



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Inês Alexandra Ribeiro Santos

PERSPETIVA TEMPORAL DE FUTURO E A
SUA RELAÇÃO COM AS EMOÇÕES DE
REALIZAÇÃO EM SALA DE AULA
Estudo com estudantes do final do 3º ciclo e ensino
secundário

Dissertação no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento, orientada pela Professora
Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão e
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra

Setembro de 2022

Agradecimentos

À professora doutora Maria Paula Paixão, pela orientação e conselhos que me guiaram ao longo deste ano e, sem os quais, não tinha conseguido ultrapassar os desafios que foram surgindo.

Ao professor Paulo Sismeiro da Escola EB 2, 3 Gualdim Pais e, à doutora Elisabete Mateus-Ferreira do Agrupamento de Escola da Guia; por me permitirem ir às suas escolas aplicar o estudo aos alunos. Obrigada pela flexibilidade, nunca antes vista, para os horários baterem todos certos.

A todos os alunos que se disponibilizaram por me ajudarem na realização deste estudo, o meu mais sincero obrigado.

À minha mãe, por nunca duvidar de mim, por me incentivar sempre a ser a melhor versão de mim, por desculpar a desarrumação do quarto com os 1001 questionários e consentimentos informados por tudo o que era canto.

À minha família por sempre se mostrar orgulhosa do meu caminho e por me apoiar em todas as minhas decisões.

Ao Bruno, por me perguntar sempre como estava a correr a tese e se precisava de alguma coisa mesmo não sabendo bem do que se tratava. Por mais do que um namorado ser o meu pilar, o meu apoio.

Ao Marcos, por me tirar da biblioteca para comer enquanto estava a estudar e por ser o melhor amigo que algum dia podia pedir.

À Oceana, pela companhia constante nos dias de estudo e pela revisão constante de todos os trabalhos que fiz ao longo destes 5 anos de curso.

À Rita, por ter sido a melhor companhia de casa. Pelas sessões de estudo na nossa mesa de jantar com pausas para ver séries e beber chás. Pelos dias que te acordava porque tinha recebido uma notícia que tinha mesmo de partilhar contigo. Pelos dias em que chegava a casa e só queria chorar e foste o meu porto seguro.

Às amigas que fiz ao longo destes anos.

A todos com quem me cruzei este ano e me ajudaram durante estes cinco anos.

A mim por não desistir nunca.

Perspetiva temporal de futuro e a sua relação com as emoções de realização em sala de aula: estudo com estudantes do final do 3º ciclo e ensino secundário

Resumo

O presente estudo tem como principal objetivo analisar as relações entre as emoções de realização sentidas em contexto de sala de aula e a Perspetiva Temporal de Futuro numa amostra de estudantes do final do 3º ciclo e ensino secundário. Para analisar esta relação, recorreu-se ao Questionário de Perspetiva Temporal de Futuro (Peetsma, 1992) e à Escala das Emoções, em contexto de sala de aula (Pekrun & Goetz, 2005), como instrumentos de medida.

A amostra do estudo é constituída por 345 estudantes dos quatro anos letivos. Destes estudantes, 127 estudavam no 9º ano, 79 frequentavam o 10º ano, 68 estudavam no 11º ano e os restantes 71 frequentavam o 12º ano. Da amostra total, 191 identificavam-se com o género feminino, 144 com o género masculino, 3 como não-binários, 2 como “outro género” e 5 preferiram não dizer.

Verificou-se a existência de relações estatisticamente significativas entre uma PTF de longo prazo positiva, tanto ao nível dos estudos e carreira profissional, como do desenvolvimento pessoal e o prazer; ainda na área do desenvolvimento pessoal e das emoções, também se verificaram relações significativas entre os dois géneros predominantes; e na área dos estudos e carreira, verificaram-se diferenças significativas em função do ano letivo frequentado e do rendimento escolar.

A compreensão desta relação é de extrema importância uma vez que pode contribuir para uma melhor elaboração de intervenções psicológicas e psicopedagógicas junto dos estudantes, pais e professores, nomeadamente para a tomada de decisão vocacional sendo, neste sentido, um tópico imperativo para o desenvolvimento do adolescente em contexto escolar.

Palavras-chave: Perspetiva Temporal de Futuro, sala de aula, adolescentes, emoções, orientação e aconselhamento de carreira.

