



## Sucesso académico em jovens que frequentam cursos de educação e formação

### Academic success in students in vocational training courses

Paulo Jorge Santos\*, Anabela de Sousa Barreiros\*\*

\*Faculdade de Letras da Universidade do Porto, \*\*Associação Empresarial do Baixo Ave, Portugal

#### Resumo

A investigação sobre o desempenho académico de jovens a frequentar ações de formação profissional é particularmente importante para o desenvolvimento de programas formativos de qualidade. Este estudo recorreu a uma amostra de formandos que frequentavam Cursos de Educação e Formação com equivalência ao 9º ano e qualificação profissional de nível 2, com o objetivo de estudar o impacto de dois tipos de variáveis no sucesso educativo. O primeiro incluiu o autoconceito académico, a autoeficácia generalizada e a autoestima, e o segundo a responsividade e a exigências parentais. Verificou-se que somente o autoconceito académico conseguiu prever os resultados dos formandos. São analisadas algumas propostas de intervenção com base nos resultados obtidos. *Palavras chave:* formação profissional, realização académica, autoconceito, estilos de educação parental.

#### Abstract

Research on the performance of young people attending vocational education courses is particularly important for the development of quality training programs. This study used a sample of trainees attending vocational courses with 9th grade equivalence and level 2 professional qualification, in order to study the impact of two types of variables that research has associated with educational success. The first type included academic self-concept, generalized self-efficacy, and self-esteem, and second, parental responsiveness and demandingness. It was verified that only the academic self-concept was able to predict the results of the trainees. Some intervention proposals are analyzed based on the results obtained.

*Keywords:* vocational training, academic achievement, self-concept, parenting styles.

#### Introdução

O insucesso escolar constitui um tema clássico na investigação sobre educação, tendo adquirido uma crescente relevância à medida que a escola de massas se foi expandido ao longo dos séculos XIX e XX (ver Soysal & Strang, 1989). Com efeito, o crescimento dos sistemas educativos e, em particular, a expansão da escolaridade obrigatória, permitiu constatar a existência de uma percentagem, por vezes elevada, de retenções e abandono escolares. No caso português esses números são particularmente significativos, pese embora o seu decréscimo na última década (Conselho Nacional de Educação, 2013).

A investigação sobre o insucesso escolar tem colocado em evidência diferentes abordagens conceptuais, umas de natureza mais sociológica e outras de natureza mais psicológica. Elas devem ser vistas como complementares tendo em conta que se centram em dimensões distintas do fenómeno em análise, recorrendo para o efeito a diferentes grelhas teóricas e estratégias de investigação.

Um dos fatores que mais frequentemente tem sido referido como estando relacionado com o insucesso escolar consiste na rigidez curricular e na escassa diferenciação de percursos educacionais que são oferecidos aos alunos. O currículo único, com as mesmas regras universais de progressão definidas centralmente, concedendo uma nula ou escassa margem de intervenção à reconfiguração do currículo a nível local, constitui um obstáculo a um ensino que deve tentar assegurar, tanto quanto possível, o sucesso escolar para todos. Embora ainda nos encontremos longe de vermos atribuída às escolas e centros de formação profissional a possibilidade de concretizar uma gestão curricular diferenciada e contextualizada, pensamos que tal evolução tenderá a ser inevitável (Campos, 2002). As atuais orientações políticas que configuraram recentemente o projeto de autonomia e flexibilidade curricular em regime de experiência pedagógica previstas no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, parecem ir nesse sentido.

#### Formação profissional e sucesso escolar.

Uma das estratégias que tem sido crescentemente advogada para responder às necessidades dos alunos que experimentam dificuldades ao nível do aproveitamento escolar consiste na oferta de currículos específicos, nomeadamente os direcionados para a formação profissional. Embora esta resposta da escola possa ser considerada estigmatizante, na medida em que procura responder à crescente diversidade dos alunos que a frequentam pela criação de vias curriculares socialmente desvalorizadas (Canário, 2005), ela tem sido cada vez mais utilizada, como comprova a criação e expansão do ensino vocacional destinada a alunos com um passado de retenções e de idade superior a 13 anos aprovada no consulado do ministro Nuno Crato e entretanto interrompida pelo ministro Tiago Brandão Rodrigues.

