

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O CONTRIBUTO DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS,
ENQUANTO CONTEXTO PRIVILEGIADO DE EXPLORAÇÃO DO
INVESTIMENTO VOCACIONAL, NA TRANSFORMAÇÃO DO SENTIDO DE
AUTOEFICÁCIA**

Áurea Santos Moreda Graça
Outubro, 2013

Áurea Santos Moreda Graça
Presidente: Doutora Catarina do Vale Brandão
Arguente: Doutora Isabel Cristina Pereira de Sousa
Gomes
Orientadora: Doutora Inês Maria Guimarães
Nascimento
Classificação: 19 valores

**Dissertação apresentada no Mestrado
Integrado de Psicologia, Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, orientada pela
Professora Doutora Inês Nascimento
(F.P.C.E.U.P.)**

Agradecimentos

Agora que termino este projeto, enquanto outros o iniciam enquanto leitores, deixo retratados os meus agradecimentos.

À Professora Doutora Inês Nascimento pela sempre segura e responsiva orientação desta investigação.

Aos meus pais e irmã pelos afetos que se eternizam no passado, presente e futuro *num para sempre*.

Aos meus amigos, sem diferenciar ou particularizar nenhum, aqueles que a escola me deu, aqueles que a profissão me trouxe e aqueles que o acaso ou as estrelas do universo trouxeram até ao meu coração.

À Direção do Agrupamento pelo apoio incondicional e confiança com que sempre me premiou.

E por fim, àqueles que deram a voz e a vida a este estudo: os formandos e a equipa pedagógica com quem tive o privilégio de partilhar dois anos letivos. À equipa pedagógica uma palavra de carinho pelo empenho, dedicação e profissionalismo com que percorreram o projeto comigo. Aos formandos um agradecimento pela alegria adolescente que lhe conferiram e que humaniza todos os dias a “nossa escola”.

Um formando verbalizou emotivamente a propósito do que costuma ouvir dizer das suas capacidades: “Os professores dizem que eu tenho capacidades, os meus pais dizem que sim, por isso eu acho que sim”. Parece, de facto, que “o optimismo é o melhor motor da mudança” (Coimbra & Fontaine, 2010, p. 18).

É agora tempo de voar e de viver outros projetos!

Resumo

A presente investigação associa à “escola”, e mais especificamente a um curso de educação e formação de jovens, uma quota parte da responsabilidade pelo modo como os formandos (re)constróem a imagem de si mesmos e do mundo. Pressupõe, por isso, tratar-se esse de um contexto privilegiado na revisão ou validação das crenças de autoeficácia, do autoconceito e das atribuições para a realização escolar. Simultaneamente, investiga as experiências de exploração reconstrutiva dos investimentos que promovem o desenvolvimento vocacional. Neste inscrevem-se os processos de desenvolvimento dos interesses vocacionais e os comportamentos de escolha nos quais estão envolvidas as variáveis autorreferentes de autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos autopropostos. Participaram neste estudo os formandos e os formadores de um curso de educação e formação de jovens de um agrupamento de escolas do concelho da Maia. Foram avaliados, no início e no final da formação, as crenças de autoeficácia dos formandos, o seu autoconceito e as atribuições causais que efetuaram para a realização escolar e, também, as metodologias utilizadas pelos formadores previstas currículo das suas disciplinas. Os resultados obtidos indicam que essas metodologias, ao proporcionarem experiências potenciadoras e facilitadoras de desenvolvimento vocacional através da exploração reconstrutiva dos investimentos, parecem ter sido fonte de influência na formação das crenças de autoeficácia vocacional e terem-se constituído como oportunidades favoráveis à mudança do autoconceito e das atribuições causais. Por seu lado, as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado aparentemente influenciaram o desenvolvimento dos interesses e a definição de objetivos autopropostos nos quais assentaram as escolhas vocacionais futuras dos formandos.

Abstract

This research associates to "school ", and more specifically to education and training courses, a share of the responsibility for the way the trainees (re)construct the image of themselves and of the world. It assumes, therefore, that context is a privileged one in the review or validation of self-efficacy beliefs, self-concept and attributions for academic achievement. It also investigates the experiences of reconstructive exploration of investments that promote career development. This development includes the development processes of vocational interests and choice behavior in which the variables of self-efficacy, outcome expectations and goals are involved. Trainees and trainers of an education and training course from a school located in Maia participated in this study. The trainees' self-efficacy beliefs, their self-concept and causal attributions were evaluated at the beginning and at the end of the course. It was also evaluated the methodologies used by the trainers, previewed by the curriculum of their disciplines. The results indicate that those methodologies provide experiences that potentiate and facilitate career development by exploring reconstructive investments and seem to have been a source of influence in the formation of vocational self-efficacy beliefs and were opportunities to change self-concept and causal attributions. On the other hand, the self-efficacy beliefs and the outcome expectations apparently influenced the development of interests and goal setting in which the trainees lay their future vocational choices.

Résumé

Cette investigation associe à «l'école», et plus particulièrement à un cours d'éducation et de formation pour les jeunes, une juste part de responsabilité dans la façon dont les stagiaires (re)construire l'image d'eux-mêmes et du monde. Assume, par conséquent, qu'il faisait partie d'un contexte privilégié à l'examen ou validation des croyances d'efficacité, de le concept de soi et des attributions pour la réussite scolaire. Simultanément, enquête sur les expériences de exploitation reconstructive de les investissements qui favorisent le développement de carrière. Ce sont les processus de développement des intérêts professionnels et les comportements des choix dans lesquels sont impliqués les variables de l'auto-efficacité, les attentes de résultats et des objectifs. On participé à cette étude les stagiaires et les formateurs d'un cours d'éducation et de formation pour les jeunes d'un groupe d'écoles dans la municipalité de Maia. Les croyances d'auto-efficacité des stagiaires, leur concept de soi et des attributions causales qu'ils ont fait pour la réussite scolaire ont été évalués au début et à la fin de la formation et aussi les méthodes utilisées par les formateurs prévues dans les curriculum de leurs disciplines. Les résultats obtenus indiquent que ces méthodologies ont offri des expériences qui potentialise et facilite le développement de carrière à travers de la exploration reconstructive de les investissements. Elles ont été aussi une source d' influence dans la formation des croyances d'auto-efficacité des vocations et ont été engagés comme des occasions favorables pour changer le concept de soi et les attributions causales. À son tour, le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes de résultats apparemment influencé le développement des intérêts et la definition des objectifs dans lesquelles sont devenus des choix professionnels futurs des stagiaires.

Abreviaturas

CMA - Cidadania e Mundo Atual

CEF - Curso de Educação e Formação de Jovens

DGFV- Direção Geral de Formação Vocacional

DP- Desvio Padrão

FCT- Formação em Contexto de Trabalho

HSST - Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho

IEFP- Instituto de Emprego e Formação Profissional

M - Média

PAF - Prova de Avaliação Final

QAEIARA - Questionário de Autoeficácia e Instrumentalidade na Autorregulação da Aprendizagem

QACA- Questionário de Autoconceito Académico

QADC - Questionário de Atribuições e Dimensões Causais

SCBAR - Serviço de Cafeteria, Bar e Atendimento na Restauração

SEM - Serviços Especiais de Mesa

SMBRH - Serviço de Mesa e Bar na Restauração e Hotelaria

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

Índice Geral

Introdução -----	1
Capítulo I - Enquadramento concetual -----	
1. Desenvolvimento vocacional: interação dialética dos processos de exploração e investimento vocacional -----	3
2. Representação do <i>self</i> e do mundo -----	6
2.1 Autoeficácia -----	7
2.2 Autoconceito -----	11
2.3 Atribuições, dimensões causais e estilos atribucionais -----	12
2.4. Autoeficácia, autoconceito e atribuições causais: relação com o desenvolvimento vocacional -----	14
3. O curso de educação e formação de jovens e o desenvolvimento vocacional: estudo de caso -----	19
Capítulo II - Plano de investigação -----	
1. Objetivos do estudo -----	23
2. Metodologia -----	24
2.1 Participantes -----	24
2.2 Instrumentos de recolha de dados -----	25
2.3 Procedimentos de recolha de dados -----	29
2.4 Procedimentos de tratamento de dados -----	30
Capítulo III - Apresentação e discussão de resultados -----	
1. Dos resultados à sua discussão -----	31
Capítulo IV- Reflexões finais -----	
1. Conclusões -----	54
2. Limitações -----	56
3. Implicações para a prática -----	57
Referências Bibliográficas -----	59
Anexos -----	

Índice de Anexos

Anexo 1: Caraterização dos participantes	-----
Anexo 2: Instrumentos de recolha de dados	-----
Ficha de dados pessoais e escolares	-----
Questionários aos formandos: QADC, QAEIARA, QACA	-----
Guião do grupo de discussão com os formadores	-----
Guião de entrevista inicial aos formandos	-----
Guião de entrevista final aos formandos	-----
Registo individual de avaliação	-----
Registo de progressão do(a) formando(a)	-----
Registo de orientações metodológicas	-----
Anexo 3: Pedidos para recolha de dados	-----
Pedido de colaboração à escola	-----
Pedido de autorização aos encarregados de educação	-----
Consentimento informado dos encarregados de educação	-----
Convite aos formadores	-----
Anexo 4: Planificação temporal do processo da recolha de dados	-----
Anexo 5: Análise do grupo de discussão dos formadores	-----
Árvore de categorias	-----
Descrição dos resultados por categorias e subcategorias	-----
Anexo 6: Análise das entrevistas iniciais aos formandos	-----
Árvore de categorias	-----
Descrição dos resultados por categorias e subcategorias	-----
Anexo 7: Análise das entrevistas finais aos formandos	-----
Árvore de categorias	-----
Descrição dos resultados por categorias e subcategorias	-----
Anexo 8: Análise dos registos de progressão do(a) formando(a)	-----
Registos de progressão dos formandos	-----
Síntese descritiva	-----
Anexo 9: Análise dos registos de orientações metodológicas	-----
Síntese descritiva	-----
Anexo 10: Estatísticas descritivas	-----
Resultados por item do QADC	-----
Resultados por item QAEIARA	-----
Resultados por item do QACA	-----
Resultados por participante e por dimensão do QADC	-----
Resultados por participante e por dimensão do QAEIARA	-----
Resultados por participante e por dimensão do QACA	-----
Resultados por participante do Registo de Progressão do(a) Formando(a)	-----
Resultados por dimensão do QADC, do QAEIARA e do QACA	-----
Resultados escolares dos participantes por disciplina	-----

Introdução

As questões do insucesso e do abandono escolar são motivo de preocupação e de reflexão por parte dos agentes educativos e das autoridades responsáveis pela educação em Portugal. A abordagem negativa destas problemáticas deriva de uma trajetória desenvolvimental desfavorável aos alunos que prematuramente se desvinculam do sistema escolar (Ramos Miguel, Rijo & Nobre Lima, 2012). No âmbito do seu combate têm sido implementadas estratégias e programas específicos nos diversos níveis de ensino. Por ser objeto da presente dissertação, destaca-se o CEF, considerado uma via alternativa de formação, e que teve na última década um aumento do número de formandos inscritos (Conselho Nacional da Educação, 2010, 2012).

São diversas as teorias explicativas do insucesso e abandono escolar e, consequentemente, dos fatores de risco associados (Ramos Miguel, Rijo & Nobre Lima, 2012). Não tem este estudo a pretensão de prosseguir este objetivo já cumprido por tantos outros. Antes, se centra na experiência concreta de um CEF pressupondo, no âmbito do quadro teórico sociocognitivo, em primeiro lugar, que as perceções sobre a eficácia pessoal são determinantes nas realizações escolares e na autorregulação das aprendizagens ao influenciar as aspirações, o interesse pelas atividades escolares e o compromisso com as mesmas. Em segundo lugar, que a antecipação de um futuro desejado ajuda a organizar as vidas dos alunos, dá sentido às suas atividades, motiva-os e aumenta a sua persistência face às dificuldades (Bandura, 1994, 2006a). Finalmente, que muitos dos alunos que pertencem a grupos sociais mais desfavorecidos constroem a sua escolha vocacional numa representação limitada que têm de si e das oportunidades, o que parece estar na origem de um baixo envolvimento nas atividades académicas e na rejeição da escola (Lopes, 2010; Lopes & Teixeira, 2012; Teixeira, 2008).

A exploração reconstrutiva do investimento vocacional proporcionada pela frequência de um CEF, ao possibilitar oportunidades para o desenvolvimento vocacional, assume-se como importante tanto na construção de projetos vocacionais como no sucesso escolar. No âmbito do desenvolvimento vocacional ocorre a revisão ou validação de teorias implícitas sobre o *self* e sobre o mundo e, portanto, sobre as crenças de autoeficácia que, por sua vez, se encontram implicadas no processo de desenvolvimento dos interesses e nas escolhas vocacionais (Lent, Brown & Hackett, 1994, 1996, 2002). Também o autoconceito e as atribuições causais, construtos motivacionais associados à realização escolar (Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991; Pina Neves, 2007), se reconstróem no âmbito das

experiências proporcionadas pelo contexto escolar no que se refere à promoção do desenvolvimento vocacional dos indivíduos.

A presente dissertação inicia com o Capítulo I no qual, partindo de uma base construtivista, desenvolvimentista e ecológica, se realiza o enquadramento teórico do conceito de desenvolvimento vocacional, dos processos psicológicos a ele associados (exploração e investimento vocacionais) e das estratégias de exploração reconstrutiva dos investimentos vocacionais. No que se refere à constelação de construtos associados ao *self* propriamente dito são abordados os de autoeficácia e de autoconceito e no respeitante à representação do *self* sobre o mundo aborda-se as atribuições, dimensões causais e os estilos atribucionais. Tratando-se de um conceito microanalítico, são analisadas à luz da teoria sociocognitiva, as crenças de autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem e a instrumentalidade e a autoeficácia vocacional. Exploram-se, mais em concreto, as origens das crenças de eficácia pessoal, os processos mediante os quais operam e os diferentes efeitos que produzem. O autoconceito é referenciado na sua aplicação ao contexto escolar, distinguindo-se o conceito de si próprio contingente e independente dos resultados escolares. As atribuições, dimensões e estilos atribucionais são apresentados no âmbito do processo atribucional aplicado ao contexto escolar. De uma forma breve, reflete-se sobre relação entre autoeficácia, autoconceito e atribuições causais e entre estes e o rendimento escolar. Com o enquadramento da teoria sociocognitiva do desenvolvimento da carreira descrevem-se os modelos de formação dos interesses vocacionais e das escolhas vocacionais relacionando os conceitos abordados até ao momento no âmbito do desenvolvimento vocacional. Finalmente, ainda neste capítulo, é analisado o CEF como contexto potenciador na transformação das crenças de autoeficácia, do autoconceito e das atribuições causais e na promoção do desenvolvimento vocacional.

No Capítulo II é exposta a planificação metodológica deste estudo com a definição dos seus objetivos, a caracterização dos participantes, a enumeração e apresentação dos instrumentos de recolha de dados e a descrição dos procedimentos de recolha e de análise dos mesmos. Tendo em conta os objetivos que orientaram este estudo, os resultados obtidos são apresentados e discutidos no Capítulo III. Por fim, o Capítulo IV encerra esta dissertação com reflexões acerca dos seus contributos para a compreensão do tema em análise, das suas limitações e das implicações para a prática psicológica.

Capítulo I - Enquadramento concetual

1. Desenvolvimento vocacional: interação dialética dos processos de exploração e investimento vocacional

O desenvolvimento vocacional tem sido conceptualizado, ao longo do tempo, a partir de variadas abordagens dando lugar a diversas perspetivas teóricas e estratégias de intervenção consideradas adequadas na explicação e na promoção do mesmo. Torna-se, por isso, importante perceber no âmbito desta investigação o contributo que a “escola”, mais especificamente a frequência de um CEF, pode ter na promoção desta dimensão específica de desenvolvimento.

Para tal, assume-se uma perspetiva construtivista, desenvolvimentista e ecológica do desenvolvimento vocacional, entendido como “o processo de transformação da relação do sujeito com o mundo vocacional” (Campos & Coimbra, 1991, p. 14), isto é, das formações e das profissões. Esta relação é, simultaneamente, afetiva, cognitiva e indissociável da ação e decorre ao longo da vida resultado da interação do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo, integrando-se no processo global do desenvolvimento psicológico (Campos, 1989, 1992).

O desenvolvimento vocacional é um processo multidimensional, recorrente, cíclico, aberto a múltiplas possibilidades integrando a noção de incerteza e de risco e implicando uma atitude de questionamento e de exploração, no seio do qual vão emergindo pequenos projetos que se vão reformulando e conduzindo a outros, num processo constante de construção pessoal (Coimbra, 1997/98). Durante a adolescência conhece um período crítico em que se realiza uma exploração do conceito do *self* na identidade vocacional, pelo que esta fase é acompanhada por tarefas do desenvolvimento vocacional (Savickas, 2002; Super, 1980). No entanto, não sendo um acontecimento pontual, circunscrito a uma etapa precisa do desenvolvimento, o desenvolvimento vocacional é um “processo cumulativo que se prolonga ao longo do tempo” (Campos & Coimbra, 1991, p. 15).

A exploração e o investimento vocacional são os dois processos psicológicos inerentes ao desenvolvimento humano e que o permitem compreender numa lógica de interação dialética (Gonçalves, 2006). Esta dialética está na base das escolhas que orientam

a construção de um projeto de vida, pois é mediante a exploração, através da relação que o sujeito estabelece com os segmentos da realidade física e social, e que se concretiza em encontros, contactos, procura, questionamento e experienciação, que o sujeito transforma e reconstrói os seus investimentos vocacionais atribuindo-lhes novos significados (Campos & Coimbra, 1991; América, Salgado & Coimbra, 1992). Consequentemente, nas intervenções que se centram na elaboração e implementação de projetos vocacionais é importante a exploração *do* investimento, expressão, que destaca a relação necessária entre os investimentos atuais e futuros do indivíduo e em que os aspetos emocionais e motivacionais se assumem como dimensões fundamentais (Campos & Coimbra, 1991).

A exploração vocacional apresenta-se como um meio privilegiado através do qual o indivíduo se envolve ativa e continuamente em aprendizagens sobre si próprio e sobre a realidade, isto é, na revisão ou validação de teorias implícitas sobre o *self* e sobre o mundo com vista à prossecução de objetivos vocacionais (Taveira, 2000). Resulta, por um lado, em transformações na relação do indivíduo com o mundo (da formação e das profissões), e por outro, no desenvolvimento de aspetos da sua identidade ao ativar processos internos de questionamento e resignificação da relação anterior com o mundo. Um sentido claro e coerente da identidade do sujeito proporciona, por sua vez, o envolvimento no processo de exploração vocacional que visa a definição de projetos de vida suscetíveis de proporcionar a expressão dessa mesma identidade. A elaboração e implementação de projetos vocacionais requiere uma apropriação pessoal da realidade, o que constitui simultaneamente reflexo da identidade e uma forma de a promover (Nascimento & Coimbra, 2005).

O investimento, por sua vez, tem a ver com o modo como as experiências de exploração são representadas e integradas cognitivamente e emocionalmente, predispondo para uma relação mais positiva, mais intensa e de maior qualidade com determinados aspetos da realidade, levando o indivíduo a arriscar e comprometer-se consigo próprio na relação que constrói com o mundo. Os investimentos não sendo definitivos, são guias significativos da ação e a sua presença confere segurança interior, promove o autoconceito e a autoestima, imprimindo confiança nas escolhas feitas, que são características primordiais para a definição da identidade (Gonçalves, 2006).

A interação dialética entre exploração e investimento remete para as estratégias de exploração reconstrutiva dos investimentos, as quais procuram oferecer experiências que ajudem a questionar e a transformar o investimento atual, sendo os seus constituintes fundamentais: (i) o desempenho de um papel real num contexto real – experiência que

deve ser desafiante (complexidade, responsabilidade e esforço um pouco acima dos desempenhos habituais) e significativa (que corresponda às necessidades, desejos e interesses do sujeito e que envolva um compromisso na participação ativa e até ao seu termo); (ii) a integração cognitiva, afetiva e comportamental das experiências vividas (que se constitui como uma condição facilitadora da construção de quadros de significação pessoal e da exploração da relação do sujeito com a realidade vocacional e de abertura a novos investimentos) que pressupõe momentos de reflexão, discussão, análise e expressão de opiniões e de sentimentos, promovendo-se a seleção, ordenação, hierarquização, valorização e significação das experiências vividas; (iii) a existência de relações interpessoais significativas nos momentos de ação e de reflexão que combinem o apoio com o desafio e (iv) a continuidade temporal necessária à transformação de estruturas e processos psicológicos (América, Salgado & Coimbra, 1992; Campos, 1992; Campos & Coimbra 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

É no confronto com novas tarefas e experiências, através de processos de diferenciação e integração das vivências nos vários contextos de vida, que se constroem significados e representações e se transformam os investimentos (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994). O desenvolvimento vocacional ocorre, portanto, dentro de múltiplos contextos, nomeadamente o escolar.

Faz sentido pensar em objetivos de desenvolvimento vocacional perspetivando que este é possível quando o “indivíduo for capaz de colocar todas as suas faculdades cognitivas, emocionais, relacionais e comportamentais ao serviço da transformação ou criação de oportunidades diferentes das que estariam ao seu alcance na estrutura atual das suas condições de vida” (Nascimento & Coimbra, 2005, p. 3). Portanto, o “processo de construção do itinerário vocacional não é apenas um projeto individual, no qual o indivíduo é o autor exclusivo do mesmo, mas também um processo social cuja construção depende, para além das interações indivíduo-meio, das oportunidades que este último proporciona ao seu desenvolvimento” (Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009, p. 45).

Esta abordagem incorpora a noção de que os contextos de vida não só produzem alterações no desenvolvimento individual, mas o próprio contexto é influenciado e parcialmente modelado pelas características dos indivíduos numa lógica de influência bidirecional e recíproca entre contextos de vida e as escolhas vocacionais dos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento (Gonçalves, 2006).

Partindo desta conceitualização teórica sobre o desenvolvimento vocacional mostra-se de especial interesse compreender se o CEF potenciou o desenvolvimento vocacional dos formandos, isto é, as suas representações do *self* e do mundo, ao oferecer experiências que, eventualmente, os tenham ajudado a questionar e a transformar o investimento atual pela via da exploração reconstrutiva dos investimentos vocacionais. Procurar-se-á, por isso, tentar perceber em que medida o desempenho de um papel real num contexto real, a integração cognitiva, afetiva e comportamental das experiências vividas, as relações interpessoais significativas nos momentos de ação e de reflexão que combinem o apoio com o desafio e a continuidade temporal foram dimensões presentes nessas experiências.

2. Representação do *self* e do mundo

Mantendo o pressuposto construtivista de que os indivíduos se constroem ativamente na contínua relação com o mundo, - no seio da qual se estrutura, também, a sua representação do mundo - e participam ativamente na construção de projetos vocacionais, este estudo foca-se em domínios particulares da representação do *self* e do mundo. Por um lado, no que respeita à constelação de aspetos relativos às representações do *self*, aborda a construção ativa de significados relativos ao autoconceito e à autoeficácia; e, por outro lado, em relação à representação que o *self* elabora sobre o mundo destaca as atribuições, dimensões causais e os estilos atribucionais.

Autoeficácia e autoconceito são construtos centrais na representação do *self*. Originária da teoria sociocognitiva de Bandura (1977, 1989, 1994, 1997, 2001, 2006a, 2006c), a autoeficácia designa as crenças sobre as capacidades do indivíduo. Juntamente com outras variáveis autorreferentes, isto é, as expectativas de resultados e os objetivos, participa nos processos de desenvolvimento dos interesses, das escolhas vocacionais e no desempenho académico e profissional (Lent et al. 1994, 1996, 2002). Por sua vez, o autoconceito refere-se à perceção ou representação que cada um tem de si. Assemelhando-se por serem construtos multidimensionais que têm em conta a perceção sobre a competência pessoal, noção que permite formar a expectativas sobre a realização, os estudos apontam para o facto de a autoeficácia e o autoconceito estarem positivamente relacionados entre si e ambos terem influência na realização escolar (Pajares & Schunk, 2002; Pina Neves, 2007; Pina Neves & Faria, 2005; Pina Neves & Faria, 2009).

As atribuições causais são inferências que se constroem acerca das causas da realização num determinado contexto e remetem para um processo de procura causal que influencia a realização escolar, produzindo consequências emocionais, cognitivas e comportamentais, nomeadamente através do efeito mediador das crenças de autoeficácia (Pina Neves, 2007; Pina Neves & Faria, 2007).

Os três conceitos (autoeficácia, autoconceito e atribuições causais) são construtos motivacionais envolvidos na realização escolar (Pina Neves, 2007; Pina Neves & Faria, 2005, 2007) e no desenvolvimento vocacional (Lent et al., 1994, 1996, 2002) como de seguida se aborda.

2.1 Autoeficácia

Constituindo o mecanismo central e persuasivo da agência humana, entendida como a capacidade humana de autodeterminação, isto é, de exercer controlo sobre o meio e sobre si mesmo de uma forma intencional, a autoeficácia está presente em todos os processos de mudança psicológica e comportamental pois influencia o comportamento através da ativação de processos cognitivos, motivacionais, emocionais e de seleção (Bandura, 1989, 1994).

Inicialmente, a autoeficácia foi definida como a “convicção de que a pessoa consegue executar com sucesso o comportamento requerido para produzir determinados resultados” (Bandura, 1977, p. 193). Posteriormente, o conceito foi reconcetualizado e passou a designar os julgamentos acerca das capacidades de cada um para organizar e executar planos de ação necessários para atingir desempenhos específicos, influenciando a forma como as pessoas pensam, sentem, se motivam e agem (Bandura, 1989). Através das suas características ou competências fundamentais - antecipação, intencionalidade, autorregulação e autorreflexão - a agência humana permite que os indivíduos sejam autores ativos dos seus próprios percursos formativos e profissionais, enfatizando a importância do carácter ativo que cada pessoa tem no desenvolvimento da sua carreira (Bandura, 1991, 2001, 2006a, 2006c).

Sendo microanalítica, a autoeficácia encontra-se ligada a domínios específicos do funcionamento dos indivíduos (Bandura, 2006b). Este estudo aborda a perceção de autoeficácia académica, mais especificamente a autoeficácia para autorregular a aprendizagem, e a autoeficácia vocacional.

A autoeficácia para autorregular a aprendizagem é descrita como as crenças acerca das capacidades para orientar e motivar a utilização de processos autorregulatórios e de controlo do estudo e da aprendizagem escolares (Bandura, 2006a). Trata-se de uma das áreas de estudo no contexto nacional em associação ao conceito de instrumentalidade (Castro, 2007; Castro, Saavedra & Rosário, 2007; Lourenço, 2007; Rosário, 1999; Rosário, Núñez & González-Piende, 2006; Sá, 2007). Por sua vez, a instrumentalidade percebida dos processos de autorregulação da aprendizagem, construto motivacional relevante para o nível de investimento de cada aluno no sentido de autorregular a sua aprendizagem (Castro, Saavedra & Rosário, 2007; Lourenço, 2007), diz respeito à “perceção do reconhecimento da relação instrumental entre as atividades atuais e a obtenção de um objetivo futuro pessoalmente valorizado” (Castro, 2007, p.54).

O constructo de autorregulação está relacionado com o grau no qual os alunos se sentem metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes no seu processo de aprendizagem. Na vertente metacognitiva os alunos planificam, estabelecem objetivos, organizam, automonitorizam e autoavaliam no decurso do processo de aprendizagem, adotando uma postura autoconsciente, conhecedora e decisiva na aprendizagem. Quanto aos aspetos motivacionais, os alunos consideram-se responsáveis pelos sucessos ou fracassos no processo de atribuição causal, estão intrinsecamente interessados nas tarefas, têm um elevado sentido de autoeficácia o que incrementa o esforço e a persistência. Ao nível comportamental os alunos procuram ajuda exterior, criam ambientes de aprendizagem, autoinstruem-se e autorreforçam-se (Castro, Saavedra & Rosário, 2007; Rosário, Núñez & González-Piende, 2006).

A aprendizagem dos alunos autorregulados deve envolver o uso de estratégias específicas para alcançar os objetivos escolares estabelecidos com base nas suas perceções de autoeficácia. Esta assunção sublinha três aspetos essenciais no estudo dos processos de autorregulação da aprendizagem: (i) as estratégias de autorregulação da aprendizagem dos alunos, (ii) as suas perceções de autoeficácia e (iii) o seu envolvimento nos objetivos educativos. Assim, a autoeficácia constitui-se como uma variável fundamental no processo próprio processo autorregulatório (Lourenço, 2007; Rosário, 1999; Zimmerman, 1990; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

Destaca-se neste ponto, a reciprocidade existente entre as crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem. De forma sintética, a autoeficácia interfere na autorregulação porque está associada à antecipação, seleção e preparação para a ação, influenciando os padrões de autorregulação a serem adotados, o tipo de escolhas e o nível

de esforço investido. E, de modo recíproco, a autorregulação influencia as crenças de autoeficácia ao fornecer informações sobre o desempenho, esforço e tempo despendido na realização da atividade, participando na sua construção (Polydoro & Azzi, 2009).

Os estudos nacionais apontam para uma correlação positiva e significativa entre a autorregulação da aprendizagem, a percepção de autoeficácia para autorregular a aprendizagem e a instrumentalidade (Castro, 2007; Faria & Simões, 2002; Sá, 2007; Lourenço, 2007). Estas variáveis diferenciam-se em função do género e do ano de escolaridade dado que as raparigas tendem a demonstrar um comportamento mais autorregulado e a percepção de autoeficácia para autorregular a aprendizagem e a instrumentalidade tendem a diminuir ao longo da escolaridade (Castro, Saavedra & Rosário, 2007). Para além disso, as percepções de autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem, influenciam, também, diretamente e de uma forma positiva, o rendimento académico dos alunos. Deste modo, por um lado, os alunos com maiores percepções de autoeficácia face ao sucesso académico tendem a investir mais na sua aprendizagem e a conhecer e a utilizar estratégias adequadas para tal (autorregulação da aprendizagem). Por outro lado, as percepções positivas que possuem quanto à sua capacidade para autorregular conduzem a que coloquem em prática tal processo, o qual é promotor sucesso. Sendo este processo cíclico os resultados positivos obtidos vão acabar por fomentar as percepções de autoeficácia (Castro, 2007; Lourenço, 2007).

O presente estudo foca-se, igualmente, na autoeficácia vocacional, que diz respeito às expectativas de eficácia relativas aos comportamentos e tarefas inerentes aos processos de escolha e de tomada de decisão na carreira. A autoeficácia vocacional desempenha um papel de mediador entre as experiências passadas e a previsão das escolhas educacionais e ocupacionais e reflete o nível de confiança na realização de uma autoavaliação, na recolha de informação ocupacional, na definição ou no estabelecimento de um objetivo e no comportamento de planificação e de implementação (Coimbra, 2008; Ramos, Paixão & Silva, 2007). Hackett (1995) no domínio vocacional denomina por autoeficácia ocupacional as crenças relativas às capacidades do próprio para desempenhar as tarefas inerentes a uma determinada profissão.

Associados às crenças de autoeficácia estão mais duas variáveis autorreferentes: as expectativas de resultado e os objetivos. Enquanto as crenças de autoeficácia se referem às crenças sobre as capacidades, as expectativas de resultado dizem respeito às crenças sobre as consequências ou resultados de um determinado comportamento. Os objetivos são a

determinação para desempenhar uma atividade particular ou para obter um determinado resultado e assumem um importante papel no comportamento autorregulatório (Bandura, 1977; Lent et al. 1994, 1996, 2002). Considerados como uma fonte motivacional do comportamento, os objetivos orientam os comportamentos acadêmicos e profissionais (Bandura 1989; Vieira, 2008). Quando estabelecem objetivos, representando simbolicamente os futuros desejados, os alunos organizam e guiam o seu comportamento e reagem de forma autoavaliativa ao seu próprio comportamento com base em critérios internos de desempenho (Lent et al. 1994, 1996, 2002).

A literatura sugere quatro fontes principais de informação ou de influência das crenças de autoeficácia: (i) as experiências anteriores de desempenho ou as realizações anteriormente conseguidas (sucessos e insucessos escolares vividos pelo aluno ao longo do seu percurso académico); (ii) as experiências vicariantes ou aprendizagens proporcionadas pela observação, modelagem ou imitação de modelos sociais como os pares e colegas de turma e também as experiências imaginadas; (iii) a persuasão verbal ou social (relatos de admiração, elogio, recompensa ou crítica e punição que os professores, colegas e pais fazem sobre a competência e eficácia do aluno na escola, os seus resultados escolares e as eventuais causas para estes) e (iv) os estados fisiológicos e/ou emocionais percebidos como sinal de vulnerabilidade ou de falta de competência pessoal (Bandura 1977, 1994; Nunes, 2008; Usher & Pajares, 2006). No entanto, a informação oriunda destas quatro fontes não influencia de forma linear e automática a autoeficácia do indivíduo. São os julgamentos e as interpretações da informação recolhida, isto é, os seus significados, que determinam o nível de autoeficácia. A informação só se torna instrutiva através do processamento cognitivo e do pensamento reflexivo, existindo fatores contextuais (sociais, situacionais e temporais) envolvidos nesse processo (Bandura, 1997).

As crenças de autoeficácia produzem um grande efeito no comportamento escolar do aluno e este é observável de quatro formas distintas: (i) na seleção das atitudes e comportamentos escolares, pois o aluno aproxima-se mais de atividades que se identifiquem com as suas competências, desviando-se das tarefas em situações adversas; (ii) no esforço que despende numa qualquer atividade, bem como o tempo de investimento quando exposto a contrariedades; (iii) nos pensamentos e manifestações emocionais face a tarefas difíceis e (iv) no comportamento escolar pois as crenças positivas contribuem para o êxito escolar e este prepara os alunos para novos desafios na sua realização escolar

(Bandura, 1997). A investigação indica que alunos mais autoeficazes trabalham mais, persistem mais, mesmo quando encontram adversidade, têm mais otimismo e menor ansiedade e, conseqüentemente, têm melhores resultados (Bandura, 1989, 1991; Coimbra & Fontaine, 2010).

2.2 Autoconceito

O autoconceito é um dos construtos motivacionais mais estudados em Psicologia. Faria e Fontaine (1990), partindo do modelo proposto por Marsh e Shavelson, numa perspectiva integradora, definiram-no, em termos gerais, como a "percepção que o sujeito tem de si próprio", e, em termos específicos, "o conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimento acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social próprias" (p. 98). O autoconceito, construto estruturado, multifacetado, organizado hierarquicamente (no seu topo encontra-se o conceito geral de si próprio que se divide em autoconceito académico e não académico), estável, avaliativo e diferenciável, e cujo desenvolvimento se faz no sentido da diferenciação das suas facetas, sofre influências das experiências que ocorrem nos diversos contextos e, por sua vez, influencia o comportamento e a ação dos indivíduos (Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991).

Na aplicabilidade do construto ao contexto escolar, Antunes (2006) diferencia o autoconceito contingente (percepção de competência associada aos resultados obtidos) do autoconceito independente (percepção do valor de si próprio e competência académica independente dos resultados escolares). Um aluno com um autoconceito contingente tende a centrar-se mais nos resultados, a comparar-se com os outros e a evitar situações em que se possa confrontar com o insucesso. Por sua vez, um aluno com um autoconceito independente tem uma autoestima e autoconceito global mais estável, autoconfiança nas suas capacidades e é motivado para a realização escolar. As duas dimensões do autoconceito são ortogonais: o desejo de ser o melhor aluno pode coexistir com o sentimento de ser bom aluno independentemente da obtenção de resultados menos bons.

A associação entre autoconceito e autoeficácia e a influência que têm no rendimento escolar é inequívoca (Pajares & Schunk, 2001; Pina Neves, 2007; Pina Neves & Faria, 2005; Pina Neves & Faria, 2009), o mesmo não acontecendo no que se refere à causalidade entre os dois construtos. A autoeficácia pode ser vista como uma dimensão do autoconceito mas distingue-se dele dado que o autoconceito integra descrições e avaliações acerca da

competência pessoal e a autoeficácia integra essas descrições e avaliações com informações sobre a tarefa (Pina Neves & Faria, 2009).

2.3 Atribuições, dimensões causais e estilos atribucionais

No âmbito das representações do *self* sobre o mundo, este estudo focaliza-se nas situações de sucesso e de insucesso em contextos de realização, nomeadamente nas representações subjetivas acerca dos fatores que os formandos utilizam para explicar os resultados escolares (causas), no processo de procura e identificação de relações (atribuições causais), na interpretação e reflexão sobre as causas atribuídas, suas características e as suas consequências (dimensões causais) e no modo como, habitualmente, explicam os resultados da sua realização, sejam eles sucessos ou fracassos (estilos atribucionais) (Pina Neves, 2007).

Partindo da perspetiva atribucional (Weiner, 1979, 1985) assumiu-se a existência de vários tipos de causas para explicar os resultados escolares: capacidade, esforço, características da tarefa, fatores motivacionais, ajuda e o apoio dos outros, características do professor, condições de realização da tarefa, estados emocionais associados à realização da tarefa e o estado de saúde. E seguindo a proposta do autor, consideraram-se as três dimensões principais das explicações causais em que cada uma representa um contínuo bipolar: (i) o locus de causalidade, (ii) a estabilidade temporal e (iii) a controlabilidade. As causas podem ser classificadas respetivamente em internas/externas, estáveis/instáveis ao longo do tempo e controláveis/incontroláveis. Por fim, teve-se em conta os estilos atribucionais: (i) estilo atribucional ego-defensivo (atribuições de uma causalidade interna e controlável aos sucessos e de uma causalidade externa e incontrolável aos insucessos); (ii) estilo contra defensivo (atribuições externas dos sucessos e internas dos insucessos e percepção global de incontrolabilidade); (iii) externalidade global (atribuições externas para o sucesso e fracasso ambas incontroláveis) e (iv) estilo internalidade global (causas internas e controláveis pelo próprio).

Aplicado à realização em contexto escolar, o processo atribucional está representado sob a perspetiva de uma sequência, na qual as atribuições e dimensões causais surgem ao centro entre um conjunto de antecedentes e outro de consequentes, assumindo um papel mediador na motivação para a realização futura. Este processo desencadeia-se após o

confronto com um determinado resultado que pode ser percebido como sendo positivo, gerando afetos dependentes do resultado. A partir daqui, inicia-se um processo de exploração causal, que é influenciado por uma série de antecedentes causais que influenciam a procura e a identificação das causas que os alunos pensam estar na base dos seus resultados. A autoeficácia é um antecedente neste processo de exploração causal¹. As causas atribuídas são, seguidamente, classificadas e interpretadas em função das dimensões causais, produzindo esta interpretação consequências psicológicas, ao nível cognitivo e afetivo. Estas consequências, em conjunto com as emoções mais primárias dependentes do resultado, vão determinar o comportamento e a ação futura, influenciando a qualidade da realização, a escolha e o evitamento de determinados tipos de tarefas, a intensidade da concretização das ações, a persistência ou a desistência perante resultados negativos ou obstáculos e, em última instância, a motivação para a realização (Pina Neves, 2007). Mas se é verdade que as atribuições influenciam o comportamento motivado futuro, também é verdade que as atribuições variam em função do próprio nível de motivação para a realização (Fontaine, 1986).

A autoeficácia académica e as atribuições causais vão-se construindo de acordo com os resultados anteriores e as experiências de sucesso e de insucesso, fornecendo informações sobre as situações de realização e sobre a capacidade dos alunos para agir, gerir e lidar com essas situações de realização (Pina Neves & Faria, 2007). Assim, cada aluno, ao interpretar os resultados escolares atribuindo-lhes causas, está, simultaneamente, a procurar compreendê-los e a prever o seu comportamento futuro. Perante um sucesso tenta manter o mesmo quadro de causas de forma a reproduzir o mesmo resultado (procura do sucesso) e face a um fracasso, intervém sobre as causas de modo a criar condições mais propícias a obter resultados mais positivos no futuro (evitamento do fracasso) (Fontaine, 1986; Pina Neves, 2007).

Em suma, no que respeita a relação entre as atribuições causais e a autoeficácia constata-se que as atribuições causais influenciam a motivação e o desempenho escolares, nomeadamente através do papel mediador que assumem as expectativas de autoeficácia (Bandura, 1994, 2001). A propósito Pina Neves e Faria (2007) sintetizam dados de

¹ Os restantes antecedentes referem-se a informações acerca das situações de realização, informações sobre a realização pessoal e a realização dos outros na mesma situação, as interpretações dos outros sobre a realização e sobre os resultados, a vivência anterior de sucessos e de fracassos, o tipo de causas habitualmente utilizadas (estilo atribucional), as necessidades de proteção pessoal (viés hedónico) e o esquema causal.

diversos estudos que confirmam que as expectativas de eficácia dos alunos se formam através das percepções de competência pessoal, isto é, do autoconceito, das características específicas da situação, das causas atribuídas às realizações escolares e do modo como as classificam em dimensões.

Procurar-se-á de seguida, perceber a interrelação entre autoeficácia, autoconceito e atribuições causais, conceitos até aqui abordados de uma forma ainda pouco integrada, privilegiando-se, para esse efeito, a proposta de Pina Neves (2007).

No modelo integrador aplicado ao contexto escolar elaborado por Pina Neves (2007), por um lado, o autoconceito influencia positivamente a formação de expectativas de autoeficácia académica que se formam em função da percepção que cada um tem acerca da sua competência para realizar bem num contexto específico. Deste modo, o autoconceito influencia a formação do construto de autoeficácia, bem como das expectativas que lhe estão subjacentes. Por outro lado, quanto à relação entre autoeficácia e atribuições causais, o modelo assume que as expectativas de eficácia são influenciadas pelo tipo de causas atribuídas ao sucesso e ao fracasso, bem como pelo modo como classificam essas causas em dimensões. Para além disso, preconiza uma relação direta entre o autoconceito e as atribuições e dimensões causais, pois as percepções sobre si próprio e sobre a competência pessoal influenciam o modo como são explicados os resultados da realização, principalmente quando a estes são atribuídos causas relacionadas com a capacidade e o esforço.

Como facilmente se entende este modelo integrador reflete a relação entre os três construtos motivacionais abordados neste estudo e entre estes e a realização escolar. Em síntese a autoeficácia, autoconceito e atribuições causais parecem muitas vezes estar “na base do investimento vs. desinvestimento dos alunos nas tarefas escolares, (...) dos seus sucessos vs. fracassos (...) influenciando a opção por determinado tipo de tarefas, a escolha de certas estratégias de realização, a reacção perante situações adversas, a resiliência perante o fracasso, a prossecução de objectivos e, também, a obtenção do sucesso” (Pina Neves, 2007, p. 12).

2.4. Autoeficácia, autoconceito e atribuições causais: relação com o desenvolvimento vocacional

Apresenta-se de seguida a teoria do desenvolvimento vocacional de Lent e al. (1994, 1996, 2002) que assume um conjunto de proposições explicativas do desenvolvimento e do comportamento vocacional, que incorporando os mecanismos de autorregulação no estudo do desenvolvimento vocacional (Vieira, 2008).

Esta teoria esclarece os processos dinâmicos e os mecanismos envolvidos no desenvolvimento de interesses de carreira e académicos, nos processos de escolha de carreira e nos desempenhos obtidos, desenhando três modelos: Modelo de Desenvolvimento dos Interesses, Modelo das Escolhas e Modelo do Desempenho. Embora assuma o papel preponderante que a cognição tem como regulador do comportamento, a teoria não esquece que os alunos se constroem ativamente na relação com o mundo, ao mesmo tempo que constroem significados sobre o próprio mundo. Sendo produtos também são produtores do seu ambiente, isto é, dos seus projetos vocacionais (Bandura, 2001, 2006a).

Dado que no Modelo das Escolhas as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultados, que se formam a partir das experiências de aprendizagem, têm uma forte relevância no processo de desenvolvimento de interesses de carreira e nas escolhas vocacionais, que são objeto de especial atenção neste estudo, descreve-se de seguida o mesmo em maior detalhe, articulando-o, sempre que relevante, com o Modelo de Desenvolvimento dos Interesses.

Com efeito, os estudos confirmam que quanto maior é o nível de autoeficácia dos alunos mais numerosas são as opções de carreira, maior é o interesse revelado pelas mesmas, melhor se preparam educacionalmente para as atividades ocupacionais e maior é o seu sucesso (Bandura 1994, 2006a). As crenças de autoeficácia assumem uma influência direta no processo de escolha e afetam o desenvolvimento dos interesses e objetivos (Hackett, 1995). Nas palavras de Coimbra e Fontaine (2010) “Ainda que estas crenças de autoeficácia não correspondam milimetricamente à realidade, são elas que vão guiar as nossas escolhas, determinando a selecção das áreas profissionais que vamos considerar como plausíveis” (p.6).

O Modelo das Escolhas preconiza a existência de variáveis que antecedem a formação da autoeficácia e das expectativas de resultado e que influenciam o processo de escolha. São três os fatores que influenciam esse processo: (i) pessoais, (ii) contextuais e (iii) experienciais ou de aprendizagem (Lent et al. 1994, 1996, 2000, 2002). A escolha de uma carreira recebe assim a influência de variáveis pessoais que podem ser as

predisposições genéticas, o sexo, a etnia, as condições de saúde e as características de personalidade. É também influenciada pelas condições contextuais, ou seja, pelas estruturas de oportunidade, os sistemas de suporte e de barreiras e os processos de socialização. As variáveis pessoais e contextuais adquirem significado na relação bidirecional entre a pessoa e o contexto e influenciam-se mutuamente podendo fortalecer ou enfraquecer a relação entre as crenças de autoeficácia, os interesses e as ações implementadas na escolha de carreiras. Por fim, os aspectos experienciais ou de aprendizagem, descritos inicialmente por Bandura (1977, 1994), são as fontes de informação de autoeficácia e de expectativas de resultado através dos quais estas são adquiridas e modificadas. Para Vieira (2008) estas experiências de aprendizagem podem ser equivalentes às atividades de exploração vocacional.

O processo de escolha é dividido em três componentes processuais: (i) a definição de objetivos de escolha entre as áreas de interesse vocacional; (ii), as ações para a implementar as escolhas e (iii) as consequências dos desempenhos subsequentes (sucessos ou fracassos) que afetam de uma forma contínua o futuro comportamento vocacional (Lent et al. 1994, 1996, 2002).

Em primeiro lugar, as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultados exercem influência conjunta sobre os interesses, os quais influenciam os objetivos autopropostos e que contemplam intenções, planos ou aspirações de prosseguir um determinado percurso vocacional. Os objetivos vocacionais claros, específicos, subdivididos em metas, temporalmente próximos das ações que se pretendem desenvolver, estabelecidos publicamente, implicando compromisso e investimento, são aqueles que melhor guiam o comportamento (Vieira, 2008).

A formação dos interesses é um processo dinâmico que ocorre ao longo do ciclo vital a partir das percepções de autoeficácia e das expectativas de resultado. Os interesses, entendidos como o padrão de gostos que os indivíduos têm face a várias profissões e atividades relevantes para a carreira, promovem o envolvimento em atividades vocacionais e de desenvolvimento de competências. Ao longo da vida através do desempenho de várias atividades potencialmente relevantes do ponto de vista vocacional, isto é, experiências de exploração do investimento vocacional, da modelagem e da persuasão verbal, os indivíduos melhoram as suas competências, desenvolvem um padrão pessoal de desempenho, criam um sentido de eficácia pessoal para determinadas tarefas e adquirem expectativas em relação aos seus desempenhos. Para os autores, os indivíduos, ao longo da vida e através da relação que estabelecem com a formação e trabalho, também se

confrontam com novas percepções de si acerca das suas capacidades, entendidas como atributos dinâmicos do *self*, prevendo mudanças no autoconceito (Lent et al. 1994, 1996, 2002).

No domínio vocacional, segundo Super (1980), o autoconceito refere-se à avaliação pessoal que o indivíduo faz das suas aptidões, interesses, valores e escolhas e ao modo como estes fatores se organizam nas suas diferentes áreas de vida. Traduz-se no conjunto de crenças que cada um tem relativamente a si próprio, sendo o autoconceito vocacional uma das componentes do sistema do autoconceito. Este refere-se ao conjunto de atributos pessoais que o indivíduo considera vocacionalmente relevantes, sejam esses referidos ou não como preferências vocacionais. Os projetos de vida requerem um padrão específico de características vocacionais e os indivíduos são qualificados para uma variedade de profissões, consoante as suas características vocacionais mais preeminentes, isto é, o seu autoconceito vocacional. A implementação do autoconceito vocacional em papéis de trabalho envolve uma síntese e compromisso entre fatores individuais e sociais (Savickas, 2002). Também para Gottfredson (1981), o autoconceito assume um importante papel nas escolhas de carreira já que os indivíduos procuram profissões ou empregos compatíveis com as imagens que têm de si mesmos, ou seja, com o seu autoconceito.

No Modelo de Desenvolvidos dos Interesses é previsível que os indivíduos construam interesses estáveis por uma determinada atividade quando se sentem capazes para a desempenhar (autoeficácia) e quando conseguem antecipar os resultados positivos (expectativas de resultados). Esses interesses promovem determinados objetivos para a realização de atividades, o que aumenta a probabilidade de escolha e realização das mesmas. As atividades podem conduzir a desempenhos de sucesso ou fracasso, o que fornece a informação para reavaliar as fontes de autoeficácia e as expectativas de resultados e assim, consolidar ou reformular os interesses, objetivos, e as escolhas.

No processo de formação dos interesses, as expectativas de resultados podem ser diretamente influenciadas pela autoeficácia, pois os indivíduos preveem alcançar bons resultados em tarefas nas quais se avaliam competentes (Bandura, 1986). Para além disso, as expectativas de resultados podem afetar os objetivos das atividades diretamente e indiretamente através dos interesses dado que o desenvolvimento de objetivos de envolvimento em determinadas atividades se deve aos interesses por estas atividades e às recompensas antecipadas. As expectativas de resultados contribuem ainda diretamente para a escolha prática de determinada atividade. Este modelo explica ainda que a autoeficácia e as expectativas de resultados exercem influência direta nos objetivos e nas escolhas das

atividades e que a autoeficácia contribui diretamente para o nível de desempenho conseguido.