Future time perspective and its relation with achievement emotions felt in the classroom: a study with students at the end of the 3rd cycle and high school

Abstract

The main purpose of the present study is to analyze the relationship between the achievement emotions felt in the classroom context and the Temporal Future Prospective in a sample of students from the end of the 3rd cycle and high school. To analyze this relationship, the Temporal Future Prospect Questionnaire (Peetsma, 1992) and the Classroom Emotions Scale (Pekrun & Goetz, 2005) were used as measurement instruments.

The study sample consists of 345 students from all four school years. Of these students, 127 were in 9th grade, 79 were in 10th grade, 68 were in 11th grade, and the remaining 71 were in 12th grade. Of the total sample, 191 identified as female, 144 as male, 3 as non-binary, 2 as "other gender" and 5 preferred not to say.

Statistically significant relationships were found between a positive long-term TFP, both in the area of studies and professional career as well as in the area of personal development and pleasure; also, in the area of personal development and emotions, significant relationships were also found between the two predominant genders; and in the area of studies and career, significant differences were found according to the school year attended and academic achievement.

Understanding this relationship is extremely important as it may contribute to a better elaboration of psychological and psycho-pedagogical interventions for students, parents, and teachers, namely for vocational decision-making, being, in this sense, an imperative topic for the development of adolescents in academic contexts.

Key Words: Future time perspective, classroom, adolescents, emotions, school guidance and counseling.

Índice

I.	Introdução	8
II.	Enquadramento teórico	9
	a. Perspetiva Temporal de Futuro	10
	i. Perspetiva Temporal de Futuro em contexto escolar	12
	b. Emoções de valência positiva e negativa	13
	i. Emoções de realização em contexto de sala de aula	14
	c. Relação entre a Perspetiva Temporal de Futuro e as emoções	17
III.	Objetivos	18
IV.	Metodologia	19
	a. Amostra	19
	b. Instrumentos	21
	i. Questionário Sociodemográfico	21
	ii. Questionário Perspetiva Temporal de Futuro	21
	iii. Questionário Emoções sentidas em sala de aula	23
	c. Procedimentos	25
	i. Processo de Recolha de Dados	25
	ii. Software informático e procedimentos estatísticos	26
V.	Resultados	27
VI.	Discussão	36
VII.	Conclusões	41
VIII.	Referências Bibliográficas	43
IX.	Anexos	47

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Características da amostra - ano letivo frequentado.

Tabela 2 – Características da amostra - género.

Tabela 3 – Características da amostra – retenção e avaliações finais negativas no ano letivo transato.

Tabela 4 – Média, desvio padrão e consistência interna das diferentes dimensões avaliadas pelo *Future Time Perspective Questionnaire*.

Tabela 5 – Média, desvio padrão e consistência interna das diferentes dimensões avaliadas pelo Questionário de Emoções de Realização.

Tabela 6 – Estatísticas descritivas das variáveis LSP, LPD, Prazer e Orgulho.

Tabela 7 – Matriz de correlações entre as variáveis LSP, LPD, Prazer e Orgulho.

Tabela 8 - Estatísticas descritivas e diferenças nas variáveis LPD e LSP em função do género.

Tabela 9 - Estatísticas descritivas e diferenças nas emoções de realização em função do género.

Tabela 10 - Estatísticas descritivas e diferenças nas variáveis LPD e LSP em função do nível de escolaridade.

Tabela 11 - Estatísticas descritivas e diferenças nas variáveis LPD e LSP em função da existência de retenções escolares.

Tabela 12 – Estatísticas descritivas e diferenças nas variáveis LPD e LSP em função das avaliações finais negativas no ano letivo transato.

Tabela 13 – Estatísticas descritivas e diferenças nas emoções de realização em função das retenções.

Tabela 14– Estatísticas descritivas e diferenças nas emoções de realização em função das avaliações finais negativas no ano letivo transato.

I. Introdução

Andre, Vianen, Peetsma & Oort (2018) conceptualizam que o futuro não é o resultado de uma escolha entre caminhos alternativos oferecidos pelo presente, mas sim um lugar que é concebido primeiro na mente e na vontade e que só depois se traduz em comportamentos que têm como objetivo a criação desse lugar conceptualizado mentalmente. Assim, pensar sobre o futuro influencia as ações que temos no presente.