Desta forma, afigura-se particularmente oportuna a investigação sobre as variáveis e os processos que se encontram relacionados com o sucesso educativo com

populações que frequentam percursos formativos desta natureza. Sendo o desempenho académico determinado por múltiplos fatores pessoais e sociais, importa tomar em linha de conta determinados pontos de partida que visam operacionalizar uma investigação que se situa na área da psicologia. O primeiro é que existem determinadas variáveis e processos psicológicos que se relacionam com a perceção que os indivíduos vão desenvolvendo sobre si próprios e que a investigação demonstrou exercerem uma função particularmente importante no desempenho académico. O seu estudo insere-se numa perspetiva cognitivista da psicologia que sustenta a importância crucial destas perceções para a compreensão do comportamento.

O segundo ponto de partida consiste em considerar que o desenvolvimento e comportamento humanos só são compreensíveis caso se adote uma perspetiva contextualista, isto é, que se tome em linha de conta que o desenvolvimento nunca ocorre num vácuo social. Pelo contrário, é na interação que se desenvolve entre o indivíduo e os seus contextos de vida que o desenvolvimento psicológico ocorre (Menezes, 2005). Dentro dos vários ecossistemas identificados na teoria de Bronfenbrenner (1979), um dos autores de referência desta abordagem, o microssistema familiar assume-se como um dos mais relevantes pois é nele que se processa o desenvolvimento de processos e estruturas psicológicas que desempenharão um papel absolutamente relevante para o futuro dos indivíduos.

No campo das variáveis individuais que a investigação tem relacionado de forma consistente com o comportamento e motivação humanas o autoconceito desempenha um papel fundamental. Ele pode ser definido como o conjunto das crenças e conhecimentos que os indivíduos têm de si próprios, nomeadamente as suas ideias, sentimentos, atitudes e expectativas. Estas perceções resultam das experiências que vão ocorrendo nos diferentes contextos de vida (e.g., família, escola), em especial as que resultam da interação com outros significativos (e.g., pais, professores, pares).

Hoje parece ser relativamente consensual que o autoconceito constitui uma estrutura multifacetada e hierarquicamente organizada (Fontaine, 1991). Embora existam diferentes modelos teóricos é possível distinguir o autoconceito geral e, num segundo nível, o autoconceito académico e o autoconceito não académico. Cada um destes autoconceitos, por sua vez, é constituído por outros mais específicos. No caso do autoconceito académico, que é o que mais nos interessa no domínio da presente investigação, alguns autores distinguem autoconceitos relacionados com diferentes domínios de aprendizagem que se mostraram preditivos do rendimento, investimento e escolhas escolares (Faria & Azevedo, 2004).

O autoconceito constitui uma estrutura cognitiva sobre a forma como os indivíduos se percebem a si próprios. A autoestima, por seu turno, constitui a dimensão avaliativa desta perceção, estando relacionada com a diferença entre o desempenho real dos indivíduos em vários domínios e o desempenho desejado. A autoestima

é por norma avaliada de uma forma global, tendo sido definida por Rosenberg (1965) como “uma atitude positiva ou negativa relativamente a um objeto particular, a saber, o self “ (p. 30). Existem inúmeros estudos que assinalam uma correlação positiva entre uma autoestima elevada e bons resultados escolares (Woolfolk, Hugues & Walkup, 2008).

A autoeficácia constitui, igualmente, uma variável individual particularmente importante para compreendermos o desempenho académico (Bandura, 1997). As crenças de autoeficácia são cognições que os indivíduos desenvolvem sobre a sua capacidade para desempenhar com sucesso determinados comportamentos ou tarefas que, por sua vez, se encontram ligadas à perceção de competência pessoal (Fontaine, 2005). Estas crenças podem ser genéricas, falando-se neste caso de autoeficácia generalizada, ou específicas, consoante os vários domínios de realização. As expectativas de autoeficácia são importantes mediadores do comportamento e da mudança comportamental. Expectativas positivas de autoeficácia académica encontram-se relacionadas com a obtenção de bons resultados escolares (Fontaine, 2005).