A segunda componente processual do processo de escolha refere-se às ações para concretizar os objetivos e que levam então a determinadas realizações e desempenhos. Nesse ponto, há que se destacar a distinção entre as intenções de escolha (objetivos) e as escolhas realizadas. Relembrando os fatores contextuais que influenciam o processo de escolha, um formando pode ter intenções de escolha que podem não chegar a converter-se em ações (Lent et al., 2000). Também Gottfredson (1981) afirma que o investimento vocacional (que designa por compromisso) se circunscreve ao equilíbrio entre as necessidades, os desejos e as aspirações e aquilo a que se pode aceder do ponto de vista social, isto é, à articulação entre as capacidades individuais e as oportunidades.

No contexto nacional, há indicadores que apontam para o facto de que, apesar de as atribuições causais não exercerem efeitos diretos significativos nas atitudes de planeamento de carreira, na verdade exercem um efeito direto significativo sobre a perspetiva temporal de futuro, a qual revelou ser um determinante importante no planeamento e na exploração da carreira. Deste modo, os indivíduos ao refletirem sobre as suas experiências desenvolvem um estilo atribucional relacionado com a tomada de decisão na carreira, podendo este estilo atribucional ser otimista (definido por atribuições internas, controláveis e instáveis) ou pessimista (definido por atribuições externas, não controláveis e estáveis). A noção de controlo pessoal sobre o sucesso na carreira exerce uma influência direta sobre a forma como os formandos perspetivam o futuro, sendo um fator que se assume como decisivo para se iniciar o processo de planeamento e exploração vocacional. As crenças atribucionais parecem, portanto, estar na base de uma rede de interações importantes para o desenvolvimento vocacional (Janeiro, 2011).

Na terceira componente processual, os resultados dos desempenhos irão ajudar na reavaliação das fontes de autoeficácia e expectativa de resultados, e assim consolidar ou reajustar os comportamentos de escolha (Lent et al, 1994, 1996, 2002).

Teixeira (2007, 2008, 2009) reúne um conjunto de pesquisas nacionais que confirmam os dados da literatura ao apontarem para a forte relação entre os resultados escolares, as crenças de capacidade no sucesso académico e a cristalização dos interesses, sendo esta relação mais intensa quando se trata dos conteúdos científicos e de disciplinas como a matemática, a física e a química. Há, portanto, indicadores de que os interesses se desenvolvem com base no desempenho escolar e que os interesses e as crenças de eficácia

estão associados aos resultados escolares. Esta relação entre as experiências, a aprendizagem e a formação dos interesses é normalmente expressa nos níveis de aspiração profissional e nas preferências vocacionais. Os estudos com amostras portuguesas demonstram também que a autoeficácia está associada aos projetos, às escolhas académicas, nomeadamente às dos cursos gerais e tecnológicos embora as escolhas dos agrupamentos sejam mais influenciadas pelos interesses. Da mesma forma, as crenças de capacidade no sucesso académico, os interesses e os resultados escolares são uma das variáveis mais influentes nas escolhas e no desempenho dos estudantes.

Estudos recentes realizados em contextos multiculturais (Lopes, 2010; Lopes & Teixeira, 2012) comprovam o significado das crenças de capacidade nos comportamentos em contexto educativo, quer na vertente académica quer na vertente vocacional da construção dos projetos vocacionais. Os dados sugerem uma relação positiva entre as crenças e os projetos futuros, bem como entre as crenças e a avaliação pessoal do desempenho uma vez que os alunos com planos mais ambiciosos possuem mais confiança no seu desenvolvimento de carreira e os que possuem avaliações mais positivas do seu rendimento escolar confiam mais nas suas capacidades para o sucesso académico e também nos seus recursos e nos seus planos para o futuro.

3. O curso de educação e formação de jovens e o desenvolvimento vocacional: estudo de caso

A base construtivista e ecológica de que parte este estudo levou o investigador a indagar se a “escola”, e mais especificamente um CEF, poderia constituir-se como um âmbito privilegiado na promoção de experiências potenciadoras e facilitadoras de desenvolvimento vocacional através da exploração reconstrutiva dos investimentos (Campos & Coimbra, 1991). Trata-se, na verdade, de um contexto no qual é possível desenvolver uma multiplicidade de experiências, para além das que são do domínio dos profissionais de orientação, a decorrer na sala de aula, com os pares, com a comunidade e com o mundo do trabalho, que de uma forma sistemática e intencional parecem poder promover o desenvolvimento vocacional (Parada, Castro & Coimbra, 1997), influenciando as crenças de autoeficácia, o autoconceito e os estilos atribucionais.

A criação do CEF de serviço de mesa ocorreu depois de um levantamento de necessidades efetuado junto dos alunos identificados pelos conselhos de turma no final do 2.º período do ano letivo 2010/2011. Esses alunos participaram num processo de orientação vocacional da responsabilidade do Serviço de Psicologia e Orientação com vista à construção de projeto(s) vocacional(ais).

De acordo com os normativos (Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho) o CEF é de tipologia 2, tem a duração de 2109 horas, distribuídas ao longo de dois anos letivos e permite a dupla certificação: escolar (9.º ano) e profissional (nível II de qualificação). A sua saída profissional é de empregado de mesa, tal como definido pela entidade regulamentadora² e organiza-se em quatro componentes de formação³. Os conteúdos a lecionar, as competências a desenvolver e as metodologias a utilizar encontram-se definidos no Referencial de Formação da responsabilidade do IEFP (IEFP, 2007) e nos Programas da DGFV (Direção Geral de Formação Vocacional, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f, 2005g, 2006).

Reflete-se de seguida sobre as orientações metodológicas do currículo enunciado do CEF relativamente às diferentes componentes, tendo em atenção os constituintes das estratégias de exploração reconstrutiva promotoras de desenvolvimento vocacional descritos no ponto 1 do presente capítulo.

Analisando de uma forma mais específica cada uma das componentes da formação, nas disciplinas da componente de formação sociocultural e científica são privilegiadas metodologias ativas e participativas que incluem trabalhos de projeto, estudos de caso, portefólios de aprendizagem, simulações, debates, entrevistas, visitas de estudo, atividades cooperativas e contacto com profissionais (Direção Geral de Formação Vocacional, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f, 2005g, 2006). Este ponto sugere um compromisso na participação ativa dos formandos através da realização de experiências reais. Os portefólios parecem pertinentes ao nível da integração cognitiva, afetiva e comportamental já que

² O empregado de mesa é o profissional, que no respeito das normas de higiene e segurança, organiza/prepara o serviço de restaurante, acolhe e atende os clientes, efetua o serviço de mesa, aconselhando na escolha de pratos e bebidas, executa serviços especiais e procede à faturação do serviço prestado em estabelecimentos de restauração e bebidas, integrados ou não em unidades hoteleiras (IEFP, 2007).

³ Cada uma das componentes integra as seguintes disciplinas: componente de formação sociocultural - Língua Portuguesa, Inglês, Tecnologias da Comunicação e Informação, Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho, Cidadania e Mundo Atual e Educação Física; componente de formação científica - Francês e Matemática Aplicada; a componente de formação tecnológica - Serviço de cafetaria, balcão e atendimento na restauração, Serviço de mesa e bar na restauração e hotelaria e Serviços especiais de mesa e, finalmente componente prática - formação em contexto de trabalho.

contemplam diários de aprendizagem, planos de desenvolvimento individual, registo de objetivos pessoais, significativos e exequíveis, listagem de dificuldades, listagem de estratégias a desenvolver e de recursos a utilizar, registo sistemático do grau de consecução dos objetivos definidos e (re)definição de estratégias em função da avaliação feita (América, Salgado & Coimbra, 1992; Campos, 1992; Campos & Coimbra 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

Relativamente às disciplinas da componente tecnológica as orientações são de que as práticas formativas devem conduzir ao desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais através de métodos participativos que posicionem os formandos no centro do processo de ensino-aprendizagem e fomentem a motivação para continuar a aprender ao longo da vida. Devem, neste âmbito, ser privilegiados os métodos ativos, que reforcem o envolvimento dos formandos, a autorreflexão sobre o seu processo de aprendizagem, a partir da partilha de pontos de vista e de experiências no grupo, e a corresponsabilização na avaliação do processo de aprendizagem. É aconselhada a dinamização de atividades didáticas baseadas em demonstrações diretas e indiretas, tarefas de pesquisa, exploração e tratamento de informação, resolução de problemas concretos e dinâmicas de grupos. A equipa formativa assume um papel fundamentalmente orientador e facilitador das aprendizagens, traduzido numa intervenção pedagógica diferenciada no apoio e no acompanhamento da progressão de cada formando (IEFP, 2007). Assim, ao nível da componente tecnológica, as orientações metodológicas mencionam a existência de relações interpessoais significativas ao nível dos pares e da equipa formativa que combina o apoio com o desafio e que emite mensagens sobre as realizações dos formandos que funcionam como fontes de avaliação das capacidades. É também enfatizada a participação ativa dos formandos, através de experiências de exploração direta e indireta que incluem o *role-play* E também o *role-taking* e ainda a observação dos pares. Estas experiências são ocasiões de exploração das crenças do *self* ao nível da perceção pessoal de competência. Por fim, a autorreflexão parece associar-se à integração cognitiva, afetiva e comportamental das experiências vividas necessária para novos investimentos (América, Salgado & Coimbra, 1992; Campos, 1992; Campos & Coimbra 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

Na componente prática as orientações metodológicas salientam o estágio como uma atividade privilegiada de exploração do investimento vocacional na medida em que possibilita o contacto com o mundo profissional, fomentando um maior conhecimento de si próprio e do mundo do trabalho através do exercício de um papel real num contexto real.

Para além disso, esta experiência pode também atuar como uma fonte de autoeficácia dado que permite tanto experiências de aprendizagem direta como a aprendizagem por observação. Com efeito, o estágio possibilita que o formando vivencie experiências diretas de mestria e sucesso em atividades profissionais bem como a aprendizagem vicária através da observação do desempenho de outros profissionais (Bandura, 1977, 1994). Adicionalmente, a experiência de estágio poderá influenciar os objetivos vocacionais no sentido da sua clarificação (Vieira, Caires & Coimbra, 2011).

Pelo exposto parece, portanto, poder concluir-se que, pelo menos no plano do currículo enunciado, presente nas orientações metodológicas relativas ao CEF nas suas diferentes componentes, se encontram condições para, sob várias perspetivas, e a julgar pela forma como correspondem aos constituintes essenciais das estratégias de exploração reconstrutiva do investimento inerentes ao ocorra desenvolvimento vocacional América, Salgado & Coimbra, 1992; Campos, 1992; Campos & Coimbra 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994), a potenciação qualitativa dessa dimensão de desenvolvimento.

Capítulo II - Plano de investigação

1. Objetivos do estudo

O presente estudo teve como principal finalidade estudar os seguintes construtos motivacionais: (i) crenças de autoeficácia para autorregular a aprendizagem associadas às percepções de instrumentalidade da autorregulação da aprendizagem e as crenças de autoeficácia vocacional, (ii) autoconceito académico contingente e independente dos resultados escolares e (iii) atribuições causais, dimensões causais e estilos atribucionais. Estas dimensões foram avaliadas no início e no fim do CEF com vista à identificação de possíveis mudanças ocorridas ao longo do processo de formação tendo sido, igualmente, relacionadas com as experiências de exploração do investimento vocacional proporcionadas pela frequência do CEF, tendo em vista a determinação do contributo destas experiências em termos motivacionais e, consequentemente, nos resultados escolares.

Mais concretamente salientam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Explorar em que medida o curso CEF de serviço de mesa se constitui como contexto favorável a experiências de exploração do investimento vocacional dos formandos procurando compreender se, por essa via, influencia: (a) o processo de (trans)formação das crenças de autoeficácia (também vocacional) dos jovens, (b) o desenvolvimento dos seus interesses e a natureza das suas escolhas vocacionais futuras.

2. Perceber se a frequência do curso CEF de serviço de mesa está associada a mudanças no que se refere: (a) a possíveis reconfigurações do autoconceito académico dos formandos em função dos resultados obtidos em termos de realização escolar; (b) ao modo como os formandos conceptualizam, do ponto de vista causal, o seu (in)sucesso académico.

3. Analisar a situação específica de formandos que representam casos contrastantes em termos de progressão no curso, procurando identificar quais as características

diferenciadoras do perfil de cada um relativamente às dimensões avaliadas (i.e., autoconceito, crenças de autoeficácia, expectativas de resultados, atribuições e estilo causal e objetivos/escolhas vocacionais).

2. Metodologia

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 15 formandos do CEF de serviço de mesa⁴ de um Agrupamento Vertical de Escolas do concelho da Maia e 12 formadores.

Os formandos têm idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos ($M=14,6$; $DP=0,98$), sendo sete do sexo feminino (46,7%) e oito do sexo masculino (53,3%). A escolaridade de acesso varia entre o 6.º ano (13,3%), o 7.º ano de escolaridade (73,3%) e a frequência do 8.º ano sem aproveitamento (13,3%). Todos, com exceção de um(a) formando(a), frequentaram a escola no ano letivo anterior, encontrando-se esse(a) em situação de abandono escolar. Relativamente ao último ano em que estiveram matriculados, 11 formandos ficaram retidos (73,3%) e quatro transitaram de ano (26,7%), sendo o número de anos de retenção ao longo do percurso escolar variável entre os 2 e os 4 anos ($M=2,4$; $DP=0,63$). Há formandos que apresentam necessidades educativas especiais de carácter cognitivo (20%) e todos, com exceção de um, beneficiam de ação social escolar. Ao longo deste estudo três formandos saíram do CEF (dois deles devido a mudança de escola por alteração da residência do agregado familiar e o outro dado o cumprimento dos 18 anos de idade que define a escolaridade obrigatória). Foram considerados na apresentação dos resultados e sua discussão os 12 formandos que frequentaram o CEF até ao final, incluindo 2 formandos que não realizaram a componente prática do curso (cf. Anexo 1 e Anexo 10).

⁴ Recorda-se que, de acordo com os normativos (Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho) o CEF é de tipologia 2, tem a duração de 2109 horas, distribuídas ao longo de dois anos letivos e permite a dupla certificação: escolar (9.º ano) e profissional (nível II de qualificação). A saída profissional é de empregado de mesa, tratando-se de um curso cujas orientações metodológicas estão definidas pelo IEFP (2007) e pela DGFEV (2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f, 2005g e 2006). Segue uma estrutura curricular que se organiza em quatro componentes de formação: sociocultural, científica, tecnológica e prática.

Relativamente aos formadores, 8 são do sexo feminino (63,3%) e 4 do sexo masculino (33,3%). Um dos formadores é também diretor de turma/coordenador de curso. Todos à exceção de 4 formadores fazem parte do Quadro de Escola, sendo desses 3 contratados para lecionar as disciplinas da componente de formação tecnológica e responsáveis pelo acompanhamento da formação em contexto de trabalho (cf. Anexo 1). Os formadores participaram num grupo de discussão centrado na perceção que os formadores têm sobre os formandos, sobre as crenças de autoeficácia e sobre as atribuições causais destes e foram convidados a preencher dois instrumentos utilizados neste estudo, isto é, o Registo de Progressão do(a) Formando(a) e o Registo de Orientações Metodológicas.

2.2 Instrumentos de recolha de dados

Seguidamente enumeram-se e apresentam-se os instrumentos usados na investigação, a saber: (i) Ficha de dados pessoais e escolares; (ii) Questionários aos formandos que inclui o Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (QADC) (Pina Neves, 2007; Pina Neves & Faria, 2008), o Questionário de Autoeficácia e Instrumentalidade para Autorregulação da Aprendizagem (QAEIARA) (Castro, 2007; Lourenço, 2007) e o Questionário de Autoconceito Académico (QACA) (Antunes, 2006); (iii) Guião do grupo de discussão com os formadores; (iv) Guião de entrevista inicial aos formandos (Pina Neves, 2007); (v) Guião de entrevista final aos formandos; (vi) Registo individual de avaliação; (vii) Registo de progressão do(a) formando(a) e (viii) Registo de orientações metodológicas (cf. Anexo 2).

Relativamente à sua construção, apesar de esta investigação recorrer a instrumentos de avaliação dos construtos motivacionais já utilizados noutras investigações nacionais e com qualidades psicométricas comprovadas (Antunes, 2006; Castro, 2007; Lourenço, 2007; Pina Neves, 2007; Pina Neves & Faria, 2008), considerou-se necessário efetuar adaptações no QADC, no QAEIARA e no QACA.

No QADC foi apenas considerada a primeira parte do instrumento original (Pina Neves, 2007; Pina Neves & Faria, 2008), dado que se pretendia conhecer a perceção que os formandos tinham sobre a influência de vinte e quatro causas nos seus resultados escolares. Foi alterada a instrução de preenchimento, adaptando-se a do Questionário de Atribuições

(Faria & Fontaine, 1993; Faria, 1995), sendo solicitado aos formandos que indicassem numa escala de resposta de quatro pontos a influência de cada fator nos seus resultados escolares.

No QAEIARA foi alterada a escala tipo *Likert* a fim a homogeneizar as opções de resposta nos questionários, facilitando a sua apreensão por parte dos formandos. Consequentemente, foi alterada também a instrução de preenchimento tendo sido pedido aos formandos que dissessem em que medida concordavam que se sentiam capazes de utilizar um conjunto de estratégias na sua aprendizagem e em que medida concordavam que seria útil fazê-lo.

No QACA foi pormenorizada a forma de preenchimento para evitar erros de compreensão das instruções. Manteve-se a escala de resposta de tipo *Likert* de quatro pontos do instrumento original (Antunes, 2006), mas trocando a ordem das alternativas de resposta para torná-la igual à dos instrumentos anteriores, evitando confusões no seu preenchimento.

Depois de adaptados foi definida a ordem de administração dos questionários (primeiro o QADC, depois o QAEIARA e, finalmente, o QACA), privilegiando-se primeiramente uma abordagem mais geral ao avaliar as causas envolvidas nos resultados escolares, depois uma avaliação mais focalizada de uma das causas (as estratégias de autorregulação da aprendizagem) e, finalmente, a avaliação do impacto dos resultados no autoconceito. Foi elaborada uma folha de instruções gerais para o conjunto de questionários (na qual se enfatizou a confidencialidade das respostas), tendo sido, igualmente, incluída uma instrução própria para cada questionário, de modo a minimizar possíveis erros de preenchimento. Uma vez que se pretendia basear a entrevista semiestruturada, a realizar seguidamente, na resposta a estas escalas, foi necessária a identificação dos formandos.

O Guião do grupo de discussão com os formadores foi construído com base nas questões relativas às perceções sobre os alunos e sobre as suas estratégias de aprendizagem presentes no guião da entrevista a professores desenvolvido por Pina Neves (2007). Este instrumento foi utilizado no grupo de discussão em que participaram 10 formadores (com exceção do formador de SEM cuja disciplina foi lecionada no 2.º ano e que no momento da discussão não estava afeto ao curso) e que teve como objetivo avaliar a perceção que os formadores tinham sobre os formandos, sobre as crenças de autoeficácia e sobre as atribuições causais destes. Este instrumento é constituído por 23 questões tendo sido acrescentadas 5 novas questões que se mostraram necessárias para auscultar os formadores

relativamente ao que consideravam estar na base das crenças de autoeficácia dos formandos. As restantes foram adaptadas do instrumento original, tendo em consideração o objeto do estudo, isto é, considerou-se o rendimento escolar em geral e não apenas o das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como no estudo de referência, e também as características dos participantes em estudo.

O Guião da entrevista inicial aos formandos foi construído com base no guião da entrevista a alunos desenvolvido por Pina Neves (2007) e tinha em vista a exploração falada das respostas dadas pelos formandos no QADC e no QACA. Este instrumento foi utilizado na entrevista inicial aos formandos que teve como temas centrais as causas dos resultados escolares, as expectativas de autoeficácia e as expectativas de resultado para o CEF, o autoconceito académico e a caracterização do percurso escolar dos formandos. Deste modo, foram consideradas as 24 causas que explicam os resultados escolares do instrumento original (Pina Neves, 2007). Para cada uma das causas foram elaboradas questões através das quais se procurou aceder às experiências e perceções dos formandos. Foram também elaboradas questões para explorar os significados pessoais subjacentes à resposta a cada um dos itens que constituem o QACA.

Este guião semiestruturado foi testado através da realização de uma entrevista-piloto na qual se procurou aferir a facilidade de compreensão do vocabulário utilizado bem como a adequação, clareza e a pertinência das questões. A entrevista-piloto foi realizada a um(a) formando(a) a frequentar uma entidade de ensino profissional do concelho da Maia, com as mesmas características dos participantes deste estudo (formando(a) a frequentar o primeiro ano de um CEF de tipologia 2), ao qual foram aplicados os mesmos três questionários (QADC, QAEIARA e QACA). Com base na informação recolhida nessa entrevista-piloto e no grupo de discussão realizado com os formadores procedeu-se a alguns ajustes no Guião da entrevista inicial aos formandos. Mais concretamente houve questões que não foram compreendidas pelo(a) formando(a), tendo as mesmas sido reformuladas, tendo também surgido a necessidade de recolher informação sobre as motivações associadas ao ingresso no CEF pelo que foram introduzidas duas novas questões. Foram também adaptadas as questões relativas às causas “*O fazer os trabalhos de casa*” e “*As condições que tenho para estudar em casa*” de modo a que refletissem melhor a informação recolhida no grupo de discussão.

O Guião de entrevista final aos formandos, o Registo individual de avaliação, o Registo de progressão do(a) formando(a) e o Registo de orientações metodológicas foram criados de raiz para efeitos da recolha de dados deste estudo.

O Guião da entrevista final aos formandos é, tal como o da entrevista inicial, semiestruturado. Para além dos temas gerais que o estruturam, isto é, o processo de escolha vocacional, crenças de autoeficácia e expectativas de resultados, atribuições causais e autoconceito académico, foram introduzidas questões personalizadas a cada formando(a), partindo de informações recolhidas aquando da entrevista inicial, permitindo aos formandos refletirem e compararem os temas em análise nos dois momentos de avaliação. Deste modo, este instrumento utilizado na entrevista final realizada a cada formando(a) teve como objetivo avaliar no final do CEF as atribuições causais dos formandos para os seus resultados escolares, as expectativas de autoeficácia e expectativas de resultados para o ano letivo seguinte, as variáveis envolvidas no processo de escolha vocacional (nomeadamente a influência das experiências de exploração do investimento proporcionadas pela frequência do CEF) e o autoconceito académico.

O Registo individual de avaliação consiste num documento de registo da avaliação do(a) formando(a) preenchido no final de cada período nos Conselhos de Turma pelo investigador. Foi elaborado a partir dos modelos de registo de avaliação do Ministério da Educação e contempla os níveis escolares dos formandos no final de cada período por ano de escolaridade, considerando ainda a existência de formandos que apresentem necessidades educativas especiais, dificuldades temporárias ou capacidades excecionais.

O Registo de Progressão do(a) Formando(a) foi concebido a partir de quatro fontes de informação: (i) os itens do QAEIARA convertidos em evidências que os formadores pudessem percecionar na sala de aula (itens 2, 3, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 22 e 23); (ii) o QADC, optando-se por seleccionar as causas não contempladas no QAEIARA associadas aos resultados escolares de modo a que os formadores pudessem manifestar a sua perceção quanto aos efeitos das mesmas (itens 1, 4, 5, 7, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21); (iii) as informações obtidas no grupo de discussão com formadores, nomeadamente as obtidas na questão que solicitava a indicação, para a sua disciplina, dos aspetos ou fatores de que dependeria ter uma boa nota (itens 27 e 28) e (iv) as informações constantes do Plano Curricular de Turma sobre as competências gerais a desenvolver pelos formandos e sobre os critérios de avaliação ao nível dos conhecimentos/competências e atitudes e valores (itens 24, 25, 26, 29 e 30. Acrescentaram-se 3 itens através dos quais se pretendeu conhecer a perceção dos formandos sobre a utilidade do curso no seu projeto profissional futuro (itens 31, 32 e 33).

O Registo de orientações metodológicas foi construído de acordo com os referenciais de formação de cada disciplina propostos pela DGFV (Direção Geral de Formação

Vocacional, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f, 2005g, 2006) e pelo IEFP (IEFP, 2007). Pretende dar a conhecer a aplicação efetiva em sala de aula de várias metodologias de ensino-aprendizagem (*e.g.* metodologias ativas e participativas como visitas de estudo, debates, role-play, portefólio de aprendizagem) ou, em alternativa, derivações dessas metodologias.

2.3 Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi precedida do contacto com a direção do agrupamento para obtenção de apoio no estudo, realizado primeiramente de forma pessoal e, posteriormente, formalizado por escrito através de um pedido de colaboração (cf. Anexo 3). Foi solicitada, por escrito, a autorização da escola e dos encarregados de educação dos formandos para a participação no estudo. Após o conhecimento das respostas de consentimento foi solicitada, pela mesma via, autorização para a gravação áudio da entrevista (cf. Anexo 3). Finalmente, os formadores foram convidados também por escrito a colaborar na investigação através da participação num grupo de discussão, do preenchimento de um registo de progressão para cada formando(a) e de um registo de metodologias (cf. Anexo 3).

Os instrumentos de recolha de dados foram aplicados aos formandos e formadores de acordo com a planificação temporal que se encontra disponível para consulta no Anexo 4. A recolha de informação junto dos formadores através do grupo de discussão decorreu durante um tempo letivo destinado às reuniões da equipa pedagógica; teve a duração de 70 minutos, foi gravado em áudio e um elemento externo à investigação, mas conhecedor dos elementos da equipa pedagógica, registou os momentos e os responsáveis por cada intervenção. As entrevistas iniciais aos formandos decorreram dentro do horário letivo dos mesmos e as entrevistas finais após a conclusão do curso. Antes de a iniciar os formandos foram informados sobre o objetivo e a conveniência da sua gravação áudio, tendo-se reforçado a confidencialidade das informações que fossem por eles partilhadas. As entrevistas iniciais tiveram em média a duração de 54 minutos. As entrevistas finais tiveram uma duração média de 12 minutos. A menor duração das entrevistas finais comparativamente às iniciais parece estar associada ao menor número de questões que faziam parte do guião orientador. Finalmente, a resposta ao Registo de orientações metodológicas decorreu na escola individualmente com cada formador(a) em horário

combinado de acordo com a disponibilidade do(a) mesmo(a). Foi realizado de forma assistida pelo investigador de modo a que item a item os formadores pudessem colocar ao investigador todas as dúvidas e questões que os mesmos lhes suscitassem.

2.4 Procedimentos de tratamento de dados

No que respeita aos tratamentos e análises estatísticas, foi utilizado o programa *SPSS Statistics Package for Social Sciences* - versão 17.0 para Windows. Tendo em conta o traçado metodológico fundamentalmente qualitativo deste estudo, o recurso ao SPSS apenas se considerou de interesse para realizar a análise estatística descritiva dos itens dos QADC, QAEIARA, QACA, Registo individual de avaliação e Registo de progressão do(a) formando(a) facilitando, assim, a sistematização e agregação da informação através deles recolhida. Não foi realizada análise estatística inferencial devido ao número de participantes deste estudo, o qual não permitiria extrair conclusões para a população.

O grupo de discussão com os formadores e as entrevistas iniciais e finais dos formandos o foram analisados qualitativamente recorrendo ao software informático *QRS NVivo* - versão 10 para Windows, tendo sido para cada uma deles constituídas e definidas categorias e subcategorias que podem ser consultadas detalhadamente nos Anexos 5, 6 e 7.

Por fim, efetuou-se uma sistematização dos dados constantes do Registo de Progressão do(a) Formando(a) e do Registo de Orientações Metodológicas. Quanto ao primeiro reduziu-se o material verbal a palavras simples organizadas pelo investigador para cada disciplina e, posteriormente, agregando essa informação por formando(a) (cf. Anexo 8). No segundo instrumento foram diferenciadas as orientações seguidas e as não seguidas pelos formadores (cf. Anexo 9).

Capítulo III - Apresentação e discussão de resultados

1. Dos resultados à sua discussão

Neste capítulo expõem-se os resultados obtidos para cada um dos objetivos que orientaram o estudo, procedendo-se paralelamente à sua discussão com base nos contributos mais relevantes da literatura.

Objetivo 1: Explorar em que medida o curso CEF de serviço de mesa se constitui como contexto favorável a experiências de exploração do investimento vocacional dos formandos procurando compreender se, por essa via, influencia: (a) o processo de (trans)formação das crenças de autoeficácia (também vocacional) dos jovens, (b) o desenvolvimento dos seus interesses e a natureza das suas escolhas vocacionais futuras.

A análise do currículo enunciado do CEF, realizada no Capítulo I, nomeadamente das orientações metodológicas definidas pelo IEFP (IEFP, 2007) e pela DGFV (Direção Geral de Formação Vocacional, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f, 2005g, 2006) suportaram a conclusão de que, pelo menos neste plano, o curso é rico no que se refere à potenciação qualitativa do desenvolvimento vocacional. Nesta fase de apresentação e discussão de resultados é pertinente explorar em que medida o currículo implementado do CEF foi um contexto favorável a experiências de exploração do investimento vocacional por parte dos formandos e se, por essa via, influenciou a (trans)formação das crenças de autoeficácia (também vocacional) dos jovens e o desenvolvimento dos seus interesses e a natureza das suas escolhas vocacionais futuras.

Os resultados obtidos junto dos formadores (cf. Anexo 9) permitem concluir que ao longo da formação foram privilegiadas metodologias ativas e participativas desafiantes e significativas, incluindo a participação ativa dos formandos na realização de experiências com potencial para a exploração vocacional dos investimentos ao permitir a exploração das capacidades do próprio e o confronto com o mundo das formações e das profissões. Estas atividades assumiram nas diferentes disciplinas que compõem o currículo do CEF algumas especificidades, entre as quais se destacam: (1) nas disciplinas da componente sociocultural e científica - a utilização de métodos e situações de desafio aos formandos e

de práticas diferenciadas de ensino, a participação ativa dos mesmos na negociação e na gestão de atividades e tarefas e o recurso a metodologias ativas e participativas, incluindo o portefólio de aprendizagem, os trabalhos de projeto, as entrevistas, os questionários, os estudos de caso, as atividades de simulação e de role-play, os debates, as visitas de estudo, a aprendizagem cooperativa, as parcerias, os intercâmbios com entidades exteriores, os trabalhos de grupo e as metodologias orientadas para a prática, para a experimentação e para a pesquisa (*e.g* a metodologia da aprendizagem por execução de tarefas, metodologia da descoberta guiada, de modelação e de resolução de problemas); (2) nas disciplinas da componente tecnológica - a dinamização das atividades com recurso a demonstrações diretas e indiretas, a tarefas de pesquisa, a dinâmicas de grupo, a simulações das tarefas e atividades inerentes à saída profissional de empregado de mesa, a realização de visitas de estudo e a prática simulada, a qual consistiu no exercício profissional simulado no “restaurante pedagógico” da escola onde os formandos puderam experimentar as tarefas inerentes à saída profissional do curso e observar os colegas no seu exercício; (3) na componente prática - a realização do estágio, entendida como uma experiência de exploração direta que permite aos formandos desempenharem um papel real profissional num contexto real, o de empregado de mesa num restaurante, durante um período aproximado de quatro semanas, acompanhado por formadores que apoiaram a realização desta atividade, e durante o qual os formandos elaboraram relatórios reflexivos sobre as atividades desenvolvidas.

Estas atividades permitiram o contacto, a experimentação e o questionamento da relação dos formandos consigo mesmos e com o mundo das formações e das profissões (América, Salgado & Coimbra, 1992; Campos, 1992; Campos & Coimbra 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994). Especificamente o estágio, e também a prática simulada, parecem ter sido qualitativamente importantes ao permitirem a exploração reconstrutiva da relação de investimento com o mundo profissional, a experimentação de novas atividades e papéis em contextos profissionais, a antecipação de futuros e a promoção de estruturas e processos de maior complexidade cognitiva, emocional e comportamental. Possibilitaram também a observação de modelos como os colegas de curso e do local de estágio e os formadores no exercício das atividades vocacionais, constituindo-se também por esta via uma fonte na formação das crenças de autoeficácia (Bandura, 1977, 1994)). Gomes (2010) a propósito dos cursos de educação e formação, mas dirigidos à população adulta, sistematiza estudos que confirmam o impacto positivo que esta modalidade de formação tem junto do seu público, nomeadamente em termos de desenvolvimento vocacional e de

empoderamento. Esta ideia de empoderamento assemelha-se à de agência pessoal, segundo a qual os indivíduos são os autores dos seus projetos vocacionais (Bandura, 1991, 2001, 2006a, 2006c).

Os portefólios pareceram ter sido particularmente relevantes ao nível da integração, dimensão constituinte da exploração reconstrutiva dos investimentos, já que contemplaram diários de aprendizagem, planos de desenvolvimento individual, registos de objetivos pessoais, significativos e exequíveis, listagem de dificuldades, listagem de estratégias a desenvolver e de recursos a utilizar e definição de estratégias em função da avaliação feita. Da mesma forma, também os relatórios reflexivos elaborados durante o estágio parecem cumprir objetivos de integração ao permitirem a apreciação da experiência em termos afetivos, cognitivos e comportamentais (América, Salgado & Coimbra, 1992; Campos, 1992; Campos & Coimbra 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994). No entanto, parecendo tratarem-se das duas únicas metodologias utilizadas para integrar as experiências de aprendizagem, estas podem ser insuficientes para reorganização dos significados construídos pelos formandos para as suas experiências de aprendizagem.

Pode, então, concluir-se que, de acordo com as metodologias implementadas pelos formadores, o curso foi facilitador da exploração da relação dos formandos com a realidade vocacional e da abertura a novos investimentos ao privilegiar o desempenho de atividades de contacto com o mundo das profissões, nomeadamente, da área de serviço de mesa, desafiantes e significativas, integradas do ponto de vista cognitivo, afetivo e comportamental e que decorreram com continuidade temporal, isto é, ao longo de dois anos, numa base de relações interpessoais significativas (América, Salgado & Coimbra, 1992; Campos, 1992; Campos & Coimbra 1991; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994).

Relativamente à influência que as experiências de exploração do investimento vocacional proporcionadas pela frequência do CEF possam ter tido na (trans)formação das crenças de autoeficácia dos jovens, os resultados apontam para resultados relativos, respetivamente, à formação das crenças de autoeficácia vocacional e à transformação das crenças de autoeficácia e das expectativas de resultados.

Em primeiro lugar, no que se refere à formação das crenças de autoeficácia vocacional as atividades desenvolvidas no estágio e nas disciplinas da componente tecnológica foram evocadas pelos formandos quando estes anteciparam as expectativas futuras acerca das suas capacidades para implementar o seu projeto vocacional, isto é, a sua autoeficácia vocacional. O estágio e as disciplinas da componente tecnológica,

nomeadamente a prática simulada, possibilitaram aos formandos a vivência direta de experiências de mestria e sucesso em atividades profissionais bem como a aprendizagem vicária através da observação do desempenho de outros profissionais. Assim, se poderá considerar, tal como previsto por Vieira (2008) que as experiências de exploração vocacional se constituíram como fontes de influência na formação das crenças de autoeficácia vocacional.

Relativamente ao construto de autoeficácia vocacional, 11 participantes consideraram-se capazes de concretizar os objetivos vocacionais que definiram no final do curso, tal como se abordará ainda neste ponto da apresentação e discussão de resultados, sendo que destes, 10 referem também que serão capazes de persistir face aos obstáculos. As experiências proporcionadas pelas atividades desenvolvidas nas disciplinas da componente tecnológica e no estágio parecem ter criado expectativas positivas de autoeficácia vocacional, pois os formandos referem, concretamente, sentirem-se capazes de realizar os seus objetivos vocacionais porque também o foram no exercício das tarefas subjacentes à profissão de empregado de mesa (Hackett, 1995).

Salienta-se ainda que no início do curso os formandos não se basearam nas experiências das disciplinas que tiveram em anos anteriores para explicar as suas crenças de autoeficácia, o que pode reforçar o papel qualitativo que as experiências de exploração dos investimentos vocacionais tiveram na formação das crenças de eficácia vocacionais.

Deste modo, no primeiro momento de avaliação a maioria dos formandos construiu as suas expectativas de autoeficácia e de resultados em geral através das seguintes fontes previstas na literatura (Bandura 1977, 1994): (1) comparação dos resultados escolares com os dos colegas, o que pode não se constituir apenas como um simples parâmetro social de comparação mas uma forma dos formandos buscarem ativamente modelos que possuem as competências a que eles aspiram até porque a maioria dos formandos já teve o desejo de ser melhor aluno; (2) mensagens dos formadores e dos colegas sobre as capacidades dos formandos, especialmente quando essas mensagens são positivas, parecendo os próprios formadores estarem atentos à importância que as suas mensagens têm no reforço da autoeficácia dos formandos, uma vez que se tratou de uma das estratégias adotadas face às dificuldades motivacionais e de autoconfiança dos formandos; (3) resultados anteriores nos testes (4) atribuições causais para os resultados futuros, sendo que estas variam em função da previsão de experiências de sucesso ou de insucesso, corroborando os dados dos estudos realizados no contexto escolar que assinalam que as expectativas de eficácia pessoal se formam também através das causas atribuídas aos sucessos e aos fracassos (Pina Neves &

Faria 2007). A análise das atribuições causais realizadas para situações de expectativas de eficácia positivas e negativas permite concluir que na sua maioria as atribuições causais foram internas e controláveis (*e.g.* atenção, estudo e motivação), remetendo para um estilo de internalidade global. Este estilo atribucional, fruto de um processo de aprendizagem social e observado em indivíduos que pertencem a grupos sociais mais favorecidos⁵, faz com que as situações de realização sejam percebidas como uma oportunidade de demonstração de competências, associando-se à valorização do self. Em sua consequência, os indivíduos procuram estar envolvidos em situações de realização, apresentando grande motivação e maior persistência perante o fracasso (Faria, 1995; Pina Neves & Faria, 2007), o que vai ao encontro da percepção dos próprios formandos neste estudo que tendem a persistir perante as dificuldades, tal como se apresentará no objetivo 2, o que constitui uma característica dos alunos autoeficazes (Bandura, 1989, 1991, 2004; Coimbra & Fontaine, 2010; Pina Neves, 2007).

Em segundo lugar, analisando a transformação das crenças de autoeficácia e as expectativas de resultados, distinguiram-se neste estudo no início da frequência do curso as expectativas de autoeficácia em geral, as crenças de autoeficácia relativas ao próprio CEF e as expectativas de resultados em relação às disciplinas do CEF. No final do curso, diferenciaram-se as crenças de autoeficácia académica, as expectativas de resultados e as expectativas de autoeficácia vocacional já apresentadas e discutidas anteriormente.

No início da frequência do CEF os formandos relataram, na sua maioria (oito formandos), confiança nas suas capacidades. Já as expectativas de resultados dos formandos foram mais heterogêneas, com metade dos formandos a esperar boas notas e os restantes más notas. Assim, se, por um lado, a confiança nas capacidades levou a que antecipassem consequências positivas (Bandura, 1989), por outro lado, nem todos os formandos com crenças positivas de autoeficácia tinham expectativas positivas de resultados, contrariando a preposição de que as pessoas preveem alcançar bons resultados em tarefas nas quais se avaliam competentes (Lent et al. 1994, 1996, 2002). Estudos realizados no contexto nacional junto de alunos do 7.º ano com percurso escolar marcado pelo insucesso mostram que há uma tendência destes alunos possuírem menos confiança para lidarem com as tarefas académicas e de carreira, expressarem maior número de

⁵ Recorda-se que apenas um dos formandos não beneficia de ação social escolar.

avaliações negativas a respeito do seu desempenho escolar e revelarem projetos de nível mais baixo (Lopes, 2010; Lopes e Teixeira, 2012).

Especificamente em relação ao curso, no seu início, todos os formandos tinham julgamentos positivos sobre as suas capacidades para obter sucesso no mesmo e todos tinham expectativas de obter melhores resultados escolares do que nos anos anteriores. No entanto, em relação às disciplinas do curso as expectativas de resultados variavam, o que se coaduna com a natureza microanalítica do construto de autoeficácia referente a domínios específicos do funcionamento (Bandura, 2006b). As expectativas de resultados positivos distribuíram-se por várias disciplinas (CMA, Educação Física, Francês, Inglês, Matemática, Português, as disciplinas tecnológicas, e TIC e HSST), enquanto que as expectativas mais negativas se dispersam por um menor número de disciplinas. Destacam-se as expectativas de resultados negativas de cerca de metade dos formandos em relação a Português e de apenas três em relação a Matemática. Os estudos do contexto nacional indicam que a autoeficácia em Português é a variável com maior poder explicativo do rendimento nas disciplinas de Língua Portuguesa, o mesmo acontecendo com a Matemática (Pina Neves & Faria, 2007), pelo que seria de esperar que a disciplina de Português fosse aquela com piores resultados no CEF, o que de facto veio a acontecer (cf. Anexo 10). Em relação às expectativas de resultado positivas evidenciam-se as relativas às disciplinas tecnológicas pelo que estas, por um lado, podem ter afetado os objetivos autopropostos dos formandos e as suas escolhas vocacionais, pois houve formandos que definiram objetivos vocacionais na área de serviço de mesa e realizaram matrícula em curso profissional desta área. Por outro lado, sendo disciplinas cujas metodologias implementadas revelaram potencial na exploração reconstrutiva do investimento, este estudo aponta para a relevância dessas experiências na formação de expectativas positivas (Lent et. al, 1994, 1996, 2002).

No segundo momento de avaliação o número de formandos com crenças positivas de autoeficácia em relação às suas capacidades para obter bons resultados no próximo ano letivo foi igual ao do início do CEF, o mesmo acontecendo em relação às expectativas de resultados escolares melhores no ano letivo seguinte.

Em relação às crenças de autoeficácia para autorregular a aprendizagem, avaliadas através do QAEIARA, verificou-se que no final da formação metade dos formandos tinha maior confiança nas suas capacidades para autorregular a aprendizagem e a outra metade menor confiança, havendo em geral uma ligeira alteração nas crenças para autorregular a aprendizagem comparando o 1.º momento ($M= 3,14$; $SD= 0,79$) com o 2.º momento de

avaliação ($M=3,17$; $SD=0,64$) (cf. Anexo 10). O mesmo aconteceu em relação à instrumentalidade para autorregular a aprendizagem, cujos resultados obtidos no QAEIARA no final do curso ($M=3,58$; $SD= 0,54$) foram mais elevados do que no início do mesmo ($M=3,23$; $SD= 0,76$) (cf. Anexo 10). Estes resultados corroboram os de outros estudos que sugerem que a autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem se associa à instrumentalidade (Castro, 2007; Castro, Saavedra & Rosário, 2007; Lourenço, 2007; Faria & Simões, 2002; Sá, 2007). No entanto, os mesmos resultados são dissonantes daqueles que foram obtidos no grupo de discussão dos formadores que assinalaram o reduzido recurso a estratégias de aprendizagem nas suas disciplinas (*e.g.* a realização de estudo em casa era excepcional). Os resultados relativos às estratégias de autorregulação da aprendizagem obtidos junto dos formandos e dos formadores poderão, no entanto, não ser contraditórios se se considerar a distinção entre ter capacidades e ser capaz de as utilizar de forma eficiente (Lent et al., 1994, 1996, 2002; Vieira, 2008).

Finalmente apresentam-se e discutem-se os interesses, os objetivos, as escolhas e os domínios de desempenho e de realização futura dos formandos atendendo à influência que o CEF de serviço de mesa, nomeadamente as experiências de exploração dos investimentos, possam ter tido no desenvolvimento dos seus interesses e na natureza das suas escolhas vocacionais futuras.

Seguindo a proposta do modelo do desenvolvimento vocacional, de acordo com o qual os fatores contextuais influenciam as experiências de aprendizagem que orientam as escolhas (Lent et al., 1994, 1996, 2002), percebeu-se como a estrutura de oportunidades, neste caso concreto, a frequência do CEF, permitiu aos formandos aceder a experiências que não estariam acessíveis de outra forma. Assim, a partir das experiências proporcionadas pelo CEF se desenvolveram os interesses dos formandos que se diferenciaram em áreas diversas, incluindo o serviço de mesa e, uma área análoga, a cozinha-pastelaria mas também o jornalismo, o cuidado de crianças e o exército.

Tal como o esperado na literatura (Lent et al., 1994, 1996, 2002), os interesses influenciaram os objetivos de escolha, pelo que ao longo da frequência do curso houve formandos que alteraram os seus objetivos vocacionais. Por um lado, e numa grande parte dos formandos houve uma mudança de objetivos relativamente aos iniciais (três formandos têm como objetivo realizar formação em cozinha-pastelaria, um em receção, um no exército, um em comunicação social, um em apoio à infância, um em eletrónica e um em serviço de mesa). Por outro lado, para três formandos os projetos mantêm-se os mesmos

(frequentar o ensino profissional um curso na área de serviço de mesa), confirmando os objetivos vocacionais na área de serviço de mesa.

O facto de todos os formandos terem como nível de aspiração a conclusão do 12.º ano, o que constituiu desde já uma evidência de sucesso ao contrariar os dados de abandono escolar, permite concluir relativamente à influência, confirmada em estudos nacionais (Teixeira, 2007), das crenças de eficácia pessoal na aspiração vocacional. A análise destes objetivos permite inferir que a sua construção se alicerçou nas crenças de autoeficácia positivas que se construíram durante a frequência do CEF (Lent et al., 1994, 1996, 2002).

Os resultados desta investigação, em consonância com os estudos de Lent et al. (1994, 1996, 2002), confirmam também que a autoeficácia influencia as ações realizadas para implementar as escolhas pois em perspetiva, após a conclusão do curso sete formandos realizaram matrícula no ensino profissional em curso de serviço de mesa e os restantes cinco noutras áreas de formação (dois formandos na área de receção, um formando em comunicação social e um formando em apoio à infância e outro em eletrónica). A seleção do curso de nível secundário da mesma área de formação do CEF feita por sete formandos indicará que estes se percecionam autoeficazes na mesma dado que os indivíduos tendem a selecionar atividades que se identifiquem com as suas competências (Bandura, 1997).

Para além disso, estes resultados levam a concluir que nem sempre as intenções de escolha dos formandos, isto é, os seus objetivos, se transpõem nas escolhas, ou seja, nas ações (*e.g.* havia apenas quatro formandos com objetivos relacionados com a área de serviço de mesa mas sete realizaram matrícula num curso dessa área). Os fatores contextuais próximos do comportamento de escolha, entendidos como a oferta formativa numa determinada instituição escolar, a proximidade à residência, a opinião da família e as escolhas dos pares, parecem, em linha com o referido por Lent et al. (2000) terem mediado a relação entre objetivos e ações.

Em termos de domínios de desempenho os formandos referiram como profissões futuras numa grande maioria a de empregado de mesa (oito participantes) e em número reduzido a de jornalista e de polícia pelo que se pressupõe que, pelo menos os primeiros, tenham desenvolvido crenças vocacionais positivas para o exercício destas profissões (Hacktett, 1995), formadas, provavelmente, através das atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas da componente tecnológica e estágio. Para além disso, pode-se supor que a escolha destas profissões esteja, igualmente, em concordância com o seu

autoconceito (Gottfredson, 1981), porventura mais diferenciado ao longo da formação no que diz respeito às características pessoais de desempenho das atividades profissionais nesse domínio.

Em síntese parece poder concluir-se que as experiências proporcionadas pela frequência do CEF, nomeadamente as atividades desenvolvidas nas aulas da componente tecnológica do curso e o estágio, constituíram-se como fontes na formação das crenças de autoeficácia vocacional. As crenças de autoeficácia para autorregular a aprendizagem e a percepção de instrumentalidade na autorregulação da aprendizagem tiveram também (trans)formações ao longo do CEF. Desta forma, se entende que a reconfiguração das crenças de autoeficácia tenham resultado da frequência da formação, tal como refere Gomes (2010) a propósito da sistematização que faz dos estudos que abordam a autoeficácia em contexto educativo. Para além disso, as crenças de autoeficácia parecem ter assumido um importante papel nas escolhas vocacionais, confirmando a expectativa teórica de que as mesmas não só têm uma influência direta no processo de tomada de decisão e de escolha, como também afetam significativamente o desenvolvimento de fatores de escolha vocacional como os interesses e os objetivos (Hackett, 1995; Lent et al. 1994, 1996, 2002). As expectativas de autoeficácia e de resultados, os interesses e os objetivos autopropostos, apresentados e discutidos, parecem ter confluído para as escolhas vocacionais dos formandos.

Objetivo 2: Perceber se a frequência do curso CEF de serviço de mesa está associada a mudanças no que se refere: (a) a possíveis reconfigurações do autoconceito académico dos formandos em função dos resultados obtidos em termos de realização escolar; (b) ao modo como os formandos conceptualizam, do ponto de vista causal, o seu (in)sucesso académico.

A pertinência de avaliar o autoconceito destes formandos está relacionada com o fato de que as diferentes vias vocacionais de ensino, ao implicarem diferentes objetivos, atividades e saídas escolares e profissionais, estão orientados para alunos com interesses, motivações e projetos escolares e/ou profissionais diferenciados (Magalhães, Pina Neves e Lima Santos, 2003). Para além disso, o autoconceito é uma variável que ajuda a explicar a formação das crenças de autoeficácia (Pina Neves & Faria, 2007).

Para concretizar este objetivo apresentam-se, de seguida, os principais resultados e conclusões relativos às representações dos formandos sobre os alunos, o sucesso escolar e

a realização escolar. Depois, expõem-se as percepções pessoais de competência académica (autoconceito académico) no início e no final da frequência do curso, tentando perceber possíveis reconfigurações nas mesmas em função dos resultados escolares obtidos. Por fim, apresenta-se a concetualização dos formandos no que se refere à abordagem causal do (in)sucesso académico.