A capacidade humana de imaginar o futuro é a base da motivação e do comportamento humano no dia-a-dia, uma vez que os objetivos das pessoas estão, por norma, situados no futuro, o que fomenta a sua motivação para os alcançar. Este futuro pode ser de curto ou longo prazo (Lens, Paixão, Herrera & Grobler, 2012). Os objetivos a curto prazo são relativamente fáceis de estabelecer uma vez que são geralmente mais concretos e, portanto, grandes motores de motivação, autorregulação e comportamento. Por outro lado, os objetivos a longo prazo são frequentemente mais difíceis de determinar e mais abstratos, uma vez que se situam num futuro mais distante (Andre et al., 2018).

Andre e colaboradores (2018) definem “Perspetiva Temporal de Futuro” (PTF) como a capacidade de imaginar o futuro e de antecipar os objetivos futuros. Desde meados do século XX, vários investigadores têm afirmado que a PTF é uma variável importante para prever várias atitudes e comportamentos individuais, em diferentes contextos da vida. A noção de que o futuro é construído através do comportamento humano desencadeou a investigação sobre a construção da PTF nos vários domínios centrais da vida (educação, trabalho e saúde). Na área da educação dá-se especial atenção às relações entre a PTF e os resultados educacionais, tais como atitudes de aprendizagem, envolvimento académico e realização (Andre et al., 2018).

No presente estudo, propomo-nos a analisar o papel das emoções de realização sentidas em contexto de sala de aula e a sua relação com a Perspetiva Temporal de Futuro em estudantes do final do 3º ciclo e ensino secundário. A compreensão destas relações é de extrema importância para o desenvolvimento das intervenções psicológicas e psicopedagógicas junto dos estudantes, pais e professores, nomeadamente para a tomada de decisão vocacional, sendo, neste sentido, um tópico imperativo para o desenvolvimento do adolescente em contexto escolar.

II. Enquadramento teórico

Lewin (1945/1965, p. 86, citado por Coscioni, Teixeira, Damásio, Dell’Aglia & Paixão, 2020) definiu Perspetiva Temporal de Futuro (PTF) como “o modo do indivíduo ver o seu futuro e passado psicológicos existindo num determinado momento”, afirmando que as perceções que cada indivíduo tem sobre o seu passado e futuro vão sempre influenciar o comportamento que temos no presente.

A PTF é, então, uma atitude que tem por base os conhecimentos pessoais, sentimentos e intenções que temos sobre o nosso futuro. Quando pensamos sobre o nosso futuro, e os objetivos que queremos cumprir, são essas intenções que se afiguram como motivação para a tomada de decisão e comportamentos atuais de modo a alcançar esse futuro imaginado e cumprir os objetivos já definidos.

A investigação que se tem realizado sobre a PTF em diferentes contextos tem originado uma multiplicidade de teorias, construções e definições deste conceito. Apesar de algumas teorias da PTF se debruçarem principalmente sobre os pensamentos individuais sobre o futuro (Gjesme, 1979), a grande maioria das investigações sobre este conceito inclui também o planeamento e/ou sentimentos relacionados com o futuro (Husman & Shell, 2008). Outras construções de PTF referem-se a um único componente (por exemplo, cognição), ou a uma mistura de componentes cognitivos, afetivos, e de intenção comportamental (por exemplo, PTF relativamente à escola e à carreira profissional) (Andre et al., 2018).

Apesar de existir diversidade e pluralidade de perspetivas e conceções acerca da PTF nas investigações realizadas, este conceito é geralmente descrito como uma representação ou conceptualização de um determinado domínio em termos de tempo (Peetsma, Hascher, Veen & Roede, 2005), estando mais relacionada com a perceção do tempo do que com a realidade física do tempo registado por um calendário ou por um relógio (Husman & Shell, 2008).

a. Perspetiva Temporal de Futuro

O conceito de PTF é geralmente descrito como uma representação ou conceptualização de um domínio particular da vida, tais como a carreira profissional ou as relações sociais, podendo assim ser classificado em “valência” e “extensão”.

O domínio da “valência” refere-se ao valor, positivo ou negativo, que atribuímos a certos acontecimentos ou objetos num futuro próximo ou distante. A avaliação realizada por uma pessoa em relação a um determinado domínio da vida no futuro, desempenha um papel essencial na definição do conceito de perspetiva de tempo futuro como uma variável motivadora, ou seja, quanto mais positiva a valência do objetivo maior é a motivação vamos ter para o atingir (Peetsma & Veen, 2011).