Existem múltiplas variáveis contextuais que influenciam o comportamento e desenvolvimento de crianças e jovens. Todavia, existe um relativo consenso em considerar a família, enquanto primeiro contexto de vinculação e produtor de significados estruturantes para a auto-organização do sujeito, como um dos mais importantes e determinantes neste processo. Em particular, a forma específica como os pais educam os seus filhos afigura-se um processo de enorme relevância. O modelo mais investigado de estilos educativos parentais é da autoria de Diana Baumrind (1991) que o desenvolveu desde a segunda metade da década de 60. A autora distinguiu duas dimensões fundamentais no comportamento dos pais no processo de educação dos seus filhos: a *exigência* e a *responsividade*. A primeira tem a ver com o grau de controlo exercido pelos pais no sentido de estabelecer limites e fazer cumprir regras adequadas ao desenvolvimento dos seus filhos. A segunda refere-se ao nível com que os pais promovem a individualidade, a autorregulação e a expressão de opiniões das crianças e jovens através de uma postura sensível, apoiante e de consideração das suas exigências e necessidades específicas. Quando cruzadas num sistema ortogonal é possível identificar quatro estilos educativos neste modelo: um estilo *autoritativo* (*authoritative*), com elevados níveis de exigência e responsividade, um estilo autoritário, caracterizado por um nível de exigência elevado e baixo de responsividade, um estilo permissivo, onde é patente um elevado nível de responsividade e baixo de exigência e, finalmente, um estilo negligente, que se expressa por baixos níveis de responsividade e exigência. De uma forma geral a investigação tem concluído que o estilo *autoritativo* se encontra associado a níveis mais elevados de desenvolvimento psicossocial e a outros indicadores de adaptação, incluindo o rendimento académico (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991).

O presente estudo tem como objetivo analisar um modelo preditivo do rendimento académico com uma amostra de formandos que frequentam Cursos de Educação e Formação de dupla certificação, com equivalência ao 9º ano de escolaridade e qualificação profissional de nível II, destinados a alunos de idade igual ou superior a 15 anos. Trata-se de uma população composta por indivíduos com características específicas, com um passado de retenções e abandono escolares, oriundos, maioritariamente, de famílias de baixo nível socioeconómico. Os estudos realizados no nosso país com este tipo de formandos é virtualmente inexistente. Na presente investigação esperávamos encontrar uma relação linear positiva entre o autoconceito académico, a autoestima, a autoeficácia generalizada, a responsividade e a exigência parentais, por um lado, e os resultados académicos obtidos na formação, por outro.

### Metodologia

#### Amostra

A amostra foi constituída por 111 participantes, que frequentavam cursos de Educação e Formação de nível 2 em duas instituições situadas na região do Vale do Ave. A distribuição por género foi a seguinte: 70.3% do sexo masculino e 29.7% do sexo feminino. A idade variou entre os 15 e os 23 anos, com uma média de 17.15 anos (DP = 1.71).

#### Procedimento

A aplicação dos instrumentos utilizados nesta investigação decorreu nas instituições que os formandos frequentavam. A autorização dos encarregados de educação dos formandos para a participação no estudo foi previamente obtida. A natureza voluntária da participação foi enfatizada e a confidencialidade dos resultados garantida.

#### Instrumentos Questionário sociodemográfico

Este questionário foi desenvolvido expressamente para esta investigação com o objetivo de recolher dados que

permitissem a caracterização sociodemográfica da amostra.

#### Self-Description Questionnaire II (SDQII)

Para a avaliação do autoconceito académico recorreremos à versão portuguesa do *Self-Description Questionnaire II (SDQII)* (Fontaine, 1991). O SDQ II apresenta excelentes qualidades psicométricas, similares à versão original do instrumento. Na presente investigação usou-se somente a subescala do autoconceito académico – assuntos escolares em geral.

#### Generalized Self-Efficacy Scale (GSES)

Para a avaliação da autoeficácia generalizada recorreremos à versão portuguesa do instrumento desenvolvido por Schwarzer e Jerusalem (1995) que evidenciou características psicométricas muito satisfatórias, tendo sido corroborada a estrutura unifatorial da escala (Coimbra & Fontaine, 1999).

#### Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)

Usámos a versão portuguesa da Rosenberg Self-esteem Scale (Santos & Maia, 2003) para avaliarmos a autoestima. No processo de adaptação da escala verificou-se a existência de um padrão de correlações com outros instrumentos que evidenciaram a validade da escala. A unidimensionalidade da escala foi igualmente corroborada.