As representações sobre o “aluno” foram exploradas junto dos dois grupos de participantes, ou seja, formadores e formandos (cf. Anexo 5 e 6). Tendo por base os resultados recolhidos nas entrevistas realizadas concluiu-se que: (1) existem semelhanças com os resultados dos estudos realizados no contexto nacional que avaliaram também as representações sobre o “aluno” (Pina Neves, 2007), nomeadamente no que se refere à valorização da motivação, do esforço e das capacidades e uma abordagem diferenciada em relação a aos mesmos estudos no que diz respeito à confiança nas próprias capacidades como característica que distingue os “bons alunos” em detrimento da inteligência que não foi citada; (2) existe algum irrealismo nas autopercepções de capacidades dos formandos em comparação com as representações dos formadores, os quais não os avaliam tão positivamente, o que muito provavelmente poderá acarretar fracassos e enfraquecimento da autoeficácia (Coimbra & Fontaine, 2010); (3) a percepção dos formandos sobre as representações que os formadores têm de si repartem-se entre positivas e negativas, o que é importante dado que o autoconceito dos sujeitos tende a modelar-se em função daquilo que lhes é transmitido, pelo que os formadores têm parte da responsabilidade pelas autoconvicções dos formandos (Pina Neves, 2007; Simões, 1997).

Relativamente ao sucesso escolar os formandos deste estudo sentem-se realizados na sua maioria em função dos resultados escolares obtidos, nomeadamente quando os resultados obtidos são acima da média, o que poderá indiciar estarmos presentes de formandos que têm um autoconceito contingente, isto é que se sentem competentes e satisfeitos consigo mesmos quando as notas são excelentes e se possível superiores aos dos colegas (Antunes, 2006). Para além disso, os resultados escolares mínimos desejados para todos os participantes são o nível três ou suficiente pelo que ao contrário do esperado, isto é, alunos com expectativas de eficácia mais positivas tendem a prosseguir objetivos mais centrados na aprendizagem e que exigem níveis de esforço e de realização mais elevados (Pina Neves & Faria, 2007), os formandos não se diferenciam em torno dos objetivos de realização. Assim se distinguem, de acordo com a literatura, os formandos com objetivos centrados nos resultados - nos quais tendencialmente se enquadrariam os deste estudo,

considerando que referiram ter pertencido a turmas competitivas que são aquelas que mais promovem objetivos de resultados (Bastos, 2009) - daqueles que têm objetivos centrados na aprendizagem (Faria, 1995). Os resultados no final do curso correspondem aos resultados mínimos desejados no caso de três formandos e os restantes tiveram resultados de nível 4 e 5, portanto, acima da média definida por eles mesmos (cf. Anexo 10).

No QACA pelo contrário, de uma forma geral, e nos dois momentos de avaliação, os dados apontam para resultados superiores no autoconceito independente. Comparando os resultados em cada uma das dimensões do autoconceito académico houve uma diminuição do autoconceito académico contingente ao longo do CEF (no início: $M=2,92$; $SD=0,94$ e no final: $M=2,38$; $SD=0,96$) e um aumento do autoconceito independente após a frequência do mesmo (no início: $M=3,06$; $SD=0,73$ e no final: $M=3,33$ e $SD=0,65$) (cf. Anexo 10). Antunes (2006) propõe que as duas dimensões do autoconceito não sejam consideradas antagónicas mas antes ortogonais. Assim, o desejo de ter resultados acima da média (autoconceito contingente) parece poder coexistir com o sentimento de ser bom aluno independentemente dos resultados escolares (autoconceito independente), pelo que os dados recolhidos nas entrevistas e no QADC podem, de acordo com esta conceitualização, não ser perspectivados como opostos.

Em termos gerais, no início da frequência do CEF, a perceção pessoal de competência que os formandos tinham permitiu perceber que havia aqueles que se consideravam “bons alunos” (seis participantes), outros “bons e maus alunos” (cinco participantes) e um “mau aluno”. A comparação entre a competência pessoal própria e a dos colegas do curso, aparentemente, alterou a perceção pessoal das capacidades de quatro formandos, sendo que dois deles, considerados “bons alunos”, quando se compararam com os colegas se perceberam como “alunos razoáveis” e noutros dois a perceção foi inversa (de “alunos razoáveis” passaram a “bons alunos”).

Em termos específicos, ainda no início do curso, exploradas algumas competências, compreendeu-se que: (1) os formandos se consideraram maioritariamente alunos concentrados, variando a capacidade de concentração de acordo com fatores ambientais; (2) a memória tanto foi avaliada de uma forma positiva como de uma forma negativa e varia de acordo com as matérias escolares; (3) a vontade de aprender tanto foi avaliada positivamente como é variável de acordo com as disciplinas e o seu conteúdo; (4) a atenção destacou-se negativamente uma vez que não houve nenhum formando que se tenha percebido como atento, sendo esta característica uma das mais referidas para explicar os resultados escolares; (5) todos os formandos percebem positivamente as suas

capacidades para aprender; (6) ao nível das áreas de realização em que os formandos identificaram as suas competências houve uma sobrevalorização da área académica com a quase totalidade das respostas a identificarem disciplinas escolares. As áreas de sucesso identificadas foram as atividade de lazer e as disciplinas tecnológicas pelo mesmo número de formandos e Educação Física, Português, Francês, Inglês, Matemática e desenho. A área de insucesso mais referida foi a Matemática seguida de Inglês, Português, CMA, Francês, Educação Física e as atividades escolares de uma forma geral. Neste ponto, sublinha-se a perceção de sucesso nas disciplinas da componente tecnológica que podem explicar os interesses e as escolhas dos formados pela área de serviço mesa, corroborando que as crenças positivas de autoeficácia e os próprios resultados escolares promovem o desenvolvimento dos interesses e das escolhas (Lent et al, 1994, 1996, 2002; Teixeira, 2007, 2008, 2009).

No final do curso ao realizarem a descrição das suas capacidades e competências houve seis formandos que recorreram a expressões neutras (*e.g.* “aluno razoável”, “aluno normal”), quatro que utilizaram expressões positivas (*e.g.* “bom aluno”) e um a expressões negativas (*e.g.* “preguiçoso”). Os formandos (onze participantes) identificaram também mudanças positivas ao nível da motivação, capacidade, conhecimentos, assiduidade, comportamento e resultados escolares e como fatores responsáveis por essas mudanças a idade, os conhecimentos adquiridos no CEF, o interesse pelo CEF, a relação com os formadores e a mudança no ambiente da sala de aula. Deste modo, se poderá entender que as experiências proporcionadas pela frequência do CEF permitiram a exploração das capacidades do próprio num processo de autoconhecimento promotor do desenvolvimento da identidade ao ativar processos internos de questionamento e resignificação da relação com o mundo vocacional (Taveira, 2000).

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas, os resultados escolares tiveram consequências ao nível da avaliação das capacidades do próprio e nos comportamentos de persistência ou de desistência face às dificuldades. Deste modo, se o resultado é inferior ao dos colegas refletisse sobre a perceção do esforço, da atenção, das capacidades e da eficácia pessoal, tendo os formandos apontado para uma diminuição da confiança nas suas capacidades. Trata-se este de um resultado pertinente dado que à autoeficácia estão atribuídas consequências comportamentais que incluem a persistência perante o confronto com obstáculos e com experiências não confirmatórias (Bandura, 1997). Ora, a investigação tem demonstrado que a autoeficácia está associada a um conjunto de atitudes e comportamentos de aprendizagem mais adaptativos, nomeadamente a maiores níveis de

esforço e investimento na realização das tarefas e a maior persistência perante dificuldades. Neste ponto, a maioria dos formandos parece persistir face às contrariedades, o que se opõe ao esperado quando existem objetivos de resultados (Faria, 1995).

Em síntese, ao longo da frequência do CEF houve uma maior perceção do valor do próprio e da competência académica independente dos resultados escolares (autoconceito independente), embora os formandos reconheçam o impacto que resultados inferiores aos dos colegas têm ao nível da avaliação das suas capacidades e da autoeficácia, tendo-se anteriormente concluído que a comparação social foi uma das fontes de influência na (tans)formação das crenças de autoeficácia ao longo da frequência do CEF (Bandura, 1977, 1994). Para além disso, quase todos os formandos, com exceção de um, reconheceram no final do curso mudanças na motivação, capacidade, conhecimentos, assiduidade, comportamento e resultados escolares e relacionaram esta mudança a fatores subjacentes à frequência do CEF (os conhecimentos adquiridos no CEF, o interesse pelo CEF, a relação com os formadores e a mudança no ambiente da sala de aula).

Tendo como ponto de partida a organização das causas realizada por Pina Neves e Faria (2008) apresentam-se as causas atribuídas pelos formandos aos resultados escolares.

Na causa “capacidades” este estudo considerou as capacidades de atenção, de memória, de concentração e de aprendizagem. Resumem-se os resultados mais significativos para este estudo aos seguintes: (1) a capacidade de atenção (associada à atenção dada a um determinado estímulo, à realização de tarefas e à participação nas aulas) é vista como podendo diminuir devido a diversos fatores (*e.g.* comportamento que os colegas têm na sala de aula, a duração da aula, as emoções provocadas pelo estado e o interesse pela matéria e pela disciplina), sendo, portanto, percecionada como uma causa instável (Weiner, 1979, 1985) e foi considerada pela maioria dos formandos como mais importante do que estudo em casa, à semelhança dos estudos nacionais (Pina Neves, 2007), facto que relacionam com a possibilidade de esclarecerem dúvidas. Os resultados do QADC confirmam estes dados em ambos os momentos de avaliação (atenção nas aulas no 1.º momento: $M=2,92$; $SD=0,79$ e no 2.º momento: $M=3,00$; $SD=0,74$ e quantidade de estudo no 1.º momento: $M=2,83$; $SD=0,58$ e no 2.º momento: $M=2,75$; $SD=0,87$ e quantidade de estudo: $M=2,58$; $SD=0,67$) (cf. Anexo 10); (2) a concentração (representada pelos formandos como a capacidade de estar focado num estímulo e a realização das próprias tarefas de estudo e do teste) foi percecionada como uma causa instável (Weiner, 1979, 1985) pois, de acordo com os formandos, os fatores ambientais e a dificuldade da

tarefa interferem nesta capacidade, sendo que para todos eles a uma maior capacidade de concentração correspondem melhores resultados, refletindo os resultados do QADC (nos 1.º momento de avaliação: $M=3,00$; $SD=0,60$ e no 2.º momento: $M=2,67$; $SD=0,78$); (3) a memória (que implica conseguir recordar e também ter conhecimentos) para quase todos os participantes pode ser treinada através de estratégias como a memorização e a repetição, a atenção na sala de aula e a leitura e, portanto, parece tratar-se de uma causa instável e controlável (Weiner, 1979, 1985); (4) a capacidade para aprender, para metade dos formandos, não muda ao longo do tempo, indicador de uma dimensão causal de estabilidade para esta causa mas ao assumirem que a capacidade para aprender varia em função das disciplinas (devido ao gosto e ao interesse pelas mesmas, à motivação associada à vontade de aprender, à idade dos próprios formandos e aos pares que podem ser fonte de dificuldade na aprendizagem) os formandos estariam a conferir-lhe instabilidade e um carácter mais dinâmico (Weiner 1979, 1985; Faria, 1995).

Na causa “esforço” destacaram-se os resultados referentes às estratégias de aprendizagem e de preparação para os testes, aos hábitos de estudo, à quantidade de estudo e a influência de várias dimensões do esforço nos resultados escolares. Sintetizando os principais resultados obtidos no que se refere a esta causa constatou-se o seguinte: (1) as estratégias de aprendizagem e de preparação para os testes foram a realização dos trabalhos de casa, a leitura, a realização de resumos, de apontamentos e de exercícios, o estudo com um familiar, a participação nas aulas e a memorização, tal como se verificou em outras investigações na área (Pina Neves, 2007); (2) a realização dos trabalhos de casa influencia os resultados escolares para quase todos os participantes, dado sobre o qual é importante refletir pois no CEF não há o recurso aos trabalhos para casa como estratégias de estudo pelo que, talvez por essa mesma razão, essa tenha sido a causa com a média mais baixa do QADC nos dois momentos de avaliação (1.º momento: $M=2,92$; $SD=0,79$; 2.º momento: $M=1,83$; $SD=1,11$) (cf. Anexo 10); (3) a participação nas aulas, cuja influência nos resultados escolares foi referida por 11 participantes, é variável de acordo com o interesse pelas disciplinas e a sua dificuldade (maior nas disciplinas que mais gostam e as que consideram mais fáceis) pelo que se reconhece também como uma causa instável (Weiner, 1979, 1995); (4) os participantes estudam com diferentes frequências (variando entre não estudar e estudar todos os dias, embora o maior número de respostas se situe entre um a dois dias por semana), recorrendo a vários planos de estudo (há os que preferem começar pelas disciplinas mais fáceis, outros pelas mais difíceis e ainda outros pelos testes), a antecedências variáveis na preparação dos testes (houve os que estudam uma semana antes,

dois a três dias antes, estudo com início variável e no dia anterior aos mesmos) e a quantidade de estudo para cada disciplina é distribuída de acordo com a dificuldade da mesma (há aqueles que estudam mais para as disciplinas mais difíceis e outros para as mais fáceis) e o seu interesse (estudam mais para as disciplinas que mais gostam).

Em relação à causa “caraterísticas dos formadores”, os formandos assumiram que os métodos de ensino privilegiados para aprenderem melhor são os esclarecimentos orais dos formadores, a repetição do conteúdo das disciplinas pelos formadores, a realização de exercícios e de jogos e escrever no quadro, sendo esses métodos influentes para os resultados escolares obtidos para a quase totalidade dos formandos. Os métodos de ensino foram a causa que mais pontuou no 1.º momento de administração do QADC ($M=3,33$; $SD=0,65$). A relação formador-formando foi considerada na entrevista influente nos resultados escolares, sendo representada como uma relação em que existem afetos positivos, educação, simpatia, comunicação, confiança e ajuda.

Na causa “caraterísticas da tarefa” os formandos foram abordados sobre a dificuldade das disciplinas e a sua utilidade, sendo a dificuldade das matérias e dos testes uma das causas referidas nas entrevistas para explicar os fracassos, embora possa parecer pelos resultados do QADC que lhes é atribuída uma importância relativa (dificuldade das matérias: $M=2,75$; $SD=0,62$ e dificuldade dos testes: $M=2,67$; $SD=0,49$) (cf. Anexo 10). Resumindo os principais resultados obtidos no que respeita esta causa pode-se dizer que: (1) as disciplinas de Português e Matemática foram percecionadas como difíceis, sendo as razões usadas para justificar diferentes graus de dificuldade das disciplinas, o seu conteúdo (os temas abordados e a continuidade da disciplina de anos anteriores), a atenção nas aulas, o estudo e o interesse; (2) os formandos preferem testes de escolha múltipla e testes de resposta de tipo verdadeiro e falso por os considerarem mais fáceis; (3) os formandos quando são confrontados com dificuldades na matéria tendem a procurar ajuda e apoio de outras pessoas, nomeadamente os formadores e familiares; (4) os formandos atribuem utilidade às disciplinas em função da importância que lhes dão para o percurso profissional e escolar, nomeadamente a aplicação dos conteúdos das disciplinas à prática profissional e a aprendizagem de tarefas inerentes a uma profissão, sendo as disciplinas valorizadas pela maioria dos formandos Português, Inglês, Francês e as disciplinas da componente tecnológica e as menos valorizadas CMA, Educação Física, Matemática, as disciplinas da componente tecnológica, Inglês e TIC, distinguindo-se no que se refere às disciplinas da componente tecnológica a percepção dos formandos em função dos seus projetos vocacionais (aqueles que não pretendem prosseguir a área de serviço de mesa foram

aqueles que não valorizaram essas disciplinas); (5) os formandos esforçam-se mais para as disciplinas que consideram mais úteis, tal como se observou na investigação realizada por Pina Neves (2007).

A causa “motivação” remete para o interesse pelo estudo, interesse pelas disciplinas, vontade de mostrar aos outros, vontade de aprender, confiança e assiduidade. Os resultados obtidos nesta causa destacam, por um lado, que a vontade de mostrar aos outros (1.º momento: $M=3,00$; $SD=0,60$; 2.º momento: $M=3,08$; $SD=0,67$) e a vontade de aprender (1.º momento: $M=3,00$; $SD=0,60$; 2.º momento: $M=2,75$; $SD=0,87$) não foram abordadas espontaneamente nos discursos dos formandos para explicar os seus resultados escolares, embora tenham obtido resultados no QADC que demonstram que interferem nas realizações escolares (cf. Anexo 10). Por outro lado, a confiança em si mesmo, seguindo o proposto pela literatura (Bandura, 1989) parece ter ativado processos cognitivos, comportamentais e emocionais (estudar, persistir face a dificuldades, comportar-se adequadamente, obter bons resultados escolares, considerar-se superior aos outros, não ter medo de errar e ajudar os colegas) e ter tido consequências ao nível dos resultados escolares e na relação com os formadores e com os pais. Para além disso, a assiduidade é uma causa na qual interfere a doença, o desinteresse e a influência negativa de pares e tem vantagens ao permitir aprender mais e ter melhores resultados. Finalmente, tal como previsto pelos formadores no grupo de discussão, no qual alguns partilharam a representação que têm do formando que frequenta o CEF como aquele que não gosta da escola nem de ir às aulas, os formandos na sua maioria não gostam de estudar, variando esse interesse em função das disciplinas. Entre os motivos que justificam diferentes graus de interesses relativamente às várias disciplinas encontram-se a relação com o formador (que quando é boa influencia positivamente o gosto pela disciplina), a dificuldade e o conteúdo das disciplinas (têm maior interesse pelas novas disciplinas) e a capacidade para aprender a mesma. Entre as disciplinas com maior interesse voltaram a evidenciar-se as disciplinas da componente tecnológica, consideradas também anteriormente pelos formandos como as disciplinas em que percecionaram maiores crenças de autoeficácia, maior utilidade e maior sucesso, pressupondo que os interesses e as crenças de autoeficácia estão associados aos resultados escolares (Teixeira, 2007, 2008, 2009).

A ansiedade foi o sentimento identificado como o mais frequente em situações de avaliação e de testes e percebeu-se variar em função do medo do insucesso, da autoconfiança, da preparação para o teste e da dificuldade da tarefa, à semelhança dos resultados obtidos nos estudos (Pina Neves, 2007). Os participantes indicaram como

estratégias para diminuir a ansiedade ter pensamentos positivos, estudar, ficar sozinho e realizar atividades lúdicas.

Por fim no processo de exploração das causas que os formandos atribuem aos resultados escolares concluiu-se que, para a totalidade dos participantes, o estado de saúde é um fator que influencia os resultados escolares tendo sido aquele que registou resultados mais elevados no QADC no 1.º momento de avaliação ($M=3,25$; $SD=0,75$) (cf. Anexo 10).

Assumindo que as atribuições causais remetem para um processo de procura causal através do qual os formandos procuraram dar sentido aos seus resultados escolares (Pina Neves & Faria, 2007, 2008), analisam-se as atribuições causais que os mesmos realizaram no início e no final do curso. No início do curso foram abordadas as atribuições causais para o sucesso, para o insucesso, para as oscilações nos resultados e para os resultados inferiores ao esperado. No final do curso foram exploradas as representações dos fatores que utilizam para explicar os resultados que obtiveram no CEF, diferenciando as atribuições para resultados superiores ao esperado e inferiores ao esperado.

Durante a entrevista inicial a grande maioria dos formandos atribuiu as situações de sucesso escolar ao esforço (quantidade de estudo). As capacidades (a atenção), a motivação (interesse), as características da tarefa e as características do formador (métodos de ensino) foram outras das causas identificadas. Assim, o sucesso foi atribuído a causas internas, tal como o previsto na investigação (Pina Neves & Faria, 2008). Estas atribuições causais são semelhantes às realizadas pelos formadores que identificaram como causa para o sucesso nas suas disciplinas o esforço (nomeadamente através da participação nas aulas), a motivação (interesse pela aprendizagem e a assiduidade) e a capacidade.

As situações de insucesso foram atribuídas pela maioria dos formandos à falta de motivação (falta de assiduidade, desinteresse pela escola e o incumprimento de regras) e à falta de esforço (falta de estudo). A falta de atenção e de concentração na sala de aula, as características da tarefa (dificuldade da disciplina ou dos testes), as características do formador (métodos de ensino) e os estados emocionais (medo da rejeição social) explicavam também os insucessos. Os dados obtidos estão em desacordo com a investigação em que globalmente os insucessos se atribuem a causas externas (Pina Neves & Faria, 2008), sendo neste estudo a causas internas.

Também ainda no que se refere ao primeiro momento de avaliação os formandos atribuíram as oscilações nos resultados a fatores como o esforço (quantidade de estudo), à falta de atenção, à motivação (interesse pela matéria) e ao estado de saúde. E quando os

resultados são inferiores ao previsto os formandos explicaram-nos em grande maioria pela falta de estudo e de atenção e em menor número pela falta de motivação e de sorte.

Assim, em consonância com a investigação (Pina Neves, 2007), no primeiro momento de avaliação do processo causal, o estudo e a atenção na sala de aula foram as causas mais frequentemente referenciadas pelos formandos. A capacidade pessoal para aprender não explica os resultados nem no sucesso nem no insucesso. Esta situação pode estar relacionada com o facto de os formandos recearem colocar a sua competência à prova, quer nas situações de sucesso, quer nas de fracasso, pois a atribuição dos resultados à capacidade coloca-os numa situação de avaliação direta das suas competências, situação esta que pode ser vista como ameaçadora. Já em relação ao esforço e, especificamente, ao estudo pessoal demonstra a importância que os formandos conferem a esta causa para explicar os seus resultados, talvez devido ao facto dos professores, na sala de aula, valorizarem frequentemente o esforço dos alunos e criticarem a falta de esforço pessoal (Barros & Barros, 1990), tal como neste estudo.

Outra das conclusões que a investigação sobre atribuições tem vindo a consolidar refere-se à diferenciação entre as causas atribuídas ao sucesso e as causas atribuídas ao insucesso, diferenciando os estilos atribucionais (Weiner, 1985.) Ora, neste estudo, não foram encontradas grandes diferenças entre as atribuições feitas para o sucesso e as atribuições feitas para o fracasso no início deste estudo, existindo globalmente no primeiro momento de avaliação um estilo de internalidade global.

No final da frequência do CEF nas entrevistas finais os formandos atribuíram os seus resultados escolares à capacidade (incluindo capacidade geral para aprender e a atenção), à motivação, (compreendendo a vontade de aprender e estudar), ao esforço (estudo e participação nas aulas) e à ajuda e apoio dos formadores. A quase totalidade dos formandos (dez participantes) considerou que os seus resultados escolares foram melhores do que os esperados e as causas atribuídas foram a atenção, a motivação (vontade de aprender e cumprimento de regras), as características dos formadores (método de ensino), a ajuda e apoio dado por esses, as características da tarefa (facilidade das disciplinas) e o esforço. As causas utilizadas para explicar resultados escolares piores do que esperado (houve um participante que considerou ter piores resultados do que o esperado) foram a falta de atenção e a desmotivação. Os resultados escolares iguais aos previstos foram atribuídos à capacidade de atenção à ajuda prestada pelos formadores.

Recorrendo aos resultados do QADC os resultados no primeiro momento de avaliação apontam para a tendência de atribuições internas (dimensão locus de

causalidade: $M=2,96$; $SD=0,62$) estáveis (dimensão estabilidade: $M=2,91$; $SD=0,67$) e controláveis (dimensão controlabilidade: $M=2,89$; $SD=0,69$) No QADC final, os resultados sugerem uma maior externalidade (dimensão locus de causalidade: $M=2,89$; $SD=0,80$), instabilidade (dimensão estabilidade: $M=2,72$; $SD=0,87$) e incontrolabilidade (dimensão controlabilidade: $M=2,64$; $SD=0,90$) (cf. Anexo 10).

Relativamente às atribuições para as tarefas vocacionais a maioria dos formandos considerou que os seus planos vão determinar o seu futuro, o que é compatível com atribuições de controlabilidade. Ora, se por um lado, as crenças de eficácia vocacional se relacionam com a causalidade para a carreira (Janeiro, 2010) e, se por outro, a perceção de controlabilidade das situações contribui para a consolidação do sentimento de competência pessoal, pois os alunos assumem o controlo das suas ações tendo consciência de que podem fazer algo para manter o sucesso, pode-se concluir que é previsível estes formandos ao assumirem a controlabilidade das tarefas vocacionais tenham um maior sentimento de competência pessoal e sejam mais orientado para a procura de sucesso (Faria, 2003).

Concluindo, a comparação entre as atribuições iniciais e finais em função das situações de realização, isto é, do (in)sucesso permite concluir uma mudança de um estilo de internalidade global para, no final do curso, uma maior externalidade, instabilidade e incontrolabilidade das causas atribuídas aos resultados escolares. Esta mudança pode sugerir um quadro de desresponsabilização pelos resultados, cujo objetivo é evitar a demonstração de incompetência perante o fracasso e lidar com as repercussões que o sucesso pode trazer ao nível social devido ao aumento das expectativas que os outros têm relativamente aos indivíduos. Para além disso, ao longo da frequência do CEF houve uma maior perceção do valor do próprio e da competência académica independente dos resultados escolares.

Assim, supõe-se que a reconfiguração do autoconceito no sentido da sua maior independência em relação aos resultados escolares e do próprio processo causal possam ter constituído um mecanismo contra a responsabilização crescente que a escola imputa aos alunos e uma forma de proteger o sentimento de estima e valor pessoal perante situações de realização (Pina Neves & Faria, 2007). Para além disso, esta reconfiguração do autoconceito poderá ser reflexo das experiências de contacto com o mundo vocacional que os formandos foram tendo ao longo da frequência do curso, as quais proporcionaram, simultaneamente, uma maior consciência sobre as competências e capacidades de cada um e uma maior diferenciação das suas dimensões (Faria & Fontaine, 1990; Fontaine, 1991). Essas experiências ao consolidarem os referenciais do autoconhecimento para as situações

inerentes à área de formação do CEF, possibilitando a atualização dos sentimentos de capacidade, também terão confirmado e redirecionado as escolhas vocacionais dos formandos (Teixeira, 2008).

Objetivo 3: Analisar a situação específica de formandos que representam casos contrastantes em termos de progressão no curso procurando identificar quais as características diferenciadoras do perfil de cada um relativamente às dimensões avaliadas (i.e., autoconceito, crenças de autoeficácia, expectativas de resultados, atribuições e estilo causal e objetivos e escolhas vocacionais).

A seleção dos formandos que representam casos contrastantes em termos de progressão no curso foi feita através da análise quantitativa dos resultados do Registo de Progressão do(a) Formando(a) (cf. Anexo 9), comparando os resultados obtidos pelos formandos no início e no final da formação para a totalidade dos itens, e através da observação da evolução dos resultados escolares do 1.º para o 2.º ano do curso, nomeadamente, no que diz respeito às disciplinas da componente tecnológica e da componente prática. Procura-se identificar, de seguida, as características diferenciadoras do perfil de cada um dos casos contrastantes relativamente ao autoconceito, às crenças de autoeficácia, às expectativas de resultados, às atribuições e estilo causal. Apresenta-se e discute-se a evolução dos dois formandos (participantes 8 e 9) que tiveram uma maior evolução e a dos dois formandos que menos terão evoluído (participantes 5 e 6), atendendo aos critérios que anteriormente foram explicitados como referência para esta distinção.

O participante 8 foi aquele que mais progrediu em termos dos resultados escolares ao longo dos dois anos do curso, concluindo o estágio com o nível 5. Este participante revelou no início do curso crenças de autoeficácia que variavam de acordo com o esforço e a motivação, as atribuições causais que fazia em situação de sucesso e de insucesso e as expectativas de resultado positivas relacionavam-se com a facilidade dos testes (causa externa e incontrolável). O seu autoconceito era negativo, representando-se como um “mau aluno”, simultaneamente contingente ($M=3,60$; $SD=0,55$) e independente ($M=3,29$; $SD=1,0$) dos resultados escolares (cf. Anexo 10). Os seus objetivos vocacionais iniciais mantiveram-se os mesmos ao longo do curso e eram o prosseguimento de uma via profissional na área de serviço de mesa. No final do curso as suas expectativas de resultado eram negativas e atribuídas à dificuldade da tarefa (causalidade externa e incontrolável). No planeamento carreira tinha um estilo pessimista. No entanto, os julgamentos acerca das

suas capacidades mudaram, representando-se como um “aluno razoável”, sendo o seu autoconceito acadêmico, no fim do curso, menos contingente aos resultados escolares ($M=2,20$; $SD=1,10$), e as crenças vocacionais foram positivas ao que parece, segundo o próprio, devido à experiência de sucesso no estágio. Por sua vez, as crenças de autoeficácia para autorregular a aprendizagem a aprendizagem diminuíram no 2.º momento de avaliação ($M=2,90$; $SD=0,32$) (cf. Anexo 10).

A progressão do participante 9 foi referida pelos formadores desde o 1.º momento de avaliação, tendo sido o formando que terminou o curso com os melhores resultados escolares. Este participante manteve o projeto vocacional que tinha no início da formação relacionado com a área de serviço de mesa, embora tenha evidenciado interesse por uma nova área (cozinha-pastelaria). As crenças de autoeficácia e expectativas de resultado iniciais eram variáveis mas positivas para as disciplinas da componente tecnológica e as suas fontes eram os resultados dos testes anteriores e a persuasão verbal. As suas atribuições eram internas para o sucesso e insucesso, embora comparando os resultados obtidos no QADC parece ter havido uma evolução no processo causal no sentido de uma maior externalidade com a dimensão locus de causalidade a pontuar menos no 2.º momento de avaliação ($M=2,50$; $SD=0,58$) (cf. Anexo 10). No final do curso as suas expectativas de resultado eram positivas devido à experiência de sucesso obtida no CEF em termos de resultados escolares. As crenças vocacionais também eram positivas, associando-as o próprio à experiência de estágio e às atividades desenvolvidas nas disciplinas da componente tecnológica. O seu autoconceito acadêmico mudou, avaliando-se mais positivamente no final, nomeadamente ao nível da motivação, conhecimentos e capacidade de atenção. Tinha um autoconceito, simultaneamente, contingente e independente dos resultados escolares, o qual evoluiu no sentido de ser mais independente dos resultados escolares ($M=3,86$; $SD=0,38$) (cf. Anexo 10) e adotava um comportamento de persistência face aos insucessos. A autoeficácia para autorregular a aprendizagem diminuiu ligeiramente ao longo da formação embora se tenha mantido positiva ($M=3,20$; $SD=0,42$) (cf. Anexo 10).

O participante 5 foi um dos que teve resultados escolares mais baixos. Este participante iniciou o curso com um autoconceito negativo que se manteve igual ao longo do mesmo, simultaneamente, contingente e independente dos resultados escolares. As suas expectativas de eficácia eram negativas e mais positivas quando o participante projetou realizar uma ação congruente com os seus interesses, isto é, matricular-se no curso de comunicação social. Os objetivos vocacionais iniciais eram trabalhar na área de serviço de

mesa mas mudaram pelo que no final do curso manifestou interesse pela área da comunicação social, objetivos vocacionais concordantes com estes e um estilo otimista em relação às atribuições vocacionais. No entanto, as suas ações não refletiram estas intenções, matriculando-se num curso de receção devido à influência da mãe. As crenças de autoeficácia para autorregular a aprendizagem foram mais elevadas no 2.º momento de avaliação ($M=3,60$; $SD=0,42$) (cf. Anexo 10). O processo causal denotou uma maior internalização dos resultados escolares no final da frequência do CEF ($M=3,25$; $SD=0,50$) (cf. Anexo 10).

O participante 6 foi o único que teve uma menor pontuação no final da formação no Registo de Progressão do(a) Formando(a), não tendo realizado o estágio, por sua própria decisão, pelo que não obteve certificação profissional. Os seus objetivos vocacionais mudaram ao longo do curso resultado de uma mudança nos seus interesses que, em nenhum dos momentos de avaliação, se associaram à área de serviço de mesa mas à área de desporto. Este formando mudou a área de desempenho de jogador de futebol para comentador desportivo, pois mantendo o interesse pela área desportiva, a avaliação que realizou das suas competências criou expectativas de eficácia vocacional negativas em relação à primeira área de desempenho. As expectativas de eficácia académica e de resultados foram sempre positivas, associadas a causas externas para o CEF (*e.g.* facilidade das matérias e ajuda dos professores) e a causas internas para o sucesso no ensino secundário (*e.g.* interesse). As crenças de autoeficácia para autorregular a aprendizagem mostraram-se mais baixas no final da frequência do CEF, mas mantendo-se positivas ($M=3,60$; $SD=0,52$) (cf. Anexo 10). O seu autoconceito foi sempre positivo, percecionando-se como um “bom aluno” e, simultaneamente, contingente e independente dos resultados escolares, embora menos contingente ($M=3,00$; $SD=0,71$) e mais independente dos resultados no final do curso ($M=3,71$; $SD=0,49$) (cf. Anexo 10). O formando assumiu um padrão de desistência face aos insucessos. As atribuições causais para os projetos vocacionais eram pessimistas já que atribuídos a fatores externos e incontroláveis.

A análise dos resultados obtidos junto destes quatro participantes permitiu aceder a algumas idiossincrasias, abordadas nas linhas atrás, mas também a alguns pontos de confluência.

Os participantes que mais progrediram mantiveram o projeto vocacional inicial e matricularam-se no ensino secundário no curso de serviço de mesa e as experiências proporcionadas pelas disciplinas tecnológicas e pelo estágio foram para estes jovens fontes

de influência na formação de crenças positivas de eficácia. Por sua vez, os participantes que menos progrediram mudaram o seu projeto inicial e realizaram matrícula no ensino secundário em áreas diferentes da frequentada no ensino secundário.

Estes resultados, por um lado, confirmam os dados da literatura (Lent et al, 1996, 1994, 2002) assinalando que nas escolhas vocacionais são particularmente relevantes o papel dos interesses vocacionais determinados pelas crenças de autoeficácia. Assim, os formandos que mais progrediram construíram interesses estáveis pela área de serviço de mesa provavelmente porque se sentiram capazes (autoeficácia vocacional) para desempenhar as tarefas que lhe são inerentes. Esses interesses promoveram objetivos para a realização de atividades, o que resultou na matrícula no ensino secundário em curso da área de serviço de mesa. Deste modo, no caso dos participantes que mais progrediram, parece ter-se confirmado o pressuposto teórico de que as crenças de autoeficácia assumem uma influência direta no processo de escolha e afetam o desenvolvimento dos interesses e objetivos (Hackett, 1995; Lent et al, 1994, 1996, 2002). Por outro lado, os jovens que manifestaram interesse na área de serviço de mesa foram os que obtiveram os melhores resultados escolares no estágio, enquanto os alunos que menos progrediram foram aqueles que obtiveram no 1.º ano do curso nível negativo às disciplinas da componente tecnológica (cf. Anexo 10) e um deles (participante 6) não obteve a certificação profissional. Portanto, os formandos com crenças de autoeficácia positivas e maior interesse pela área de serviço de mesa tiveram maior sucesso, tal como Bandura (1994, 2006a) prevê quando afirma que quanto maior é o interesse dos alunos pelas atividades ocupacionais melhor se preparam educacionalmente para as mesmas e maior é o seu sucesso. Mas também a autoeficácia destes formandos se foi construindo de acordo com os resultados anteriores e as experiências de sucesso e de insucesso, fornecendo informações sobre as situações de realização (Pina Neves & Faria, 2007), aspeto que, por seu turno, poderá ter condicionado negativamente as escolhas vocacionais dos formandos com menor progressão que evitaram a escolha de atividades em que obtiveram menos sucesso, isto é, a área de serviço de mesa.

Os formandos que mais progrediram registaram uma transformação no autoconceito para o qual podem ter contribuído as experiências de sucesso no curso (Pina Neves, 2007; Pina Neves & Faria, 2005; Pina Neves & Faria, 2009). Por sua vez, o autoconceito pode ter influenciado a formação de expectativas de autoeficácia positivas através da perceção que cada um destes formandos pôde desenvolver acerca da sua competência pessoal para realizar bem as atividades profissionais para as quais o curso os procurou preparar (Pina Neves, 2007; Pina Neves & Faria, 2005; Pina Neves & Faria, 2009).

Capítulo IV- Reflexões finais

1. Conclusões

No contexto de frequência de um CEF os formandos, sujeitos em desenvolvimento, foram construindo os seus projetos vocacionais e tiveram sucesso escolar.

Ao nível das problemáticas do insucesso e abandono escolar, associado à construção dos projetos vocacionais, a implementação de atividades de exploração de si e do mundo profissional permitiu aos formandos obterem sucesso nas mesmas, tendo todos transitado de ano e, portanto, concluído o curso com sucesso. Melhorou também as competências dos formandos ao promover aprendizagens de índole vocacional, as quais se constituíram mudanças avaliadas pelos próprios ao nível do seu autoconceito. Essas atividades desenvolveram ainda um padrão pessoal de desempenho. Os formandos tomaram conhecimento deste pela via dos resultados obtidos, da comparação com os resultados dos colegas e também das mensagens que os outros significativos transmitiram a respeito das suas capacidades.

Simultaneamente, os formandos foram revendo e validando as suas teorias implícitas sobre o *self* e sobre o mundo, em ocasiões de ação e de integração ou auto-organização centrada nas dimensões emocional, afetiva, cognitiva e orientada para a ação. Incluíram-se entre estas ocasiões de ação a realização de experiências significativas e desafiantes, a experimentação de papéis reais em contextos simulados e reais (*e.g.* prática simulada e o estágio) e a observação e modelagem de modelos positivos de sucesso como os formadores e os colegas. Estas experiências não estariam ao alcance destes formandos de outra forma.

Os resultados desta investigação apontam para a possibilidade do CEF ter sido um contexto facilitador da construção de quadros de significação pessoal e da exploração da relação dos formandos com a realidade vocacional e de abertura a novos investimentos ao privilegiar o desempenho de atividades de contacto com o mundo das profissões, nomeadamente, da área de serviço de mesa, desafiantes e significativas, integradas do ponto de vista cognitivo, afetivo e comportamental e que decorreram com continuidade temporal numa base de relações interpessoais significativas. Estas atividades poderão, no

entanto, ser alvo de reflexão e integração mais frequente de forma a permitir uma melhor construção pessoal de significados relativos às crenças sobre o *self*, especificamente no que respeita as suas competências, e também em relação aos fatores que interferem na realização escolar.

Ao nível da formação das expectativas de autoeficácia vocacional constituíram-se como suas fontes as atividades desenvolvidas nas disciplinas da componente tecnológica do curso e a componente prática, isto é, atividades como a prática simulada e o estágio. Os relatos de admiração, elogio e recompensa foram também relevantes fortalecedores das crenças de autoeficácia. Deste modo, a relação com os formadores foi essencial no modo como os formandos construíram a imagem de si mesmos. As crenças de autoeficácia para autorregular a aprendizagem e a perceção de instrumentalidade na autorregulação da aprendizagem tiveram (trans)formações ao longo do CEF.

Para além disso, as crenças de autoeficácia assumiram um importante papel na escolha das carreiras e afetaram o desenvolvimento de fatores de escolha vocacional como os interesses e os objetivos. As crenças de eficácia pessoal e as expectativas de resultado positivos, que se criaram em consequência das atividades de exploração do desenvolvimento vocacional (e também dos resultados dos testes, das mensagens atribuídas pelos outros e pelas próprias atribuições feitas ao sucesso e ao insucesso), resultaram no desenvolvimento de interesses e estes no estabelecimento de objetivos vocacionais e de ações para os implementar. Seria pouco provável que estes formandos desenvolvessem estes interesses vocacionais se não fossem expostos a oportunidades de aprendizagem que promovessem crenças de eficácia e expectativas de resultados positivos (Lent et al., 1994, 1996, 2002).

Em termos do autoconceito houve ao longo do CEF uma maior perceção do valor do próprio e da competência académica independente dos resultados escolares (autoconceito independente), embora os formandos tenham reconhecido o impacto dos resultados ao nível da avaliação das suas capacidades. As mudanças na motivação, capacidade, conhecimentos, assiduidade, comportamento e resultados escolares associaram-se ao facto de os formandos terem frequentado um CEF.

No que concerne as atribuições causais percebeu-se haver um estilo de internalidade global, embora as causas externas e incontroláveis mencionadas para os resultados melhores do que o esperado possam sugerir uma mudança para um estilo contra defensivo. Considerados na sua globalidade os resultados de realização apontam uma tendência para a atribuição a causas externas, instáveis e incontroláveis que se acentuou no final do curso.

Assim se concluiu que os projetos vocacionais destes formandos não se descobriram mas se construíram nos contornos das oportunidades que a frequência do CEF viabilizou. Foi, então, no confronto com as tarefas de aprendizagem escolar que os formandos (re)construíram o conceito de si próprio, as crenças de autoeficácia e as atribuições causais para as experiências de realização.

2. Limitações

Estes estudo teve limitações metodológicas que se sistematizam em: (1) instruções dos questionários aos formandos demasiado longas devido à explicação pormenorizada da escala, o que levou alguns formandos a não lerem a totalidade da instrução e a iniciarem a o seu preenchimento, questionando depois o que se pretendia; (2) as dúvidas dos formandos no QADC permitiram perceber que alguns não estavam a preencher o questionário de acordo com o que consideravam ser a influência dos fatores nos seus resultados escolares mas de acordo com a existência de cada fator na sua vivência enquanto formando (*e.g.* “eu não falto às aulas logo este fator não tem influência”); (3) no QAEIARA ficou-se com a perceção de que as respostas dos formandos vão no sentido daquilo que eles julgam ser socialmente desejável; (4) no Registo de Progressão do(a) Formando(a) muitos formadores deixarem por preencher ou preencheram incorretamente a parte relativa às estratégias das disciplinas para dar resposta às dificuldades dos alunos, possivelmente por não terem compreendido o que lhes foi pedido; (5) a mudança de formador da disciplina de Língua Portuguesa, uma sobre as quais recaem expectativas de resultados mais negativas, não permitiu perceber a progressão dos formandos nesta disciplina ao longo do curso mas apenas ao longo do 2.º ano; (6) a impossibilidade de aplicar os questionários a todos os formandos no 2.º momento de avaliação, pois os dois formandos que não realizaram estágio não estiveram presentes; (7) aplicação do Registo de Orientações Metodológicas no final do curso em vez de ser aplicado no final de cada ano letivo, o que terá resultado na impossibilidade de verificar a existência de metodologias diferenciadas para os dois anos; (8) a avaliação do potencial das atividades desenvolvidas nas várias disciplinas ao nível do desenvolvimento vocacional exigia uma avaliação mais pormenorizada das mesmas na entrevista final e, desejavelmente, um acompanhamento

mais próximo das mesmas por observação direta; (9) o impacto do curso ao nível da (trans)formação do autoconceito e das atribuições causais não pode ser cabalmente aferido em termos do papel que as atividades com relevância vocacional tiveram nessa mesma transformação uma vez que o plano de investigação desenhado apenas permitiu sinalizar associações possíveis e não nexos de causalidade.

Em estudos futuros, teria interesse realizar o acompanhamento destes formandos ao durante o ensino secundário no sentido de aferir se os seus desempenhos irão ajudar na reavaliação das fontes de autoeficácia e expectativa de resultados, e assim consolidar ou reajustar os comportamentos de escolha.

Uma vez que a presente investigação se centrou no estudo do caso do CEF de serviço de mesa de uma determinada escola, cuja metodologia qualitativa versou o aprofundamento na apresentação e discussão de resultados, poderia ter interesse realizar o acompanhamento de vários cursos desta modalidade de formação da mesma área e também de outras áreas de formação a fim de se poderem extrair conclusões para a população, percebendo simultaneamente diferenças e semelhanças entre as áreas.

Por fim, sendo os CEF terreno fértil para a infusão curricular de objetivos de desenvolvimento vocacional, também estes poderiam ser alvo de estudo, avaliando o eixo estratégico que possibilita a integração dos conteúdos vocacionais no currículo das diferentes disciplinas que o constituem.

3. Implicações para a prática

As questões do insucesso e do abandono escolar têm gerado respostas centradas nas dimensões pedagógicas (*e.g.* dimensão das turmas), tangíveis (*e.g.* remodelação das escolas com introdução de infraestruturas) e científicas (modelos Turma Mais e Projeto Fénix). No entanto, parecem não provocar reflexão sobre o potencial do desenvolvimento psicológico-vocacional ao nível dessas problemáticas que resulte numa intervenção sistemática e intencional ao longo do percurso desenvolvimental dos formandos (Vieira, 2008). Com efeito, a autoeficácia sendo produto das interações do indivíduo com o mundo pode ser modificada e regulada, o que constitui um dado importante quando se tem como objetivo a promoção do sucesso escolar dos alunos (Bandura, 1997).

Este estudo sugere, por um lado, o valor das metodologias propostas para a modalidade de educação e formação de jovens enquanto estratégias que podem potenciar a exploração reconstrutiva do investimento vocacional. Essas metodologias permitem também a obtenção de experiências de mestria pessoal com a realização progressiva de tarefas mais desafiadoras, a revisão de experiências passadas de sucesso e a interpretação de sucessos passados e presentes de forma a promover a competência percebida num contexto de relações interpessoais significativas e seguras. Assim, o exercício de atividades de exploração diretas e vicariantes promotoras de autoeficácia, tais como a prática simulada, os estágios, as visitas de estudo, as entrevistas, os debates, entre outros poderão assumir-se também como oportunidades de promoção do autoconhecimento e construção da identidade.

Em consequência desta conclusão, como elemento constituinte da própria equipa pedagógica do CEF, o psicólogo pode participar na preparação, organização e integração das atividades diretas e indiretas (*e.g.* experimentação do papel de empregado de mesa na escola em simulações realizadas com os colegas da turma, com os professores, com os colegas da escola; experimentação do papel de empregado de mesa em eventos organizados na escola e dirigidos à comunidade; experimentação do papel de empregado de mesa em eventos desenvolvidos pela comunidade; visitas de estudo a unidades hoteleiras e de restauração; acompanhamento de profissionais em exercício; na exploração das competências necessárias à execução das atividades inerentes à saída profissional de empregado de mesa), promovendo o potencial vocacional das mesmas na transformação dos investimentos vocacionais dos formandos e acompanhando e potenciando, por meio do estímulo à (re)construção pessoal de significado, o processo de mudança das representações (sobre o self e sobre a realidade) que vá progressivamente tendo a oportunidade de testar no confronto com as experiências de aprendizagem que o curso lhes proporcione. Assim, poderá articular com a equipa formativa no sentido de se definirem experiências que vão ao encontro dos questionamentos e necessidades sentidas pelos formandos e que sejam desafiadoras dos investimentos vocacionais atuais e das representações e concetualizações de (in)sucesso, auscultando as mesmas em processos de orientação vocacional. Estas experiências poderão ser integradas com o apoio do próprio psicólogo que potenciará a apreciação dos afetos ativados, dos desequilíbrios cognitivo-emocionais existentes e dos comportamentos que os formandos podem tender a exhibir. Os afetos, cognições e comportamentos gerados pelas experiências poderão ser integrados, através da intervenção psicológica vocacional, nas estruturas cognitivas dos formandos

com vista à coordenação de diferentes perspectivas, à descentração e à reorganização. Para além disso, o psicólogo poderá também intervir, no âmbito da consultoria psicológica junto dos formadores no sentido de estarem atentos às mensagens que transmitem aos formandos sobre as suas capacidades, a confiança para atingirem o sucesso e as atribuições que fazem para os resultados, capacitando-os a atuar no máximo potencial do seu papel, não só enquanto figuras centrais do processo de formação, como também enquanto agentes participativos no processo de desenvolvimento pessoal de profissionais que se deseja motivados, bem sucedidos e satisfeitos.

Por outro lado, este estudo recomenda que a intervenção dos psicólogos no âmbito do desenvolvimento vocacional contemple não só a exploração dos interesses, valores e capacidades de cada formando mas também a confiança individual nas suas capacidades, isto é, a sua autoeficácia, potenciando, para tal, os ganhos decorrentes das experiências de contacto com o mundo das formações e profissões proporcionadas pelo CEF, nomeadamente as associadas à área da hotelaria e restauração.

Ao nível da intervenção em orientação vocacional, a promoção da autoeficácia é relevante por algumas razões. Em primeiro lugar, a observação das atividades (*e.g.* organização e preparação do serviço de restaurante, acolhimento e atendimento, execução de serviços especiais e faturação do serviço prestado) em que os formandos apresentam crenças fortes de autoeficácia, expectativas de resultado positivas e interesses congruentes, pode sugerir possíveis caminhos na construção de projetos vocacionais. Em segundo lugar, a exploração das atividades em que os formandos possuem interesse mas em que têm uma crença fraca de eficácia pessoal poderá ser um alvo para a intervenção do psicólogo. Finalmente, poderá ser um alvo relevante de intervenção situações em que os formandos têm interesses congruentes com as suas expectativas de autoeficácia mas desenvolvem ações divergentes devido aos fatores contextuais que dificultam as escolhas, tal como aconteceu neste curso relativamente à oferta formativa da região, a proximidade à residência e à influência que a família e os pares assumem nas escolhas.

Neste sentido, o psicólogo poderá assim garantir espaços de expressão e revelação pessoal das crenças de autoeficácia e através destas poderá intervir no sentido de se alterarem os significados subjacentes à relação que os formandos mantêm com a escola e, por influência desta, à relação que mantêm consigo próprios e com o mundo vocacional.

Referências Bibliográficas

- América, J., Salgado, J., & Coimbra, J. L. (1992). *Uma proposta construtivista de intervenção na orientação vocacional*. II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga.
- Antunes, M. C. (2006). *Evolução diferencial da autoestima e do autoconceito académico na adolescência. Análise do efeito de variáveis sócio-cognitivas e relação com o rendimento escolar num estudo longitudinal sequencial do 7º ao 12º ano*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5, pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006c). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.

- Barros, A. e Barros, J. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.
- Bastos, A., R. (2009). *Um estudo de comparação da motivação dos estudantes do sistema de aprendizagem com a dos estudantes dos cursos científico-humanísticos*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Campos, B. P. (1989). Intervenção em orientação vocacional: Algumas questões de valores. *Inovação*, 2 (4), 403-409.
- Campos, B. P. (1992). Informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Castro, M. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais*. Dissertação de Mestrado apresentada no Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, Braga.
- Castro, M., Saavedra, L., & Rosário, P. (2007). *Auto-eficácia, instrumentalidade e auto-regulação da aprendizagem: um estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Trabalho apresentado em IX Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, In Actas do IX Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Coruña.
- Coimbra, J. L. (1997/98). O meu “grande” projecto de vida ou os meus “pequenos” projectos: linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 21-28.
- Coimbra, J. L., Campos, B. P., & Imaginário, J. L. (1994). *Career intervention from a psychological perspective: definition of the main ingredients of an ecological developmental methodology*. Comunicação apresentada no 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid.
- Coimbra, S. (2008). *Estudo diferencial da auto-eficácia e resiliência na antecipação da vida adulta*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (2010). Será que sou capaz? Estudo diferencial de auto-eficácia com alunos do 9.º ano. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (1), 5-22.

Conselho Nacional da Educação (2010). *Estado da Educação 2010. Percursos Escolares*. Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da Nação 2012. Autonomia e Descentralização*. Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de Julho. *Diário da República – II Série*. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa.

Direção Geral da Formação Vocacional (2005a). *Programa - Componente de Formação Científica da disciplina de Francês*. Ministério da Educação. Acedido em 1 de Outubro de 2011 em www.anq.gov.pt.

Direção Geral da Formação Vocacional (2005b). *Programa - Componente de Formação Científica da disciplina de Matemática Aplicada*. Ministério da Educação. Acedido em 1 de Outubro de 2011 em www.anq.gov.pt.

Direção Geral da Formação Vocacional (2005c). *Programa - Componente de Formação Sociocultural da disciplina de Educação Física*. Ministério da Educação. Acedido em 1 de Outubro de 2011 em www.anq.gov.pt.

Direção Geral da Formação Vocacional (2005d). *Programa - Componente de Formação Sociocultural da disciplina de Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho*. Ministério da Educação. Acedido em 1 de Outubro de 2011 em www.anq.gov.pt.

Direção Geral da Formação Vocacional (2005e). *Programa - Componente de Formação Sociocultural da disciplina de Inglês*. Ministério da Educação. Acedido em 1 de Outubro de 2011 em www.anq.gov.pt.

Direção Geral da Formação Vocacional (2005f). *Programa - Componente de Formação Sociocultural da disciplina de Língua Portuguesa/Português*. Ministério da Educação. Acedido em 1 de Outubro de 2011 em www.anq.gov.pt.

Direção Geral da Formação Vocacional (2005g). *Programa - Componente de Formação Sociocultural da disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação*. Ministério da Educação. Acedido em 1 de Outubro de 2011 em www.anq.gov.pt.

Direção Geral da Formação Vocacional (2006). *Programa - Componente de Formação Sociocultural das disciplinas de Cidadania e Mundo Actual e Cidadania e Sociedade*. Ministério da Educação. Acedido em 26 de Setembro de 2011 em www.anq.gov.pt.

Faria, L. (1995). Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

- Faria, L. (2003). Algumas reflexões sobre a competência e a incompetência: Desafios para a intervenção psicopedagógica. *Sobredotação*, 4 (2), 25-36.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Faria, L., & Simões, L. (2002). Auto-eficácia em contexto educativo. *Psychologica*, 31, 177-196.
- Ferreira, A. F., Nascimento, I., & Fontaine, A. M. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais, *Revista Brasileira de Orientação Profissional* 10, 2, 43 - 56.
- Fontaine, A. M. (1986). Aspiração e realização escolar em função do grupo social de pertença. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 119-132.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Gomes, I. (2011). *Experiências de educação-formação e empoderamento : um estudo longitudinal das mudanças no empoderamento psicológico de adultos pouco escolarizados*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Gottfredson, G. D. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 232-258). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- IEFP (2007). *Referencial de formação da componente tecnológica da área de Hotelaria e Restauração*. Acedido em 26 de Setembro de 2011 em: www.iefp.pt.
- Janeiro, I. N. (2011). Escala de Atribuições em relação à Carreira (EAC): Um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 5-13.

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (1), 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social Cognitive Career Theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311), San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1996). A Social Cognitive Framework for Studying Career Choice and Transitions to Work. *Journal of Vocational Educations Research*, 21 (4), 3-31.
- Lopes, A. R. (2010). *Projectos vocacionais, crenças de auto-eficácia e expectativas parentais em estudantes do 7º ano de escolaridade em situação de sucesso/insucesso escolar*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (1), 7-14
- Lourenço, A. (2007). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. Dissertação de Doutoramento apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Magalhães, S., Pina Neves, S., & Lima Santos, N. (2003). Auto-conceito de competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), 263-272.
- Nascimento, I., & Coimbra, J. L. (2005). Pedidos, problemas e processos: alguns dilemas da intervenção em consulta psicológica vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6 (2), 1- 14.
- Nunes, M. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (1), 29- 42.
- Parada, F., Castro, G., & J. L. Coimbra (1997). A orientação vocacional como objetivo transdisciplinar: análise do currículo enunciado no do terceiro ciclo do ensino básico. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 108-130.

- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pina Neves, S. (2007). *Concepções pessoais de competência: Contributos para a construção e validação de um modelo compreensivo no contexto de realização escolar*. Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2005). Concepções pessoais de competência: Da integração conceptual à intervenção psicopedagógica, *Psicologia*, 18 (2), 101-128.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática, *Análise Psicológica*, 25 (4), 635 - 652
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2008). Atribuições e dimensões causais: Reformulação, adaptação e validação de um questionário. *Psychologica*, 48, 47-75.
- Pina Neves, S., Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, interrelação e influência no rendimento escolar, *Revista da FCHS da UFP*, 6, 215-226.
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94.
- Ramos, L. A., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2007). O impacto da auto-eficácia no desenvolvimento da identidade vocacional. *Psychologica*, 44, 25-44.
- Ramos Miguel, R., Rijo, D., Nobre Lima, L. (2012): Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 23 (1), 127-143.
- Rosário, P. (1999). *Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As Abordagens ao Estudo em alunos do Ensino Secundário*. Dissertação de Doutoramento apresentada na Universidade do Minho, Braga.
- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na universidade: Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Porto: Almedina.
- Sá, I. (2007). A auto-regulação da aprendizagem: o papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Psychologica*, 44, 63-76.

- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., p. 149-205). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Simões, M. F. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31, 1, 2 e 3, 195-210.
- Super, D. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 282-298.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Dissertação de Doutoramento apresentada na Universidade do Minho, Braga.
- Teixeira, M. O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação de interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44, 11-23.
- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), 9-16.
- Teixeira, M. O. (2009). Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e académicos. *Psychologica*, 51, 47-55.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751-796.
- Vieira, D. (2008). *Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: Influência da auto-eficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição vocacional*. Dissertação de Doutoramento apresentada na Universidade do Porto, Porto.
- Vieira, D., Caires, S., & Coimbra, J. L. (2011). Do ensino superior para o trabalho: contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 29 - 36.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into practice*, 41 (2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.

Anexos

Anexo 1

Caraterização dos participantes

Tabela 1.

Caraterização dos formandos

		N	%
Sexo	Masculino	8	53,3
	Feminino	7	46,7
Ano de escolaridade	6.º ano	2	13,3
	7.º ano	11	73,3
	8.º ano sem conclusão	2	13,3
N.º Retenções	2	10	66,7
	3	4	26,7
	4	1	6,7
Idade	13 Anos	1	6,7
	14 Anos	7	46,7
	15 Anos	5	33,3
	16 Anos	1	6,7
	17 Anos	1	6,7
Retenção ano letivo anterior	Sim	11	73,3
	Não	4	26,7

Tabela 2.

Caraterização de cada formando

	Idade	Sexo	Escolaridade	Retenção	Nº Retenções	Medida Educativa	Ação Social Escolar
Participante 1	15	F	7.º	Não	2	Sim	A
Participante 2	14	F	6.º	Sim	2	Não	A
Participante 3	13	M	6.º	Sim	2	Não	A
Participante 4	15	M	8.º	Sim	2	Não	Não
Participante 5	15	M	6.º	Sim	2	Não	A
Participante 6	14	M	6.º	Sim	2	Não	B
Participante 7	15	M	7.º	Não	2	Não	C
Participante 8	14	M	6.º	Não	2	Sim	A
Participante 9	14	M	6.º	Sim	3	Não	B
Participante 10	17	M	8.º	Sim	4	Não	A
Participante 11	15	F	6.º	Sim	3	Não	A
Participante 12	14	F	6.º	Sim	2	Não	C
Participante 13	14	F	6.º	Não	3	Sim	A
Participante 14	14	F	6.º	Sim	2	Não	A
Participante 15	16	F	6.º	Sim	3	Não	A

Tabela 3.

Caraterização dos formadores

		N	%
Sexo	Masculino	4	33,3
	Feminino	8	66,6
Vínculo	Quadro de escola	8	13,3
	Contratado	4	73,3

Anexo 2

Instrumentos de recolha de dados

Ficha de dados pessoais e escolares

Questionário aos Formandos: QADC, QAEIARA, QACA

Guião do grupo de discussão com os formadores

Guião de entrevista inicial aos formandos

Guião de entrevista final aos formandos

Registo individual de avaliação

Registo de progressão do(a) formando(a)

Registo de orientações metodológicas

FICHA DE DADOS PESSOAIS E ESCOLARES

Instrumento que permite aceder ao número de formandos que constituem a turma e a informações como idade, ano de escolaridade, ano de frequência no ano letivo anterior, retenção no ano letivo anterior, número de retenções ao longo da escolaridade e o número de formandos que beneficiam de serviços de apoio socioeducativo. Foi utilizada a ficha do agrupamento de escolas no início do ano letivo pelo diretor de turma/coordenador de curso para recolha de dados dos formandos com a finalidade de elaborar o Plano Curricular de Turma, tendo essa sido cedida para este estudo.

Este inquérito é confidencial. Respondendo com sinceridade, permitirás que o Diretor de Turma te compreenda melhor e te possa ajudar a resolver algumas dificuldades.

DADOS BIOGRÁFICOS			
Nome do aluno:		Ano:	Turma: N°
Data de nascimento: / /	Idade:	Naturalidade:	
Morada:			
Concelho:		Código Postal: -	

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO			
Nome:		Parentesco:	
Data de nascimento: / /	Idade:	Naturalidade:	
Morada:			
Concelho:		Código Postal: -	
Telefone:	Telemóvel:	Telefone do emprego:	
E-mail:			
Profissão:			
Situação Profissional Atual: (Assinalar com X)			
☐ Conta própria	☐ Efetivo	☐ Contratado	☐ Reformado ☐ Desempregado

AGREGADO FAMILIAR								
Parentesco	Idade	Habilitações Académicas	Profissão	Situação Profissional				
Eu		____ ano	estudante					
Os teus pais (Assinalar com X)								
☐ estão ausentes	☐ estão separados	☐ a mãe faleceu	☐ o pai faleceu					
HABITAÇÃO								
Tipo	Água		Luz		Casa de banho		Quarto próprio	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não

PERCURSO ESCOLAR (Assinalar com X e, em seguida, responder brevemente)		
	Sim	Não
Ficaste retido algum ano?		
Estudas todos os dias?		
Estudas habitualmente em casa?		
Alguém te ajuda a estudar?		
Tiveste algum apoio pedagógico?		
Tiveste negativas no ano anterior?		
Tiveste alguma falta disciplinar?		
Já frequentavas esta escola?		
Beneficias dos Serviços de Apoio Socioeducativo?		

QUESTIONÁRIO AOS FORMANDOS

Este instrumento, de aplicação coletiva aos formandos, foi utilizado em dois momentos: no início e no final do CEF. É constituído por três questionários: QADC, QAEIARA e QACA. O QADC avalia a percepção que os formandos têm sobre a influência de vinte e quatro causas nos seus resultados escolares, isto é, nos sucessos e fracassos escolares. O QAEIARA constituído por dez itens avalia a autoeficácia para a autorregulação da aprendizagem e a instrumentalidade da autorregulação da aprendizagem. O QACA é constituído por vinte itens e pretende avaliar a percepção dos formandos acerca do sentimento de competência académica, independentemente ou não dos seus resultados escolares. Avalia duas dimensões: dimensão autoconceito independente – percepção de valor próprio e de competência académica não obstante os resultados escolares obtidos e dimensão autoconceito contingente – percepção de competência associada aos resultados obtidos.



INSTRUÇÕES GERAIS

Nas páginas seguintes vais encontrar três questionários. Estes questionários avaliam a opinião que tens sobre ti mesmo(a) e sobre assuntos relacionados com a escola.

Cada questionário tem uma instrução, pelo que deves ler com atenção antes de iniciar o preenchimento.

Não há respostas certas nem erradas pois o que interessa é a tua opinião sincera.

Estes questionários são CONFIDENCIAIS e as tuas respostas serão apenas analisadas no âmbito do estudo que está a ser realizado.

Obrigado pela tua colaboração.

Nome do aluno: _____

Data de preenchimento: ____/____/____

QUESTIONÁRIO DE ATRIBUIÇÕES E DIMENSÕES CAUSAIS

(Adaptado de S. Pina Neves & L. Faria, 2008)

Há vários fatores (ou causas) que influenciam o resultado que tens na escola, quer esses resultados sejam bons (sucessos) quer sejam maus (fracassos). Contudo, alguns deles podem ter muita influência e outros pouca ou nenhuma influência.

A seguir encontra uma lista com vários fatores (causas) que contribuem para os bons e maus resultados escolares. O que te pedimos é que avalies numa escala com quatro alternativas a influência de cada fator nos **teus** resultados escolares. Assim, se tu achas que um fator tem **muita influência** nos teus resultados deves colocar um círculo à volta do **4**. Se pelo contrário achas que o fator **não tem influência nenhuma** nos teus resultados escolares pões um círculo à volta do **1**. Se achas que tem **pouca influência** pões um círculo à volta do **2** e se consideras que tem **bastante influência** põe um círculo à volta do **3**. Não te esqueças de responder em relação a todos os fatores.

Nenhuma influência	Pouca Influência	Bastante Influência	Muita Influência
1	2	3	4
1. A quantidade de estudo.			1 2 3 4
2. A preparação para os testes.			1 2 3 4
3. A concentração durante o estudo.			1 2 3 4
4. O fazer os trabalhos de casa			1 2 3 4
5. As condições que tenho para estudar em casa.			1 2 3 4
6. O material de apoio ao estudo (apontamentos, livros, dicionários).			1 2 3 4
7. A atenção nas aulas.			1 2 3 4
8. A participação nas aulas.			1 2 3 4
9. O nível de dificuldade das matérias.			1 2 3 4
10. O nível de dificuldade dos testes.			1 2 3 4
11. A concentração durante os testes.			1 2 3 4
12. A ansiedade durante os testes.			1 2 3 4
13. A capacidade do(a) professor(a) para explicar as matérias.			1 2 3 4
14. O relacionamento com o(a) professor(a).			1 2 3 4
15. A capacidade para aprender.			1 2 3 4
16. A memória.			1 2 3 4
17. A vontade de aprender.			1 2 3 4
18. A vontade de provar aos outros que sou capaz.			1 2 3 4
19. A confiança que tenho em mim próprio(a).			1 2 3 4
20. A assiduidade (não faltar às aulas).			1 2 3 4
21. O estado de saúde.			1 2 3 4
22. A sorte.			1 2 3 4
23. O interesse pela disciplina.			1 2 3 4
24. A utilidade da disciplina para o futuro.			1 2 3 4

**QUESTIONÁRIO DE AUTOEFICÁCIA E INSTRUMENTALIDADE
NA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM
(Adaptado de A. Lourenço, 2007)**

Em seguida pedimos-te que nos digas em que medida **concordas que te sentes capaz** de utilizar um conjunto de estratégias na tua aprendizagem e em que medida **concordas que é útil fazê-lo**.

Neste sentido, deves usar a escala seguinte para indicares a **tua** resposta colocando um círculo à volta do número que melhor corresponde à **tua** opinião. Assim, se **discordas totalmente** que te sentes capaz ou que consideras útil utilizar a estratégia colocas um círculo à volta do **1**. No caso de **discordares em parte** que te sentes capaz ou que pensas ser útil utilizar a estratégia fazes um círculo à volta do **2**. Se **concordas em parte** que te sentes capaz ou que consideras útil utilizar a estratégia assinalas o **3** e se **concordas totalmente** sobre te sentires capaz ou considerares útil utilizar a estratégia pões um círculo à volta do **4**. Não te esqueças de responder a todos os pontos.

Sinto-me capaz de				Considero útil			
Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
1	2	3	4	1	2	3	4

		Sinto-me capaz de				Considero útil			
		1	2	3	4	1	2	3	4
1.	Estabelecer objetivos escolares para cada disciplina e os planos para os alcançar.								
2.	Organizar o meu tempo para conseguir fazer tudo o que preciso.								
3.	Manter a concentração nas tarefas de estudo mesmo que haja outras coisas mais interessantes para fazer.								
4.	Tomar apontamentos e ampliá-los para depois compreender as matérias com profundidade.								
5.	Selecionar a informação mais importante de um texto.								
6.	Organizar os conteúdos das matérias em esquemas, resumos... segundo a ordem de importância das ideias.								
7.	Utilizar estratégias para memorizar, de forma compreensiva, a matéria a estudar.								
8.	Preparar os testes com antecedência, elaborando respostas para possíveis perguntas.								
9.	Procurar ajuda (de colegas, professores) quando surgem dificuldades no estudo que não consigo resolver sozinho.								
10.	Avaliar o que fiz e os resultados obtidos para melhorar o meu estudo.								

QUESTIONÁRIO DE AUTOCONCEITO ACADÉMICO

(Adaptado de C. Antunes, 2006)

O Questionário que se segue é **sobre aquilo que tu pensas e sentes** e é absolutamente subjetivo. Por isso, responde de acordo com aquilo que tu realmente pensas e sentes, sem te importares com o que os outros possam pensar ou sentir. As questões são só sobre ti.

À frente de cada frase coloca um círculo no número que melhor corresponde à **tua** opinião. Assim, se tu **discordas totalmente** com a frase deves colocar um círculo à volta do **1**. Se **discordas em parte** com a frase pões um círculo à volta do **2**. Se **concordas em parte** com a frase pões um círculo à volta do **3** e se **concordas totalmente** põe um círculo à volta do **4**.

Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente
1	2	3	4

1.	Quando tiro notas inferiores ao que esperava, não fico muito triste comigo.	1	2	3	4
2.	Quando vejo que os colegas tiram melhores notas do que eu, fico aborrecido comigo próprio.	1	2	3	4
3.	Confio nas minhas capacidades, mesmo quando algum trabalho que fiz não obteve muito boa nota.	1	2	3	4
4.	Quando tiro notas inferiores àquelas que esperava sinto-me a pessoa mais infeliz do mundo.	1	2	3	4
5.	Mesmo que não seja o melhor aluno da turma, tenho tanto valor como os meus colegas.	1	2	3	4
6.	Quando tenho resultados mais fracos não fico desanimado, sei que posso melhorar.	1	2	3	4
7.	Sinto-me muito mal comigo mesmo quando vejo que as minhas notas não correspondem àquilo que eu esperava.	1	2	3	4
8.	Mesmo que tire notas inferiores ao que esperava acho que tenho tantas capacidades como os outros.	1	2	3	4
9.	Só me sinto realizado quando tiro notas mais altas do que os outros.	1	2	3	4
10.	Apesar dos altos e baixos nas minhas notas considero-me tão bom como os meus colegas.	1	2	3	4
11.	É normal um estudante às vezes tirar notas baixas. Quando isso acontece comigo não fico muito aborrecido.	1	2	3	4
12.	A melhor coisa que me pode acontecer é tirar uma melhor nota do que os outros.	1	2	3	4
13.	Mesmo que no final do período as minhas notas não sejam tão boas como esperava, não me vou sentir mal comigo próprio por causa disso.	1	2	3	4
14.	Mesmo que não faça parte dos melhores alunos da turma, não me sinto mal por causa disso.	1	2	3	4
15.	Sinto que sou um bom aluno, ainda que às vezes as minhas notas não sejam muito boas.	1	2	3	4
16.	Mesmo que goste muito de uma disciplina, se não consigo tirar boas notas, desisto de estudar para essa disciplina.	1	2	3	4
17.	Só me realizo quando tiro notas acima da média.	1	2	3	4
18.	Acho que me sentiria uma pessoa realizada se fizesse parte dos melhores alunos da turma.	1	2	3	4
19.	Acho que sou uma pessoa com sucesso ainda que às vezes as minhas notas não correspondam àquilo que queria.	1	2	3	4
20.	Sou uma pessoa com tanto valor como os meus colegas, ainda que alguns deles sejam melhores alunos do que eu.	1	2	3	4

GUIÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COM OS FORMADORES

Este instrumento foi utilizado no grupo de discussão com os formadores e tem como objetivo avaliar a percepção que estes têm sobre os formandos e sobre as suas crenças de autoeficácia e atribuições causais. É constituído por vinte e três questões organizadas em três partes: percepção sobre os formandos; percepção sobre as crenças de autoeficácia dos formandos e percepção sobre as atribuições causais que os formandos fazem acerca das suas realizações académicas.

I. PERCEÇÃO SOBRE OS FORMANDOS/AS

1. O que é que caracteriza um bom aluno/a e um mau aluno/a? O que os distingue?
2. Em que medida os alunos/as mais inteligentes são os que têm melhores resultados? Porquê?
3. Até que ponto os alunos/as mais confiantes em si mesmos são aqueles que têm melhores resultados? Porquê?
4. Quem são os melhores alunos/as em termos de rendimento escolar? Os rapazes ou raparigas? Os mais novos ou os mais velhos? Os de classes sociais mais desfavorecidas ou menos desfavorecidas?
5. Como é que descreve os alunos/as que ingressam em CEF's em termos de autoconfiança e autoestima?
6. Como é que esses alunos/as encaram a escola? Que atitude têm eles perante a escola?

II. PERCEÇÃO SOBRE AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

1. Quando os alunos/as preveem alcançar uma boa ou má nota nos testes seguintes, em que aspetos acham que eles se baseiam na construção dessas expectativas?
2. Estas expectativas variam ao longo do ano ou mantêm-se constantes? Se variam, pedir exemplos.
3. Estas expectativas variam consoante a matéria que está a ser lecionada?
4. Até que ponto a dificuldade da matéria é usada pelos alunos/as para preverem o seu (in)sucesso no futuro?
5. Até que ponto as notas anteriores são importantes para os alunos/as preverem o seu (in)sucesso?
6. Na V. opinião, essas expectativas influenciam a forma como os alunos/as investem no seu estudo e a forma como se preparam para os testes? Se sim de que forma?
7. Que atividades podiam ser promovidas na sala de aula no sentido de promover o sentimento dos alunos/as de que são capazes de obter resultados positivos /sucesso escolar?
8. Como é que um professor lida com expectativas negativas ou problemas de autoconfiança que possam existir por parte dos alunos/as em relação à sua disciplina?
9. De que forma se poderá tentar reverter as expectativas negativas dos alunos/as face à V. disciplina?

III. PERCEÇÃO SOBRE ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

1. Quais são as causas mais frequentes a que os alunos/as atribuem uma má nota?
2. Quais são as causas mais frequentes a que os alunos/as atribuem uma boa nota?
3. De acordo com a V. experiência, na disciplina de cada um de vós, ter uma boa nota depende, essencialmente, de que aspetos/fatores?
4. De acordo com a V. experiência como é que os alunos/as estudam para as vossas disciplinas?
5. Através de que tipo de estratégias pode um aluno/a evoluir nas vossas disciplinas?
6. Como reagem os maus alunos/as quando os professores os elogiam ou quando lhes atribuem uma boa nota?
7. Como é que o professor procura lidar com as consequências para o autoconceito académico dos alunos/as das boas e más notas que estes alcançam?
8. Como é que lidam com o erro? Qual é o significado do erro para vós?

GUIÃO DA ENTREVISTA INICIAL AOS FORMANDOS

Este instrumento foi utilizado na primeira entrevista individual a cada formando(a) e tem como objetivo explorar as respostas ao QADC e ao QACA. Pretende analisar as vinte e quatro causas associadas ao rendimento escolar e o autoconceito académico, conhecer as expectativas de autoeficácia e as expectativas para a frequência do primeiro ano da curso, efetuando também a caracterização escolar dos formandos.

I. ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

a) Quantidade de estudo

1. Em que medida gostas de estudar?
2. Até que ponto preferias trocar ou trocas mesmo o estudo por outras atividades? Quais?
3. Como é que costumavas estudar?
4. Com que frequência costumavas estudar? (Quantas vezes por semana, quantas horas por dia...)
5. A que disciplinas te dedicavas mais? Porquê?
6. A que disciplinas te dedicavas menos? Porquê?
7. Em que medida as notas que tiras dependem do tempo que estudas?
8. Até que ponto achas que as tuas notas são diferentes conforme o modo como estudas?

b) Preparação para os testes

1. Como é que te costumavas preparar para os testes?
2. Com quanta antecedência te preparas para os testes?
3. Qual o tipo de testes que mais gostas de fazer? Os de resposta de desenvolvimento, de escolha múltipla ou outros? Porquê?
4. Quando acabas de fazer um teste em que medida sentes que ele te correu bem ou mal? O que se passa durante ou após o teste para ficares com essa impressão?

c) Concentração durante o estudo

1. Que comportamentos tens quando estás a estudar concentrado/a?
2. Que tipo de coisas costumam distrair-te quando estás a estudar?

d) Fazer os trabalhos de casa

1. Na tua opinião, até que ponto fazer os trabalhos de casa é uma maneira de estudar?
2. Em que medida consideras que fazer os trabalhos de casa pode ajudar-te a ter melhores resultados?
3. Quando deixas os trabalhos de casa por fazer, porque é que isso acontece?

e) Condições para estudar em casa

1. Em que local costumavas estudar mais frequentemente?
2. Como achas que deve ser um local de estudo para ser um espaço em que possas estudar bem?

f) Material de apoio ao estudo

1. Quando estás a estudar que materiais sentes que precisas de ter contigo para estudares melhor? Para além dos livros das disciplinas, em que outras coisas costumavas apoiar-te quando estudas?
2. Como é que decides qual a matéria que vais estudar? (em caso de dificuldade de resposta: em função da sua importância, da sua urgência)

g) Atenção nas aulas

1. O que é para ti estar atento/a nas aulas?
2. Em que medida te consideras uma pessoa atenta nas aulas? Porquê?
3. O que pode interferir na tua atenção durante as aulas?

4. O que é que achas mais importante: estar atento/a nas aulas ou estudar a matéria em casa? Porquê?

h) Participação nas aulas

1. Em que medida costumas participar nas aulas? De que formas procuras participar?
2. Na tua opinião, de que modo a participação nas aulas pode influenciar as notas?
3. Em que medida a tua vontade de participar nas aulas varia (é maior ou menor) conforme as disciplinas? Porquê?

i) Nível de dificuldade das matérias

1. Quais as matérias em que tens mais dificuldade? E aquelas nas quais sentes menos dificuldades? Qual(ais) a(s) razão (ões) para teres mais dificuldade numas e mais facilidade noutras?
2. O que fazes quando tens dificuldade nalguma matéria? (em caso de dificuldade de resposta: ignoras?, pedes ajuda aos pais/irmãos/professores?, falas com colegas?,...)
3. A quem recorres para obter ajuda quando tens dificuldades? Porque razão vais ter com essa pessoa? (Em caso de resposta negativa: Qual a razão pela qual não procuras a ajuda de ninguém?)

j) Nível de dificuldade dos testes

1. Imagina que tens um teste amanhã.
 - 1.1 Que aspetos podem fazer-te achar que vai correr bem?
 - 1.2 E que aspetos podem fazer-te recear que corra mal?
2. Em que medida as notas obtidas nos testes anteriores dessa disciplina influenciam o modo como te sentes face aos testes seguintes?
3. O que achas que influencia mais os teus resultados: é esforçares-te e estudares ou teres capacidades? Porquê?

k) Concentração durante os testes

1. Quando um/a aluno/a está a fazer um teste como é que se pode ver se está concentrado/a ou não?
2. Que aspetos podem diminuir a concentração durante a realização de um teste?
3. Em que medida costumas estar concentrado/a durante os testes? O que é que pode levar-te a estar mais ou menos concentrado/a num teste?
4. Quais as vantagens de estar concentrado/a durante um teste? Quais as desvantagens de estar desconcentrado/a?

l) Ansiedade durante os testes

1. Quando vais fazer um teste como te sentes? (em caso de dificuldade de resposta: tranquilo/a, calmo/a, relaxado/a, desperto/a, atento/a, concentrado/a, nervoso/a, com medo, pessimista) A que se devem esses teus sentimentos? (em caso de dificuldade de resposta: à disciplina, à matéria, ao medo de falhar, ...)
2. Nas situações em que te sentes mais nervoso/a por causa de um teste, o que pensas ou fazes para ficares mais calmo/a e relaxado/a?

m) Capacidade do(a) professor(a) para explicar as matérias

1. Como deve um/a professor/a explicar as matérias para que os alunos as compreendam bem?
2. Desde que andas na escola, houve algum/a professor/a que recordas por explicar bem as matérias? Podes descrever o que te lembras dele/a?
3. Terá havido algum que fosse um mau exemplo de professor/a na explicação das matérias? Podes descrever o que te lembras dele/a?
4. Até que ponto um/a professor/a que explique bem (ou mal) pode levar um/a aluno/a a ter resultados melhores ou piores?

n) Relacionamento com o(a) professor(a)

1. Na tua opinião, o que é que torna boa a relação entre um/a professor/a e um/a aluno/a?
2. Desde que andas na escola, houve algum/a professor/a com quem sentisses ter uma relação especialmente boa? Como é que esse/a professor/a se comportava em relação a ti?

3. Até que ponto uma boa relação com os professores pode influenciar o gosto dos alunos pelas disciplinas? E até que ponto pode influenciar as notas dos alunos nessas disciplinas?

o) Capacidade para aprender

1. O que é para ti uma pessoa capaz de aprender?
2. Em que medida consideras que a capacidade para aprender muda com o passar do tempo? Se sim, o que pode contribuir para que essa mudança aconteça?
3. O que é que pode levar a que os alunos se mostrem mais capazes de aprender numas disciplinas do que noutras? Porquê?

p) Memória

1. O que é para ti uma pessoa com boa memória?
2. Como avalias a tua memória? Podes dar um exemplo que mostre que tens boa/má memória?
3. Consideras que a memória pode ser treinada? Em caso de resposta positiva: Que tipo de coisas poderão ajudar um/a aluno/a a fixar melhor as matérias das disciplinas?

q) Vontade de aprender

1. Que aspetos caracterizam uma pessoa com vontade de aprender?
2. Em que medida te consideras uma pessoa com vontade de aprender? Podes dar o exemplo de uma situação em que tenhas sentido uma grande vontade de aprender mais sobre algo?

r) Vontade de provar aos outros que sou capaz

1. Em que medida é importante para ti a opinião que os teus professores têm a teu respeito enquanto aluno/a? De que forma essa opinião influencia o grau no qual te dedicas às disciplinas?
2. Se perguntasse aos teus colegas o que eles acham de ti enquanto aluno/a o que é que eles diriam?
3. Até que ponto costumavas comparar as tuas notas com as dos teus colegas? Geralmente, o que é que conclusões dessa comparação?
4. Quando contas em casa que tiveste uma boa nota, o que é que a tua família te diz? E quando é uma má nota?

s) Confiança que tenho em mim próprio(a)

1. Como achas que se comporta na escola um/a aluno/a autoconfiante?
2. Que vantagens um/a aluno/a pode tirar de uma atitude autoconfiante?
3. Na tua opinião, até que ponto receber uma boa ou uma má nota pode influenciar a autoconfiança de um/a aluno/a?
4. Em que medida se poderá dizer que és um/a aluno/a que acreditas em ti próprio/a? Lembraste de alguma situação em que tenhas duvidado das tuas capacidades? Em caso de resposta positiva: Podes falar um pouco dessa situação?
5. Quando estás numa época de testes, esperas tirar mais vezes uma boa ou uma má nota? Porquê?

t) Assiduidade

1. O que é um/a aluno/a assíduo?
2. Que situações podem levar-te a faltar às aulas?
3. Em que medida achas que um/a aluno/a que vá às aulas está em vantagem em comparação com outro/a que falte?

u) Estado de saúde

1. Há alturas em que as pessoas se sentem mais cansadas e “em baixo”. Em que medida consideras que estar bem ou mal de saúde pode afetar o rendimento escolar dos alunos?
2. Ao longo do teu percurso escolar, alguma vez sentiste que o teu estado de saúde interferiu no teu aproveitamento? Em caso de resposta positiva: Podes falar um pouco dessa situação?

v) Sorte

1. Quando falamos nos resultados escolares, o que é ter sorte?

2. Em que medida te consideras um/a aluno/a sortudo/a? Houve até hoje alguma situação em que tenhas sentido que as notas que conseguiste se deveram à sorte? Em caso de resposta positiva: descreve, p.f., o que se passou nessa situação. Em caso de resposta negativa: Então, o que tem sido determinante para alcançares as notas que tens obtido?

w) Interesse pela disciplina

1. Quais as tuas disciplinas preferidas? Porquê?
2. Quais as disciplinas de que gostas menos? Porquê?
3. Em que medida o teu gosto pela disciplina leva a que dês mais atenção e te empenhes mais nela? Isso acontece de forma especial com alguma disciplina (pela positiva ou pela negativa)?
4. O que fazes quando uma nota de uma disciplina de que gostas não corresponde àquilo que estavas à espera?

x) Utilidade da disciplina para o futuro

1. Quais são os teus projetos e objetivos para o teu futuro escolar e profissional?
2. Quais as disciplinas que consideras mais importantes para realizares esses teus projetos e objetivos? Porquê?
3. Quais as disciplinas que consideras menos importantes à concretização desses teus projetos e objetivos? Porquê?
4. Em que medida a utilidade para o teu futuro de uma dada disciplina te pode levar a fazer tudo para aprender mais e alcançar melhores resultados nela?

II. CARACTERIZAÇÃO ESCOLAR

1. Quais foram as tuas notas no final do ano letivo anterior? (Identificar as notas negativas e as respetivas disciplinas)
2. Como é que explicas as notas que tiveste? Na tua opinião a que se devem?
3. Como classificas as tuas notas (Fracas, médias, boas)?
4. Já reprovaste alguma vez? Se sim, em que ano de escolaridade? Quais as razões pelas quais reprovaste?
5. Qual a melhor nota que já tiveste a uma disciplina? Na tua opinião, a que se deveu essa nota?
6. Qual a pior nota que já tiveste a uma disciplina? Na tua opinião, a que se deveu essa nota?

III. EXPECTATIVAS PARA O ATUAL ANO LETIVO

1. Quem é que propôs que frequentasses o curso? Qual(ais) a(s) razão(s) que essa(s) pessoa(s) referiu para o frequentares?
2. O que pensaste quando te propuseram que frequentasses o curso?
3. Quais são as tuas expectativas em relação às notas deste ano (melhores, piores ou iguais) tendo em conta o curso que estás a frequentar? O que é que te leva a ter essas expectativas?
4. Neste momento, em que medida que te sentes confiante em relação à possibilidade de vires a ter bons resultados escolares este ano letivo? O que é que, na tua opinião, pode levar-te a alcançar esses bons resultados?
5. Qual(ais) a(s) disciplina(s) em que achas que vais ter piores resultados? Porquê?
6. Qual(ais) a(s) disciplina (s) em que achas que vais ter melhores resultados? Porquê?

IV. PERCEÇÕES DE SI MESMO E EXPECTATIVAS DE EFICÁCIA

1. O que é para ti um/a bom/oa aluno/a? E um/a mau/á aluno/a?
2. Quais as características do/a bom/oa aluno/a e do/a mau/á aluno/a?
3. Em que medida tens características de um ou de outro? Ou seja, descreves-te mais como um/a bom/oa aluno/a ou um/a mau/á aluno/a?
4. Na tua opinião, o que é que um/a aluno/a precisa de fazer para ter bons resultados neste curso?
5. O que é que tu costumavas fazer quando queres ter uma boa nota?

v. REALIZAÇÃO ESCOLAR E AUTOCONCEITO ACADÊMICO

1. Como reages quando recebes uma má nota? O que costumavas pensar e sentir? Com quem falas acerca dessa má nota?
2. O que pensas de ti próprio/a quando os teus colegas têm melhores notas do que as tuas? Já aconteceu tirares melhores notas do que um colega que achavas ser melhor aluno/a do que tu? Como te sentiste nessa situação?
3. O que é que costumavas ouvir dizer acerca das tuas capacidades? (dos professores, dos teus pais, dos teus amigos/colegas,...) Em que medida te consideras uma pessoa com capacidades? Em que áreas te sentes bom? E em que áreas te consideras menos bom?
4. Nos casos em que a nota que obténs é mais baixa do que estás à espera como é que isso te faz sentir? E quando a nota é mais alta do que estás a contar?
5. Até que ponto gostarias de ser o/a melhor aluno/a da turma? Porquê? Na tua opinião ser-se o/a melhor aluno/a da turma significa ser-se uma pessoa com mais valor? Na tua opinião de que depende o valor de uma pessoa?
6. Quando tens uma nota mais fraca é mais habitual desleixares-te ou esforçares-te para a melhorar?
7. Em que medida és daquelas pessoas que não gosta de perder, falhar ou errar? O que é que sentes quando isso acontece?
8. Quando tens uma nota mais baixa do que estás à espera a que achas que isso se deve?
9. Achas que existe uma relação entre as tuas notas e as disciplinas que consideras mais importantes? Porquê? Para ti, o que é que na escola pode ser mais importante do que as notas? O que te faz sentir realizado/a enquanto aluno/a? Tirar notas acima da média? Ser o/a melhor aluno/a da turma? Ter melhores notas do que os teus colegas?
10. É habitual as tuas notas terem altos e baixos? O que te parece que pode influenciar essas subidas e descidas?
11. Até que ponto achas possível o/a melhor aluno/a da turma ter uma nota baixa? Se um dia isso acontecer a quê que poderá dever-se? Se fosses o/a melhor aluno/a da turma como te sentirias?
12. Ao longo do teu percurso escolar tens feito parte de turmas competitivas em que há alunos que querem ser melhores do que os outros todos? O que pensas desses alunos? Em que medida sentes curiosidade em conhecer as notas dos teus colegas? (em caso de resposta afirmativa: o que te leva a sentir essa curiosidade?)
13. Em geral os alunos têm uma ideia das notas que vão obter no final do período. Tu és um/a aluno/a dos/as que fazem previsões em relação a essas notas ou dos que prefere esperar para ver? Porquê?
- 14/18. Até que ponto ser o/a melhor aluno/a da turma já fez ou faz parte dos teus sonhos? Que vantagens tem ser o/a melhor aluno/a da turma? E que desvantagens pode ter?
15. A que grupo achas que pertences na tua turma? Ao dos maus alunos, dos alunos razoáveis, dos bons alunos ou dos melhores alunos? Na tua opinião o que é mais determinante que um/a aluno/a seja associado a um desses grupos? (em caso de dificuldade de resposta: o comportamento na sala de aula, a preferência dos professores, as notas, o interesse dos alunos pelo estudo, o n.º de reprovações,...) Com qual desses tipos de alunos costumavas relacionar-te melhor? Porquê?
16. Em que medida te descreves como uma pessoa que desiste quando não tem sucesso a uma disciplina? Poderias dar um exemplo de alguma disciplina em que isso tenha acontecido contigo?
17. Qual é a nota mínima que basta tirares para te sentires satisfeito/a contigo?
19. Em que medida achas possível ser um/a aluno/a de sucesso mesmo não obtendo as notas desejadas? Na tua opinião o sucesso de um/a aluno/a depende unicamente das notas que tira ou de outros fatores? Quais?
20. Quando te comparas com os teus colegas e verificas que estás um ou mais patamares abaixo deles, o que é que isso te faz pensar deles? E o que é que isso te faz pensar de ti?

GUIÃO DA ENTREVISTA FINAL AOS FORMANDOS

Este instrumento foi utilizado na entrevista final com cada formando(a), dividindo-se em três partes: expectativas de autoeficácia, atribuições causais e autoconceito académico. Na parte respeitante às expectativas de autoeficácia, pretende compreender o contributo dessas expectativas no desenvolvimento dos interesses e no processo de escolha vocacional e também o papel que as várias disciplinas e o estágio possam ter tido na sua formação. As questões relativas às atribuições causais abordam os fatores responsáveis pelos resultados escolares. Finalmente, este instrumento trata sobre o autoconceito, explorando os julgamentos acerca das capacidades e competências de cada um dos formandos e as mudanças que possam ter ocorrido nestas ao longo da frequência do CEF.

EXPECTATIVAS DE AUTOEFICÁCIA

1. Quais são os teus projetos e objetivos para o teu futuro escolar e profissional? Mantêm-se os mesmos que tinhas quando iniciaste a frequência do CEF ou mudaram? Porquê?
2. O que é que te imaginas a fazer quando acabares o curso?
3. O que pensas sobre a tua capacidade para pôr em prática esses objetivos e planos?
4. O que pretendes fazer para concretizar esses projetos e objetivos?
5. Caso alguma coisa venha a correr mal e se torne mais difícil a realização desses teus objetivos, como é que achas que vais lidar com essas dificuldades/obstáculos?
6. De que forma cada disciplina contribuiu para te sentires mais seguro da tua capacidade para concretizares os teus projetos e objetivos?
7. E o estágio de que forma te parece que contribuiu?
8. Quais são as tuas expectativas em relação às notas do próximo ano (melhores, piores ou iguais)? Porquê?
9. Neste momento, em que medida que te sentes confiante em relação à possibilidade de vires a ter bons resultados escolares no próximo ano letivo?

ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

1. Como é que explicas as notas que tiveste no curso? Na tua opinião a que se devem?
2. As tuas notas correspondem àquilo que estavas à espera? O que contribuiu para tal?
3. Escolhe uma destas frases e justifica a tua opção: “O que vai acontecer no meu futuro depende dos meus planos” ou “Os meus planos dependem do que me acontecer no futuro”

AUTOCONCEITO

1. Como é que te caracterizas enquanto aluno(a)?
2. O que é que, na tua opinião, mudou em ti como aluno(a) ao longo da frequência deste curso?
3. O que te parece que pode ter contribuído para essa mudança?
4. O que achas que pensam os formadores a teu respeito? Qual dos formadores achas que te conhece melhor? Porquê?

REGISTO INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO

Este registo da avaliação do formando, preenchido pelo investigador no final de cada período no conselho de turma, organiza-se em três partes: na primeira estão indicadas as disciplinas do curso para que sejam registados os níveis finais para cada um delas; uma segunda parte onde é possível indicar se o formando beneficia de medidas de educação especial e, finalmente uma terceira onde constam outras medidas. Tem ainda um espaço designado “Observações” para anotar a informação qualitativa que o conselho de turma transmite ao formando e ao seu encarregado de educação.

1. IDENTIFICAÇÃO DO FORMANDO

Nome _____

2. RESULTADOS ESCOLARES

Disciplinas	1.º ANO			2.º ANO		
	1.º Período	2.º Período	3.º Período	1.º Período	2.º Período	3.º Período
Língua Portuguesa						
Inglês						
Tecnologias da Informação e da Comunicação						
Cidadania e Mundo Atual						
Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho				-	-	-
Educação Física						
Matemática Aplicada						
Francês						
Serviço de cafetaria, balcão e atendimento na restauração						
Serviço de mesa e bar na restauração e hotelaria						
Serviços especiais de mesa	-	-	-			

Formando com Necessidades Educativas Especiais: Sim ☐ Não ☐

	1.º ANO			2.º ANO		
	1.º Período	2.º Período	3.º Período	1.º Período	2.º Período	3.º Período
Decreto de Lei 3/2008						
Adequações Curriculares Individuais						
Adequações no Processo de Avaliação						
Despacho 50/2005						
Plano de Recuperação						
Plano de Desenvolvimento						
Plano de Acompanhamento						

Observações _____

REGISTO DE PROGRESSÃO DO(A) FORMANDO(A)

Este instrumento foi preenchido individualmente por cada formador em dois momentos diferentes: no final do 1.º período do primeiro ano em que a disciplina foi lecionada e no final último período de leção da disciplina. Organiza-se num conjunto de trinta e três itens referentes a evidências comportamentais/atitudinais, permitindo aceder aos principais progressos observados nos formandos. É constituído ainda por duas questões abertas em que é solicitado ao formadores que evidenciem os principais progressos observados no formando(a) e que indiquem em que medida consideram que a sua disciplina tem vindo a dar resposta às necessidades e dificuldades do(a) mesmo(a).

Foram elaborados dois instrumentos para aplicar nos dois momentos de aplicação diferindo na sua instrução. Por serem semelhantes inclui-se neste trabalho o instrumento aplicado no 1.º momento para ser consultado nas páginas seguintes e salienta-se o facto de o instrumento utilizado no 2.º momento ter como instrução *“Assinale com uma cruz a sua opinião sobre o que aconteceu na disciplina que leciona durante último período de acordo com a escala proposta. As respostas são confidenciais e só serão utilizadas no âmbito de uma investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, pelo que solicitamos honestidade nas mesmas.”*

REGISTO DE PROGRESSÃO DO(A) FORMANDO(A)

1.º Momento de avaliação

1. IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA _____
2. IDENTIFICAÇÃO DO(A) FORMANDO(A) _____
3. AVALIAÇÃO DA PROGRESSÃO DO(A) FORMANDO(A)

Assinale com uma cruz a sua opinião sobre o que aconteceu na disciplina que leciona durante o 1.º período de acordo com a escala proposta. As respostas são confidenciais e só serão utilizadas no âmbito de uma investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, pelo que solicitamos honestidade nas mesmas.

Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não se aplica	Não tem dados para avaliar
1	2	3	4	na	nd

O(A) formando(a)...	1	2	3	4	na	nd
1. Dedicou o tempo necessário de estudo à disciplina.						
2. Estabeleceu objetivos escolares para a disciplina e planos para os alcançar.						
3. Organizou o tempo para conseguir estudar para a disciplina.						
4. Fez os trabalhos de casa ou outros trabalhos realizados em tempo extra letivo.						
5. Teve material de apoio ao estudo.						
6. Preparou os testes com antecedência.						
7. Tirou apontamentos durante as aulas.						
8. Selecionou a informação mais importante para estudar.						
9. Organizou os conteúdos das matérias em esquemas e resumos.						
10. Utilizou estratégias para memorizar a matéria a estudar.						
11. Participou nas aulas.						
12. Manteve a atenção nas aulas.						
13. Esteve concentrado durante o estudo.						
14. Manteve a concentração durante a realização dos testes.						

O(A) formando(a)...	1	2	3	4	na	nd
15. Demonstrou capacidade para aprender.						
16. Evidenciou vontade de aprender.						
17. Teve vontade de mostrar aos outros que é capaz.						
18. Demonstrou confiança em si mesmo.						
19. Foi assíduo(a) às aulas.						
20. Foi pontual às aulas.						
21. Mostrou interesse pela disciplina.						
22. Procurou ajuda do professor quando surgiram dificuldades de aprendizagem						
23. Manifestou sentido crítico face ao que fez e aos resultados que obteve.						
24. Cooperou com os colegas em tarefas e projetos comuns (ex. trabalhos de grupo).						
25. Mostrou abertura para realizar novas aprendizagens.						
26. Mostrou autonomia para realizar as aprendizagens.						
27. Aderiu de forma motivada às tarefas propostas.						
28. Mostrou perseverança face às dificuldades.						
29. Participou ativamente nas atividades formativas (ex.: visitas de estudo).						
30. Respeitou as diferenças individuais dos colegas no que respeita às aprendizagens e desempenho escolar.						
31. Compreendeu que a matéria da disciplina é importante para o futuro desempenho da profissão a que ele habilita.						
32. Mostrou ter objetivos e planos de futuro especificamente relacionados com o curso .						
33. Revelou uma vontade genuína em concluir o curso.						

Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo totalmente	Não se aplica	Não tem dados para avaliar
1	2	3	4	na	nd

QUESTÃO A: Procure evidenciar os principais progressos observados neste(a) formando(a) durante o último período em que a disciplina foi lecionada explicitando-os de forma compreensível (ex. no início...agora...).

QUESTÃO B: Em que medida considera que a sua disciplina deu resposta às necessidades e dificuldades (ex. motivacionais, de autoconfiança, de aprendizagem, ...) apresentadas por este(a) formando(a). Na sua resposta associe aspetos concretos da disciplina a aspetos concretos dessas necessidades/dificuldades.

REGISTO DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Este instrumento, elaborado com base nas orientações metodológicas da ANQ para cada disciplina, foi aplicado individualmente a cada formador no final do curso tendo o investigador apoiado o seu preenchimento. Os formadores indicam a aplicabilidade efetiva de várias metodologias na sala de aula relativas ao processo de ensino-aprendizagem ou, em alternativa, derivações dessas metodologias para cada ano letivo. Pretende avaliar as diferenças entre o projeto enunciado e o projeto implementado e as experiências de exploração e investimentos vocacionais proporcionadas pela frequência do CEF.

Das orientações metodológicas previstas pela Agência Nacional para as Qualificações, assinale com uma cruz as que implementou ao longo dos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 na disciplina que leciona no Curso de Educação e Formação de Jovens de Serviço de Mesa. Descreva, se for o caso, outras metodologias/recursos/estratégias que utilizou.