#### Parenting Scales (PS)

A avaliação das dimensões de exigência e responsividade parentais foi realizada através da utilização da versão portuguesa das Parenting Scales (Ducharme, Cruz, Marinho, & Grande, 2006) que demonstrou boas qualidades psicométricas.

### Resultados

Na Tabela 1 apresentam-se as estatísticas descritivas para todas as variáveis do estudo, incluindo a consistência interna dos diferentes instrumentos, e o padrão de correlações.

Tabela 1.

*Médias, desvios-padrão, consistência interna (alpha de Cronbach) e correlações das variáveis do estudo*

	Médias	Desvios-padrão	Consistência interna	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Resultados escolares totais	3.29	0.57							
2. Resultados escolares CFT	3.13	0.62		0.73**					
3. Autoconceito	43.83	7.73	0.77	0.43**	0.49*				
4. Autoeficácia	30.32	4.94	0.85	0.05	0.13	0.14			
5. Autoestima	30.16	3.85	0.74	0.25**	0.29*	0.43*	0.39**		
6. Responsividade	26.70	5.17	0.81	-0.03	-0.02	0.05	0.22*	0.23*	
7. Exigência	28.39	6.58	0.89	0.03	0.01	0.03	0.15	0.03	0.50**

*Nota.* \* Correlação estatisticamente significativa a 0.05; \*\* Correlação estatisticamente significativa a 0.01; CFT = Componente de Formação Tecnológica. Os *scores* totais dos instrumentos podem variar entre os seguintes valores: Resultados escolares (1-5); Resultados escolares CFT (1-5); Autoconceito (10-60); Autoeficácia (10-40); Autoestima (10-40); Responsividade (9-36); Exigência (10-40).

Os resultados escolares foram analisados a dois níveis. No primeiro caso na sua totalidade, ou seja, incluindo as quatro componentes que estruturam os cursos de

Educação e Formação, e, no segundo, somente na componente de formação tecnológica (CFT), constituída pelas unidades do itinerário de qualificação profissional,

que determina, em grande parte, a opção dos jovens por esta tipologia de ensino de natureza profissionalizante. O recurso às dimensões do modelo de Baumrind (1991) e não aos estilos educativos parentais deveu-se ao facto de o tamanho da amostra utilizada não assegurar o poder estatístico suficiente para realizarmos as análises estatísticas de regressão que pretendíamos concretizar. De salientar as correlações positivas estatisticamente significativas entre os resultados escolares e o autoconceito académico e, embora de menor magnitude, entre os primeiros e a autoestima. A correlação entre as dimensões de exigência e responsividade deve ser igualmente destacada.

Tendo como objetivo compreender a influência do autoconceito, autoestima, autoeficácia, bem como das dimensões exigência e responsividade relativas ao comportamento parental (variáveis preditoras) nos resultados escolares (variáveis dependentes), realizaram-se duas análises de regressão linear múltipla. A equação da regressão, tendo como variável dependente os resultados escolares globais, foi estatisticamente significativa,  $F(5,99) = 5.07$ ,  $p \leq 0.001$ , explicando 16% da variância ( $R^2$  ajustado). Na Tabela 2 apresentam-se as estatísticas referentes a esta regressão. O autoconceito académico foi o único preditor estatisticamente significativo ( $B = 0,03$ ;  $t = 3.57$ ,  $p \leq 0,001$ ).

Tabela 2.

Sumário da análise da regressão das variáveis preditoras dos resultados escolares globais

Variáveis	B	SEB	$\beta$	t	p
Autoconceito	0.03	0.01	0.37	3.57	0.001
Autoestima	0.02	0.02	0.14	1.25	0.22
Autoeficácia	0.001	0.01	0.01	0.03	0.98
Responsividade	-0.01	0.01	-0.11	-1.01	0.31
Exigência	0.01	0.01	0.07	0.68	0.50

A segunda equação de regressão, tendo como variável dependente os resultados escolares referentes à componente de formação técnica, foi estatisticamente significativa,  $F(5,99) = 7.13$ ,  $p \leq 0.001$ , explicando 23% da variância ( $R^2$  ajustado). Na Tabela 3 apresentam-se as

estatísticas referentes a esta regressão. Mais uma vez o autoconceito académico foi a única variável preditora estatisticamente significativa ( $B = 0.04$ ;  $t = 4.42$ ,  $p \leq 0.001$ ).