As respostas são confidenciais e só serão utilizadas no âmbito de uma investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, pelo que solicitamos honestidade nas mesmas.

2011/2012	2012/2013
-----------	-----------

1. Recurso a métodos e situações que constituam desafio aos formandos
2. Práticas pedagógicas diferenciadas com vista a responder às necessidades de cada formando
3. Aprendizagem que constituam instrumentos para a participação ativa dos formandos

4. Portefólio de aprendizagem onde conste:

- 4.1 Trabalhos que o formando produziu ao longo dos módulos (relatórios, textos escritos, registos áudio, vídeo e outros, trabalhos de pesquisa, comentários de texto, fichas de leitura, trabalhos realizados fora da sala de aula)
- 4.2 Listas de verificação, escalas de classificação, grelhas de observação, grelhas de auto e coavaliação e testes
- 4.3 Apreciações do professor
- 4.4 Julgamentos pessoais, autoavaliação dos seus métodos de trabalho
- 4.5 Medidas a tomar para ajudar o formando a melhorar a sua aprendizagem com observações sobre o trabalho realizado
- 4.6 Outras estratégias (Quais)

5. Modalidades e instrumentos de avaliação:

- 5.1 Portfólio de aprendizagem
- 5.2 Observação da execução de uma tarefa através de listas de verificação
- 5.3 Avaliação do desempenho oral e escrito a partir de escalas de classificação (numéricas, de frequência e descritivas)
- 5.4 Avaliação de textos produzidos e da compreensão de textos orais e escritos a partir de grelhas de observação
- 5.5 Listas de verificação e as escalas de classificação na autoavaliação
- 5.6 Listas de verificação e as escalas de classificação na coavaliação em trabalhos individuais ou de grupo
- 5.7 Testes objetivos (exercícios de escolha múltipla, de associação, de alternativa verdadeiro/falso, de completamento)
- 5.8 Testes não objetivos, tipo resposta curta e ensaio
- 5.8 Outros instrumentos de avaliação (Quais)

[illegible]

REGISTO DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS INGLÊS

Das orientações metodológicas previstas pela Agência Nacional para as Qualificações, assinale com uma cruz as que implementou ao longo dos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 na disciplina que leciona no Curso de Educação e Formação de Jovens de Serviço de Mesa. Descreva, se for o caso, outras metodologias/recursos/estratégias que utilizou, indicando o respetivo ano letivo.

As respostas são confidenciais e só serão utilizadas no âmbito de uma investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, pelo que solicitamos honestidade nas mesmas.

	2011/2012	2012/2013
1. Metodologias orientadas para a ação que incluem:		
1.1 Trabalhos de projeto		
1.2 Estudos de caso		
1.3 Atividades de simulação		
1.4 Debates		
1.5 Role-play		
1.6 Entrevistas		
1.7 Questionários		
1.8 Portefólios		
1.9 Outras metodologias orientadas para a ação (Quais) _____		
2. Portefólios onde constam:		
2.1 Diário de aprendizagem		
2.2 Plano de desenvolvimento individual		
2.3 Registo de objetivos pessoais, significativos e exequíveis		
2.4 Listagem de dificuldades		
2.5 Listagem de estratégias a desenvolver e de recursos a utilizar		
2.6 Registo sistemático do grau de consecução dos objetivos definidos (autoavaliação)		
2.7 (Re) definição de estratégias em função da avaliação feita		
2.8 Registo de leituras de textos de revistas, jornais e livros escritos em inglês		
2.9 Exemplares de textos produzidos		
2.10 Registo de contactos com correspondentes estrangeiros, por carta ou e-mail		
2.11 Registo de outros contactos interculturais		
2.12 Outros recursos do portefólio (Quais) _____		
3. Estratégias de autoavaliação que incluem:		
3.1 Questionários		
3.2 Listas de verificação		
3.3 Diários de aprendizagem		
3.4 Testes		
3.5 Outras estratégias de autoavaliação (Quais) _____		
4. Recurso a práticas de ensino diferenciadas que respondam às diferenças de motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem, de cada formando		
5. Formas diversificadas de organização do trabalho: individual, pares, grupo ou turma		
6. Gestão articulada das várias componentes programáticas		

**REGISTO DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
CIDADANIA E MUNDO ATUAL**

Das orientações metodológicas previstas pela Agência Nacional para as Qualificações, assinale com uma cruz as que implementou ao longo dos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 na disciplina que leciona no Curso de Educação e Formação de Jovens de Serviço de Mesa. Descreva, se for o caso, outras metodologias/recursos/estratégias que utilizou, indicando o respetivo ano letivo.

As respostas são confidenciais e só serão utilizadas no âmbito de uma investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, pelo que solicitamos honestidade nas mesmas.

2011/2012	2012/2013
-----------	-----------

1. Metodologia de projeto
2. Aprendizagem cooperativa
3. Parcerias ou intercâmbios com entidades exteriores, outras escolas e com turmas da mesma escola
4. Debates sobre os temas que interessem mais à comunidade escolar recorrendo à participação de elementos da comunidade, exteriores à escola
5. Simulações de casos reais utilizando a técnica de jogo de papéis
6. Visitas de estudo a eventos culturais e exposições que se relacionem com os temas em estudo e a instituições do Estado democrático como as autarquias, os tribunais e outras instituições de serviço público

7. Metodologias participativas e interativas em que a informação é recolhida pelos formandos através de:
 - 7.1 Pesquisas em fontes documentais existentes nos centros de recursos da escola e da comunidade envolvente
 - 7.2 Imprensa regional e nacional
 - 7.3 Meios audiovisuais (filmes e documentários televisivos, cd-rom)
 - 7.4 Internet
 - 7.5 Comunidade em que os formandos estão inseridos recorrendo a pequenos inquéritos e entrevistas e ao trabalho de campo
 - 7.6 Outros recursos (Quais) _____

8. Metodologias participativas e interativas em que a informação recolhida e selecionada, depois de analisada é organizada em suportes diversificados:
 - 8.1 Organização de dossiers temáticos
 - 8.2 Construção de painéis
 - 8.3 Cartazes
 - 8.4 Boletim informativo para a comunidade escolar
 - 8.5 Construção de um cd-rom
 - 8.6 Resultados na página da Internet da escola
 - 8.7 Outros recursos (Quais) _____

9. Estratégias de autoavaliação que incluem:
 - 9.1 Organização de um portefólio com o trabalho desenvolvido ao longo do ano
 - 9.2 Instrumentos que permitam o registo em contexto de atitudes e de valores: pontualidade, participação no trabalho individual e de grupo, respeito pelas opiniões dos colegas.

HIGIENE, SAÚDE E SEGURANÇA NO TRABALHO

Das orientações metodológicas previstas pela Agência Nacional para as Qualificações, assinale com uma cruz as que implementou ao longo do ano letivo na disciplina que leciona no Curso de Educação e Formação de Jovens de Serviço de Mesa. Descreva, se for o caso, outras metodologias/recursos/estratégias que utilizou.

As respostas são confidenciais e só serão utilizadas no âmbito de uma investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, pelo que solicitamos honestidade nas mesmas.

	Sim	Não
1. Métodos ativos que pressupõem:		
1.1 Contacto com o exterior em visitas de estudo		
1.2 Contacto com o exterior em encontros ou pequenos seminários com profissionais ou especialistas nas matérias a abordar pela disciplina		
1.3 Consulta e a construção de materiais		
1.4 Outras atividades (Quais) _____		

2. No desenvolvimento das atividades recurso às estratégias:		
2.1 Role-play		
2.2 Estudo de caso		
2.3 Atividades colaborativas (e.g. trabalho de grupo)		
2.4 Outras estratégias (Quais) _____		

3. Na avaliação recurso a:		
3.1 Pequenos testes de avaliação formativa, pelo menos no final de cada tema, complementada eventualmente com a		
3.2 Elaboração de pequenos trabalhos específicos (e.g. visitas de estudo com guiões, simulações de situações em contexto de trabalho)		
3.3 Outras estratégias de avaliação (Quais) _____		

EDUCAÇÃO FÍSICA

Das orientações metodológicas previstas pela Agência Nacional para as Qualificações, assinale com uma cruz as que implementou ao longo dos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 na disciplina que leciona no Curso de Educação e Formação de Jovens de Serviço de Mesa. Descreva, se for o caso, outras metodologias/recursos/estratégias que utilizou, indicando o respetivo ano letivo.

As respostas são confidenciais e só serão utilizadas no âmbito de uma investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, pelo que solicitamos honestidade nas mesmas.

	2011/2012	2012/2013
1. Situações educativas inclusivas: nenhum formando fica excluído por dificuldades ou aptidão insuficiente, nem por exigências gerais que deixem de considerar as suas possibilidades		
2. Tempo de prática de atividade física com significado e qualidade: adequada às necessidades e características dos formandos		
3. Situações educativas significativa: correspondendo às expectativas de aperfeiçoamento pessoal do formando. Os desafios devem ser colocados acima das suas possibilidades do momento, mas acessíveis a curto prazo		
4. Situações educativas agradáveis: formandos realizem a atividade de que necessitam, mas também a de que gostam, conciliando-a com motivações, gostos e interesses		
5. Situações educativas variadas: solicitando diferentes capacidades e colocando exigências diversificadas do ponto vista motor e do tipo de esforço		
6. Atividades realizadas num ambiente pedagógico que promova a cooperação e entreajuda, o respeito pelos outros, o sentido da responsabilidade, a segurança e o espírito de iniciativa		
7. Programa elaborado de modo que formandos e professor selecionem, no plano da turma, as matérias que compõem o seu currículo		
8. Outras atividades (Quais) _____		

Das orientações metodológicas previstas pela Agência Nacional para as Qualificações, assinale com uma cruz as que implementou ao longo dos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 na disciplina que leciona no Curso de Educação e Formação de Jovens de Serviço de Mesa. Descreva, se for o caso, outras metodologias/recursos/estratégias que utilizou, indicando o respetivo ano letivo.

As respostas são confidenciais e só serão utilizadas no âmbito de uma investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, pelo que solicitamos honestidade nas mesmas.

	2011/2012	2012/2013
1. Articulação de saberes das várias disciplinas através da realização de pequenos projetos com utilização das aplicações informáticas		
2. Realização de projetos de investigação colaborativa com formandos de outras escolas portuguesas e mesmo de escolas de outros países, otimizando assim as potencialidades de comunicação via Internet e correio eletrónico		
3. Metodologia orientada para a prática, para a experimentação e para a pesquisa:		
3.1 Abordagem de conteúdos teóricos, com utilização de apresentações eletrónicas, com o recurso a um projetor de vídeo ou <i>data-show</i>		
3.2 Na introdução a um novo <i>software</i> , para exemplificação e/ou demonstração de aspetos práticos, recurso à projeção, tornando-os visíveis a toda a turma.		
3.3 Na iniciação à utilização de aplicações, utilização da metodologia da aprendizagem por execução de tarefas:		
3.3.1 Exercícios sob a forma de fichas de trabalho, onde estão listadas e discriminadas as tarefas a executar pelos formandos		
3.3.2 Metodologia da descoberta guiada: mediante fichas de trabalho, contendo o exemplo do resultado a obter e em que são indicados alguns passos para a sua obtenção, é pedido aos formandos que experimentem e descubram os procedimentos que estão em falta e os executem, a fim de conseguirem o resultado pretendido.		
3.4 Na consolidação da utilização de aplicações recurso a metodologia da resolução de problemas: aos formandos é fornecido o modelo do resultado a atingir ou o enunciado do problema ou situação que se pretende resolver.		
3.5 No aprofundamento da utilização de aplicações: desenvolvimento de um ou vários projetos que integre(m) a utilização das aplicações abordadas e saberes adquiridos na disciplina e nas outras disciplinas do seu curso, que seja(m) significativo(s) para o formando e se aplique(m), tanto quanto possível, a situações concretas.		
4. Trabalho de grupo		
5. Atividades de pesquisa sobre soluções tecnológicas ligadas a problemas reais da vida quotidiana dos formandos ou do meio empresarial		
6. Outras atividades (Quais) _____		

Das orientações metodológicas previstas pela Agência Nacional para as Qualificações, assinale com uma cruz as que implementou ao longo dos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 na disciplina que leciona no Curso de Educação e Formação de Jovens de Serviço de Mesa. Descreva, se for o caso, outras metodologias/recursos/estratégias que utilizou.

As respostas são confidenciais e só serão utilizadas no âmbito de uma investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, pelo que solicitamos honestidade nas mesmas.

2011/2012	2012/2013
-----------	-----------

1. Atividades de modelação e de resolução de problemas com recurso às estratégias:

1.1 Experimentação

--	--

1.2 Simulação/dramatização

--	--

1.3 Organização de dados em tabelas, listas ou esquemas

--	--

1.4 Tentativa e erro

--	--

1.5 Descoberta de um padrão

--	--

1.4 Outras estratégias (Quais) _____

2. Laboratórios de Matemática com materiais manipuláveis e jogos

--	--

2.1 Outras estratégias (Quais) _____

3. Utilização em sala de aula de

3.1 Materiais manipuláveis/concretos diversos para realizar os modelos físicos

--	--

3.2 Calculadora

--	--

3.3 Computador para realizar trabalhos práticos ou ser lecionada aula em ambiente computacional

--	--

3.4 Internet

--	--

3.5 Outros recursos (Quais) _____

Das orientações metodológicas previstas pela Agência Nacional para as Qualificações, assinale com uma cruz as que implementou ao longo dos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 na disciplina que leciona no Curso de Educação e Formação de Jovens de Serviço de Mesa. Descreva, se for o caso, outras metodologias/recursos/estratégias que utilizou.

As respostas são confidenciais e só serão utilizadas no âmbito de uma investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, pelo que solicitamos honestidade nas mesmas.

2011/2012	2012/2013
-----------	-----------

1. Pedagogia participada e interativa que implica atividades e tarefas significativas na sala de aula com recurso a:

- 1.1 Receção de textos orais e escritos autênticos e/ou fabricados e selecionados em função de uma progressão
- 1.2 Exploração de documentos: apresentação, explicação, exercícios de aplicação, atividades de produção
- 1.3 Participação em tarefas em trabalho individual ou de grupo
- 1.4 Pesquisa individual dirigida
- 1.5 Trabalho de projeto
- 1.6 Dramatizar diálogos redigidos a partir de matrizes
- 1.7 Dramatizações, simulações contextualizadas, debate
- 1.8 Práticas que conduzam a uma participação ativa dos formandos na negociação, na gestão de atividades e tarefas
- 1.9 Outras estratégias (Quais) _____

2. Pedagogia participada e interativa que implica atividades e tarefas significativas fora da sala de aula com recurso a

- 2.1 Rádio e televisão
- 2.2 Jornais, revistas, livros
- 2.3 Cd-rom (consulta)
- Internet: consulta, correspondência, chats e fóruns de discussão
- 2.4 Conferências, debates em instituições
- 2.5 Falantes francófonos: correspondência, conversa telefónica, fax, intercâmbios
- 2.6 Outras estratégias (Quais) _____

Das orientações metodológicas previstas pela Agência Nacional para as Qualificações, assinale com uma cruz as que implementou ao longo do ano letivo na disciplina que leciona no Curso de Educação e Formação de Jovens de Serviço de Mesa. Descreva, se for o caso, outras metodologias/recursos/estratégias que utilizou.

As respostas são confidenciais e só serão utilizadas no âmbito de uma investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, pelo que solicitamos honestidade nas mesmas.

	Sim	Não
1. Métodos ativos que reforcem o envolvimento dos formandos, a autorreflexão sobre o processo de aprendizagem e a corresponsabilização na avaliação do processo de aprendizagem		
2. Dinamização de atividades didáticas baseadas em:		
2.1 Demonstrações diretas ou indiretas		
2.2 Tarefas de pesquisa		
2.3 Exploração e tratamento de informação		
2.4 Resolução de problemas concretos		
2.5 Dinâmica de grupos		
3. Articulação entre as diferentes componentes de formação:		
3.1 Tratamento das diversas matérias de forma interdisciplinar		
3.2 Trabalhos de projeto com caráter integrador que contribuam para o desenvolvimento e a consolidação de competências		
4. Outras atividades (Quais) _____		

SERVIÇOS DE MESA E BAR NA RESTAURAÇÃO E HOTELARIA

Das orientações metodológicas previstas pela Agência Nacional para as Qualificações, assinale com uma cruz as que implementou ao longo dos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 na disciplina que leciona no Curso de Educação e Formação de Jovens de Serviço de Mesa. Descreva, se for o caso, outras metodologias/recursos/estratégias que utilizou, indicando o respetivo ano letivo.

As respostas são confidenciais e só serão utilizadas no âmbito de uma investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, pelo que solicitamos honestidade nas mesmas.

2011/2012	2012/2013
-----------	-----------

1. Métodos ativos que reforcem o envolvimento dos formandos, a autorreflexão sobre o processo de aprendizagem e a corresponsabilização na avaliação do processo de aprendizagem

--	--

2. Dinamização de atividades didáticas baseadas em:

- 2.1 Demonstrações diretas ou indiretas
2.2 Tarefas de pesquisa
2.3 Exploração e tratamento de informação
2.4 Resolução de problemas concretos
2.5. Dinâmica de grupos

3. Articulação entre as diferentes componentes de formação:

- 3.1 Tratamento das diversas matérias de forma interdisciplinar
3.2 Trabalhos de projeto com caráter integrador que contribuam para o desenvolvimento e a consolidação de competências

4. Outras atividades (Quais) _____

SERVIÇOS CAFETARIA, BALCÃO E ATENDIMENTO NA RESTAURAÇÃO

Das orientações metodológicas previstas pela Agência Nacional para as Qualificações, assinale com uma cruz as que implementou ao longo dos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013 na disciplina que leciona no Curso de Educação e Formação de Jovens de Serviço de Mesa. Descreva, se for o caso, outras metodologias/recursos/estratégias que utilizou, indicando o respetivo ano letivo.

	2011/2012	2012/2013
1. Métodos ativos que reforcem o envolvimento dos formandos, a autorreflexão sobre o processo de aprendizagem e a corresponsabilização na avaliação do processo de aprendizagem		
2. Dinamização de atividades didáticas baseadas em:		
2.1 Demonstrações diretas ou indiretas		
2.2 Tarefas de pesquisa		
2.3 Exploração e tratamento de informação		
2.4 Resolução de problemas concretos		
2.5 Dinâmica de grupos		
3. Articulação entre as diferentes componentes de formação:		
3.1 Tratamento das diversas matérias de forma interdisciplinar		
3.2 Trabalhos de projeto com caráter integrador que contribuam para o desenvolvimento e a consolidação de competências		
4. Outras atividades (Quais) _____		

Anexo 3

Pedidos para recolha de dados

Pedido de colaboração à escola

Pedido de autorização aos encarregados de educação

Consentimento informado dos encarregados de educação

Convite aos formadores

Porto, 6 de outubro de 2011

Exmo. Sr. Diretor do
Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Vieira de Carvalho
José Octávio Mesquita

No âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, e sob a orientação da Prof. Doutora Inês Nascimento, encontro-me a desenvolver uma investigação subordinada ao tema “O contributo de um curso de educação e formação de jovens, enquanto contexto privilegiado de exploração e investimento vocacionais, na transformação do sentido de autoeficácia”.

Neste sentido, vimos solicitar a colaboração de V. Exa. no referido estudo, através da autorização para o preenchimento de um conjunto de questionários e para a realização de entrevistas aos alunos e docentes da turma do Curso de Educação de Formação de Jovens de Serviço de Mesa (iniciado no ano letivo 2011/2012) da Escola de que V. Exa. é Diretor.

Agradecendo, desde já, a atenção que possa vir a ser dispensada a esta investigação, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Dra. Áurea Santos

(Estudante de Mestrado na Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)

Caro(a) Encarregado(a) de Educação:

Vimos solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) possa participar numa investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, através do preenchimento de um questionário e da participação numa entrevista a realizar em sala de aula no tempo letivo de uma disciplina.

Este estudo está a ser desenvolvido pela Dra. Áurea Santos, aluna de Mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof. Doutora Inês Nascimento.

Todas as informações recolhidas no âmbito desta investigação serão ANÓNIMAS e CONFIDENCIAIS e só serão utilizadas no âmbito do referido estudo.

Para conceder a sua autorização, solicita-mo-lo/a a assinar a declaração que se segue.
Agradecemos, desde já, a sua atenção e colaboração.

Autorizo o(a) meu(minha) educando(a) , _____
aluno(a) n.º , da turma CEF- Serviço de Mesa, a participar no estudo acima referido da responsabilidade da Dr.^a Áurea Santos, nomeadamente através do preenchimento de um questionário e realização da entrevista prevista nas condições que me foram apresentadas.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Moreira da Maia, ____ de outubro de 2011

Caro(a) Encarregado(a) de Educação:

Após o conhecimento da sua autorização para que o seu educando participe na investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia, vimos por este meio solicitar a autorização para que a entrevista que ele vai realizar seja gravada em áudio.

A gravação em áudio é um procedimento metodológico que assegura uma eficaz recolha e posterior tratamento dos dados.

A entrevista será realizada pela Dra. Áurea Santos, aluna de Mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof. Doutora Inês Nascimento.

Todas as informações recolhidas no âmbito da entrevista são ANÓNIMAS e CONFIDENCIAIS e só serão utilizadas no âmbito do referido estudo.

Para conceder a sua autorização, solicita-mo-lo/a a assinar a declaração que se segue.

Agradecemos, desde já, a sua atenção e colaboração.

Eu, encarregado de educação do aluno _____
n.º _____ da turma CEF- Serviço de Mesa, tomo conhecimento que a entrevista será gravada em versão áudio e autorizo-o a participar na mesma.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

Moreira da Maia, ____ de outubro de 2011

Caro(a) Professor(a):

Vimos convidá-lo(a) a colaborar numa investigação de mestrado sobre o impacto da frequência de um Curso de Educação e Formação de Jovens no sentido de autoeficácia. A sua colaboração será concretizada através da participação numa discussão focalizada e do preenchimento de um registo de progressão para cada aluno e de um registo de metodologias.

Este estudo está a ser desenvolvido pela Dra. Áurea Santos, aluna de Mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof. Doutora Inês Nascimento.

Todas as informações recolhidas no âmbito desta investigação serão ANÓNIMAS e CONFIDENCIAIS e só serão utilizadas no âmbito do referido estudo. A discussão focalizada será gravada em áudio por se tratar de um procedimento metodológico que assegura a exata recolha dos dados e posterior tratamento adequado dos mesmos.

Para conceder a sua colaboração, solicita-mo-lo/a a assinar a declaração que se segue.

Agradecemos, desde já, a sua atenção e colaboração.

Aceito colaborar no estudo acima referido da responsabilidade da Dr.^a Áurea Santos, nomeadamente através da participação numa discussão focalizada e do preenchimento de um registo de progressão para cada aluno e de um registo de metodologias nas condições que me foram apresentadas.

Assinatura do(a) Professor(a)

Moreira da Maia, ____ de outubro de 2011

Anexo 4

Planificação temporal do processo de recolha de dados

Tabela 4.

Planificação temporal do processo de recolha de dados

Instrumento	Participantes	Modo de aplicação	Momentos de aplicação
Ficha de caracterização escolar	Formandos	Individual	setembro de 2011
QADC QACA QAEIARA	Formandos	Em grupo	1.º momento: 24 de outubro de 2011 na aula de Cidadania e Mundo Atual 2.º momento: 15 de julho de 2013 na aula de preparação para a Prova de Avaliação Final para todos os formandos que concluíram estágio e a 24 de julho de 2013 para os formandos que não concluíram estágio
Grupo de discussão com os formadores	Formandos	Grupo	17 de novembro de 2011
Entrevista inicial com os formandos	Formandos	Individual	12 de dezembro de 2011
Entrevista final com os formandos	Formandos	Individual	22 de julho de 2013 para todos os formandos exceto os que não concluíram estágio e a 24 de julho de 2013 para os formandos que não concluíram estágio
Registo de progressão do(a) formando(a)	Formadores	Individual	1.º momento: Final do 1.º período do 1.º ano 2.º momento: final do período em que disciplina foi lecionada
Registo de orientações metodológicas	Formadores	Individual	15 de junho de 2013
Registo de individual avaliação	Formandos	Individual	Final de cada período letivo

Anexo 5

Análise do grupo de discussão dos formadores

Árvore de categorias

Descrição dos resultados por categorias e subcategorias

Tabela 5.

Árvore de categorias do grupo de discussão dos formadores

Categoria/ Subcategoria	Descrição
1. Representação do aluno	Perceção que os formadores têm sobre as capacidades dos alunos, e em particular dos formandos do CEF, e sobre as estratégias que podem desenvolver para potenciar a representação positiva dos formandos sobre essas mesmas capacidades
1.1. Bom aluno	Perceção que os formadores têm sobre as características de um bom aluno
1.1.1. Assiduidade	Cumprimento do horário escolar
1.1.2. Comportamento	Cumprimento de regras
1.1.3. Motivação	Vontade de aprender e de estudar
1.1.4. Estudo	Desenvolvimento de estratégias de aprendizagem
1.1.5. Resultados escolares	Resultados escolares obtidos nos vários instrumentos de avaliação
1.2. Mau aluno	Perceção que os formadores têm sobre as características de um mau aluno
1.2.1. Comportamento	Incumprimento de regras
1.2.2. Motivação	Falta de vontade de aprender e de estudar e desinteresse pelas tarefas escolares
1.2.3. Estudo	Desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem
1.3. Características diferenciadas	Características que diferenciam os alunos relativamente ao seu rendimento escolar
1.3.1. Género	Diferenças no rendimento escolar em função do género
1.3.2. Idade	Diferenças no rendimento escolar em função da idade
1.3.3. Nível socioeconómico	Diferenças no rendimento escolar em função do nível socioeconómico
1.3.4. Autoeficácia	Diferenças no rendimento escolar em função das crenças de autoeficácia
1.3.5. Inteligência	Diferenças no rendimento escolar em função da inteligência
1.4. Aluno CEF	Características que diferenciam os formandos do CEF
1.4.1. Baixa autoeficácia	Expectativas negativas sobre as capacidades
1.4.2. Baixa autoestima	Baixa estima por si
1.4.3. Relação com a escola	Relação que os formandos têm com a escola, com os professores e com os pares
1.5. Promoção de autoconceito	Estratégias que os formadores podem desenvolver nas suas disciplinas para que os formandos tenham julgamentos positivos em relação às suas capacidades
1.5.1. Cooperação	Atividades em que os formandos têm de cooperar
1.5.2. Persuasão verbal	Mensagens orais que os formadores emitem a respeito dos formandos e do seu desempenho escolar
2. Autoeficácia	Perceção dos formadores sobre os julgamentos dos formandos acerca das capacidades de cada um para organizar e executar planos de ação necessários para atingir desempenhos específicos
2.1. Fontes de autoeficácia	Fontes de informação ou de influência das crenças de autoeficácia consideradas pelos formandos
2.1.1. Dificuldade da matéria	Dificuldade da matéria e das disciplinas
2.1.2. Experiências anteriores	Experiências anteriores de desempenho ou as realizações anteriormente conseguidas
2.2. Consequências da autoeficácia na motivação	Efeito das crenças de autoeficácia na motivação dos formandos para as atividades escolares
2.2.1. Persistência	Resiliência perante o insucesso e investimento nas tarefas
2.2.2. Desistência	Desinvestimento no confronto com dificuldades
2.3. Promoção da autoeficácia	Estratégias que os formadores podem promover na sala de aula para potenciar crenças de autoeficácia positivas nos formandos
2.3.1. Experiências	Atividades desenvolvidas na sala de aula
2.3.1.1. Atividades de interesse	Atividades que vão ao encontro dos interesses dos formandos
2.3.1.2. Variedade	Atividades diversificadas
2.3.1.3. Trabalhos de grupo	Trabalhos na sala de aula desenvolvidos em grupo
2.3.1.4. Aulas práticas	Aulas que recorrem a metodologias ativas e participativas
2.3.2. Persuasão verbal	Relatos de admiração e elogio por parte dos formadores
2.3.3. Recompensas	Reforços positivos materiais proporcionados aos formandos

3. Atribuições causais	Representações acerca dos fatores utilizados para explicar os resultados escolares
3.1. Causas	Percepção dos formadores acerca das causas que explicam os resultados escolares
3.1.1. Motivação	Vontade de aprender e de estudar, de ser bem sucedido e interesse pela tarefa
3.1.2. Capacidade	Capacidade para aprender, a memória, a atenção e a concentração
3.1.3. Esforço	Estratégias de ação para atingir os resultados desejados, considerando-as em termos de quantidade de estudo e de métodos de estudo
3.2. Atribuições causais dos formandos para o sucesso	Representações acerca dos fatores que os formandos utilizam para explicar os resultados escolares em situação de sucesso
3.2.1. Motivação	Vontade de aprender e de estudar, vontade de ser bem sucedido e interesse pela tarefa
3.2.2. Características da tarefa	Nível de dificuldade, tipo, duração e utilidade percebida da tarefa
3.3. Atribuições causais dos formandos para o insucesso	Representações acerca dos fatores que os formandos utilizam para explicar os resultados escolares em situação de insucesso
3.3.1. Motivação	Vontade de aprender e de estudar, vontade de ser bem sucedido e interesse pela tarefa
3.3.2. Esforço	Estratégias de ação para atingir os resultados desejados, considerando-as em termos de quantidade de estudo e de métodos de estudo
3.3.3. Capacidade	Capacidade para aprender, a memória, a atenção e a concentração
4. Autorregulação da aprendizagem	Capacidades para orientar e motivar a utilização de processos autorregulatórios e de controlo do estudo e da aprendizagem escolares
4.1. Estratégias de aprendizagem na sala de aula	Estratégias a que os formandos recorrem para controlo do estudo e da aprendizagem escolares na sala de aula
4.2. Estratégias de aprendizagem em casa	Estratégias a que os formandos recorrem para controlo do estudo e da aprendizagem escolares em casa

Descrição dos resultados por categorias e subcategorias

Categoria “Autoconceito” e respetivas subcategorias

“Acho que têm baixa autoestima e baixa autoconfiança e noto isso nos trabalhos de grupo porque são extremamente críticos uns com os outros, uma falhazinha uns com os outros, uma revolta. E acho que isso traduz um mal estar interior relevante. Não tenho nas outras turmas um mal estar dos miúdos uns com os outros tão grave como nesta turma.” [Formador(a) de Educação Física]

1.1. Bom aluno

Relativamente a esta categoria, os participantes indicaram um conjunto de características que na sua perspetiva caracterizam um bom aluno. As características mais indicadas do mais para o menos foram o comportamento e a motivação (duas ocorrências), a assiduidade, o estudo e os resultados escolares (uma ocorrência).

1.2. Mau aluno

Nesta categoria os participantes identificaram as características do que consideram ser um mau aluno. As características foram a falta de estudo, problemas de comportamento e falta de motivação (uma ocorrência).

1.3. Características diferenciadas

Nesta categoria os participantes diferenciaram os formandos relativamente aos resultados escolares em função do seu género, idade, nível socioeconómico, inteligência e as expectativas de autoeficácia. Relativamente ao género as respostas foram variadas: as raparigas têm melhores resultados (duas ocorrências), os rapazes têm melhores resultados (uma ocorrência), os rapazes e raparigas não se diferenciam ao nível dos resultados (uma ocorrência) e as diferenças de resultados entre rapazes e raparigas dependem das disciplinas (quatro ocorrências). Nas disciplinas práticas, em educação física e em informática os rapazes têm um melhor desempenho e nas disciplinas que exigem organização as raparigas têm melhores resultados. Quanto à idade, as respostas apontam serem os mais velhos os alunos com melhores resultados (duas ocorrências) e há um participante que indicou que não consegue fazer a distinção. No nível socioeconómico as respostas indicaram, por um lado, a inexistência de diferenças ao nível de resultados escolares (quatro ocorrências) e, por outro lado, que são os alunos de níveis socioeconómicos mais baixos que têm melhores resultados (quatro ocorrências). As respostas relativamente à autoeficácia indicam que quatro formadores consideram que os formandos com expectativas positivas sobre as suas capacidades têm melhores resultados. Finalmente relativamente à inteligência, quatro participantes consideraram que os alunos inteligentes podem não ter os melhores resultados.

1.4. Formandos do CEF

Nesta categoria os participantes definiram o formando que frequenta o CEF relativamente à sua autoeficácia, à autoestima e à relação que tem com a escola. No que se refere à autoeficácia, dois formadores referem que os alunos do CEF têm uma baixa confiança nas suas competências e consideram os mesmos têm também uma baixa autoestima. Quanto à relação com a escola as respostas foram diversificadas e indicam que: os alunos do CEF não gostam de cumprimento de regras (uma ocorrência), não gostam da escola (uma ocorrência), gostam da

escola (uma ocorrência), gostam de estar com os amigos (uma ocorrência), não gostam de ir às aulas (uma ocorrência) e gostam de ir às aulas (uma ocorrência).

1.5. Estratégias de promoção do autoconceito

Estratégias que os participantes podem desenvolver nas suas disciplinas para que os formandos tenham expectativas positivas em relação às suas capacidades, incluindo atividades de cooperação (uma ocorrência) e a persuasão verbal (duas ocorrências).

Categoria “Autoeficácia” e respetivas subcategorias

“Se eles tiverem uma má mota comigo eles normalmente não se empenham, desistem, sobretudo os alunos com dificuldades do ponto de visto motor. Se acharem que vão ter um dois desistem, já nem estão para se incomodar.” [Formador (a) de Educação Física]

2.1. Fontes de autoeficácia

Nesta categoria os participantes identificaram as fontes que levam à formação das crenças de autoeficácia dos alunos para a realização das tarefas escolares, tendo sido sugeridas as seguintes: dificuldade das matérias (três ocorrências) e resultados anteriores nos testes (uma ocorrência).

2.2. Consequências da autoeficácia para a motivação

Nesta categoria os participantes indicaram os efeitos que as crenças nas competências pessoais têm ao nível da motivação escolar. Distinguiram-se os diferentes tipos de respostas: se as expectativas de autoeficácia são baixas os formandos desistem do envolvimento nas tarefas escolares (uma ocorrência) e se os resultados escolares estão abaixo das suas expectativas de resultado os formandos envolvem-se nas atividades (duas ocorrências).

2.3. Estratégias para promoção da autoeficácia na sala de aula

Nesta categoria estão as respostas dos participantes relativamente às estratégias que consideram poder ser promovidas na sala de aula para lidar com as expectativas negativas dos formandos em relação às respetivas disciplinas. Os participantes enunciaram como estratégias de promoção da autoeficácia dos formandos as recompensas (quatro ocorrências), a persuasão verbal (três ocorrências), o recurso a experiências que vão ao encontro dos interesses dos formandos (duas ocorrências), as aulas práticas (uma ocorrência), os trabalhos de grupo (uma ocorrência) e atividades variadas (uma ocorrência).

Categoria “Atribuições causais” e respetivas subcategorias

“Eu acho que eles não se baseiam só na preparação que tiveram para o teste, baseiam-se também em acreditarem que a matéria era fácil. Portanto, por vezes eles não tiveram o empenho necessário para esse teste.

A matéria é fácil por isso eu de certeza que tenho um bom teste e às vezes não é bem assim. Acho que eles muitas vezes não se apercebem das dificuldades. As dificuldades que eles têm são maiores do que a noção que

eles têm mas acho que podemos de uma maneira, podemos contornar essa situação e mostrar-lhes que eles são capazes de atingir.” [Formador(a) de Inglês]

3.1. Causas

Nesta categoria os participantes identificaram as causas associadas aos resultados escolares das suas disciplinas, sendo estas da mais para a menos apontadas: o esforço, nomeadamente através da participação nas aulas (seis ocorrências), a motivação (cinco ocorrências) que inclui o interesse pela aprendizagem (três ocorrências) e a assiduidade (duas ocorrências) e a capacidade (duas ocorrências).

3.2. Atribuições causais dos formandos para o sucesso

Nesta categoria estão incluídas as respostas dadas pelos participantes relativamente à perceção que estes têm sobre as atribuições causais que os formandos fazem no que respeita os resultados escolares positivos. As causas identificadas pelos participantes foram a motivação (duas ocorrências), nomeadamente gostarem da disciplina e da matéria e as características da tarefa associadas à facilidade da mesma (uma ocorrência).

3.3. Atribuições causais dos formandos para o insucesso

Nesta categoria estão incluídas as respostas dadas pelos participantes relativas à perceção que estes têm sobre as atribuições causais dos formandos para os resultados escolares negativos. As causas identificadas foram a capacidade (duas ocorrências), a motivação que inclui o interesse pela disciplina e a assiduidade (duas ocorrências) e o esforço referente à quantidade de estudo (uma ocorrência).

Categoria “Autorregulação da aprendizagem e respetivas subcategorias

“É só na aula porque não levam nada para casa. É aquilo que ouvem na aula. Aqui há tempos alguém me perguntou se podia levar uns apontamentos para estudar. Disse que sim. Levava numa mica e depois trazia. Mas normalmente é o que ouvem na aula.” [Diretor(a) de Turma]

4.1. Estratégias de aprendizagem na sala de aula

Nesta categoria os participantes identificaram as estratégias de aprendizagem que os formandos utilizam nas suas disciplinas. Houve um participante que indicou como estratégia de aprendizagem o estudo em casa e os restantes referiram o estudo em sala de aula que pode incluir: fichas formativas (duas ocorrências), dar tempo de preparação antes de um teste (uma ocorrência), ouvir o formador (uma ocorrência), tirar dúvidas com o formadores (uma ocorrência), tirar dúvidas com os pares (uma ocorrência) .

4.2. Estratégias de aprendizagem em casa

As respostas relativas Às estratégias de estudo em casa foram dadas por um participante que referiu a leitura de apontamentos naquele contexto.

Anexo 6

Análise das entrevistas iniciais aos formandos

Árvore de categorias

Descrição dos resultados por categorias e subcategorias

Tabela 6.

Árvore de categorias das entrevistas iniciais com os formandos

Categoria/subcategoria	Descrição
1. Atribuições causais	Representações sobre os fatores utilizados para explicar os resultados escolares
1.1. Causas	Fatores que os formandos utilizam para explicar os resultados escolares
1.1.1 Capacidade	Capacidade para aprender, a memória, a atenção e a concentração
1.1.1.1 Atenção	Capacidade de concentração num estímulo na sala de aula
1.1.1.1.1. Representação da atenção	Representação dos formandos sobre a capacidade de atenção
1.1.1.1.1.1. Estímulo	Estar focado no estímulo
1.1.1.1.1.2. Tarefas	Realizar as tarefas propostas
1.1.1.1.2. Fatores de desatenção	Fatores que diminuem a capacidade de atenção
1.1.1.1.2.1. Duração da aula	Duração da aula
1.1.1.1.2.2. Estados emocionais	Estados emocionais
1.1.1.1.2.3. Interesse	Interesse sentido pelas disciplinas ou matérias
1.1.1.1.2.4. Pares	Comportamentos dos pares na sala de aula
1.1.1.1.3. Atenção vs. estudo	Importância atribuída à atenção na sala de aula e ao estudo em casa relativamente ao impacto nos resultados escolares
1.1.1.1.3. 1. Atenção	Atenção na sala de aula mais importante
1.1.1.1.3. 2. Estudo	Estudo em casa mais importante
1.1.1.1.3.3. Igual	Atenção na sala de aula e estudo em casa igualmente importantes
1.1.1.2. Concentração	Capacidade de concentração no estudo e na realização dos testes
1.1.1.2. 1. Representação da concentração	Representação dos formandos sobre a capacidade de concentração no estudo e na realização dos testes
1.1.1.2. 1. 1. Estímulos	Estar focado no estímulo
1.1.1.2. 1. 2. Tarefas	Estar a realizar a tarefa
1.1.1.2.2. Consequências da concentração nos resultados escolares	Consequências da concentração ao nível dos resultados escolares dos formandos
1.1.1.2.3. Fatores de desconcentração	Fatores que interferem na capacidade de concentração durante o estudo e na realização dos testes
1.1.1.2.3.1. Relacionais	Fatores de índole relacional
1.1.1.2.3.2. Ambientais	Fatores associados às características ambientais
1.1.1.2.3.3. Tarefa	Fatores relacionados com a tarefa de estudo e com o teste
1.1.1.3. Memória	Capacidade de registo, armazenamento e recuperação da informação
1.1.1.3.1. Representação da capacidade de memória	Representação dos formandos sobre a capacidade de memória
1.1.1.3.1. 1. Conhecimentos	Adquirir conhecimentos
1.1.1.3.1. 2. Recordação	Recordar o que se aprendeu
1.1.1.3.2. Estratégias de memorização	Estratégias utilizadas pelos formandos para registar, armazenar e recuperar informação
1.1.1.3.2. 1. Atenção	Atenção nas aulas
1.1.1.3.2. 2. Leitura	Leitura de documentos, tais como resumos e apontamentos
1.1.1.3.2. 3. Repetição	Repetição das matérias
1.1.1.4. Capacidade para aprender	Capacidade para aprender conteúdos escolares
1.1.1.4.1. Estabilidade	Capacidade de aprender é estável ao longo do tempo
1.1.1.4.2. Variabilidade	Capacidade de aprender é variável de acordo com as disciplinas, idade, motivação e sofre influência dos pares
1.1.1.4.2.1. Disciplinas	Capacidade de aprender é variável nas disciplinas
1.1.1.4.2.2. Idade	Idade dos formandos

1.1.1.4.2.3. Motivação	Vontade e interesse em aprender e de estudar
1.1.1.4.2.4. Pares	Integração em turma com determinadas características e relações de amizade
1.1.1.4.3. Capacidades vs. esforço	Influência que as capacidades e o esforço têm nos resultados escolares
1.2.1.4.3.1. Capacidades	As capacidades têm mais influência do que o esforço
1.2.1.4.3.2. Esforço	O esforço tem mais influência do que as capacidades
1.1.2. Esforço	Estratégias de ação para atingir os resultados desejados consideradas em termos de estratégias de aprendizagem e controlo do estudo, planeamento do estudo, quantidade de estudo e também o local e materiais para estudo
1.1.2.1. Estratégias de aprendizagem	Estratégias a que os formandos recorrem para controlo do estudo e da aprendizagem escolar
1.1.2.1.1. Trabalhos para casa	Trabalhos realizados em casa enquanto estratégia para controlo do estudo e aprendizagem escolares
1.1.2.1.1.1. Fatores de não realização	Causas para não realização de trabalhos para casa
1.1.2.1.1.1.1. Atividades lúdicas	Atividades lúdicas
1.1.2.1.1.1.2. Esquecimento	Esquecimento
1.1.2.1.1.1.3. Motivação	Falta de vontade e desinteresse
1.1.2.1.1.1.4. Tempo	Falta de tempo
1.1.2.1.2. Participação nas aulas	Participação nas aulas enquanto estratégias para controlo do estudo e aprendizagem escolares
1.1.2.1.2.1. Interesse das disciplinas	Participação nas aulas variável de acordo com o interesse pelas disciplinas
1.1.2.1.2.2. Dificuldade das disciplinas	Participação nas aulas variável de acordo com a dificuldade das disciplinas
1.1.2.1.2.3. Formas de participação	Formas de participação na sala de aula
1.1.2.1.2.3.1. Responder a perguntas	Responder a questões realizadas pelo formador
1.1.2.1.2.3.2. Fazer perguntas	Fazer perguntas aos formadores
1.1.2.1.2.3.3. Realizar exercícios	Realizar exercícios e dar as respostas para a resolução dos mesmos
1.1.2.1.2.3.4. Ajudar pares	Ajudar os colegas da turma a realizar exercícios
1.1.2.1.3. Exercícios	Realização de exercícios enquanto estratégias para controlo do estudo e aprendizagem escolares
1.1.2.1.4. Leitura	Leitura enquanto estratégia para controlo do estudo e aprendizagem escolares
1.1.2.1.5. Memorização	Memorização enquanto estratégia para controlo do estudo e aprendizagem escolares
1.1.2.1.6. Resumos	Elaboração de resumos nas aulas enquanto estratégia para controlo do estudo e aprendizagem escolares
1.1.2.1.7. Apoio de outros	Apoio de outros enquanto estratégia para controlo do estudo e aprendizagem escolares
1.1.2.2. Hábitos de estudo	Quantidade de estudo medida pela frequência de estudo e planeamento do mesmo
1.1.2.2.1. Frequência de estudo	Frequência do estudo
1.1.2.2.1.1. Sem estudo	Formandos não estudam
1.1.2.2.2.2. Teste	Formandos estudam quando têm teste
1.1.2.2.2.3. Todos os dias	Formandos estudam todos os dias
1.1.2.2.2.4. Um a dois dias	Formandos estudam um ou dois dias por semana
1.1.2.2.2.2. Planeamento de estudo	Organização do estudo dependente da dificuldade das disciplinas e dos testes
1.1.2.2.2.2.1. Disciplinas mais difíceis	Estudar primeiro as disciplinas mais difíceis
1.1.2.2.2.2.2. Disciplinas mais fáceis	Estudar primeiro as disciplina mais fáceis

1.1.2.2.2.3. Testes	Planeamento do estudo para os testes
1.1.2.2.2.3.1. Dia anterior	Estudar para o teste no dia anterior à realização do mesmo
1.1.2.2.2.3.2. Dois a três dias	Estudar para o teste dois ou três dias antes da realização do mesmo
1.1.2.2.2.3.3. Variável	Estudar para o teste com antecedência variável
1.1.2.2.2.3.4. Uma semana	Estudar para o teste uma semana antes da realização do mesmo
1.1.2.2.2.3. Quantidade de estudo para as disciplinas	Quantidade de estudo que é atribuída a cada disciplina
1.1.2.2.2.3.1. Dificuldade	Quantidade de estudo atribuída a cada disciplina varia em função da sua dificuldade
1.1.2.2.2.3.2. Interesse	Quantidade de estudo atribuída a cada disciplina varia em função do interesse pela mesma
1.1.2.3. Local de estudo	Local onde os formandos estudam e respetivas características necessárias
1.1.2.3.1. Casa	Estudo realiza-se em casa
1.1.2.3.2. Cozinha	Estudo realiza-se na cozinha
1.1.2.3.3. Quarto	Estudo realiza-se no quarto
1.1.2.3.4. Sala de aula	Estudo realiza-se na sala
1.1.2.3.5. Material	Material necessário no local de estudo
1.1.2.3.6. Silêncio	Silêncio necessário no local de estudo
1.1.2.4. Material de apoio ao estudo	Material de apoio ao estudo
1.1.2.4.1. Apontamentos	Apontamentos, resumos e textos
1.1.2.4.2. Caderno	Caderno da disciplina
1.1.2.4.3. Computador	Computador
1.1.2.4.4. Dicionários	Dicionários
1.1.2.4.5. Material de escrita	Caneta, lápis, borracha e régua
1.1.2.5. Troca de atividades	Atividades que os formandos trocam pelo estudo em casa
1.1.2.5.1. Atividades de lazer	Atividades desportivas e recreativas
1.1.2.5.3. Tarefas domésticas	Tarefas a realizar em casa
1.1.2.6. Influência do esforço nos resultados escolares	Influência do esforço nos resultados escolares pela via do tempo de estudo e das estratégias de aprendizagem, nomeadamente a participação, a realização dos trabalhos de casa e o estudo para os testes
1.1.2.6.1. Influência do tempo de estudo	Influência do tempo de estudo nos resultados escolares
1.1.2.6.1.1. Sim	O tempo de estudo influencia os resultados escolares
1.1.2.6.1.2. Não	O tempo de estudo não influencia os resultados escolares
1.1.2.6.2. Influência das estratégias de aprendizagem	Influência das estratégias de aprendizagem com resultados escolares
1.1.2.6.2.1. Sim	As estratégias de aprendizagem influenciam os resultados escolares
1.1.2.6.2.2. Não	As estratégias de aprendizagem não influenciam os resultados escolares
1.1.2.6.2.1 Influência dos trabalhos de casa	Influência dos trabalhos de casa nos resultados escolares
1.1.2.6.2.1.1. Sim	A realização dos trabalhos de casa influencia os resultados escolares
1.1.2.6.2.2. Não	A realização dos trabalhos de casa não influencia os resultados escolares
1.1.2.6.2.2. Influência da participação na aula	Influência da participação na aula nos resultados escolares
1.1.2.6.2.2.1. Sim	A participação na aula influencia os resultados escolares
1.1.3. Características da tarefa	Nível de dificuldade das disciplinas, tipo de testes, utilidade das disciplinas para os projetos vocacionais
1.1.3.1. Nível de dificuldade	Avaliação pelos formandos do nível de dificuldade da disciplina
1.1.3.1.1. Disciplinas fáceis	Disciplinas consideradas fáceis
1.1.3.1.1.1. CMA	
1.1.3.1.1.2. Educação Física	