Tabela 3

Sumário da análise da regressão das variáveis preditoras dos resultados escolares da componente de formação técnica

Variáveis	B	SEB	$\beta$	t	p
Autoconceito	0.35	0.01	0.44	4.44	0.001
Autoestima	0.02	0.02	0.11	0.98	0.33
Autoeficácia	0.01	0.01	0.08	0.81	0.42
Responsividade	-0.01	0.01	-0.09	-0.83	0.41
Exigência	0.01	0.01	0.03	0.32	0.75

Decidimos ainda avaliar a magnitude do efeito das percentagens da variância explicada nas equações de regressão recorrendo à estatística  $f^2$  proposta por Cohen (1992). Para os resultados escolares globais a magnitude do efeito foi de 0.35 e para os resultados da componente da formação técnica foi de 0.56. Ambos os valores são considerados elevados, pelo que se pode concluir que os resultados além de serem estatisticamente significativos são igualmente substantivos.

### Análise dos resultados e conclusão

Os resultados da presente investigação permitiram constatar que entre as variáveis preditoras do modelo testado apenas o autoconceito académico se revelou um preditor estatisticamente significativo, explicando uma percentagem significativa do rendimento académico, com especial relevância para os resultados referentes à componente de formação técnica. A autoestima evidenciou correlações moderadas com os resultados escolares, mas não emergiu como uma variável preditora.

É possível que os resultados que obtivemos, alguns dos quais não corroboraram as nossas hipóteses iniciais, possam ser explicados por vários motivos. A variável de autoeficácia que usámos avaliou uma perceção genérica de eficácia pessoal, quando talvez fosse aconselhável termo-nos centrado na dimensão académica. De igual forma, o facto de não ter sido possível avaliar os estilos educativos parentais, mas somente as variáveis de exigência e responsividade, por razões que já anteriormente abordamos, poderá explicar a ausência de relação com os resultados escolares. Todavia, futuras investigações poderão explorar comportamentos mais específicos por parte dos pais e encarregados de educação para além daqueles que se encontram associados ao modelo de Diana Baumrind. Pensamos especificamente em comportamentos e atitudes relacionadas com a formação profissional, como a valorização dos estudos e do trabalho escolar, com o acompanhamento dos filhos e educandos no seu percurso formativo, mantendo um contacto regular com a entidade formadora por exemplo.

No âmbito dos resultados obtidos parece claro que o autoconceito académico desempenha um papel bastante relevante no rendimento académico como outras investigações já tinham colocado em relevo. Assim, parece-nos particularmente apropriado desenvolver estratégias de intervenção que visem promover um autoconceito académico positivo, particularmente com populações que frequentam cursos de formação profissional e que apresentam um percurso escolar marcado por fracassos, retenções e desistências. A imagem que cada adolescente ou jovem tem si próprio na dimensão académica e as expectativas que dela derivam são poderosos agentes reguladores dos processos motivacionais e comportamentais, pelo que a promoção desta dimensão psicológica deverá ser considerada uma prioridade na definição e operacionalização dos objetivos específicos de formação.

### Referências

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95. doi: <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (1999). Adaptação da escala de auto-eficácia generalizada percebida (Schwarzer & Jerusalem, 1993). In Ana Paula Soares, Salvador Araújo & Susana Caires (Organizadores), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. VI) (pp. 1061-1069). Braga: APPORT.
- Conselho Nacional de Educação (2013). *Estado da Educação 2012: Autonomia e descentralização*. Lisboa: CNE.
- Despacho n.º 5908/2017, Diário da República, 2ª série, nº 128, 5 de julho de 2017, 13881-13890.
- Ducharne, M. A. B., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de estilos educativos parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, V, 63-75.
- Faria, L., & Azevedo, A. (2004). Manifestações diferenciais do auto-conceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14, 265-276.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 35-54.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Menezes, I. (2005). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: Mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e cívica. In Guilhermina Miranda e Sara Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação* (pp. 93-117). Lisboa: Relógio D'Água.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Santos, P. J., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da Escala de Auto-Estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 253-268.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- Soysal, Y. N. & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62, 277-288. doi: 10.2307/2112831
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Harlow: Pearson.