1.1.3.1.1.3. Francês	
1.1.3.1.1.4. Inglês	
1.1.3.1.1.5. Matemática	
1.1.3.1.1.6. Português	
1.1.3.1.2. Disciplinas difíceis	Disciplinas consideradas difíceis
1.1.3.1.2. 1. CMA	
1.1.3.1.2. 2. Francês	
1.1.3.1.2. 3. HSST	
1.1.3.1.2. 4. Inglês	
1.1.3.1.2. 5. Matemática	
1.1.3.1.2. 6. Português	
1.1.3.1.2. 7. TIC	
1.1.3.1.3. Razões de dificuldade vs. facilidade	Razões enunciadas que justificam o nível de dificuldade das disciplinas
1.1.3.1.3.1. Conteúdo	Nível de dificuldade varia de acordo com o conteúdo das disciplinas
1.1.3.1.3.2. Atenção	Nível de dificuldade varia de acordo com o a atenção na aula
1.1.3.1.3.3. Estudo	Nível de dificuldade varia de acordo com a quantidade de estudo
1.1.3.1.3.4. Interesse	Nível de dificuldade varia de acordo com o interesse
1.1.3.1.4. Estratégias face as dificuldades	Estratégias a que os formandos recorrem quando são confrontados com dificuldades nas matérias escolares
1.1.3.1.4.1. Apoio e ajuda de outros	Pedir ajuda e apoio de outras pessoas
1.1.3.1.4.2. Estudar sozinho	Estudar e realizar exercícios sozinho
1.1.3.1.4.3. Não fazer nada	Não desenvolver nenhuma estratégia para superar dificuldades
1.1.3.2. Tipos de testes	Testes que os formandos preferem realizar devido à sua maior facilidade
1.1.3.2.1. Desenvolvimento	Testes com perguntas de desenvolvimento
1.1.3.2.2. Escolha múltipla	Testes com respostas de escolha múltipla
1.1.3.2.3. Verdadeiro e Falso	Testes com respostas do tipo verdadeiro e falso
1.1.3.3. Utilidade da disciplina	Utilidade das disciplinas para o projeto vocacional
1.1.3.3.1. Disciplina mais valorizada	Disciplinas consideradas mais úteis para o projeto vocacional
1.1.3.3.1.1. CMA	
1.1.3.3.1.2. Educação Física	
1.1.3.3.1.3. HSST	
1.1.3.3.1.4. Inglês e Francês	
1.1.3.3.1.5. Matemática	
1.1.3.3.1.6. Português	
1.1.3.3.1.7. Tecnológicas	
1.1.3.3.2. Disciplina menos valorizada	Disciplinas consideradas menos úteis para o projeto vocacional
1.1.3.3.2.1. CMA	
1.1.3.3.2.2. Educação Física	
1.1.3.3.2.3. Matemática	
1.1.3.3.2.4. Disciplinas tecnológicas	
1.1.3.3.2.5. Inglês	
1.1.3.3.2.6. TIC	
1.1.3.3.3. Motivos	Motivos subjacentes à utilidade da disciplina
1.1.3.3.3. 1. Percurso escolar	Disciplinas consideradas úteis para o percurso escolar
1.1.3.3.3. 2. Percurso profissional	Disciplinas consideradas uteis para o percurso profissional
1.1.3.3.4. Impacto da utilidade no esforço	Impacto da utilidade da disciplina no esforço despendido pelos formandos

1.1.3.3.4.1. Sim	Maior esforço nas disciplinas consideradas úteis
1.1.3.3.4.2. Não	Esforço independente da utilidade percebida da disciplina
1.1.3.3.5. Influência da utilidade nos resultados escolares	Influência da utilidade percebida das disciplinas nos resultados escolares
1.1.3.3.5.1. Sim	A utilidade percebida das disciplinas influencia os resultados escolares
1.1.3.3.5.2. Não	A utilidade percebida das disciplinas não influencia os resultados escolares
1.1.4. Fatores motivacionais	Interesse pelo estudo, vontade de mostrar aos outros que se é capaz, autoconfiança e assiduidade
1.1.4.1. Interesse pelo estudo	Gosto por estudar de uma forma geral
1.1.4.1.1. Sim	Gostar de estudar
1.1.4.1.2. Não	Não gostar de estudar
1.1.4.1.2. Influência do interesse no esforço	Influência do interesse no esforço desenvolvido pelos formandos
1.1.4.1.3.1. Sim	O gosto pelo estudo influencia o esforço dos formandos
1.1.4.1.3.2. Não	O gosto pelo estudo não influencia o esforço dos formandos
1.1.4.2. Interesse pelas disciplinas	Gosto por estudar nas várias disciplinas
1.1.4.2.1. Disciplinas com menos interesse	
1.1.4.2.1.1. CMA	Disciplinas que os formandos menos gostam
1.1.4.2.1.2. Francês	
1.1.4.2.1.3. Inglês	
1.1.4.2.1.4. Matemática	
1.1.4.2.1.5. Português	
1.1.4.2.2. Disciplinas com mais interesse	Disciplinas que os formandos mais gostam
1.1.4.2.2.1. Educação Física	
1.1.4.2.2.2. Matemática	
1.1.4.2.2.3. Tecnológicas	
1.1.4.2.2.4. CMA	
1.1.4.2.2.5. HSST	
1.1.4.2.2.6. Português	
1.1.4.2.3. Motivos para interesses nas disciplinas	Motivos utilizados pelos formandos para explicar diferentes gostos pelas disciplinas
1.1.4.2.3.1. Dificuldade	Grau de dificuldade da disciplina
1.1.4.2.3.2. Capacidade	Capacidade avaliada para a disciplina
1.1.4.2.3.3. Conteúdo	Conteúdo da disciplina
1.1.4.2.3.5. Formador	Relacionamento com o formador da disciplina
1.1.4.3. Vontade de mostrar aos outros	Vontade de mostrar aos outros que se é capaz de aprender e de ter bons resultados escolares
1.1.4.3.1. Importância da opinião dos formadores	Importância da opinião dos formadores a respeito dos formandos
1.1.4.3.1.1. Sim	A opinião dos formadores é importante
1.1.4.3.1.2. Não	A opinião dos formadores não é importante
1.1.4.3.2. Influência da opinião dos formadores no esforço	Influência da opinião dos formadores nos resultados escolares
1.1.4.3.2.1. Sim	A opinião dos formadores influencia o esforço nas disciplinas
1.1.4.3.2.2. Não	A opinião dos formadores não influencia o esforço nas disciplinas
1.1.4.3.2.3. Depende da opinião	A opinião dos formadores influencia os resultados dependendo do conteúdo da mesma
1.1.4.4. Vontade de aprender	Representação sobre a vontade de realizar aprendizagens
1.1.4.4.1. Assiduidade	Não faltar às aulas
1.1.4.4.2. Esforço	Desenvolver estratégias de aprendizagem e de controlo do estudo
1.1.4.4.3. Motivação	Ter interesse e vontade de aprender e de estudar

1.1.4.4.4. Atenção	Estar atento
1.1.4.5. Confiança	Ter confiança nas próprias capacidades
1.1.4.5.1. Representação formando com autoconfiança	Representação sobre um formando com confiança nas suas capacidades
1.1.4.5.2.1. Estudo	Utilizar estratégias de aprendizagem
1.1.4.5.1.2. Persistência	Persistir perante dificuldades
1.1.4.5.1.3. Comportamento	Cumprir regras
1.1.4.5.1.4. Resultados escolares	Ter bons resultados escolares
1.1.4.5.1.5. Superioridade	Considerar-se superior
1.1.4.5.1.6. Emoções	Ser estável ao nível emocional
1.1.4.5.1.7. Ajuda os colegas	Ajudar os colegas
1.1.4.5.2. Consequência da autoconfiança	Consequências da autoconfiança nos resultados escolares, na relação com os formadores e com os pais
1.1.4.5.2.1. Resultados escolares	Consequências da autoconfiança nos resultados escolares
1.1.4.5.2.1.1. Sim	A autoconfiança influencia os resultados escolares
1.1.4.5.2.1.2. Não	A autoconfiança não influencia os resultados escolares
1.1.4.5.1.4. Relação com formadores	A autoconfiança influencia a relação com os formadores
1.1.4.5.1.5. Relação com os pais	A autoconfiança influencia a relação com os pais
1.1.4.6. Assiduidade	Cumprimento do horário escolar
1.1.4.6.1. Representação da assiduidade	Representações dos formandos sobre a assiduidade
1.1.4.6.1.1. Ir às aulas	Não faltar às aulas
1.1.4.6.1.2. Pontualidade	Entrar na sala de aula no horário previsto
1.1.4.6.2. Falta de assiduidade	Causas para faltas no cumprimento do horário escolar
1.1.4.6.2.1. Doença	Estar doente
1.1.4.6.2.2. Desinteresse	Não ter interesse pela aula
1.1.4.6.2.3. Pares	Ser influenciado pelos pares
1.1.4.6.3. Vantagens	Vantagens da assiduidade
1.1.6.4.3.1. Aprendizagem	Vantagens da assiduidade ao nível da aprendizagem
1.1.6.4.3.2. Resultados escolares	Vantagens da assiduidade ao nível dos resultados escolares
1.1.5. Ajuda e apoio dos outros	Ajuda e apoio prestados pelos outros nas tarefas de estudo
1.1.5.1. Família	Ajuda e apoio prestados pela família
1.1.5.2. Formadores	Ajuda e apoio prestados pelos formadores
1.1.6. Características do formador	Capacidade de transmissão de conhecimento do formador, os seus níveis de exigência e a sua capacidade de relacionamento
1.1.6.1. Método de ensino	Métodos de ensino utilizados pelos formadores
1.1.6.1.1. Esclarecimentos orais	Esclarecimentos e explicações orais e responder a dúvidas
1.1.6.1.2. Escrever	Escrever no quadro
1.1.6.1.3. Exercícios	Realizar exercícios
1.1.6.1.4. Jogos	Realizar jogos
1.1.6.1.5. Repetição	Repetir conteúdos
1.1.6.1.6. Influência nos resultados escolares	Influência dos métodos de ensino nos resultados escolares
1.1.6.2. Relação formador-formando	Relacionamento entre o formador e o formando
1.1.6.2.1. Representação sobre boa relação	Representação dos formandos sobre uma boa relação com os formadores
1.1.6.2.1.1. Afetos	Relação em que há afetos positivos
1.2.6.2.1.2. Comunicação	Relação em que há comunicação
1.2.6.2.1.3. Confiança	Relação de confiança
1.2.6.2.1.4. Educação	Relação em que há educação
1.2.6.2.1.5. Simpatia	Relação em que há simpatia
1.2.6.2.1.6. Ajuda	Relação em que formador ajuda

1.1.6.2.2. Influência nos resultados escolares	Influência da relação formador-formando nos resultados escolares
1.1.6.2.2.1. Sim	A relação formador-formando influencia os resultados escolares
1.1.6.2.2.2. Não	A relação formador-formando não influencia os resultados escolares
1.1.7. Fatores emocionais	Emoções e sentimentos que influenciam a realização escolar, entre os quais a ansiedade nas situações de avaliação e na realização dos testes
1.1.7.1. Sentimentos	Sentimentos e emoções nas situações de avaliação e na realização dos testes
1.1.7.1.1. Ansiedade	Ansiedade
1.1.7.1.2. Calma	Calma
1.1.7.1.3. Variável	Sentimentos e emoções variam
1.1.7.2. Cognições	Cognições associadas à ansiedade nas situações de avaliação e na realização dos testes
1.1.7.2.1. Dificuldade da tarefa	Pensar que a tarefa é difícil
1.1.7.2.2. Falta de confiança	Pensar que não se é capaz
1.1.7.2.3. Falta de estudo	Pensar que não se estudou
1.1.7.2.4. Medo do insucesso	Ter medo de errar
1.1.7.3. Estratégias	Estratégias desenvolvidas pelos formandos nos momentos de ansiedade
1.1.7.3.1. Atividade lúdicas	Realizar atividade de divertimento pessoal
1.1.7.3.2. Pensamentos positivos	Ter pensamentos positivos
1.1.7.3.3. Estudar	Estudar
1.1.7.3.4. Isolamento	Ficar sozinho
1.1.8. Saúde	Estado de saúde considerado numa perspetiva física, fisiológica e psicológica
1.1.8.1. Influência nos resultados escolares	Influência do estado de saúde nos resultados escolares
1.1.9. Sorte	Sorte nos resultados escolares
1.1.9.1. Representação sobre a sorte	Representação sobre a sorte
1.1.9.1.1. Não estudar e ter bons resultados	Ter sorte é não estudar e ter bons resultados escolares
1.1.9.1.2. Ajuda do formador	Ter sorte é receber ajuda do formador
1.2. Atribuições causais para resultados escolares	Representação sobre os fatores utilizados para explicar os resultados escolares em situações específicas
1.2.1. Sucesso	Representação sobre os fatores utilizados para explicar os resultados escolares no sucesso
1.2.1.2.1 Capacidades	Capacidade para aprender, memória, atenção e concentração
1.2.1.2. Esforço	Estratégias de ação para atingir os resultados desejados, considerando-as em termos de estratégias de aprendizagem e controlo do estudo, o planeamento do estudo e a quantidade de estudo
1.2.1.3. Motivação	Interesse pelo estudo, vontade de mostrar aos outros que se é capaz, autoconfiança e assiduidade
1.2.1.4. Caraterísticas das tarefas	Nível de dificuldade das tarefas e utilidade percebida
1.2.1.5. Caraterísticas do formador	Capacidade de transmissão de conhecimento do formador, os seus níveis de exigência e a sua capacidade de relacionamento
1.2.2. Insucesso	Representação sobre os fatores utilizados para explicar os resultados escolares em situação de insucesso, incluindo resultados escolares negativos no ano letivo anterior, a retenção e os piores resultados obtidos ao longo da escolaridade
1.2.2.1 Capacidades	Capacidade para aprender, memória, atenção e concentração
1.2.2.2. Caraterísticas das tarefas	Nível de dificuldade das tarefas e utilidade percebida
1.2.2.3. Caraterísticas dos formadores	Capacidade de transmissão de conhecimento do formador, os seus níveis de exigência e a sua capacidade de relacionamento

1.2.2.4. Esforço	Estratégias de ação para atingir os resultados desejados, considerando-as em termos de estratégias de aprendizagem e controlo do estudo, planeamento do estudo, quantidade de estudo
1.2.2.5. Motivação	Interesse pelo estudo, vontade de mostrar aos outros que se é capaz, autoconfiança, assiduidade
1.2.2.6. Estados emocionais	Sentimentos e emoções em situação de avaliação e realização de teste
1.2.3. Oscilações nos resultados	Representação sobre os fatores utilizados para explicar os resultados escolares que variam
1.2.3.1. Capacidade	Capacidade para aprender, memória, atenção e concentração
1.2.3.2. Características das tarefas	Nível de dificuldade das tarefas e utilidade percebida
1.2.3.3. Esforço	Estratégias de ação para atingir os resultados desejados, considerando-se em de estratégias de aprendizagem e controlo do estudo, planeamento do estudo, quantidade de estudo, local de estudo e materiais para estudo
1.2.3.4. Motivação	Interesse pelo estudo, vontade de mostrar aos outros que se é capaz, autoconfiança, assiduidade
1.2.3.5. Saúde	Estado de saúde
1.2.4. Resultados inferiores ao esperado	Representação sobre os fatores utilizados para explicar os resultados escolares inferiores ao esperado
1.2.4.4. Sorte	Sorte nas tarefas escolares
1.2.4.1. Atenção	Capacidade de atenção nas aulas
1.2.4.2. Estudo	Quantidade de estudo
1.2.4.3. Motivação	Interesse pelo estudo, vontade de mostrar aos outros que se é capaz, assiduidade
1.3. Estratégias pessoais para alcançar bons resultados	Estratégias pessoais para alcançar bons resultados
1.3.1. Estratégias pessoais para alcançar bons resultados em geral	Estratégias pessoais para alcançar bons resultados em geral
1.3.1.1.1 Atenção	Capacidade de atenção na sala de aula
1.3.1.1.2. Confiança	Percepção positiva acerca das capacidades
1.3.1.1.3. Esforço	Desenvolvimento de estratégias de estudo e de aprendizagem
1.3.1.1.4. Motivação	Interesse e ter vontade e gostar de estudar
1.3.2. Estratégias pessoais para alcançar bons resultados no CEF	Estratégias pessoais para alcançar bons resultados no CEF
1.3.2.1. Atenção	Capacidade para aprender
1.3.2.2. Esforço	Desenvolvimento de estratégias de estudo e de aprendizagem
1.3.2.3. Motivação	Interesse e ter vontade e gostar de estudar
2. Autoconceito	Percepção que os formandos têm de si mesmos
2.1. Autoconceito académico	Percepção que os formandos têm de si mesmos no domínio da realização escolar
2.1.1. Percepção de competência	
2.1.1.1. Bom aluno	Percepção dos formandos que se consideram bons alunos
2.1.1.2. Mau aluno	Percepção dos formandos que se consideram maus alunos
2.1.1.3. Bom e mau aluno	Percepção dos formandos que se consideram bons e maus alunos simultaneamente
2.1.1.1.4. Comparação social	Percepção que os formandos têm de si mesmos em comparação com o grupo turma
2.1.1.4.1. Aluno razoável	Percepção dos formandos que se consideram alunos razoáveis
2.1.1.4.2. Bom aluno	Percepção dos formandos que se consideram bons alunos
2.1.1.4.3. Mau aluno	Percepção dos formandos que se consideram maus alunos
2.1.1.4.4. Melhor aluno	Percepção dos formandos que se consideram os melhores alunos
2.1.2. Concentração	Percepção dos formandos sobre si mesmos em relação à capacidade de concentração
2.1.2.1. Valência positiva	Percepção positiva em relação à concentração
2.1.2.2. Variável	Percepção negativa em relação à concentração

2.1.3. Memória	Percepção dos formandos sobre si mesmos em relação à capacidade de memória
2.1.3.1. Valência positiva	Percepção positiva em relação à memória
2.1.3.2. Valência negativa	Percepção negativa em relação à memória
2.1.3.3. Variável	Percepção variável em relação à memória
2.1.4. Vontade de aprender	Percepção dos formandos sobre si mesmos em relação à vontade de aprender
2.1.4.1. Valência positiva	Percepção positiva em relação à vontade de aprender
2.1.4.2. Valência negativa	Percepção negativa em relação à vontade de aprender
2.1.4.3. Variável	Percepção variável em relação à vontade de aprender
2.1.5. Atenção	Percepção dos formandos sobre si mesmos em relação à capacidade de atenção
2.1.5.1. Valência negativa	Percepção negativa em relação à capacidade de atenção
2.1.5.2. Variável	Percepção variável em relação à capacidade de atenção
2.1.6. Participação nas aulas	Percepção dos formandos sobre si mesmos em relação à participação nas aulas
2.1.6.1. Valência positiva	Percepção positiva em relação à participação nas aulas
2.1.6.2. Valência negativa	Percepção negativa em relação à participação nas aulas
2.1.6.3. Variável	Percepção variável em relação à participação nas aulas
2.1.7. Sorte	Percepção dos formandos sobre si mesmos em relação à sorte
2.1.7.1. Valência positiva	Percepção positiva em relação à sorte
2.1.7.2. Valência negativa	Percepção negativa em relação à sorte
2.1.8. Capacidades	Percepção dos formandos sobre si mesmos em relação à capacidade para aprender
2.1.8.1. Valência positiva	Percepção positiva em relação à capacidade para aprender
2.2. Autoconceito social	Percepção que os formandos têm de si mesmos no domínio social
2.2.1. Relação com pares	Percepção que os formandos têm de si mesmos na relação com os pares
2.2.1.1. Alunos razoáveis	Relacionamento preferencial com os alunos razoáveis
2.2.1.2. Melhores alunos	Relacionamento preferencial com os melhores alunos
2.2.1.3. Todos	Relacionamento com todos os alunos
2.2.2. Áreas de realização	Domínios de desempenho e de realização
2.2.2.1. Sucesso	Domínios em que formandos se avaliaram de forma positiva
2.2.2.1.1. Atividades de lazer	
2.2.2.1.2. Desenho	
2.2.2.1.3. Disciplinas componente tecnológica	
2.2.2.1.4. Educação Física	
2.2.2.1.5. Francês	
2.2.2.1.6. Inglês	
2.2.2.1.7. Matemática	
2.2.2.1.8. Português	
2.2.2. 2. Insucesso	Domínios em que formandos se avaliaram de forma negativa
2.2.2.2.1. CMA	
2.2.2.2.2. Escola	
2.2.2.2.3. Francês	
2.2.2.2.4. Inglês	
2.2.2.2.5. Matemática	
2.2.2.2.6. Português	
2.2.2.2.7. Educação Física	
3. Autoeficácia	Julgamentos acerca das capacidades para organizar e executar planos de ação necessários para atingir desempenhos específicos e respetivas fontes de influência
3.1. Expectativas de autoeficácia	Julgamentos acerca das capacidades para organizar e executar planos de ação necessários para atingir desempenhos específicos

3.1.1. Valência negativa	Julgamentos negativos acerca da confiança nas capacidades
3.1.2. Valência positiva	Julgamentos positivos acerca da confiança nas capacidades
3.1.3. Variável	Julgamentos variáveis acerca da confiança nas capacidades
3.2. Expectativas de resultados	Crenças sobre as consequências ou resultados de um determinado comportamento, nomeadamente no que respeita os resultados escolares
3.2.1. Valência positiva	Crenças positivas sobre as consequências ou resultados
3.2.2. Valência negativa	Crenças negativas sobre as consequências ou resultados
3.3. Fontes das expectativas de autoeficácia e expectativas de resultado	Fontes principais de informação ou de influência na formação das expectativas de eficácia pessoal e expectativas de resultados
3.3.1. Resultados dos testes	Resultados obtidos em testes anteriores
3.3.2. Experiências vicariantes	Comparação com os desempenhos dos outros
3.3.3. Persuasão verbal	Informações transmitidas pelos formadores, família e colegas em relação às capacidades
3.3.4. Atribuições	Causas atribuídas aos resultados escolares de acordo com a antecipação de crenças positivas ou negativas
3.3.4.1. Apoio e ajuda dos outros	Ajuda prestada por formadores
3.3.4.2. Atenção	Atenção nas aulas
3.3.4.3. Características das tarefas	Dificuldade da tarefa
3.3.4.4. Conhecimentos	Conhecimentos adquiridos
3.3.4.5. Estudo	Estratégias de aprendizagem
3.3.4.6. Interesse	Interesse e vontade de estudar
3.3.4.7. Sorte	Sorte
3.4. Expectativas de autoeficácia CEF	Julgamentos acerca das capacidades de cada um para organizar e executar planos de ação necessários para atingir resultados escolares no CEF
3.4.1. Valência positiva	Julgamentos positivos acerca das capacidades no CEF
3.5. Expectativas de resultados CEF	Crenças sobre as consequências ou resultados de um determinado comportamento, nomeadamente no que respeita os resultados escolares no CEF
3.5.1. Valência positiva	Crenças positivas sobre as consequências ou resultados no CEF
3.5.2. Disciplinas	Crenças sobre os resultados escolares nas disciplinas do CEF
3.5.2.1. Melhores resultados	Disciplinas do CEF com expectativas de melhores resultados
3.5.2.1.1. CMA	
3.5.2.1.2. Disciplinas tecnológicas	
3.5.2.1.3. Educação Física	
3.5.2.1.4. Francês	
3.5.2.1.5. HSST	
3.5.2.1.6. Inglês	
3.5.2.1.7. Matemática	
3.5.2.1.8. Português	
3.5.2.1.9. TIC	
3.5.2.2. Piores resultados	Disciplinas do CEF com expectativas de piores resultados
3.5.2.2.1. CMA	
3.5.2.2.2. Educação Física	
3.5.2.2.3. Francês	
3.5.2.2.4. Inglês	
3.5.2.2.5. Matemática	
3.5.2.2.6. Português	
3.5.2.2.7. TIC	
3.6. Fontes de autoeficácia e expectativas de resultados CEF	Fontes principais de informação ou de influência na formação das expectativas de eficácia pessoal e expectativas de resultados relativos ao CEF
3.6.1. Resultados testes anteriores	Resultados obtidos nos testes anteriores

3.6.2. Atribuições	Causas atribuídas aos resultados escolares de acordo com a antecipação de crenças positivas ou negativas
3.6.2.1. Atenção	Atenção nas aulas
3.6.2.2 Caraterísticas da tarefa	Dificuldade das tarefas
3.6.2.3. Estudo	Estudar
3.6.2.4 Motivação	Estar interessado
3.6.2.5. Ajuda e apoio de outros	Ajuda prestada pelos formadores
4. Representações sobre aluno, sucesso e realização escolar	Perceção que os formandos têm sobre as capacidades e competências dos alunos de uma forma geral, e em particular dos formandos que frequentam o CEF
4.1. Aluno	Perceção que os formandos têm sobre as caraterísticas de um aluno
4.1.1. Bom aluno	Perceção que os formandos têm sobre as caraterísticas de um bom aluno
4.1.1.1. Capacidade	Capacidade para aprender, memória, atenção e concentração
4.1.1.2. Confiança	Confiança nas próprias capacidades
4.1.1.3. Esforço	Desenvolvimento de estratégias de aprendizagem
4.1.1.4 Motivação	Vontade de aprender e de estudar
4.1.1.5 Resultados escolares	Resultados escolares obtidos nos instrumentos de avaliação
4.1.2. Mau aluno	Perceção que os formandos têm sobre as caraterísticas de um mau aluno
4.1.2.1. Capacidade	Reduzidas capacidades
4.1.2.2. Esforço	Sem utilização de estratégias de aprendizagem
4.1.2.3. Motivação	Falta de vontade de aprender e de estudar
4.1.2.4. Resultados escolares	Maus resultados escolares obtidos nos instrumentos de avaliação
4.1.3. Melhor aluno	Perceção que os formandos têm sobre as caraterísticas do melhor aluno
4.1.3.1. Desejo	Desejo de ser o aluno
4.1.3.1.1. Valência negativa	Formandos que desejam ser o melhor aluno
4.1.3.1.2. Valência positiva	Formandos que não desejam ser o melhor aluno
4.1.3.2. Consequências	Consequência de ser o melhor aluno
4.1.3.2.1. Futuro	Consequências associadas ao futuro
4.1.3.2.2. Recompensas	Obtenção de recompensas
4.1.3.2.3. Relações interpessoais	Consequências nas relações interpessoais
4.1.3.2.4. Resultados escolares	Obtenção de melhores resultados escolares
4.1.3.3. Maus resultados	Melhor aluno pode ter maus resultados
4.1.3.4. Valor pessoal	Ser melhor aluno é ter mais valor
4.1.4. Aluno competitivo	Perceção dos formandos sobre os alunos que competem para ter os melhores resultados
4.1.4.1. Relação com os formadores	Relação dos alunos competitivos com os formadores
4.1.4.2. Avaliação negativa	Avaliação negativa sobre os alunos competitivos
4.2. Valor pessoal	Representação dos formandos sobre o conceito de valor pessoal
4.2.1. Capacidade	Ter mais capacidades
4.2.2. Comportamento	Ter um comportamento de acordo com as regras definidas
4.2.3. Educação	Ser educado
4.2.4. Esforço	Desenvolver estratégias de aprendizagem
4.2.5. Motivação	Ter interesse pelas tarefas e mostrar vontade de aprender
4.2.6. Relações interpessoais	Ter amigos
4.3. Sucesso escolar	Representação dos formandos sobre o sucesso escolar
4.3.1. Capacidades	Capacidades para aprender
4.3.2. Comportamento	Respeito e cumprimento das regras
4.3.3. Estudo	Desenvolver estratégias de estudo e de aprendizagem escolar
4.3.4. Motivação	Interesse e ter vontade e gostar de estudar
4.3.5. Respeito	Respeitar

4.3.6. Resultados escolares	Bons resultados escolares
4.4. Realização escolar	Conceção pessoal sobre a realização escolar
4.4.1. Resultados escolares	Resultados escolares obtidos
4.4.2. Resultado mínimo	Resultados escolares mínimos para realização
4.4.3. Conhecimentos	Conhecimentos adquiridos
4.4.4. Relações interpessoais	Relacionamento com os pares
5. Reações e consequências dos resultados escolares	Reações e consequência dos resultados escolares nos formandos e na sua família
5.1. Formandos	Reações e consequência dos resultados escolares nos formandos
5.1.1. Insucesso	Reações e consequências face ao insucesso
5.1.1.1. Sentimentos	Sentimentos face ao insucesso
5.1.1.1.1. Dirigidos ao próprio	Sentir aborrecimento, tristeza e indiferença
5.1.1.1.2. Dirigidos ligados à autoestima	Sentir falta de confiança nas capacidades e não gostar de errar
5.1.1.2. Cognições	Pensamentos sobre as situações de insucesso
5.1.1.2.1. Estar à espera	Pensar que o resultado era o esperado
5.1.1.2.2. Poder ter melhor nota	Pensar que o resultado poderia ter sido melhorar
5.1.1.2.3. Expectativa de sucesso	Pensar em melhorar no próximo teste
5.1.1.3. Comportamento	Comportamentos dos formandos face ao insucesso
5.1.1.3.1. Avaliação	Avaliar o resultado do teste
5.1.1.3.2. Desistência	Não fazer nada face ao insucesso
5.1.1.3.3. Persistência	Persistir perante o insucesso
5.1.1.3.4. Comportamento variável	Ter comportamentos variados face ao insucesso
5.1.1.4. Rede de apoio	Rede de apoio procurada pelos formandos no insucesso
5.1.1.4.1. Família	Familiares
5.1.1.4.2. Formadores	Formadores
5.1.1.4.3. Pares	Colegas da turma
5.1.1.4.4. Ninguém	Não há procura de ninguém perante o insucesso
5.1.2. Resultado inferior ao esperado	Reações e consequências face resultado inferior ao esperado
5.1.2.1. Sentimentos	Sentimento face a resultados inferiores ao esperado
5.1.2.1.1. Dirigidos ao próprio	Sentir-se desiludido, indiferente, triste
5.1.2.1.2. Sentimentos variáveis	Vários sentimentos
5.1.2.2. Comportamento	Comportamentos face a resultados inferiores ao esperado
5.1.2.2.1. Persistência	Persistir perante resultados inferiores ao esperado
5.1.2.2.2. Comportamentos variáveis	Ter diversos comportamentos
5.1.3. Resultado inferior aos colegas	Reações e consequências face a resultados inferiores aos colegas
5.1.3.1. Atenção	Atenção na sala de aula
5.1.3.2. Esforço	Estratégias de aprendizagem e controlo de estudo
5.1.3.3. Confiança	Crenças de eficácia pessoal
5.1.3.4. Capacidades	Perceção das capacidades
5.1.4. Resultado superior ao esperado	Reações e consequências face a resultados superiores ao esperado
5.1.4.1. Sentimentos	Sentimentos face a resultados superiores ao esperado
5.1.4.2. Dirigido ao próprio	Sentir-se contente
5.1.4.3. Ligados à realização	Sentir-se otimista e admirado
5.1.5. Resultados superiores aos colegas	Reações e consequências face a resultados superiores aos colegas
5.1.5.1. Não	Formandos nunca tiveram resultados superiores aos colegas
5.1.5.2. Sim	Formandos tiveram resultados superiores aos colegas
5.2.5.2.1. Sentimento dirigido ao próprio	Sentir-se feliz

5.2.5.2.2. Afeto ligado com a autoestima	Sentir-se superior aos colegas e trabalhador
5.2. Família	Reações e consequência dos resultados escolares junto da família formandos
5.2.1. Reação a boa nota	Reações e consequência dos bons resultados
5.2.1. Incentivo	Incentivar a estudar
5.2.2. Sem reação	Não existe reação
5.2.2. Reação a má nota	Reações e consequência dos maus resultados
5.2.2.1. Castigo	Castigar o formando
5.2.2.2. Crítica	Crítica verbal ao formando
5.2.2.3. Estuda	Aconselhar formando a estudar
6. Processo de escolha	Processo de escolha vocacional do CEF
6.1. Objetivos e projetos escolares e profissionais	Intenções, planos ou aspirações de prosseguir um determinado trajeto vocacional
6.1.1. Estudar	Frequência de um curso profissional
6.1.1.1. Cabeleireiro	Frequência de um curso profissional na área de cabeleireiro
6.1.1.2. Serviço de mesa	Frequência de um curso profissional na área de serviço de mesa
6.1.1.3. Desporto	Frequência de um curso profissional na área de desporto
6.1.1.4. Indecisão	Indecisão quando ao curso a frequentar
6.1.2. Trabalhar	Ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do CEF
6.2. Fontes de influência	Fontes de influência na escolha do CEF
6.2.1. Família	
6.2.2. Pares	
6.2.3. Professores	
6.2.4 Psicóloga	
6.3. Motivação formando	Motivação do formando para frequentar o CEF
6.3.1. Valência positiva	Formandos motivados para a frequência do CEF
6.3.1.1. Percurso escolar	Motivação associada ao percurso escolar
6.3.1.2. Percurso profissional	Motivação associada ao percurso profissional
6.3.2. Valência negativa	Formandos desmotivados para a frequência do CEF
6.4. Motivação das fontes de influência	Motivação das fontes de influência
6.4.1. Certificação académica	Obtenção de certificação académica
6.4.2 Certificação profissional	Obtenção de uma certificação profissional
6.4.3. Idade	Idade dos formandos

Descrição dos resultados por categorias e subcategorias

Categoria “Atribuições causais” e respectivas subcategorias

1.1. Causas

“Quando não se é autoconfiante pensa-se que é uma má nota e que não é possível melhorar e quando é autoconfiante que é possível melhorar.” [Participante 3]

Nesta categoria os participantes foram abordados em relação aos fatores que utilizam para explicar os resultados escolares.

1.1.1. Capacidade

Os participantes refletiram sobre a influência que as capacidades de atenção, de memória, de concentração e de aprendizagem têm nos resultados escolares.

Relativamente à atenção os participantes têm uma representação desta capacidade que se associa a prestar atenção a um estímulo (nove ocorrências), podendo este ser o professor e o quadro. A realização de tarefas, tais como escrever e participar nas aulas (três ocorrências) é a representação que têm sobre a capacidade de atenção. Constituem fatores que podem diminuir a capacidade de atenção: o comportamento que os colegas têm na sala de aula (nove ocorrências), a duração da aula (duas ocorrências), as emoções provocadas pelo estado de saúde (duas ocorrências) e o interesse pela matéria e disciplina (duas ocorrências). Quando questionados para ponderarem sobre a importância da atenção e do estudo nos resultados escolares, os participantes consideram na sua maioria mais importante a atenção nas aulas (oito ocorrências), facto que relacionam com a possibilidade de esclarecer dúvidas. No entanto, houve também respostas indicadoras de ser o estudo mais importante (uma ocorrência) e de atenção e estudo terem igual importância (três ocorrências).

A concentração foi representada como a capacidade de estar focado num estímulo durante o estudo e durante a realização dos testes (nove ocorrências) e a realização das próprias tarefas (seis ocorrências). Constituem fatores de desconcentração os ambientais (onze ocorrências), por exemplo o barulho, colegas a conversar e a música; relacionais e a dificuldade da tarefa (três ocorrências). Por fim em relação à capacidade de concentração como fator que explica os resultados escolares, todos os participantes consideram que a uma maior capacidade de concentração correspondem melhores resultados.

Os participantes têm uma representação da capacidade de memória que implica conseguir recordar (dez ocorrências), utilizando para o efeito expressões como “conseguir decorar” e “lembrar de tudo”, e também ter conhecimentos (uma ocorrência). A memória pode ser treinada para dez participantes, os quais identificaram como estratégias de memorização a repetição (quatro ocorrências), a atenção na sala de aula (três ocorrências) e a leitura (três ocorrências).

Por fim, ainda no que se refere à capacidade para aprender, metade dos participantes consideraram que esta não muda ao longo do tempo. Relativamente à variabilidade na capacidade para aprender identificaram como fatores que justificam essa variabilidade as disciplinas (nove ocorrências), nomeadamente o gosto e o interesse pelas

mesmas, a motivação associada à vontade de aprender (duas ocorrências), a idade dos próprios formandos (uma ocorrência) e os pares que podem ser fonte de dificuldade na aprendizagem (uma ocorrência).

1.1.2. Esforço

Na subcategoria “esforço” foram abordadas as estratégias de aprendizagem, os hábitos de estudo, a quantidade de estudo, o local de estudo, o material de apoio ao estudo, a troca de atividades e influência de várias dimensões do esforço nos resultados escolares.

Relativamente às estratégias de aprendizagem foram identificadas as seguintes: trabalhos de casa (onze ocorrências), leitura (onze ocorrências), resumos e apontamentos (nove ocorrências), estudo com outra pessoa (seis ocorrências), nomeadamente um familiar, realização de exercícios e fichas (cinco ocorrências), participação nas aulas (três ocorrências) e memorização (uma ocorrência). As estratégias de aprendizagem influenciam os resultados escolares, podendo ser alterados em função das estratégias escolhidas (quatro ocorrências) mas a maioria dos participantes considerou que os resultados escolares são independentes das estratégias adotadas (seis ocorrências).

Constituem fatores para a não realização dos trabalhos de casa: falta de vontade (sete ocorrências), esquecimento (quatro ocorrências), realização de atividade lúdicas como praticar um desporto ou a utilização do computador (duas ocorrências) e falta de tempo (uma ocorrência). Os trabalhos de casa são considerados fatores que influenciam os resultados escolares por onze participantes.

A participação nas aulas faz-se através da resposta a questões colocadas pelo formador (oito ocorrências), realização de exercícios (cinco ocorrências), realização de perguntas (uma ocorrência) e ajuda aos pares (uma ocorrência). É variável de acordo com o interesse pelas disciplinas (cinco ocorrências) e a sua dificuldade (sete ocorrências), sendo maior nas disciplinas que os participantes mais gostam e as que consideram mais fáceis. A sua influência nos resultados escolares foi referida por onze participantes.

Quanto aos hábitos de estudos os participantes indicaram que estudam com diferentes frequências: um a dois dias por semana (cinco ocorrências), estudo para os testes (três ocorrências), não estudar (duas ocorrências) e estudar todos os dias (uma ocorrência). Quanto ao planeamento de estudo houve participantes que referiram preferir iniciar pelas disciplinas mais fáceis (quatro ocorrências), outros pelas mais difíceis (quatro ocorrências) e ainda outros pelos testes (duas ocorrências). Na preparação para os testes há participantes que estudam uma semana antes (quatro ocorrências), dois a três dias antes (quatro ocorrências), estudo com início variável (duas ocorrências) e no dia anterior aos mesmos (uma ocorrência).

A quantidade de estudo para cada disciplina é distribuída de acordo com a dificuldade da mesma (seis ocorrências) e o seu interesse (oito ocorrências). Em relação ao interesse os participantes estão de acordo com o facto de que estudam mais para as disciplinas que mais gostam. Relativamente à dificuldade houve participantes que estudam mais para as disciplinas que consideram mais difíceis e outros para as mais fáceis. Quanto à influência do tempo de estudo nos resultados escolares as respostas dos uns participantes apontaram para a percepção de que a uma maior quantidade de estudo correspondem melhores resultados (sete ocorrências) e também a não existir uma relação entre essas duas variáveis (cinco ocorrências).

O local de estudo preferencial é um espaço de casa e na sua maioria o quarto (oito ocorrências). O silêncio (nove ocorrências) e a existência de material (cinco ocorrências) são necessários nesse local. O material a dispor para

estudar inclui apontamentos (sete ocorrências), material de escrita (cinco ocorrências), caderno (três ocorrências), computador (duas ocorrências) e dicionário (duas ocorrências).

Os participantes reconheceram que trocam o estudo por atividades de lazer (*e.g.* atividades desportivas e jogar computador) (onze ocorrências) e atividades domésticas (uma ocorrência).

1.1.3. Características da tarefa

Nesta subcategoria os participantes identificaram como disciplinas as mais fáceis: Matemática (quatro ocorrências), Português (quatro ocorrências), CMA (três ocorrências), Educação Física (duas ocorrências), Inglês (uma ocorrência) e Francês (uma ocorrência). As mais consideradas mais difíceis foram: Inglês (oito ocorrências), Matemática (seis ocorrências), Português (seis ocorrências), Francês (três ocorrências), CMA (duas ocorrências), HSST (uma ocorrência) e TIC (uma ocorrência).

As razões que justificam diferentes graus de dificuldade das disciplinas foram: o seu conteúdo (cinco ocorrências), incluindo os temas abordados e a continuidade da disciplina de anos anteriores, a atenção que os participantes têm nas aulas (três ocorrências), o estudo para as disciplinas (duas ocorrências) e o interesse que têm (duas ocorrências).

No tipo de testes que preferem por considerarem mais fáceis os participantes identificaram os testes de escolha múltipla (onze ocorrências), os testes de resposta do tipo verdadeiro e falso (três ocorrências) e os testes de desenvolvimento (uma ocorrência).

Quando são confrontados com dificuldades na matéria os participantes tendem a procurar ajuda e apoio de outras pessoas (nove ocorrências), nomeadamente os formadores e familiares. No entanto, outros tentam ultrapassar as dificuldades sem pedir ajuda, estudando sozinho e realizando exercícios (três ocorrências) ou não fazem nada para ultrapassar essas mesmas dificuldades (duas ocorrências).

Finalmente nesta subcategoria, os participantes abordaram a utilidade das disciplinas. As disciplinas mais valorizadas foram: Português (oito ocorrências), Inglês e Francês (sete ocorrências), as disciplinas da componente tecnológica (oito ocorrências), Matemática (cinco ocorrências), HSST (duas ocorrências), Educação Física (uma ocorrência) e CMA (uma ocorrência). As disciplinas menos valorizadas foram: CMA (quatro ocorrências), Educação Física (três ocorrências), Matemática (duas ocorrências), disciplinas da componente tecnológica (duas ocorrências), Inglês (uma ocorrência) e TIC (uma ocorrência). Os motivos que os participantes utilizaram para justificar a utilidade da disciplina prendem-se com o percurso profissional (oito ocorrências), nomeadamente a aplicação dos conteúdos das disciplinas à prática profissional e a aprendizagem de tarefas inerentes a uma profissão, e com o percurso escolar (duas ocorrências). Quanto ao impacto da utilidade da disciplina no esforço desenvolvido pelos participantes ela é assumida positivamente por nove participantes, sendo que os restantes consideram que a utilidade da disciplina não aumenta o esforço nas mesmas. Por fim, os participantes tanto consideram que a utilidade tem influência nos resultados escolares (duas ocorrências) como consideram não existir esta relação (duas ocorrências).

1.1.4. Fatores motivacionais

Os participantes foram levados a refletir sobre o interesse pelo estudo, interesse pelas disciplinas, vontade de mostrar aos outros, vontade de aprender, confiança e assiduidade.

Quanto ao interesse pelo estudo a maioria referiu que não gostar de estudar (nove ocorrências), variando esse interesse em função das disciplinas. As disciplinas com mais interesse foram: Educação Física (três ocorrências), Matemática (duas ocorrências), as disciplinas tecnológicas (duas ocorrências) e, por fim as disciplinas de CMA, HSST e Português (uma ocorrência). As disciplinas com menos interesse para os participantes foram: Inglês (quatro ocorrências), Matemática (três ocorrências), Português (duas ocorrências), Francês (duas ocorrências) e CMA (uma ocorrência). Entre os motivos que justificam diferentes interesses às várias disciplinas os participantes indicaram: a relação com o formador (oito ocorrências) que quando é boa influencia positivamente o gosto pela disciplina, a dificuldade da disciplina (duas ocorrências); o conteúdo das disciplinas (duas ocorrências) (*e.g.* quando é uma nova disciplina os participantes têm maior interesse) e a capacidade para aprender a disciplina (uma ocorrência).

No que se refere à vontade de mostrar de mostrar aos outros que se é capaz, onze participantes consideraram importante a opinião dos formadores a seu respeito, influenciando essa opinião o esforço realizado (cinco ocorrências). Para os restantes, a opinião não influencia o esforço (três ocorrências) ou influencia quando a opinião é positiva (quatro ocorrências).

A vontade de aprender teve diversas representações: capacidade de estar atento (seis ocorrências), estar motivado para a aprendizagem (cinco ocorrências), isto é, gostar de estudar, ser persistente e ter vontade de aprender, esforçar-se (cinco ocorrências), nomeadamente estudar, participar nas aulas e realizar os trabalhos de casa e ser assíduo (uma ocorrência).

A confiança em si mesmo teve também variadas representações: estudar (quatro ocorrências), persistir face a dificuldades (três ocorrências), comportar-se adequadamente (duas ocorrências), obter bons resultados escolares (duas ocorrências), considerar-se superior aos outros (uma ocorrência), não ter medo de errar (uma ocorrência) e ajudar os colegas (uma ocorrência). As consequências da confiança são ao nível dos resultados escolares (seis ocorrências), na relação com os formadores (uma ocorrência) e com os pais (uma ocorrência.)

A assiduidade foi representada como ir às aulas (nove ocorrências) e ser pontual (quatro ocorrências), sendo fatores que interferem na mesma a doença (seis ocorrências), o desinteresse pela disciplina, por estudar e pela escola (seis ocorrências) e a influência negativa de pares (quatro ocorrências). As vantagens de ser assíduo prendem-se com o facto de os formados aprenderem mais (oito ocorrências) e terem melhores resultados (seis ocorrências).

1.1.5. Ajuda e apoio dos outros

Nesta categoria os participantes identificaram que recorrem à família (cinco ocorrências) e aos formadores (oito ocorrências) para procurar ajuda quando tem dificuldade numa determinada matéria escolar.

1.1.6. Características do formador

Os métodos de ensino privilegiados pelos participantes para aprenderem melhor foram: os esclarecimentos orais dos formadores (quatro ocorrências), a repetição do conteúdo das disciplinas pelos formadores (quatro ocorrências), a realização de exercícios (duas ocorrências) e de jogos (uma ocorrência) e escrever no quadro (uma ocorrência), considerando esses métodos influentes nos resultados escolares obtidos (onze ocorrências).

A relação formador-formando foi considerada influente nos resultados escolares por cinco participantes, sendo uma boa relação entre ambos representada como uma relação em que existem afetos positivos (cinco

ocorrências), educação (três ocorrências), simpatia (duas ocorrências), comunicação (uma ocorrência), confiança (uma ocorrência) e ajuda (uma ocorrência).

1.1.7. Fatores emocionais

Relativamente aos sentimentos e emoções associados aos momentos de avaliação e aos testes, os participantes identificaram a ansiedade (seis ocorrências), a calma (quatro ocorrências) e sentimentos que variam entre os dois anteriores (três ocorrências). As cognições associadas à ansiedade nos testes foram o medo do insucesso (quatro ocorrências), a falta de confiança (duas ocorrências), a falta de estudo (duas ocorrências) e a dificuldade da tarefa (duas ocorrências). Os participantes indicaram como estratégias para diminuir a ansiedade ter pensamentos positivos (seis ocorrências), estudar (duas ocorrências), ficar sozinho (duas ocorrências) e realizar atividades lúdicas (uma ocorrência).

1.1.8. Saúde

O estado de saúde é um fator que influencia os resultados escolares para a totalidade dos participantes (doze ocorrências).

1.1.9. Sorte

A sorte é representada como não estudar e ter bons resultados (sete ocorrências) e ter a ajuda do formador (três ocorrências).

1.2. Atribuições causais para os resultados escolares

“No primeiro ano foi pelas más companhias. O ano passado, no primeiro tirava boas notas, no segundo período o meu avô faleceu e deixei-me desleixar um bocado. No terceiro período achei que já era demasiado tarde.”

[Participante 6]

Esta subcategoria compreende as representações subjetivas acerca dos fatores utilizados para explicar os resultados escolares em situações específicas, nomeadamente nas situações de sucesso e de insucesso e quando há oscilações nos resultados (notas altas e baixas) e resultados inferiores ao esperado.

1.2.1. Sucesso

As situações de sucesso escolar foram atribuídas às seguintes causas: esforço (sete ocorrências), incluindo a quantidade de estudo, capacidades (duas ocorrências), tais como a atenção, motivação (uma ocorrência) expressa em interesse, características da tarefa (uma ocorrência) e as características do formador (uma ocorrência), nomeadamente os seus métodos de ensino.

1.2.2. Insucesso

As situações de insucesso foram atribuídas pelos participantes aos seguintes fatores: motivação (onze ocorrências), esforço (sete ocorrências), capacidade (três ocorrências), características da tarefa (três ocorrências), características do formador (duas ocorrências) e estados emocionais (duas ocorrências). Na causa motivação os

participantes apontaram as questões de falta de assiduidade, desinteresse pela escola e incumprimento de regras; no esforço indicaram a falta de estudo; na capacidade assumiram a falta de atenção e concentração na sala de aula; nas características da tarefa abordaram a dificuldade da disciplina ou dos testes; nas características do formador relacionaram com os métodos de ensino e, finalmente no que se refere aos estados emocionais, foi mencionado o medo da rejeição social.

1.2.3. Oscilações nos resultados

Abordadas as subidas e descidas nos resultados escolares, os participantes atribuíram-nas ao esforço (quatro ocorrências) referente à quantidade de estudo, às capacidades (duas ocorrências), mais concretamente a falta de atenção, às características das tarefas (duas ocorrências), nomeadamente a sua dificuldade, à motivação (duas ocorrências) referente ao interesse pela matéria e ao estado de saúde (uma ocorrência).

1.2.4. Inferiores ao esperado

Nesta subcategoria os participantes indicaram como fatores que explicam os resultados escolares inferiores ao esperado o esforço (dez ocorrências), assumindo que se devem à falta de estudo, a atenção (seis ocorrências), a motivação (uma ocorrência) a sorte (uma ocorrência).

1.3. Estratégias pessoais para alcançar bons resultados

“Acho que basta estarmos atentos, porque acho que o curso é muito fácil.” [Participante 5]

Os participantes consideraram que as estratégias que devem desenvolver para ter bons resultados na escola e especificamente no CEF.

1.3.1. Estratégias pessoais para alcançar bons resultados em geral

Os participantes quando querem ter bons resultados na escola desenvolvem as seguintes estratégias: esforço (sete ocorrências), isto é, estudam, levando material para casa para estudar e participam nas aulas; atenção (quatro ocorrências); motivação (duas ocorrências) e confiança nas suas capacidades (uma ocorrência).

1.3.2. Estratégias pessoais para alcançar bons resultados no CEF

Para terem bons resultados no CEF os participantes salientaram a importância de estarem atentos (oito ocorrências) e motivados (seis ocorrências) e em menor número referiram o desenvolvimento de estratégias de estudo (três ocorrências).

Categoria “Autoconceito” e respetivas subcategorias

“Tenho mais de mau aluno. Não me esforçar, não estar atento, não estudar para os testes.” [Participante 8]

Nesta categoria os participantes indicaram a perceção que têm de si mesmos enquanto alunos e no domínio social, bem como as áreas de realização em que têm sucesso e insucesso.

2.1. Autoconceito académico

2.1.1. Perceção de competência

No domínio académico os participantes foram inquiridos sobre o facto de serem bons ou maus alunos, tendo as suas respostas indicado que existem participantes que se consideraram bons alunos (seis ocorrências), bons e maus alunos (cinco ocorrências) e mau aluno (uma ocorrência). Salienta-se neste ponto a falta de interesse e o desrespeito pelas regras focadas pelos participantes que se consideram maus alunos. Quando foram solicitados a compararem-se com o seu grupo turma os participantes enquadraram-se no grupo dos alunos razoáveis (quatro ocorrências), bons alunos (quatro ocorrências), melhores alunos (duas ocorrências) e maus alunos (uma ocorrência).

2.1.2. Concentração

Relativamente à concentração os participantes consideram-se maioritariamente alunos concentrados (oito ocorrências). A capacidade de concentração pode ser variável de acordo com a existência de barulho ou a presença de outras pessoas.

2.1.3. Memória

A memória foi avaliada de uma forma positiva por três participantes e o mesmo número avalia negativamente esta capacidade. Os restantes consideram que a memória é variável, indicando dificuldade de memorizar as matérias escolares.

2.1.4. Vontade de aprender

A vontade de aprender foi avaliada de forma positiva e negativa pelo mesmo número de participantes (três ocorrências) e os restantes consideraram que a vontade de aprender é variável de acordo com as disciplinas e o seu conteúdo.

2.1.5. Atenção

Em relação à atenção não houve nenhum participante que se percecionasse atento. Pelo contrário, consideraram-se desatentos (três ocorrências) ou com capacidade de atenção variável (oito ocorrências). Esta variação faz-se de acordo com as matérias que estão a ser ensinadas, nomeadamente o interesse pelas mesmas.

2.1.6. Participação nas aulas

Quanto à participação nas aulas, consideraram-se na sua maioria participativos, existindo apenas um participante que não participa e outro cuja participação é variável de acordo com a avaliação que faz dos seus conhecimentos.

2.1.7. Sorte

Perante a possibilidade de terem sorte, os participantes não se consideraram na sua maioria sortudos (nove ocorrências). Aqueles que já tiveram sorte associaram a experiências em que os professores ajudaram num teste ou a não terem estudado e terem tido um resultado positivo.

2.1.8. Capacidades

Finalmente no julgamento das capacidades todos os participantes se percebem com capacidades.

2.2. Autoconceito social

No relacionamento interpessoal com pares os participantes selecionam todos os colegas da turma (cinco ocorrências), os formandos razoáveis (quatro ocorrências) e os melhores participantes (uma ocorrência).

2.3. Áreas de competência

As áreas de realização de sucesso e de insucesso foram diversificadas, destacando-se as respostas que indicam as áreas de competência escolar. As áreas de sucesso foram: atividade de lazer (três ocorrências), disciplinas tecnológicas (três ocorrências), Educação Física, Português e Francês (duas ocorrências em cada uma delas) e desenho, Inglês e Matemática (uma ocorrência em cada área). As áreas de insucesso foram: Matemática (cinco ocorrências), Inglês (três ocorrências), Português e CMA (duas ocorrências em cada disciplina) e Francês, Educação Física e as atividades escolares de uma forma geral (uma ocorrência em cada área).

Categoria “Autoeficácia” e respectivas subcategorias

“Se os professores disserem que sou bom aluno a minha moral fica mais em alta. Agora se disserem que tiro sempre más notas, que não faço nada, claro que continuo a fazer o mesmo.” [Participante 6]

3.1. Expectativas de autoeficácia

Relativamente à confiança nas próprias capacidades os participantes revelaram que na sua maioria confiam nas mesmas (oito ocorrências). Apenas um participante referiu que não confia nas suas capacidades, tendo os restantes sido identificados com expectativas de autoeficácia variáveis de acordo com o estudo realizado e os resultados anteriores nos testes.

3.2. Expectativas de resultados

Perante a antecipação dos resultados dos testes, os participantes tanto esperam boas notas (seis ocorrências) como más notas (seis ocorrências).

3.3. Fontes de expectativas de autoeficácia e expectativas de resultados

Entre as fontes de influência das crenças de autoeficácia e das expectativas de resultados os participantes indicaram: os resultados anteriores dos testes (onze ocorrências) em que as experiências de sucesso levam à formação de expectativas positivas de autoeficácia e as experiências de insucesso a expectativas negativas; a persuasão verbal (doze ocorrências), traduzida em comentários realizados pelos professores e colegas sobre as capacidades e as experiências vicariantes (dez ocorrências) em que comparam os seus resultados com os obtidos pelos pares. Assim, a maioria dos participantes deste estudo compara os seus resultados com os resultados obtidos pelos colegas e tiram conclusões em relação ao esforço que desenvolveram, à atenção e às capacidades do próprio e dos outros. Também as mensagens que formadores e colegas transmitem estão na origem das crenças de autoeficácia. Descreveu-se anteriormente o impacto que a opinião dos formadores têm ao nível do

esforço desenvolvido pelos alunos nas suas disciplinas e, particularmente quando essas mensagens são positivas aumentam o esforço dos mesmos. Os colegas transmitem também informações sobre as capacidades que são fontes das crenças. É interessante ainda perceber que de uma forma geral, as mensagens transmitidas aos participantes são de que estes têm capacidades mas que “não as utilizam”.

As atribuições que fazem para os resultados originam também as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultados. Entre estas destacaram o estudo (dez ocorrências), a atenção (quatro ocorrências), os conhecimentos (três ocorrências), as características das tarefas (duas ocorrências) e o apoio e ajuda de outros, a sorte e o interesse (uma ocorrência para cada causa). Os participantes consideraram que a atenção, o conhecimento das matérias e o estudo são causa para expectativas de sucesso e insucesso (a falta de atenção, o desconhecimento da matéria e a falta de estudo para o insucesso e estar atento nas aulas, saber a matéria e estudar para o sucesso). Quando são ajudados e apoiados e têm sorte os participantes preveem bons resultados. Se não têm interesse pela matéria ou se esta é percebida como sendo difícil preveem maus resultados.

3.4. Expectativas de autoeficácia no CEF

Nesta subcategoria todos os participantes consideraram ser capazes de obter melhores resultados escolares no CEF.

3.5. Expectativas de resultados no CEF

Todos os participantes tinham expectativas de obter melhores resultados escolares este ano letivo do que os obtidos em anos anteriores. No entanto, em relação às disciplinas do curso a percepção de resultados variava. Assim, os participantes identificaram as seguintes como aquelas em que iriam ter os melhores resultados: CMA, Educação Física e Francês (quatro ocorrências em cada disciplina); Inglês (três ocorrências); Matemática, Português e as disciplinas tecnológicas (duas ocorrências) e TIC e HSST (uma ocorrência). Também os piores resultados foram apontados em várias disciplinas, embora em menor número: Português (seis ocorrências); Matemática e Inglês (três ocorrências) e CMA, Educação Física, Francês e TIC (uma ocorrência).

3.6. Fontes das expectativas de autoeficácia e expectativas de resultado no CEF

Os resultados obtidos nos testes foram identificados pelos participantes como uma fonte na formação das crenças de eficácia e de resultados no CEF (sete ocorrências). Estão também na origem dessas crenças: a atenção nas aulas, o estudo e a motivação (sete participantes identificaram cada uma destas causas), as características das tarefas (*e.g.* menor número em relação aos anos anteriores e a percepção de maior facilidade das mesmas) (cinco ocorrências) e a ajuda prestada pelos formadores (uma ocorrência).

Categoria “Representações sobre o aluno, o sucesso e a realização escolar ” e respetivas subcategorias

“Por responder aos professores. Normalmente quando os alunos vêm para este tipo de curso ou são problemáticos ou têm dificuldades.” [Participante 4]

4.1. Aluno

Um bom aluno foi descrito pelos participantes como sendo motivado (oito ocorrências), isto é não falta à escola, cumpre as regras da escola e manifesta interesse; esforçado, estudando e tentando melhorar os resultados (cinco ocorrências); com capacidades, nomeadamente a atenção (cinco ocorrências,); com bons resultados escolares (três ocorrências) e confiança nas suas capacidades (uma ocorrência).

Um mau aluno foi definido principalmente pela sua falta de motivação (onze ocorrências), especificamente por não ter interesse pela escola e não cumprir regras. Segue-se na descrição a falta de capacidades (seis ocorrências), os maus resultados escolares (duas ocorrências) e a falta de esforço (uma ocorrência).

Quanto ao desejo ser o melhor aluno da turma, houve participantes que o afirmaram (sete ocorrências) e outros que não o desejavam (cinco ocorrências). As consequências de ser o melhor alunos referenciadas foram: ter melhores resultados escolares (sete ocorrências), ter mais oportunidades profissionais no futuro (três ocorrências), poder ajudar na relação com os formadores mas prejudicar a relação com os pares (três ocorrências) e obter recompensas materiais (uma ocorrência). Embora uma grande parte dos formandos tenha sido da opinião de que ser o melhor aluno é ter melhores resultados escolares, a quase totalidade dos mesmos (dez ocorrências) foi também da opinião de que é possível os melhores alunos terem maus resultados. Esta situação foi atribuída à falta de estudo (sete ocorrências), de atenção (três ocorrências), de confiança (uma ocorrência), de concentração (uma ocorrência), de sorte (uma ocorrência) e à dificuldade na tarefa (uma ocorrência). A maioria não considerou o melhor aluno como uma pessoa com mais valor (sete ocorrências).

O aluno competitivo foi avaliado negativamente pelos participantes que mostraram desagrado em relação a estes e identificaram como positiva a relação com os formadores (uma ocorrência).

4.2. Valor pessoal

O valor de uma pessoa foi representado sob várias perspetivas para além da associada aos resultados escolares. Nas relações interpessoais teve as seguintes representações: ser amigo (sete ocorrências), ter um comportamento marcado pelo cumprimento de regras (cinco ocorrências), ter capacidades (três ocorrências) como a inteligência e a atenção, esforçar-se (três ocorrências), ter educação (duas ocorrências), ter motivação (uma ocorrência) e obter bons resultados escolares (uma ocorrência).

4.3. Sucesso escolar

O sucesso escolar foi percecionado como ter os resultados escolares que se deseja (seis ocorrências), ter capacidades (cinco ocorrências), estar motivado (três ocorrências), ter um comportamento adequado às regras (duas ocorrências), respeitar os outros (duas ocorrências) e estudar (uma ocorrência).

4.4. Realização escolar

Os participantes deste estudo indicaram que se sentem realizados em função dos resultados escolares obtidos (oito ocorrências), nomeadamente quando os resultados obtidos são acima da média (quatro ocorrências), da aquisição de conhecimentos (duas ocorrências) e das amizades que criam e mantém (cinco ocorrências). Já em relação aos resultados mínimos desejados para todos os participantes são o nível três ou suficiente.

Categoria “Reações e consequências dos resultados escolares” e respectivas subcategorias

“Às vezes concluo que o meu colega tem mais capacidades do que eu.” [Participante 12]

5.1. Formandos

As reações e consequências dos resultados escolares foram abordadas em várias situações específicas, nomeadamente no insucesso, nos resultados inferiores ao esperado e inferiores aos colegas e nos resultados superiores ao esperado e aos colegas.

5.1.1. Insucesso

Em situações de insucesso os participantes descreveram sentimentos que variam entre afetos dirigidos a si como a tristeza (cinco ocorrências), aborrecimento (quatro ocorrências) e a indiferença (uma ocorrência) e afetos ligados à autoestima, como não gostar de errar (quatro ocorrências) e a falta de confiança (uma ocorrência). A maioria descreveu pensamentos em que incitam a tentar melhorar numa próxima situação de avaliação (seis ocorrências), desenvolvendo expectativas de sucesso, embora também possam pensar que poderiam ter melhor nota (uma ocorrência) ou que já estavam à espera (uma ocorrência). Quando confrontados com o insucesso há aqueles que procuram o apoio da família (cinco ocorrências), dos pares (duas ocorrências) e dos formadores (duas ocorrências), embora também haja aqueles que não procuram ajuda (quatro formandos). Relativamente ao comportamento que adotam em situação de insucesso, há participantes que persistem (cinco ocorrências), outros que desistem (três ocorrências), uns que avaliam a situação de insucesso (uma ocorrência) e, finalmente, aqueles cujo comportamento depende da disciplina (três ocorrências).

5.1.2. Resultado inferior ao esperado

Quando o resultado é inferior ao esperado, os participantes apontaram na sua maioria para sentimentos dirigidos ao próprio, tais como a: tristeza (sete ocorrências) e em menor número a indiferença (três participante) e a desilusão (uma ocorrência). Houve ainda um participante que indicou que os seus sentimentos dependiam se o resultado inferior era já esperado ou não. Face a estes resultado os participantes persistem na sua grande maioria (dez ocorrências), embora também possam ter comportamentos que variam em função do interesse pela disciplina e o grau de dificuldade desta (três ocorrências). Se os participantes gostarem das disciplinas ou se estas forem consideradas fáceis persistem em situações em que os resultados são inferiores ao esperado.

5.1.3. Resultado inferior aos colegas

Nas situações em que os resultados são inferiores aos colegas, os participantes descreveram consequências e reações na avaliação que fazem do esforço, da atenção, das capacidades (autoconceito) e na confiança nessas capacidades (autoeficácia).

5.1.4. Resultado superior ao esperado

Quando os resultados são superiores ao esperado os sentimentos identificados pelos participantes foram o contentamento (dez ocorrências), a admiração (uma ocorrência) e o otimismo (uma ocorrência).

5.1.5. Resultado superior ao esperado

Houve três participantes que afirmaram nunca ter tido resultados superiores aos colegas e os restantes identificaram situações em que isso aconteceu e em que se sentiram superiores (três formandos), felizes (dois formandos) e trabalhadores (um formando).

Categoria “Processo de escolha” e respetivas subcategorias

6.1. Objetivos e projetos escolares e profissionais

Todos os participantes à exceção de um pretendiam concluir o 12.º ano. Foram identificadas as seguintes áreas de formação: serviço de mesa (sete ocorrências), desporto (uma ocorrência) e cabeleireiro (uma ocorrência). Dois dos participantes indicaram estarem indecisos quanto à área de formação a frequentar e um pretende ingressar no mercado de trabalho.

6.2. Fontes de influência

Os participantes indicaram que o CEF lhes foi apresentado pela psicóloga escolar (sete ocorrências), pela família (quatro ocorrências), pelos professores (três ocorrências) e pelos pares (uma ocorrência).

6.3. Motivação dos formandos

Todos os formandos à exceção de um quiseram frequentar o CEF indicando vantagens ao nível da progressão escolar e das saídas profissionais do mesmo. O participante que indicou não estar motivado para a frequência do CEF associou ao estereótipo que acompanha este tipo de cursos e os formandos que o frequentam (*“Aquilo na escola falasse mal no CEF como os maus da escola. E pensei que as pessoas iam começar a falar mal de mim. Pensam que nós somos pobrezinhos, que não gostamos da escola”*).

6.4. Motivação das fontes de influência

As razões apresentadas para os participantes frequentarem o CEF foram: a possibilidade de concluírem o 9.º ano e a diminuição da possibilidade de retenção (sete ocorrências), a maior probabilidade de ingressarem no mercado de trabalho (quatro ocorrências) e a idade (uma ocorrência).

Anexo 7

Análise das entrevistas finais aos formandos

Árvore de categorias

Descrição dos resultados por categorias e subcategorias

Tabela 7.

Árvore de categorias das entrevistas finais aos formandos

Categoria/Subcategoria	Descrição
1. Processo de escolha vocacional	Processo de escolha vocacional que implica a definição de objetivos de escolha entre as áreas de interesse vocacional, as ações para a implementar as escolhas e as consequências dos desempenhos subsequentes
1.1. Interesses	Padrão de gostos face a várias profissões e atividades
1.1.1. Apoio à infância	Interesse por atividades relacionadas com o cuidado a crianças
1.1.2. Comunicação social	Interesse por atividades ligadas ao jornalismo
1.1.3. Exército	Interesse por atividades ligadas ao exército
1.1.4. Cozinha-pastelaria	Interesse por atividades ligadas à cozinha e à pastelaria
1.1.5. Serviço de mesa	Interesse por atividades ligadas ao serviço de mesa
1.1.6. Indiferenciação de interesses	Respostas que indicam indiferenciação de interesses
1.2. Objetivos vocacionais	Intenções, planos ou aspirações de prosseguir um determinado percurso vocacional
1.2.1. Manutenção	Objetivos vocacionais iguais aos enunciados no início da frequência do CEF
1.2.1.1. Serviço de mesa	Frequência de um curso profissional na área de serviço de mesa
1.2.2. Mudança	Objetivos vocacionais diferentes dos enunciados no início da frequência do CEF
1.2.2.1. Receção	Frequência de um curso profissional na área de receção
1.2.2.2. Exército	Ingresso no exército
1.2.2.3. Comunicação social	Frequência de um curso na área de comunicação social
1.2.2.4. Cozinha-pastelaria	Frequência de um curso profissional na área de cozinha-pastelaria
1.2.2.5. Apoio à infância	Frequência de um curso profissional na área de apoio à infância
1.2.2.6. Eletrónica	Frequência de um curso profissional na área de eletrónica
1.2.2.7. Serviço de mesa	Frequência de um curso profissional na área de serviço de mesa
1.3. Ações	Ações realizadas para implementar as escolhas
1.3.1. Curso da mesma área de formação do CEF	Matrícula realizada em escola profissional em curso de serviço de mesa
1.3.2. Curso numa área de formação diferente do CEF	Matrícula realizada em escola noutra área de formação
1.4. Domínios de desempenho e realização	Domínios de desempenho e realização no futuro, nomeadamente a profissão que os participantes aspiram
1.4.1. Comunicação social	Desempenho da profissão de jornalista
1.4.2. Polícia	Desempenho da profissão de polícia
1.4.3. Serviço de mesa	Desempenho de profissão de empregado de mesa
1.4.5. Indiferenciação	Sem indicação de nenhum domínio de desempenho e realização
1.5. Autoeficácia	Julgamento acerca das capacidades para organizar e executar planos de ação necessários para atingir desempenhos específicos e suas fontes
1.5.1. Autoeficácia académica	Julgamento acerca das capacidades para organizar e executar planos de ação necessários na realização escolar
1.5.2.1. Valências	
1.5.2.1.1. Valência positiva	Julgamentos positivos de eficácia académica
1.5.2.1.2. Valência negativa	Julgamentos negativos de eficácia académica
1.5.2.1.3. Desconhecimento	Sem expectativas acerca da eficácia académica
1.5.1.2. Fontes de autoeficácia	Fontes de informação da autoeficácia académica
1.5.1.2.1. Características da tarefa	Nível de dificuldade, tipo, duração e utilidade percebida da tarefa
1.5.1.2.2. Esforço	Estratégias de ação para atingir os resultados desejados, considerando-as em termos de quantidade de estudo e de métodos de estudo
1.5.1.2.3. Motivação	Vontade de aprender e de estudar, a vontade de ser bem sucedido e o interesse pela tarefa

1.5.2. Autoeficácia vocacional	Expectativas de eficácia relativamente aos comportamentos e tarefas inerentes aos processos de escolha e tomada de decisão de carreira e suas fontes de influência
1.5.2.1 Valências	
1.5.2.1.1. Valência positiva	Expectativas positivas de eficácia relativamente aos comportamentos e tarefas inerentes aos processos de escolha e tomada de decisão de carreira
1.5.2.1.2. Desconhecimento	Sem expectativas de eficácia relativamente aos comportamentos e tarefas inerentes aos processos de escolha e tomada de decisão de carreira
1.5.2.2. Fontes de autoeficácia vocacional	Fontes de influência na formação das expectativas de eficácia vocacional
1.5.2.2.1. Experiências anteriores	Sucessos e insucessos escolares vividos pelo aluno ao longo do seu percurso académico
1.5.2.2.2. Interesse	Gosto pela área de serviço de mesa
1.5.2.2.3. Experiências de exploração do investimento	Experiências de exploração do investimento vocacional proporcionadas pela frequência do CEF
1.5.2.2.3.1. Disciplinas tecnológicas	Disciplinas do curso pertencentes à componente tecnológica
1.5.2.2.3.2. Estágio	Componente prática do currículo do CEF
1.6. Expectativas de resultados	Crenças sobre as consequências ou resultados de um determinado comportamento, nomeadamente no que respeita os resultados escolares
1.6.1 Valências	
1.6.1.1. Iguais	Expectativa de resultados no próximo ano iguais aos obtidos no CEF
1.6.1.2. Melhores	Expectativa de resultados escolares no próximo ano melhores do que os obtidos no CEF
1.6.1.3. Piores	Expectativa de resultados escolares no próximo ano piores do que os obtidos no CEF
1.6.1.4. Não sabe	Sem expectativas de resultados
1.6.2. Fontes de expectativas de resultados	Fontes principais de informação ou de influência na formação das expectativas de resultados
1.6.2.1. Capacidade	Capacidade para aprender, a memória, a atenção e a concentração
1.6.2.2. Características das tarefas	Nível de dificuldade, tipo, duração e utilidade percebida da tarefa
1.6.2.3. Esforço	Estratégias de ação para atingir os resultados desejados, considerando-as em termos de quantidade de estudo e de métodos de estudo
1.6.2.4. Motivação	Vontade de aprender e de estudar, de ser bem sucedido e o interesse
1.6.2.5. Experiências anteriores	Experiências de sucesso e insucesso anteriores dos participantes
1.7. Fatores contextuais	Estruturas de oportunidade, os sistemas de suporte e de barreiras que influenciam o processo de escolha vocacional
1.7.1. Família	Sistema de suporte e barreira proporcionado pela família
1.7.2. Oferta formativa	Oportunidades ao nível da oferta formativa existente nas instituições
1.7.3. Pares	Sistema de suporte e barreira proporcionado pelos pares
1.7.4. Proximidade à residência	Oportunidades ao nível da oferta formativa próxima à residência
2. Exploração causal	Processo que implica a interpretação e reflexão sobre as causas atribuídas aos resultados escolares
2.1. Atribuições causais para resultados CEF	Representações dos fatores utilizados para explicar os resultados escolares no CEF
2.1.1. Capacidade	Capacidade para aprender, a memória, a atenção e a concentração
2.1.2. Ajuda e apoio dos formadores	Ajuda e apoio prestado pelos formadores
2.1.3. Esforço	Estratégias de ação para atingir os resultados desejados, considerando-as em termos de quantidade de estudo e de métodos de estudo
2.1.4. Motivação	Vontade de aprender e de estudar, de ser bem sucedido e interesse
2.2. Atribuições causais para resultados melhores do que o esperado	Representações dos fatores utilizados para explicar os resultados escolares melhores do que o esperado no início da frequência do CEF
2.2.1. Capacidade	Capacidade para aprender, a memória, a atenção e a concentração
2.2.2. Características da tarefa	Nível de dificuldade, tipo, a duração e utilidade percebida da tarefa
2.2.3. Características dos formadores	Capacidade de transmissão de conhecimento do formador, os seus níveis de exigência e a sua capacidade de relacionamento

2.2.4. Esforço	Estratégias de ação para atingir os resultados desejados, considerando-as em termos de quantidade de estudo e de métodos de estudo
2.2.5. Motivação	Vontade de aprender e de estudar, de ser bem sucedido e o interesse
2.2.6. Ajuda e apoio dos outros	Ajuda e apoio prestado pelos formadores
2.3. Atribuições causais para resultados piores do que os esperados	Representações dos fatores que os participantes utilizam para explicar os resultados escolares inferiores ao esperado no início da frequência do CEF
2.3.1. Capacidade	Capacidade para aprender, a memória, a atenção e a concentração
2.3.2. Motivação	Vontade de aprender e de estudar, de ser bem sucedido e o interesse
2.4. Atribuições causais para resultados iguais aos esperados	Representações dos fatores que os participantes utilizam para explicar os resultados escolares iguais aos esperados no início da frequência do CEF
2.4.1. Capacidade	Capacidade para aprender, a memória, a atenção e a concentração
2.4.2. Apoio e ajuda dos outros	Ajuda e apoio prestado pelos formadores
2.5. Atribuições causais para a carreira	Causalidade nas situações de carreira
2.5.1. Planificação	A planificação da carreira antecede os desempenhos futuros
2.5.2. Desempenhos	Os desempenhos vão determinar os planos e a exploração
3. Autoconceito académico	Perceção que os participantes têm de si mesmos como alunos
3.1. Valências	
3.1.1. Valência positiva	Perceção positiva que os participantes têm de si mesmos como alunos
3.1.2. Valência negativa	Perceção negativa que os participantes têm de si mesmos como alunos
3.1.3. Valência neutra	Perceção neutra que os participantes têm de si mesmos como alunos
3.2. Mudanças no autoconceito	Mudanças nos julgamentos que os participantes têm de si mesmos como alunos
3.2.1. Assiduidade	Cumprimento do horário escolar
3.2.2. Capacidade	Capacidade para aprender, a memória, a atenção e a concentração
3.2.3. Comportamento	Cumprimento de regras
3.2.4. Conhecimentos	Conhecimentos adquiridos no CEF
3.2.5. Motivação	Vontade de aprender e de estudar, de ser bem sucedido e o interesse
3.2.6. Resultados escolares	Resultados escolares obtidos nos diferentes instrumentos de avaliação
3.2.7. Sem mudanças	Sem mudanças
3.3. Fatores de mudança no autoconceito	Fatores que contribuem para as mudanças na perceção que os participantes têm de si mesmos
3.3.1. Conhecimentos	Conhecimentos adquiridos através da frequência do CEF
3.3.2. Contextuais	Fatores associados ao ambiente de aprendizagem
3.3.3. Idade	Idade dos participantes
3.3.4. Interesse pelo CEF	Gosto pela área de formação que frequentaram
3.3.5. Relação com os formadores	Relação dos participantes com os formadores
3.4. Perceção sobre a representação dos formadores	Perceção dos participantes sobre a representação que os formadores têm deles como alunos
3.4.1. Valências	
3.4.1.1. Valência positiva	Representação positiva dos formadores
3.4.1.2. Valência negativa	Representação negativa dos formadores
3.4.1.3. Valência neutra	Representação neutra dos formadores
3.4.1.4. Desconhecimento	Sem perceção sobre a representação dos formadores
3.4.2. Formadores	Perceção sobre os formadores que conhecem melhor os formandos
3.4.2.1. Acompanhante de estágio	Formadores que realizaram o acompanhamento de estágio
3.4.2.2. CMA	Formador da disciplina de CMA
3.4.2.3. Diretor de turma	Diretor(a) de Turma
3.4.2.4. Disciplinas tecnológicas	Formadores das disciplinas da componente tecnológica
3.4.2.5. Educação especial	Docente de educação especial
3.4.2.6. Matemática	Formador(a) da disciplina de Matemática

Descrição dos resultados por categorias e subcategorias

Categoria “Processo de escolha” e respectivas subcategorias

“Eu trabalhei, consegui tirar a nota que consegui, foi muito trabalho...estou mais habituado a falar com os clientes, acho que sou mais capaz.” [Participante 8].

1.1. Interesses

Nesta categoria encontram-se as respostas relativas aos padrões de gostos face a várias profissões e atividades relevantes para a carreira, tendo os participantes revelado interesse por serviço de mesa (quatro ocorrências), jornalismo (duas ocorrências), cozinha-pastelaria (três ocorrências), cuidado de crianças (uma ocorrência), exército (uma ocorrência) e houve um participante que revelou indiferenciação de interesses.

1.2. Objetivos vocacionais

Nesta categoria encontram-se as respostas dadas pelos participantes sobre a determinação de cada um para desempenhar uma atividade particular ou para obter um determinado resultado, indicando os seus projetos vocacionais e esclarecendo se estes se mantêm os mesmos de quando iniciaram a frequência do CEF ou se, pelo contrário, mudaram. Para três formandos os projetos mantêm-se os mesmos e são frequentar no ensino profissional um curso na área de serviço de mesa. Os restantes nove mudaram os seus projetos vocacionais, sendo que têm como objetivo realizar formação em cozinha-pastelaria (três ocorrências), em receção (uma ocorrência), no exército (uma ocorrência), comunicação social (uma ocorrência), apoio à infância (uma ocorrência), eletrónica (uma ocorrência) e serviço de mesa (uma ocorrência).

1.3. Ações

Quanto às ações realizadas pelos participantes para a implementar as escolhas, sete formandos realizaram matrícula no ensino profissional em curso de serviço de mesa e os restantes cinco noutras áreas de formação (duas ocorrências em receção, uma ocorrência em comunicação social, uma ocorrência em apoio à infância e uma ocorrência em eletrónica).

1.4. Domínios de desempenho e de realização

Em termos das profissões futuras, os participantes indicaram as seguintes: empregado de mesa (oito ocorrências), jornalista (duas ocorrências) e polícia (uma ocorrência). Houve um participante que não indicou nenhuma profissão futura.

1.5. Autoeficácia

Nesta categoria os participantes indicaram os julgamentos acerca das suas capacidades para organizar e executar planos de ação em dois domínios: na realização escolar (autoeficácia académica) e no processo de escolha e de tomada de decisão da carreira (autoeficácia vocacional). Relativamente à autoeficácia académica, constatou-se que oito participantes têm crenças positivas de autoeficácia em relação às suas capacidades para obter bons resultados no próximo ano letivo, dois têm baixa perceção de eficácia e os restantes dois não apresentaram

nenhuma percepção de autoeficácia acadêmica. As fontes de autoeficácia acadêmica identificadas foram: a motivação associada ao interesse e à vontade (três ocorrências), o esforço (uma ocorrência) e as características das tarefas (uma ocorrência).

Quanto à autoeficácia vocacional, onze participantes consideraram-se capazes de concretizar os objetivos que pretendem, sendo que destes dez referem também que serão capazes de persistir face aos obstáculos. Um participante, embora se considere capaz, não sabe o que fará perante dificuldades. Por fim, um participante indicou que nunca pensou se é capaz. As fontes de autoeficácia vocacional percebidas pelos participantes foram: as experiências anteriores em que obtiveram sucesso (oito ocorrências), nomeadamente os resultados escolares, o interesse (uma ocorrência) e as experiências de exploração do investimento vocacional proporcionadas pela frequência do CEF, nomeadamente no estágio (nove ocorrências) e nas disciplinas da componente tecnológica (quatro ocorrências).

1.6. Expectativas de resultados

Nesta categoria os participantes abordaram as suas crenças sobre os resultados escolares no próximo ano letivo, sendo que seis consideram que os resultados serão melhores, três iguais, dois piores e dois não sabem. As fontes das expectativas de resultados identificadas foram: a capacidade (duas ocorrências), as características da tarefa associadas à dificuldade (duas ocorrências), o esforço (duas ocorrências), a motivação (duas ocorrências) e as experiências anteriores, nomeadamente o sucesso obtido no CEF (uma ocorrência).

1.7. Fatores contextuais

Nesta categoria os participantes descreveram fatores contextuais que interferem no processo de escolha influenciando as mesmas, sendo esses fatores: a influência de pares (três ocorrências), a existência de oferta formativa em determinada instituição (três ocorrências), a proximidade à residência da entidade formadora (duas ocorrências) e a influência da família (uma ocorrência).

Categoria “Exploração causal” e respetivas subcategorias

“Este ano não faltei. Melhorei o comportamento e a atenção nas aulas.” [Participante 3]

2.1 Atribuições causais para resultados CEF

Nesta categoria encontram-se as respostas dos participantes em relação às causas que atribuem aos resultados escolares obtidos no CEF. As causas abordadas pelos participantes foram: a capacidade, incluindo capacidade geral para aprender e a atenção (seis ocorrências); a motivação, compreendendo a vontade de aprender e estudar (cinco ocorrências); o esforço referente ao estudo e à participação nas aulas (duas ocorrências) e a ajuda e apoio dos formadores (uma ocorrência).

2.1. Atribuições causais para resultados melhores do que o esperado

Nesta categoria encontram-se as respostas dos participantes que consideraram que os resultados escolares foram melhores do que o esperado. Houve dez participantes que consideraram que os seus resultados escolares foram melhores do que os esperados e as causas atribuídas foram: a capacidade (cinco ocorrências), a motivação, (três

ocorrências), as características dos formadores, (uma ocorrência), a ajuda e apoio dado pelos formadores (uma ocorrência), as características da tarefa, relacionadas com a facilidade das disciplinas (uma ocorrência) e o esforço (uma ocorrência).

2.2. Atribuições causais para resultados piores do que os esperados

No que se refere às causas utilizadas para explicar resultados escolares piores verificou-se que houve um formando que considerou ter piores resultados do que o esperado, atribuindo tal situação à capacidade de atenção e à motivação.

2.3. Atribuições causais para resultados iguais aos esperados

No que se refere às causas utilizadas pelos participantes para explicar os resultados escolares que consideram ter sido iguais ao esperado, os mesmos expressaram a capacidade, nomeadamente a atenção (uma ocorrência) e a ajuda prestada pelos formadores (uma ocorrência).

2.4. Atribuições causais para a carreira

Relativamente à causalidade para a carreira a maioria dos participantes (oito ocorrências) considerou que os seus planos vão determinar o seu futuro, exemplificando com a matrícula realizada para o próximo ano letivo que irá determinar o seu futuro. Houve outros que, no entanto, foram da opinião de que os planos futuros dependem dos desempenhos escolares no ensino secundário e depois destes é que irão realizar os referidos planos.

Categoria “Autoconceito académico” e respetivas subcategorias

“Eu acho que os “stores” dizem bem de mim. Acho que dizem que participo em tudo, faço todas as tarefas que me pedem...relativamente às notas acho que não dizem mal mas comportamento acho que é bom. Não digo que é muito bom porque todos temos as nossas falhas.” [Participante 9]

3.1.Valências

Na descrição que realizaram das suas capacidades e competências enquanto alunos, houve seis participantes que recorreram a expressões neutras (e.g. “aluno razoável”, “aluno normal”), quatro utilizaram a expressões positivas (e.g. “bom aluno”) e dois a expressões negativas (e.g. “preguiçoso”).

3.2. Mudanças no autoconceito

Nesta categoria os participantes identificaram mudanças no autoconceito, sendo apontadas as seguintes: motivação (seis ocorrências), capacidade (quatro ocorrências), conhecimentos (três ocorrências), assiduidade (duas ocorrências), comportamento (uma ocorrência), resultados escolares (uma ocorrência) e sem mudanças (uma ocorrência).

3.3. Fatores de mudança no autoconceito

Nesta categoria os participantes identificaram como fatores que provocaram mudanças no autoconceito: a idade (duas ocorrências), os conhecimentos (uma ocorrência), o interesse pelo CEF (uma ocorrência), a relação com os formadores (uma ocorrência) e a mudança no ambiente da sala de aula (uma ocorrência).

3.4. Percepção sobre a representação dos formadores

Nesta categoria os participantes partilharam a percepção que têm sobre as representações que os formadores têm de si. Houve cinco participantes que descreveram de uma forma positiva essa representação, quatro descreveram de uma forma negativa, um com uma valência neutra e um não tem percepção sobre a representação dos formadores. Os formadores identificados como aqueles que melhor conhecem os participantes foram: formador(a) de Matemática (cinco ocorrências), com a qual os formadores indicaram proximidade no relacionamento; diretora de turma (três ocorrências), associado ao facto de dispor de registos escritos sobre os participantes; formador(a) que acompanhou o estágio (duas ocorrências); formador(a) de CMA (uma ocorrência) e docente de educação especial (uma ocorrência).

Anexo 8

Análise do Registo de Progressão do(a) Formando(a)

Registos de Progressão do(a) Formandos

Síntese descritiva

Tabela 8.

Registo do Progressão do(a) Formando(a): participante 1

Disciplinas	Final do 1.º período do 1.º ano em que disciplina foi lecionada		Final do período em que foi concluída a lecionação da disciplina	
	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades
Língua Portuguesa Formador (a)1	Maior interesse Maior vontade em realizar as tarefas Participação quando solicitado Maior autoconfiança Maior motivação	Dificuldades de expressão escrita e na leitura: intervenção docente de educação especial		
Língua Portuguesa Formador (a) 2	Maior concentração Maior empenho Pontualmente toma iniciativa na resolução de problemas	Dificuldades de expressão oral e estruturação do conhecimento próprio: leitura; exercícios de expressão escrita	Manutenção de falta de vontade, de empenho e de falta de participação	Dificuldades de aprendizagem: treino de regras gramaticais, exercícios de expressão escrita
Inglês	Sem autoconfiança Dificuldade em se expor Atenção e participação nas aulas Pouca motivação Maior integração na turma	Dificuldades na motivação: atividade lúdicas, apoio de grupo	Menor passividade Maior autoconfiança Maior segurança Maior interesse pela disciplina	
CMA	Maior integração na turma Maior interesse Maior confiança Maior alegria		Maior assiduidade Maior pontualidade Empenho Preocupação em realizar bem as tarefas	Problemas de motivação: trabalho de conteúdos semelhantes ao 9.º ano do ensino regular
Educação Física	Sem participação Desinteresse Pouco aplicada Absentismo		Maior participação Assiduidade Interesse Maior capacidade de trabalho de grupo Maior satisfação pessoal Maior autoconfiança Maior autoestima	Baixa autoestima e dificuldades de integração no grupo: prática de modalidades coletivas, prática de modalidades de que gosta e tem sucesso
Matemática	Maior segurança na participação Realização das tarefas Maior interesse pelas atividades Maior participação Colaboração com os colegas	Trabalhos práticos orientados pela docente de educação especial	Menores dificuldades de aprendizagem Maior segurança Maior participação Melhoria no aproveitamento	Problemas de motivação, de autoconfiança e dificuldades de aprendizagem: fichas de trabalho, trabalhos individuais, abordagem de problemas do dia a dia; questões de escolha múltipla
Francês	Desistência em função dos comentários dos colegas Desempenho depende mais de si Pede colaboração do formador Motivação para a disciplina	Dificuldades de aprendizagem: avaliação escrita	Manutenção do interesse e empenho na aprendizagem Maior autonomia Maior autoconfiança	
SMBRH	Maior interesse		Melhoria na autoconfiança	Dificuldades de autoconfiança e segurança: aulas práticas
SCBAR	Distração		Melhoria na autoconfiança	Dificuldades de autoconfiança e segurança: aulas práticas
SEM	Menor timidez Maior autoconfiança Participação nas aulas práticas Tem objetivos e planos de futuro relacionados com o curso		Maior capacidade de trabalho Menor timidez	Dificuldade em se relacionar com os colegas e dificuldade de trabalho em grupo

Tabela 9.

Registo do Progressão do(a) Formando(a): participante 2

Disciplinas	Final do 1.º período do 1.º ano em que disciplina foi lecionada		Final do período em que foi concluída a lecionação da disciplina	
	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades
Língua Portuguesa Formador(a) 1	Maior confiança Maior segurança em si mesma Maior participação Disponibilidade para colaborar	Dificuldade na leitura e expressão escrita: biblioteca da turma, atividades de pesquisa, seleção, organização e interpretação da informação, debates		
Língua Portuguesa Formador(a) 2	Melhoria no comportamento Melhoria no aproveitamento Maior participação Maior empenho para ultrapassar dificuldades	Dificuldades na expressão oral e estruturação do conhecimento próprio: leitura; exercícios de expressão escrita	Maior participação Maior empenho	Dificuldades de expressão escrita e oral
Inglês	Integração no grupo turma Melhoria no comportamento Prestabilidade Solitude Motivação Maior autoconfiança	Grupo homogêneo quanto às suas dificuldades	Capacidade de trabalho Interesse Organização Evolução no cumprimento de objetivos Manutenção de motivação Maior autoconfiança Maior facilidade na memorização	
HSST			Maior participação	
CMA	Muita motivação no início Conflitos com colegas Comportamento instável Sem interesse Perceção de pouca capacidade Melhoria da autoestima e confiança	Estratégias de autoconhecimento Estratégias de promoção da autoestima	Reconhecimento do erro Maior confiança nas suas capacidades Manutenção da vontade pela leitura	
Educação Física	Inicialmente maior reserva e timidez Receio em intervir e receio de ter insucesso Maior participação Maior confiança	Dificuldade ao nível da autoconfiança, insegurança e timidez: progressões pedagógicas, feedback positivo, grupos homogêneos	Maior extroversão Maior autoconfiança	Integração na turma: trabalho de grupo, interdependência de tarefas, progressões pedagógicas
Matemática	Maior participação Maior segurança Maior confiança Maior disponibilidade para colaborar Trabalho com vontade Maior participação	Trabalhos de grupo Atividades práticas	Melhoria nas dificuldades de aprendizagem Melhoria nos hábitos e métodos de estudo	Dificuldades de aprendizagem, problemas de autoconfiança e motivação: fichas de trabalho acompanhados por curiosidades, trabalhos individuais e em grupo
Francês	Maior comunicação Maior participação Maior autoconfiança Motivação Interesse e empenho Participação Satisfação com o sucesso		Interesse e empenho na aprendizagem Maior autonomia Maior autoconfiança	
SMBRH	Melhoria da aprendizagem Maior motivação Maior confiança	Tarefas das aulas práticas	Manutenção das capacidades Manutenção da motivação	
SCBAR	Interesse Motivação Autoconfiança nas aulas práticas		Manutenção das capacidades Manutenção da motivação	
SEM	Manutenção de interesse Participação Evolução na aprendizagem		Manutenção do interesse Motivação Autoconfiança Facilidade de aprendizagem Objetivos de futuro relacionados com o curso	

Tabela 10.

Registo do Progressão do(a) Formando(a) : participante 3

Disciplinas	Final do 1.º período do 1.º ano em que disciplina foi lecionada		Final do período em que foi concluída a lecionação da disciplina	
	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades
Língua Portuguesa Formador(a) 1	Maior respeito pelos colegas	Dificuldades de aprendizagem e autoconfiança: atividades de experimentação, expressão da criatividade na elaboração de textos, trabalho de pares, biblioteca de turma		
Língua Portuguesa Formador(a) 2	Maior empenho Maior participação	Uso da língua portuguesa respeitando as regras de funcionamento na escrita e a na oralidade, expressão oral e estruturação do conhecimento próprio, leitura, exercícios de expressão escrita	Melhoria na postura Maior participação Maior empenho Maior vontade de aprender	
Inglês	Facilidade na aquisição de conhecimentos Autonomia para realizar aprendizagens Aceitação difícil da crítica Motivação Autoconfiança Participação		Manutenção da capacidade de aprendizagem Pouco envolvimento na aprendizagem	
HSST			Melhoria nas aprendizagens Melhoria nas atitudes	
CMA	Capacidade Maior confiança devido ao sucesso nas tarefas		Manutenção do interesse Facilidade de aprendizagem como fator de motivação e desmotivação face ao ritmo mais lento de aprendizagem dos pares	Questões de escolha múltipla
Educação Física	Aceitação das dificuldades dos colegas Maior tolerância em relação às falhas dos outros	Dificuldades de comunicação com os colegas Chamadas de atenção à forma como o seu desagrado é comunicado Intervenções do formador sobre diferentes aptidões Trabalho em grupo	Manutenção da ausência de dificuldades	
Matemática	Maior participação Maior segurança Maior disponibilidade para ajudar/colaborar os colegas e formador Maior confiança Maior respeito pelos colegas	Melhoria do aproveitamento: trabalhos de grupo, fichas práticas	Maior organização Maior participação Maior facilidade de aprendizagem	
Francês	Interesse Motivação Participação Autoconfiança	Conhecimentos de anos anteriores	Manutenção do interesse e empenho na aprendizagem Maior autoconfiança Maior autonomia	
SMBRH	Maior vontade de aprender		Maior autoconfiança nas suas capacidades Maior motivação	Dificuldade de motivação e autoconfiança: aulas práticas
SCBAR	Falta de concentração	Precisa de maior tempo de aulas para se sentir maior motivação e autoconfiança	Maior autoconfiança nas suas capacidades Maior motivação	Dificuldade de motivação e autoconfiança: aulas práticas
SEM	Melhoria no comportamento	Participação nas aulas práticas	Melhoria no comportamento Maior interesse pela disciplina Maior autoconfiança Maior interesse	Problemas de motivação: aulas práticas

Tabela 11.

Registo do Progressão do(a) Formando(a): participante 4

Disciplinas	Final do 1.º período do 1.º ano em que disciplina foi lecionada		Final do período em que foi concluída a leção da disciplina	
	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades
Língua Portuguesa Formador(a) 1	Pouco interesse Pouca capacidade e vontade de aprender Cooperação no trabalho de pares Responsabilização pelo comportamento	Pouca motivação: dificuldades na organização e métodos de trabalho e na aquisição e aquisição de conhecimentos		
Língua Portuguesa Formador(a) 2	Manutenção de falta de autonomia Falta de concentração Apatia	Dificuldades na expressão oral e estruturação do conhecimento próprio: leitura, exercícios de expressão escrita e de regras gramaticais	Desinteresse Menor participação Menor pontual Menor assiduidade	Dificuldades de aprendizagem: treino de regras gramaticais, exercícios de expressão escrita
Inglês	Menor participação Maior preguiça Pouco perseverante face às dificuldades Autoconfiança	Atividade lúdicas	Pouco empenho Sem progressos significativos Preguiça	Problemas na motivação: role-play
HSST			Melhoria nas aprendizagens	
CMA	Maior interesse Maior empenho		Maior empenho Maior capacidade de trabalho Dificuldades de aprendizagem	Problemas de interesse pela disciplina: abordagem de conteúdos semelhantes ao 9.º ano, visualização de filmes
Educação Física	Maior expressão das suas dúvidas, dificuldades e opiniões	Interação com a professora necessária para o processo de ensino-aprendizagem Trabalho de grupo	Maior participação Maior segurança	Problemas de autoconfiança: progressões pedagógicas, trabalho por níveis de desenvolvimento
Matemática	Interesse e empenho Capacidade de trabalho Vontade de aprender Respeito pelos colegas Assume consequência dos seus atos Um dos alunos com maior confiança nas tarefas Trabalha bem em grupo Respeito pelos colegas e o seu trabalho		Melhoria no aproveitamento Maior capacidade de trabalho	Problemas de confiança e de motivação: fichas de trabalho, trabalhos práticos
Francês	Falta de motivação Pouca participação Falta de autoconfiança Dificuldades de aprendizagem Ritmo lento de aprendizagem	Supervisão do trabalho pelo formador	Manutenção de interesse e empenho Maior autoconfiança Maior autonomia Maior empenho Superação das dificuldades de aprendizagem	Ajuda do formador
SMBRH	Comportamento correto Aprendizagem técnica tem vindo a melhorar		Melhoria na realização das tarefas escolares Maior motivação Maior autoconfiança	Dificuldades de motivação e autoconfiança: aulas práticas
SCBAR	Interesse pela disciplina Autoconfiança e motivação na disciplina Bom nível de aprendizagem		Melhoria na realização das tarefas escolares Maior motivação Maior autoconfiança	Dificuldades de motivação e autoconfiança: aulas práticas
SEM	Menor timidez Maior segurança Participação Interesse Planos de futuro relacionados com o curso		Melhoria na aprendizagem Melhoria na vontade de aprender Objetivos de futuro relacionados com o curso	

Tabela 12.

Registo do Progressão do(a) Formando(a): participante 5

Disciplinas	Final do 1.º período do 1.º ano em que disciplina foi lecionada		Final do período em que foi concluída a lecionação da disciplina	
	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades
Língua Portuguesa Formador(a) 1	Melhoria do comportamento Capacidade para aprender Pouca vontade de trabalhar Falta de responsabilidade Quer valorizar-se perante os colegas	Atividades interpessoais e de grupo respeitando normas, regras e critérios Elaboração de trabalhos escritos orientados		
Língua Portuguesa Formador(a) 2	Manutenção de falta de interesse Manutenção de falta de empenho		Melhoria na postura Maior participação Maior empenho Maior vontade de aprender	Dificuldades de aprendizagem: treino de regras gramaticais, exercícios de expressão escrita
Inglês	Falta de concentração Menor interesse Menor empenho Sem abertura para novas aprendizagens	Dificuldades na expressão oral e estruturação do conhecimento: leitura, exercícios de expressão escrita e regras gramaticais	Mantém desorganização Não aceitação da crítica Não assume erros Falta de colaboração na aprendizagem	
HSST			Pior comportamento Menor cumprimento de regras básicas	
CMA	Perceção de maior facilidade de aprendizagem Perceção irrealista das suas capacidades		Manutenção de confiança excessiva nas capacidades Maior consciência das suas dificuldades	Abordagem dos conteúdos do 9.º ano do ensino regular
Educação Física	Poucos progressos no saber estar e nas intervenções inoportunas Irrequieto e falador Progressos mínimos na aceitação das opiniões e atitudes dos outros	Dificuldade no respeito pelos outros: trabalho de grupo, chamadas de atenção, sensibilizar para a necessidade de respeitar os outros Problemas de hiperatividade: aulas práticas	Maior tolerância em relação aos colegas Cumprimento da maioria das regras Aceitação das intervenções do formador	Dificuldades de aceitação dos colegas e regras: atividades que exigem a cooperação, interação com os outros a interdependência e o cumprimento de regras
Matemática	Pouca vontade de realizar as tarefas propostas com ligeira melhoria Pouca responsabilidade Dificuldade de atenção/concentração Pouco estudo Comportamento desadequado na sala de aula com ligeira melhoria Melhoria do aproveitamento	Sucesso e reconhecimento do empenho Trabalhos práticos Trabalhos de grupo	Melhoria no comportamento Alguma melhoria na aprendizagem Mais hábitos de estudo	Dificuldades de aprendizagem e problemas de autoconfiança: fichas de trabalho com temas do dia a dia, tarefas diversificadas Problemas de motivação e problemas de empenho: trabalho de grupo
Francês	Falta de motivação Pouca participação Falta de autoconfiança Dificuldades de aprendizagem Maior motivação Maior participação Maior interesse e empenho Realização das tarefas		Instabilidade: tanto revela interesse e empenho como falta dos mesmos Maior autoconfiança Maior autonomia	
SMBRH	Melhoria no comportamento		Sem progressos	
SCBAR	Falta de concentração	Pouco interesse	Sem progressos	
SEM	Maior autonomia Maior participação Vontade de aprender Melhoria na aprendizagem		Melhoria no comportamento Melhoria na assiduidade e pontualidade Dificuldades de motivação Reduzida autoconfiança Dificuldades de aprendizagem e de concentração	

Tabela 13.

Registo do Progressão do(a) Formando(a): participante 6

Disciplinas	Final do 1.º período do 1.º ano em que disciplina foi lecionada		Final do período em que foi concluída a leção da disciplina	
	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades
Língua Portuguesa Formador(a)1	Maior vontade de aprender Melhoria no comportamento Menos falador com colegas	Problemas de motivação: trabalho cooperativo, leitura recreativa		
Língua Portuguesa Formador(a) 2	Esforço para melhorar rendimento escolar Empenho nas atividades Menor dificuldades no uso da língua	Dificuldades de expressão oral e estruturação do conhecimento próprio: leitura, exercícios de expressão escrita e de regras gramaticais e expressão oral	Melhoria na postura Maior participação Maior empenho Maior vontade de aprender	
Inglês	Motivação Participação Autonomia Autoconfiança		Maior empenho Maior atenção Maior participação Preocupação com a organização Maior autoconfiança	
HSST			Melhorou atitudes Interesse Empenho	
CMA	Manutenção de motivação Facilidade de aprendizagem	Pesquisas no computador	Manutenção do interesse Manutenção da participação Manutenção do cumprimento das tarefas propostas	Demonstrar mais conhecimentos do que os colegas
Educação Física	Menos conflituoso Menor desrespeito pelo trabalho, opiniões e atitudes dos outros Maior capacidade de aceitação do trabalho e opiniões dos outros Assunção das suas responsabilidades após chamada de atenção	Dificuldade em aceitar críticas, desresponsabilização das suas ações, dificuldade em ver e aceitar o ponto de vista do outro: trabalho em grupo ajuda a respeitar o trabalho dos outros, modalidades desportivas exigem trabalho de parceria e codependência	Maior aceitação dos colegas Maior cumprimento das regras	Dificuldades de aceitação dos colegas e regras: atividades que exigem a cooperação, interação com os outros a interdependência e o cumprimento de regras, penalizações nas tarefas da aula, advertências e Registo escritos
Matemática	Maior vontade de aprender e trabalhar Melhoria do comportamento Trabalha bem em grupo		Melhoria na aprendizagem Menor resistência à disciplina	Problemas de aprendizagem, dificuldades de autoconfiança e de motivação: tarefas diversificadas, problemas do dia a dia, questões de escolha múltipla, trabalhos práticos individuais e de grupo
Francês	Manutenção de interesse Manutenção de empenho Manutenção de participação Motivação Autoconfiança		Menor interesse Menor motivação Maior autoconfiança Maior autonomia	
SMBRH	Maior motivação Melhor aproveitamento			
SCBAR	Interesse pela disciplina	Autoconfiança e motivação pela disciplina Interesse pela área de hotelaria Bom nível de aprendizagem		
SEM	Manutenção de interesse Melhor aprendizagem Participação		Dificuldades de motivação Falta de interesse Dificuldades de concentração Dificuldades de aprendizagem Ausência de participação	

Tabela 14.

Registo do Progressão do(a) Formando(a): participante 7

Disciplinas	Final do 1.º período do 1.º ano em que disciplina foi lecionada		Final do período em que foi concluída a leção da disciplina	
	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades
Língua Portuguesa Formador(a) 1	Maior vontade de aprender Melhoria no comportamento Menos falador com colegas	Dificuldades de motivação: Trabalho cooperativo Leitura recreativa		
Língua Portuguesa Formador(a) 2	Esforço para melhorar rendimento escolar Empenho nas atividades Menor dificuldades no uso da língua	Dificuldades de expressão oral e estruturação do conhecimento próprio: leitura, exercícios de expressão escrita e de regras gramaticais e expressão oral	Melhor postura Maior participação Maior empenho Maior vontade de aprender	Dificuldades de aprendizagem: treino de regras gramaticais, exercícios de expressão escrita
Inglês	Motivação Participação Autonomia Autoconfiança		Maior empenho Maior atenção Maior participação Preocupação com a organização Maior autoconfiança	
HSST			Melhoria nas atitudes Interesse Empenho	
CMA	Manutenção da motivação Facilidade de aprendizagem	Pesquisas no computador	Manutenção do interesse Manutenção da participação Manutenção da colaboração Menor empenho	Visualização de filmes Domínio dos conteúdos permite ter sucesso
Educação Física	Menos conflituoso Menor desrespeito pelos outros Maior aceitação dos outros Cumprimento das suas responsabilidades após chamada de atenção	Realização do trabalho em grupo ajuda a respeitar o trabalho dos outros Modalidades desportivas exigem trabalho de parceria e codependência	Maior tolerância em relação aos colegas Maior cumprimento de regras	Dificuldades de aceitação dos colegas e regras: atividades que exigem a cooperação, interação, e o cumprimento de regras, penalizações nas tarefas da aula, advertências e Registo escritos
Matemática	Maior vontade de aprender e trabalhar Melhoria no comportamento Trabalha bem em grupo		Melhoria no aproveitamento Melhoria na atenção/concentração Maior confiança em termos de aprendizagem	Problemas de confiança em relação à disciplina e de motivação para superar dificuldades: trabalhos práticos individuais e de grupo, fichas de trabalho com problemas do dia a dia, questões de escolha múltipla
Francês	Manutenção do interesse Manutenção do empenho Manutenção da participação Motivação Autoconfiança		Menor interesse Menor motivação Maior autoconfiança Maior autonomia	
SMBRH	Maior motivação Melhor aproveitamento		Interesse em melhorar a qualidade das tarefas que realiza Maior autoconfiança e motivação	Aulas práticas
SCBAR	Interesse pela disciplina Autoconfiança e motivação pela disciplina Interesse pela área de hotelaria Bom nível de aprendizagem		Interesse em melhorar a qualidade das tarefas que realiza Maior autoconfiança e motivação	Aulas práticas
SEM	Manutenção do interesse Melhor aprendizagem Participação		Manutenção do interesse Autoconfiança Facilidade na aprendizagem Participação Objetivos de futuro relacionadas com a área do curso	

Tabela 15.

Registo do Progressão do(a) Formando(a): participante 8

Disciplinas	Final do 1.º período do 1.º ano em que disciplina foi lecionada		Final do período em que foi concluída a lecionação da disciplina	
	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades
Língua Portuguesa Formador(a) 1	Dificuldades de comportamento com ligeira melhoria Ligeiramente maior atenção			
Língua Portuguesa Formador (a) 2	Melhoria no comportamento Manutenção baixo aproveitamento	Dificuldades de aprendizagem: treino de regras gramaticais, exercícios de expressão escrita	Melhoria na postura Maior participação Maior empenho Maior vontade de aprender	
Inglês	Falta de assiduidade Falta de atenção Falta de colaboração Incumprimento de ordens do professor Sem interesse pela aprendizagem		Maior empenho Manutenção de dificuldades de aprendizagem	
HSST			Manutenção de dificuldades de cumprimento de regras Manutenção de dificuldade na pontualidade Manutenção de dificuldades de concentração	
CMA	Falta de interesse Falta de assiduidade		Melhoria na assiduidade Manutenção de problemas de comportamento Manutenção do desinteresse pela disciplina Manutenção da falta de colaboração nas atividades	
Educação Física	Melhor relação com os colegas e integração na turma Menos calado e reservado	Trabalho de grupo ajuda na integração na turma e sentir-se maior confiante Progressões pedagógicas contribuíram para aumento de autoconfiança	Melhoria na assiduidade Melhoria no comportamento	
Matemática	Maior capacidade de trabalho Maior atenção Menos conversador Sem envolvimento em trabalhos de grupo Sem interesse pelos trabalhos práticos		Melhoria no aproveitamento Maior participação Maior atenção Maior confiança na execução das tarefas	Problemas de confiança e problemas de confiança: trabalho de grupo, questões de escolha múltipla, fichas de trabalho
Francês	Manutenção da motivação Manutenção do empenho Maior perseverança Participação por sua iniciativa Realização de tarefas sem apoio e pede ajuda ao formador		Manutenção de pouco interesse e empenho	
SMBRH	Melhoria no interesse		Melhoria no cumprimento das tarefas Maior autoconfiança e motivação	Dificuldades de autoconfiança e motivação: aulas práticas
SCBAR	Falta de concentração Falta de autoconfiança Alguma motivação		Melhoria no cumprimento das tarefas Maior autoconfiança e motivação	Dificuldades de autoconfiança e motivação: aulas práticas
SEM	Melhoria na pontualidade Melhoria no comportamento Participação nas aulas práticas		Maior maturidade Maior interesse pela disciplina	

Tabela 16.

Registo do Progressão do(a) Formando(a) : participante 9

Disciplinas	Final do 1.º período do 1.º ano em que disciplina foi lecionada		Final do período em que foi concluída a lecionação da disciplina	
	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades
Língua Portuguesa Formador(a) 1	Maior concentração Menos falador Respeito pelas opiniões e atitudes dos outros	Dificuldades de aprendizagem de expressão oral e escrita: leitura recreativa, trabalho cooperativo		
Língua Portuguesa Formador(a) 2	Melhoria no comportamento Melhoria no empenho	Expressão oral e estruturação do conhecimento próprio	Melhoria na postura Maior participação Maior empenho Maior vontade de aprender	Dificuldades de aprendizagem: treino de regras gramaticais, exercícios de escrita
Inglês	Maior motivação Vontade de aprender Bom aproveitamento Maior autoconfiança Objetivos e planos de futuro Colaboração com formador		Maior segurança Maior abertura à aprendizagem	
HSST			Melhoria na aprendizagem Melhoria no comportamento	
CMA	Maior autoestima Maior confiança Falta de interesse pela disciplina		Vontade de mostrar capacidades nas tarefas plásticas	
Educação Física	Menor agressividade na comunicação oral com colegas Maior interesse pela disciplina Menor dificuldade de relacionamento com os colegas Maior integração na turma Maior e melhor aceitação dos outros Maior interesse e empenho	Insegurança quanto ao desempenho: progressões pedagógicas, trabalho por níveis de desempenho, trabalho de grupo	Maior autoconfiança	Problemas de autoconfiança: trabalho por níveis, progressões pedagógicas
Matemática	Maior motivação Maior concentração Executa as tarefas com agrado e sem resmungar Maior confiança	Dificuldades de aprendizagem e motivação: trabalhos práticos, trabalhos de grupo	Mantém capacidade de trabalho Mantém esforço para superar dificuldades Participação Vontade de ter sucesso Colaboração com os colegas	Problemas da motivação, confiança e segurança na disciplina: fichas de trabalho, questões de escolha múltipla, trabalhos de grupo e individuais
Francês	Ritmo lento de trabalho Dificuldade em participar Maior interesse Maior empenho Participação por iniciativa própria	Motivação: trabalho individual	Manteve interesse e empenho Maior autoconfiança Maior empenho	
SMBRH	Melhoraria no comportamento Maior interesse	Dificuldades de motivação: tarefas práticas	Manutenção da motivação Manutenção das capacidades	
SCBAR	Interesse pela disciplina Motivação Autoconfiança Facilidade na aprendizagem		Manutenção da motivação Manutenção das capacidades	
SEM	Manutenção do interesse Melhoria na aprendizagem Motivação Autonomia Objetivos e planos relacionados com o curso		Manutenção do interesse pela disciplina Realização sem dificuldade de todas as tarefas Motivação Autoconfiança Facilidade de aprendizagem Objetivos de futuro relacionados com o curso	

Tabela 17.

Registo do Progressão do(a) Formando(a): participante 12

Disciplinas	Final do 1.º período do 1.º ano em que disciplina foi lecionada		Final do período em que foi concluída a leção da disciplina	
	Principais progressos observados	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades	Principais progressos observados	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades
Língua Portuguesa Formado(a) 1	Maior concentração Menos falador Respeito pelas opiniões e atitudes dos outros	Dificuldades de aprendizagem de expressão oral e escrita: leitura recreativa, trabalho cooperativo		
Língua Portuguesa Formador(a) 2	Melhoria no comportamento Melhoria no empenho	Dificuldade de expressão oral e estruturação do conhecimento próprio	Melhoria na postura Maior participação Maior empenho Maior vontade de aprender	Dificuldades de aprendizagem: treino de regras gramaticais, exercícios de expressão escrita
Inglês	Maior motivação Vontade de aprender Bom aproveitamento Maior autoconfiança Com objetivos e planos de futuro Colaboração com formador		Maior segurança Maior aberta à aprendizagem	
HSST			Melhoria na aprendizagem Melhoria no comportamento	
CMA	Maior autoestima Maior confiança Falta de interesse pela disciplina		Melhoria na forma de comunicação Sem interesse pela disciplina Dificuldade de compreensão	
Educação Física	Menor agressividade na comunicação oral com colegas Maior interesse pela disciplina Menor dificuldade de relacionamento com os colegas Melhor integração na turma Maior e melhor aceitação dos outros Maior interesse e empenho pela disciplina	Dificuldades de segurança quanto ao desempenho: progressões pedagógicas, trabalho por níveis de desempenho, trabalho de grupo	Maior tolerância às intervenções do formador Maior autoconfiança Maior autoestima Maior sucesso nas tarefas	Trabalho por níveis Progressões pedagógicas Diversidade de modalidades
Matemática	Maior motivação Maior concentração Execução as tarefas com agrado Maior confiança	Dificuldades de aprendizagem e motivação: trabalhos práticos, trabalhos de grupo		
Francês	Ritmo lento de trabalho Dificuldade na participação Maior interesse Maior empenho Participação por iniciativa própria	Motivação: trabalho individual	Manutenção do interesse e empenho Maior autoconfiança Maior empenho	
SMBRH	Melhoria no comportamento Maior interesse	Motivação: Tarefas práticas	Maior abertura à aprendizagem Maior motivação Maior autoconfiança	Dificuldades de motivação e autoconfiança: aulas práticas
SCBAR	Interesse pela disciplina Motivação Autoconfiança Facilidade na aprendizagem		Maior abertura à aprendizagem Maior motivação Maior autoconfiança	Dificuldades de motivação e autoconfiança: aulas práticas
SEM	Manutenção do interesse Melhoria na aprendizagem Motivação Autonomia Objetivos e planos relacionados com o curso		Maior participação Realização de todas as tarefas	

Tabela 18.

Registo do Progressão do(a) Formando(a): participante 13

Disciplinas	Final do 1.º período do 1.º ano em que disciplina foi lecionada		Final do período em que foi concluída a leção da disciplina	
	Principais progressos observados	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades	Principais progressos	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades
Língua Portuguesa Formador(a) 1	Maior motivação Maior interesse Maior participação Maior confiança	Dificuldades de aprendizagem e de autoconfiança: atividades diversificadas, trabalho de pares, leitura recreativa, incentivo, reforço positivo		
Língua Portuguesa Formador(a) 2	Manutenção de postura correta Manutenção de pouco esforço para ultrapassar dificuldades Manutenção de dificuldades de aprendizagem	Dificuldades na expressão oral e estruturação do conhecimento próprio	Melhoria na postura Maior participação Maior empenho Maior vontade de aprender	Dificuldades de aprendizagem: treino de regras gramaticais, exercícios de expressão escrita
Inglês	Interesse Participação Prestabilidade Colaboração Menor inibição Esforço para ultrapassar dificuldades Maior motivação Maior confiança		Manutenção de dificuldades de aprendizagem Empenho para melhoria da aprendizagem Colaboração em trabalho de grupo Empenho	
HSST			Melhoria dificuldades de aprendizagem Empenho	
CMA	Medo de participar nas aulas Maior autoconfiança Maior autonomia Empenho		Dificuldades de compreensão e aquisição de conhecimentos Manutenção de baixa autoestima	
Educação Física	Menor agressividade com os colegas Maior receptividade às observações dos outros Maior autoconfiança nas tarefas	Dificuldades na autoconfiança: progressões pedagógicas, trabalho por níveis de desempenho, reforço positivo Agressividade na comunicação: trabalho de grupo	Maior autoestima Maior autoconfiança	Problemas na autoestima: progressões pedagógicas, trabalho por níveis de desenvolvimento, modalidades do seu interesse
Matemática	Dificuldades na execução das tarefas Pouco motivação Pouca vontade de aprender Pouca confiança	Dificuldades de aprendizagem: trabalho prático, trabalho de grupo, trabalho educação especial Dificuldades de autoconfiança: incentivo, reforço positivo	Manutenção do interesse e empenho Maior autoconfiança Maior autonomia	
Francês	Abertura para a aprendizagem Ritmo lento de aprendizagem Maior autonomia na aprendizagem Maior participação	Apoio individualizado		
SMBRH	Maior confiança nas tarefas práticas Manutenção de alguma motivação	Dificuldades de autoconfiança: Aulas práticas	Maior abertura à aprendizagem Melhoria na autoconfiança e motivação	Dificuldades de autoconfiança e motivação: aulas práticas
SCBAR	Interesse pela disciplina Dificuldade na autoconfiança Facilidade de aprendizagem Motivação pela área da hotelaria		Maior abertura à aprendizagem Melhoria na autoconfiança e motivação	Dificuldades de autoconfiança e motivação: aulas práticas
SEM	Manutenção do interesse Responsabilidade Motivação Autoconfiança Objetivos e planos relacionados com o curso		Manutenção do interesse Motivação Autoconfiança Participação Objetivos de futuro relacionados com o curso	

Tabela 19.

Registo do Progressão do(a) Formando(a): participante 14

Disciplinas	Final do 1.º período do 1.º ano em que disciplina foi lecionada		Final do período em que foi concluída a leção da disciplina	
	Principais progressos observados	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades	Principais progressos observados	Resposta da disciplina às necessidades e dificuldades
Língua Portuguesa Formador(a) 1	Maior interesse Maior participação Maior autoconfiança	Problemas de interesse: atividades diversificadas, trabalho cooperativo, biblioteca de turma		
Língua Portuguesa Formador(a) 2	Empenho Participação Melhoria na aprendizagem	Dificuldades de expressão oral e estruturação do conhecimento próprio		Dificuldades de aprendizagem: treino de regras gramaticais, exercícios de expressão escrita
Inglês	Maior empenho Maior participação Postura mais correta Autoconfiança		Maior empenho Maior motivação Maior autoconfiança	
Higiene, Segurança e Saúde no Trabalho			Melhoria nas atitudes e aprendizagem	
CMA	Facilidade de aprendizagem Dificuldade no controlo e atitudes pouco corretas		Manutenção da participação Manutenção da cooperação Capacidade de aquisição, compreensão e relacionamento de conhecimentos	Demonstração das suas capacidades
Educação Física	Menor agressividade na comunicação com os outros Maior aceitação das intervenções dos colegas Mais empenho na disciplina Maior autoestima Maior autoconfiança	Dificuldades na autoconfiança: progressões pedagógicas, trabalho por níveis, feedback de reforço de atitudes positivas Dificuldades de interação com colegas: trabalho de grupo	Maior tolerância com os colegas	Dificuldades de aceitação dos outros: trabalho em grupo
Matemática	Maior interesse Maior participação Colaboração com colegas e formador Motivação Empenho Ajuda a que turma funcione como uma equipa	Dificuldades na motivação: trabalho individualizado		
Francês	Resistência à aprendizagem Dificuldades de aprendizagem		Maior interesse Maior empenho Estabelecimento de metas mais elevadas Maior autoconfiança Autonomia	
SMBRH	Melhoria no comportamento Maior interesse	Dificuldades na motivação: Aulas práticas		
SCBAR	Interesse pela área de hotelaria Autoconfiança Motivação Facilidade de aprendizagem			
SEM	Manutenção do interesse Responsabilidade Motivação Autoconfiança Objetivos e planos relacionados com o curso		Manutenção do interesse pela disciplina Maior capacidade de trabalho Participação em todas as atividades Motivação Autoconfiança Facilidade de aprendizagem	

Síntese descritiva

Participante 1

No início da frequência do CEF teve dificuldades ao nível da integração do grupo-turma, sendo(a) descrito(a) como pouco(a) motivado(a) e empenhado(a). Revelava ainda problemas de autonomia na participação e passividade no processo de aprendizagem, demonstrando problemas de autoconfiança. Houve progresso na sua segurança na participação, associado a progressiva melhoria na autoconfiança. Foi identificado como um participante com objetivos e planos de futuro relacionados com o curso. Inicialmente, o seu desempenho escolar era influenciado negativamente pelas mensagens orais transmitidas pelos pares, tendo ao longo do CEF assumido responsabilidade pelos seus desempenhos.

Os formadores das disciplinas que consideraram que as mesmas deram resposta às dificuldades de motivação, autoconfiança e de aprendizagem do participante salientaram o recurso a fichas de trabalho, trabalhos individuais, prática de modalidades coletivas, atividades do interesse do(a) formando(a), atividades em que o(a) formando tem sucesso, abordagem de problemas do dia a dia, questões de escolha múltipla e o recurso a aulas práticas.

Participante 2

Foi percecionado(a) no início do CEF como sendo reservado(a) e tímido(a), mas de uma forma geral, no primeiro momento de avaliação, os formadores reconheceram progresso ao nível da sua motivação, interesse, participação e autoconfiança. Nesse momento foi também reconhecido(a) como um(a) formando(a) com perceção de ter poucas capacidades, embora no que respeita às disciplinas tecnológica tivesse sido avaliado(a) como um(a) formando(a) com capacidades. No segundo momento de avaliação, destacou-se a motivação, a melhoria dos hábitos e métodos de estudo e da confiança nas suas capacidades.

Os formadores das disciplinas que consideraram que as mesmas deram resposta às dificuldades de motivação, autoconfiança e de aprendizagem do(a) formando(a) identificaram o recurso a estratégias de promoção do autoconhecimento e da autoestima, as aulas práticas, os trabalhos individuais e de grupo e o reforço positivo.

Participante 3

No início do percurso formativo apresentava dificuldades de relacionamento com o grupo turma, sendo crítico em relação aos desempenhos dos seus pares. Foi descrito como um(a) formando(a) com facilidade na aquisição de conhecimentos e, portanto, com capacidades e também autoconfiante, facto associado ao sucesso na realização das tarefas mais académicas. De acordo com os formadores, evoluiu no respeito pelos pares. Nas disciplinas da componente tecnológica melhorou ao nível da motivação, interesse e autoconfiança devido à componente prática dessas disciplinas.

Participante 4

Apresentava no início do CEF dificuldades relacionadas com a motivação, autoconfiança, participação e aprendizagem. Foi descrito como um(a) formando(a) que revelava poucas capacidades, pouca vontade de aprender, ritmo lento de aprendizagem, resultando em pouco investimento nas tarefas escolares e pouca perseverança face às dificuldades. Alguns formadores, nomeadamente os das disciplinas da componente

tecnológica, referiram uma progressão positiva no sentido de maior autoconfiança, autonomia, empenho, motivação e nos resultados escolares. Outros formadores, consideraram manterem-se as dificuldades ao nível do interesse e empenho nas atividades escolares.

Os formadores identificaram as metodologias ativas e participativas como resposta às dificuldades de aprendizagem, interesse, motivação e autoconfiança do(a) formando(a), tais como o role-play, as aulas práticas e os trabalhos práticos.

Participante 5

Foi percecionado(a) pelos formadores no início do CEF como revelador(a) de dificuldades de motivação, de interesse, de envolvimento no processo de aprendizagem e de comportamento. A avaliação realizada pelos formadores indicou nalgumas disciplinas a inexistência de progressos significativos, noutras uma evolução positiva ao nível do interesse, empenho e vontade de aprender e noutras um agravamento dos problemas de comportamento. As respostas das disciplinas assinaladas pelos formadores face às dificuldades deste formando(a) foram essencialmente ao nível das relações interpessoais, destacando-se as atividades que exigem cooperação, interação e interdependência com os pares.

Participante 6

Revelou no início do CEF vontade de aprender, o que se refletiu numa melhoria do comportamento na sala de aula e motivação, autonomia, participação e autoconfiança. Ao longo da frequência do CEF houve formadores que constatarem uma evolução ao nível dos indicadores descritos anteriormente, enquanto que outros formadores indicaram uma evolução negativa nos mesmos.

Os formadores identificaram o trabalho cooperativo como estratégia da disciplina para responder às dificuldades apresentadas pelo(a) formando(a) e o trabalho cooperativo que exigiu também a interação e interdependência.

Participante 7

Foi sendo ao longo do curso percecionado(a) pelos formadores como interessado(a), empenhado(a), participativo(a), motivado(a), com facilidade e vontade de aprender e confiante. Foi caracterizado(a) negativamente pelas suas dificuldades em aceitar críticas, em aceitar o ponto de vista do outro e por ser crítico com os outros pelo que as respostas dos formadores tenderam a destacar estratégias das suas disciplinas que tentaram dar resposta a estas dificuldades, nomeadamente o trabalho em grupo e as modalidades coletivas. De uma forma geral, os formadores referiram que a participação, o empenho, a vontade de aprender, o interesse, a autoconfiança e a capacidade de aprendizagem tenderam a manter-se ou a melhorar ao longo da frequência do CEF. Houve, no entanto, um(a) formador(a) que assumiu que a maior autoconfiança terá levado a um menor interesse e motivação pela disciplina. Os formadores das disciplinas da componente tecnológica assumiram o interesse deste formando(a) em melhorar o seu desempenho e os objetivos de futuro relacionados com o curso.

Participante 8

Os formadores indicaram que este formando(a) revelava dificuldades ao nível da assiduidade, a qual foi melhorando ao longo da frequência do CEF. Foi caracterizado(a) por apresentar falta de interesse, reduzido envolvimento no processo de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Foi

sobretudo nas disciplinas da componente tecnológica que os formadores denotaram uma evolução positiva em termos do interesse, motivação e confiança, tendo para tal contribuído as aulas práticas dessas mesmas disciplinas.

Participante 9

A progressão deste formando(a) foi referida pelos formadores desde o 1.º momento de avaliação, sendo que os mesmos destacaram positivamente o interesse, a motivação, o empenho, a participação, o envolvimento na aprendizagem, a vontade de aprender, a colaboração com os formadores, a autoconfiança nas tarefas práticas, a capacidade de realização com sucesso das tarefas com componente prática e os objetivos de futuro relacionados com a área do curso. Nas disciplinas em que os formadores identificaram problemas de insegurança, motivação e confiança, os mesmos consideraram que as progressões pedagógicas, o trabalho por níveis de desempenho, os trabalhos individuais e de grupo e os trabalhos práticos deram resposta às necessidades apresentados por este formando(a).

Participante 12

Os formadores destacaram dificuldades iniciais de relacionamento com os pares, notória ao nível da comunicação e que progrediu de forma positiva ao longo da frequência do CEF. Salientaram também uma maior participação com maior abertura ao processo de aprendizagem, maior motivação, empenho e autoconfiança. Nas disciplinas da componente tecnológica as aulas práticas deram respostas às dificuldades de motivação e autoconfiança do(a) formando(a), as quais evoluíram de uma forma positiva

Participante 13

Este formando(a) apresentava no início do curso dificuldades de aprendizagem e de autoconfiança. Embora as dificuldades de aprendizagem se tenham mantido ao longo da frequência do CEF, os formadores indicaram um maior empenho na aprendizagem, melhoria na abertura à aprendizagem e na motivação. Nas disciplinas da componente tecnológica os formadores afirmaram existir interesse, motivação, confiança na realização das tarefas práticas, facilidade de aprendizagem e objetivos e planos relacionados com o curso, destacando as aulas práticas como potenciadoras de motivação e de confiança nas capacidades pessoais. Em termos de dificuldades de autoconfiança os restantes formadores nomearam o trabalho por níveis de desempenho, os trabalhos práticos, os trabalhos em grupo, o incentivo e reforço positivo como respostas das suas disciplinas a essas mesmas dificuldades.

Participante 14

Os formadores avaliaram no início da frequência do CEF interesse do(a) formando(a) pelo curso, empenho, participação, facilidade de aprendizagem, autonomia, motivação, autoconfiança e objetivos e planos relacionados com o curso. Esta caracterização manteve-se ao longo do curso. Os formadores destacaram também a sua capacidade de liderança que tanto ajudou a que turma funcionasse como um grupo, como teve um efeito negativo nas suas atitudes.

Anexo 9

Análise do Registo de Orientações Metodológicas

Síntese descritiva

Síntese descritiva

Língua Portuguesa

- Recurso a métodos e situações que constituam desafio aos formandos.
- Utilização do portefólio de aprendizagem onde consta: trabalhos que o formando produziu ao longo dos módulos (relatórios, textos escritos, registos áudio, vídeo e outros, trabalhos de pesquisa, comentários de texto, fichas de leitura, trabalhos realizados fora da sala de aula); listas de verificação; escalas de classificação; grelhas de observação; grelhas de auto e coavaliação e testes; apreciações do professor; julgamentos pessoais; autoavaliação dos seus métodos de trabalho e medidas a tomar para ajudar o formando a melhorar a sua aprendizagem com observações sobre o trabalho realizado.
- Na avaliação recurso aos portefólios (listas de aprendizagem, listas de verificação e escalas de classificação na autoavaliação) e testes objetivos e não objetivos.

Inglês

- Recurso a metodologias orientadas para a ação que incluíram: trabalhos de projeto, entrevistas, questionários e portefólios.
- Não foram utilizados os estudos de caso, atividades de simulação e de role-play e os debates enquanto metodologias de ação.
- Nos portefólios de aprendizagem constam registo de leituras e exemplares de textos produzidos.
- Nos portefólios não constam diários de aprendizagem, planos de desenvolvimento pessoal, registos de objetivos, listagens de objetivos, listagens de dificuldades e listagens de estratégias e de recursos.
- Não foram desenvolvidos contactos com correspondente estrangeiros nem interculturais.
- Recurso a trabalhos individuais, de pares, de grupo e de turma.
- Aplicação de práticas de ensino diferenciadas.

CMA

- Recurso a aprendizagem cooperativa, debates (apenas no 1.º ano do CEF) e visitas de estudo.
- Não houve recurso a metodologia de projeto, a parcerias e intercâmbios com entidades exteriores e a simulações.
- As informações foram recolhidas através da imprensa (apenas no 2.º ano do CEF), aos meios audiovisuais e à internet. Não houve recurso a pesquisas de fontes documentais existentes na escola e na comunidade envolvente nem a inquéritos, entrevistas e trabalhos de grupo.
- A autoavaliação incluiu a organização de um portefólio e não contemplou instrumentos que permitem o registo de atitudes e de valores.

HSST

- Utilização de métodos ativos que incluíram visitas de estudo, estudo de caso, a consulta e construção de materiais, a apresentação de trabalhos de pesquisa e os trabalhos de grupo
- Não houve o recurso a seminários com profissionais e especialista e a simulações.

- Na avaliação foram utilizadas fichas de trabalho e sumativas e testes de avaliação. Os trabalhos específicos não foram utilizados na avaliação.

Educação Física

- O programa desta disciplina foi elaborado de acordo com seleção dos formandos e do formador no 2.º ano do CEF.
- Nenhum formando ficou excluído por dificuldades ou aptidão insuficiente, nem por exigências gerais que deixem de considerar as suas possibilidades.
- O tempo de prática de atividade física foi adequada às necessidades e características dos formandos.
- Nas situações educativas os desafios foram colocados acima das possibilidades do momento dos formandos, mas acessíveis a curto prazo.
- Os formandos realizaram a atividade de que necessitavam e também as que gostavam.
- As situações educativas foram variadas, solicitando diferentes capacidades e colocando exigências diversificadas do ponto vista motor e do tipo de esforço.
- As atividades foram realizadas num ambiente pedagógico que promoveu a cooperação e entreaajuda, o respeito pelos outros, o sentido da responsabilidade, a segurança e o espírito de iniciativa.

TIC

- Uso de metodologia orientada para a prática, para a experimentação e para a pesquisa: abordagem de conteúdos teóricos, com utilização de apresentações eletrónicas, com o recurso a um projetor de vídeo ou *data-show*; metodologia da aprendizagem por execução de tarefas, metodologia da descoberta guiada e de resolução de problemas.
- Trabalhos de grupo.
- Não houve a articulação de saberes das várias disciplinas através da realização de pequenos projetos com utilização das aplicações informáticas nem realizados de projetos de investigação colaborativa com formandos de outras escolas portuguesas.

Francês

- Utilização de pedagogia participada e interativa com recurso a meios de comunicação e informação, conferências, debates, trabalho de projeto, dramatizações, simulações, trabalho individual e de grupo e falantes francófonos.
- Participação ativa dos formandos na negociação, na gestão de atividades e tarefas.

Matemática

- Realização de atividades de modelação e de resolução de problemas recorrendo a experimentação, organização de dados, tentativa e erro (no 1.º ano do CEF) e descoberta de um padrão e com recurso a materiais manipuláveis, calculadora, computador, internet e jogos didáticos. Não houve recurso a simulação.
- Recurso ao Laboratório de Matemática (Clube de Matemática) com materiais didáticos, a trabalhos de pesquisa individuais e em grupo.

SMBRH

- Métodos ativos que reforçaram o envolvimento dos formandos, a autorreflexão sobre o processo de aprendizagem e a corresponsabilização na avaliação do processo de aprendizagem.
- Na dinamização das atividades recurso a demonstrações diretas e indiretas, tarefas de pesquisa, e dinâmica de grupo.
- Realização de visitas de estudo.
- Exercício de prática simulada no restaurante pedagógico.

SCBAR

- Métodos ativos que reforçaram o envolvimento dos formandos, a autorreflexão sobre o processo de aprendizagem e a corresponsabilização na avaliação do processo de aprendizagem.
- Na dinamização das atividades recurso a demonstrações diretas e indiretas, tarefas de pesquisa, dinâmicas de grupo e simulações.
- Exercício de prática simulada no restaurante pedagógico.

SEM

- Métodos ativos que reforçaram o envolvimento dos formandos, a autorreflexão sobre o processo de aprendizagem e a corresponsabilização na avaliação do processo de aprendizagem, incluindo o trabalho de projeto.
- Na dinamização das atividades recurso a demonstrações diretas e indiretas, tarefas de pesquisa, exploração e tratamento de informação, resolução de problemas concretos, dinâmicas de grupo e simulações.
- Exercício de prática simulada no restaurante pedagógico.

Anexo 10

Estatísticas descritivas

Resultados por item do QADC

Resultados por item QAEIARA

Resultados por item do QACA

Resultados por participante e por dimensão do QADC

Resultados por participante e por dimensão do QAEIARA

Resultados por participante e por dimensão do QACA

Resultados por participante do Registo de Progressão do(a) Formando(a)

Resultados por dimensão do QADC, do QAEIARA e do QACA

Resultados escolares dos participantes por disciplina

Tabela 20.
Resultados por item do QADC

Itens	1.º Momento de avaliação			2.º Momento de avaliação		
	N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão
A quantidade de estudo.	12	2,83	0,58	12	2,58	0,67
A preparação para os testes.	12	2,92	0,79	12	2,75	0,75
A concentração durante o estudo.	12	2,75	0,75	12	2,75	0,75
O fazer os trabalhos de casa	12	2,92	0,79	12	1,83	1,11
As condições que tenho para estudar em casa.	12	3,25	0,75	12	3,08	1,00
O material de apoio ao estudo	12	3,25	0,87	12	3,00	0,85
A atenção nas aulas.	12	2,92	0,79	12	3,00	0,74
A participação nas aulas.	12	2,75	0,62	12	2,75	0,87
O nível de dificuldade das matérias.	12	2,75	0,62	12	2,67	0,78
O nível de dificuldade dos testes.	12	2,67	0,49	12	2,67	0,78
A concentração durante os testes.	12	3,00	0,60	12	2,67	0,78
A ansiedade durante os testes.	12	2,92	0,79	12	2,75	0,89
A capacidade do(a) professor(a) para explicar as matérias.	12	3,33	0,65	12	3,00	0,75
O relacionamento com o(a) professor(a).	12	3,17	0,72	12	2,67	0,95
A capacidade para aprender.	12	3,00	0,60	12	2,92	1,23
A memória.	12	2,75	0,62	12	2,75	0,79
A vontade de aprender.	12	3,00	0,60	12	2,75	0,87
A vontade de provar aos outros que sou capaz.	12	3,00	0,60	12	3,08	0,67
A confiança que tenho em mim próprio(a).	12	3,08	0,62	12	3,00	0,74
A assiduidade.	12	3,17	0,72	12	3,00	0,85
O estado de saúde.	12	3,25	0,75	12	3,00	1,13
A sorte.	12	2,92	0,51	12	2,42	0,67
O interesse pela disciplina.	12	3,00	0,74	12	2,83	1,03
A utilidade da disciplina para o futuro.	12	3,00	0,95	12	2,75	0,97

Tabela 21.

Resultados por item do QAEIARA

Itens	1.º Momento de avaliação			2.º Momento de avaliação		
	N	M	DP	N	M	DP
Estabelecer objetivos escolares para cada disciplina e os planos para os alcançar.	12	3,25	0,49	12	2,92	0,51
Organizar o meu tempo para conseguir fazer tudo o que preciso.	12	3,67	0,67	12	3,58	0,51
Manter a concentração nas tarefas de estudo mesmo que haja outras coisas mais interessantes para fazer.	12	3,00	0,95	12	3,08	0,79
Tomar apontamentos e ampliá-los para depois compreender as matérias com profundidade.	12	3,00	0,74	12	3,08	0,51
Selecionar a informação mais importante de um texto.	12	3,08	0,97	12	3,08	0,51
Organizar os conteúdos das matérias em esquemas, resumos segundo a ordem de importância das ideias.	12	3,00	0,85	12	3,08	0,51
Utilizar estratégias para memorizar, de forma compreensiva, a matéria a estudar.	12	3,25	0,75	12	3,17	0,58
Preparar os testes com antecedência, elaborando respostas para possíveis perguntas.	12	3,00	1,04	12	3,17	0,83
Procurar ajuda (de colegas, professores) quando surgem dificuldades no estudo que não consigo resolver sozinho.	12	3,42	0,79	12	3,33	0,89
Avaliar o que fiz e os resultados obtidos para melhorar o meu estudo.	12	2,75	0,87	12	3,17	0,58
Estabelecer objetivos escolares para cada disciplina e os planos para os alcançar.	12	3,33	0,49	12	3,25	0,62
Organizar o meu tempo para conseguir fazer tudo o que preciso.	12	3,42	0,67	12	3,83	0,39
Manter a concentração nas tarefas de estudo mesmo que haja outras coisas mais interessantes para fazer.	12	3,33	0,65	12	3,58	0,67
Tomar apontamentos e ampliá-los para depois compreender as matérias com profundidade.	12	3,17	0,72	12	3,58	0,51
Selecionar a informação mais importante de um texto.	12	3,25	0,45	12	3,58	0,51
Organizar os conteúdos das matérias em esquemas, resumos segundo a ordem de importância das ideias.	12	3,17	0,94	12	3,42	0,51
Utilizar estratégias para memorizar, de forma compreensiva, a matéria a estudar.	12	3,42	0,51	12	3,58	0,51
Preparar os testes com antecedência, elaborando respostas para possíveis perguntas.	12	3,25	0,97	12	3,75	0,45
Procurar ajuda (de colegas, professores) quando surgem dificuldades no estudo que não consigo resolver sozinho.	12	3,17	0,94	12	3,67	0,65
Avaliar o que fiz e os resultados obtidos para melhorar o meu estudo.	12	2,75	1,06	12	3,58	0,51

Tabela 22.

Resultados por item do QACA

Itens	1.º Momento de avaliação			2.º Momento de avaliação		
	N	M	DP	N	M	DP
Quando tiro notas inferiores ao que esperava, não fico muito triste comigo.	12	2,50	1,31	12	2,33	1,23
Quando vejo que os colegas tiram melhores notas do que eu, fico aborrecido comigo próprio.	12	2,92	1,16	12	3,00	1,04
Confio nas minhas capacidades, mesmo quando algum trabalho que fiz não obteve muito boa nota.	12	3,08	0,79	12	3,42	0,51
Quando tiro notas inferiores àquelas que esperava sinto-me a pessoa mais infeliz do mundo.	12	2,67	1,07	12	2,33	1,07
Mesmo que não seja o melhor aluno da turma, tenho tanto valor como os meus colegas.	12	3,50	0,67	12	3,75	0,45
Quando tenho resultados mais fracos não fico desanimado, sei que posso melhorar.	12	2,83	0,83	12	3,17	0,58
Sinto-me muito mal comigo mesmo quando vejo que as minhas notas não correspondem àquilo que eu esperava.	12	2,83	1,11	12	2,67	1,07
Mesmo que tire notas inferiores ao que esperava acho que tenho tantas capacidades como os outros.	12	3,33	0,65	12	3,50	0,52
Só me sinto realizado quando tiro notas mais altas do que os outros.	12	2,75	0,97	12	1,83	0,83
Apesar dos altos e baixos nas minhas notas considero-me tão bom como os meus colegas.	12	3,00	0,60	12	2,67	0,89
É normal um estudante às vezes tirar notas baixas. Quando isso acontece comigo não fico muito aborrecido.	12	2,50	0,90	12	2,42	0,79
A melhor coisa que me pode acontecer é tirar uma melhor nota do que os outros.	12	3,17	0,94	12	2,75	0,62
Mesmo que no final do período as minhas notas não sejam tão boas como esperava, não me vou sentir mal comigo próprio por causa disso.	12	2,92	0,79	12	3,00	0,74
Mesmo que não faça parte dos melhores alunos da turma, não me sinto mal por causa disso.	12	3,25	0,75	12	2,92	0,90
Sinto que sou um bom aluno, ainda que às vezes as minhas notas não sejam muito boas.	12	2,83	0,83	12	2,17	0,94
Mesmo que goste muito de uma disciplina, se não consigo tirar boas notas, desisto de estudar para essa disciplina.	12	2,25	1,14	12	2,50	0,90
Só me realizo quando tiro notas acima da média.	12	2,67	0,78	12	2,17	0,94
Acho que me sentiria uma pessoa realizada se fizesse parte dos melhores alunos da turma.	12	3,08	0,90	12	3,08	0,67
Acho que sou uma pessoa com sucesso ainda que às vezes as minhas notas não correspondam àquilo que queria.	12	2,92	0,97	12	2,92	0,67
Sou uma pessoa com tanto valor como os meus colegas, ainda que alguns deles sejam melhores alunos do que eu.	12	2,75	0,95	12	2,75	0,75

Tabela 23.

Resultados por participante e por dimensão do QADC

Momento de avaliação	Locus de causalidade				Estabilidade				Controlabilidade			
	1.º		2.º		1.º		2.º		1.º		2.º	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Participante 1	3,50	0,58	3,75	0,50	3,75	1,04	3,08	1,08	3,86	0,38	2,71	1,25
Participante 2	3,00	0,82	1,50	0,58	3,00	0,67	1,50	0,52	3,00	0,58	1,43	0,53
Participante 3	3,25	0,50	3,25	0,50	2,83	0,72	2,92	0,67	2,57	0,53	2,71	0,76
Participante 4	2,50	0,58	3,00	0,00	2,58	0,65	3,00	0,00	2,57	0,79	3,00	0,00
Participante 5	2,00	0,00	3,25	0,50	2,25	0,39	2,92	0,67	2,43	0,53	2,86	0,69
Participante 6	3,00	0,00	3,25	0,50	3,00	0,00	2,92	0,67	3,00	0,00	2,71	0,76
Participante 7	3,75	0,50	3,75	0,50	3,25	0,65	3,33	0,98	3,00	0,82	3,57	0,53
Participante 8	3,00	0,00	3,00	0,00	2,58	0,51	3,00	0,00	2,57	0,53	3,00	0,00
Participante 9	3,00	0,00	2,50	0,58	3,17	0,43	2,75	0,62	3,29	0,49	2,57	0,53
Participante 12	2,25	0,50	2,00	0,82	2,17	0,78	1,67	0,65	2,00	0,58	1,57	0,53
Participante 13	3,00	0,00	2,50	0,58	3,00	0,29	2,50	0,67	3,00	0,00	2,29	0,76
Participante 14	3,25	0,50	2,50	0,58	3,33	0,45	3,00	0,95	3,43	0,53	3,29	1,11

Tabela 24.

Resultados por participante e por dimensão do QAEIARA

Momento de avaliação	Autoeficácia				Instrumentalidade			
	1.º		2.º		1.º		2.º	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Participante 1	3,70	0,48	3,60	0,52	3,90	0,32	3,80	0,42
Participante 2	3,70	0,48	3,50	0,53	4,00	0,00	3,30	0,48
Participante 3	2,60	0,70	3,00	0,00	3,40	0,70	3,40	0,52
Participante 4	2,70	0,48	2,10	0,74	2,80	0,79	3,40	0,70
Participante 5	3,00	0,00	3,60	0,52	3,00	0,00	3,60	0,52
Participante 6	4,00	0,00	3,60	0,52	3,00	0,00	3,70	0,48
Participante 7	2,80	1,23	2,90	0,32	3,50	0,97	4,00	0,00
Participante 8	3,40	0,52	2,90	0,32	2,50	0,53	3,90	0,32
Participante 9	3,30	0,67	3,20	0,42	3,30	0,67	4,00	0,00
Participante 12	2,50	1,18	3,00	0,67	2,50	1,18	3,00	0,67
Participante 13	3,10	0,32	3,30	0,48	3,00	0,00	3,30	0,48
Participante 14	2,90	0,74	3,30	0,67	3,80	0,42	3,60	0,52

Tabela 25.

Resultados por participante e por dimensão do QACA

Momento de avaliação	Autoconceito contingente				Autoconceito independente			
	1.º		2.º		1.º		2.º	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Participante 1	1,40	0,89	1,00	0,00	3,29	0,76	4,00	0,00
Participante 2	3,00	0,00	2,40	0,55	3,57	0,53	3,14	0,69
Participante 3	3,80	0,45	3,00	0,00	2,86	0,69	3,00	0,00
Participante 4	3,60	0,89	2,00	0,71	2,43	0,53	3,14	0,38
Participante 5	3,00	0,00	3,00	0,71	3,00	0,00	3,14	0,69
Participante 6	3,60	0,55	3,00	0,71	3,57	0,53	3,71	0,49
Participante 7	3,00	0,71	1,80	1,10	3,14	0,69	2,86	0,90
Participante 8	3,60	0,55	2,20	1,10	3,29	1,11	3,29	0,95
Participante 9	3,00	0,71	2,80	1,10	3,00	0,82	3,86	0,38
Participante 12	1,40	0,55	2,20	0,84	2,71	1,11	3,00	0,00
Participante 13	3,00	0,00	2,20	0,84	3,14	0,38	3,43	0,53
Participante 14	2,60	0,89	3,00	1,22	2,71	0,49	3,43	0,79

Tabela 26.

Resultados por participante do Registo de Progressão do(a) Formando(a)

	1.º Momento de avaliação		2.º Momento de avaliação	
	M	DP	M	DP
Participante 1	2,49	0,62	3,00	0,66
Participante 2	3,06	0,55	3,31	0,58
Participante 3	2,96	0,44	3,23	0,62
Participante 4	2,77	0,74	3,01	0,62
Participante 5	2,43	0,51	2,58	0,46
Participante 6	2,85	0,63	2,62	0,50
Participante 7	3,22	0,46	3,26	0,70
Participante 8	2,10	0,67	2,41	0,63
Participante 9	2,91	0,54	3,47	0,59
Participante 12	2,94	0,59	3,20	0,62
Participante 13	2,92	0,75	3,03	0,78
Participante 14	3,23	0,49	3,56	0,49

Tabela 27.

Resultados por dimensão no QADC, QAEIARA e QACA

QADC													QAEIARA								QACA							
Locus de causalidade				Estabilidade				Controlabilidade					Autoeficácia				Instrumentalidade				Autoconceito contingente				Autoconceito independente			
Momento de avaliação	1.º		2.º		1.º		2.º		1.º		2.º		1.º		2.º		1.º		2.º		1.º		2.º		1.º		2.º	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
	2,96	0,62	2,89	0,80	2,91	0,67	2,72	0,87	2,89	0,69	2,64	0,90	3,14	0,79	3,17	0,64	3,23	0,76	3,58	0,54	2,92	0,94	2,38	0,96	3,06	0,73	3,33	0,65

Tabela 28.

Resultados escolares dos participantes por disciplina

	1.º ano											2.º ano											Média
	P	I	T	C	H	EF	M	FR	SC	SB	P	I	T	C	EF	M	FR	SC	SB	SE	FCT	PAF	
Participante 1	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4
Participante 2	3	3	3	4	3	3	3	3	5	5	3	4	3	4	4	3	4	5	5	5	4	5	4
Participante 3	2	4	3	4	4	4	3	5	3	3	3	5	3	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4
Participante 4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3
Participante 5	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Participante 6	3	4	3	3	3	3	2	5	2	2	3	4	3	5	3	3	3	3	3	3	a)	a)	4
Participante 7	3	4	3	5	4	4	3	5	3	3	3	4	3	5	4	3	3	4	4	4	5	4	4
Participante 8	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	4	5	4	3
Participante 9	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	3	4	3	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5
Participante 12	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	5	5	5	4	5	4
Participante 13	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	5	5	5	4	5	4
Participante 14	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	5	b)	b)	4

Nota: P=Português, I=Inglês, T=Tecnologias da Informação e Comunicação, C=Cidadania e Mundo Atual, H=Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho, EF=Educação Física, M=Matemática, FR=Francês, SC=Serviço de cafetaria e bar no atendimento e restauração, SB=Serviço de mesa e bar na restauração e hotelaria, SE=Serviços especiais de mesa, FCT=Formação em contexto de trabalho, PAF=Prova de avaliação final

a) A FCT e a PAF não foram realizadas por este participante

b) A FCT e a PAF não foram realizadas por este participante