Por sua vez, “extensão” indica o grau de afastamento dessa representação no tempo. Podendo ser de curto prazo (têm uma maior carga motivacional e são mais fáceis de definir) ou de longo prazo (mais ambíguos pois encontram-se mais afastados do presente) (Peetsma & Veen, 2011).

As pessoas com uma PTF de maior extensão encontram-se, geralmente, mais motivadas, uma vez que conseguem mais facilmente antecipar as consequências futuras do seu comportamento atual. Neste sentido, quanto mais longa for a PTF individual, maior será o valor do incentivo dos objetivos (Husman & Shell, 2008).

Como referido anteriormente, a Perspetiva Temporal de Futuro é um construto associado a processos motivacionais, cognitivos e comportamentais, podendo, desta forma, ser analisada com base em diferentes perspetivas teóricas: as abordagens atemáticas e temáticas (Coscioni et al., 2020).

As abordagens atemáticas caracterizam-se por uma tendência geral que orienta processos psicológicos, cognitivos, motivacionais e comportamentais associados ao futuro, de modo a avaliar a PTF com escalas psicométricas, cujos itens não se associam a conteúdos específicos (Coscioni et al., 2020).

Por outro lado, as abordagens temáticas focam-se nas antecipações do futuro psicológico no presente e investigam, em particular, as representações do futuro e os seus aspetos cognitivos, dinâmicos, afetivos e comportamentais. Neste tipo de abordagens, são usadas escalas psicométricas associadas a domínios da vida ou instrumentos em que o conteúdo da PTF é apresentado de modo indutivo (Coscioni et al., 2020).

As diferenças entre abordagens temáticas e aтемáticas estendem-se também ao objeto de estudo de cada uma. Por um lado, as abordagens aтемáticas investigam uma tendência geral que orienta diferentes processos relacionados ao futuro psicológico.

Por outro, as abordagens temáticas têm como objetivo de estudo as antecipações do futuro psicológico no presente, o que inclui representações cognitivas e esquemas afetivos e dinâmicos a elas associados, focando-se assim sobre o estado atual do futuro psicológica, que é influenciado pelas das características pessoais e contextuais (Coscioni et al., 2020).

Dentro das abordagens temáticas podemos, ainda, subdividir os métodos de avaliação em métodos dedutivos e/ou indutivos. Os métodos dedutivos correspondem às escalas psicométricas que são semelhantes às das abordagens aтемáticas, com a diferença que os seus itens são associados a domínios específicos. Nos métodos indutivos, inicialmente, os participantes listam as suas preocupações sobre o futuro e, posteriormente, preenchem escalas e questões abertas que avaliam componentes associados aos itens listados (Coscioni et al., 2020).

É no grupo de abordagens temáticas de métodos dedutivos que se enquadra o presente estudo, uma vez que se recorreu ao *Future Time Perspective Questionnaire* (Peetsma, 1992). O *Future Time Perspective Questionnaire* é um instrumento psicométrico para adolescentes que procura avaliar a PTF de longo e curto prazo em quatro domínios da vida (estudos e carreira profissional; desenvolvimento pessoal; relações sociais e lazer).

Concetualizamos, assim, a PTF como uma variável cognitivo-motivacional que resulta da fixação de objetivos (Lens, 1986; Nuttin & Lens, 1985, citados por Lens et al., 2012) e que tem consequências motivacionais (Bilde, Vansteenkiste, & Lens, 2011, citados por Lens et al., 2012). Com base em experiências passadas e presentes, as pessoas traduzem ou concretizam os seus desejos, originalmente vagos e gerais, em objetivos motivacionais mais ou menos específicos, planos comportamentais e projetos (Lens et al., 2012).

i. Perspetiva Temporal de Futuro em contexto escolar

A Perspetiva Temporal de Futuro é considerada um fator importante na vida dos adolescentes e dos jovens adultos, especialmente pela sua influência na motivação (Stouthard & Peetsma, 1999). Sendo considerada como uma variável motivacional, diferentes perspetivas de futuro, particularmente as relacionadas com a carreira escolar e profissional, são, conseqüentemente, bons preditores de investimento escolar. (Peetsma, 2000).

Espera-se que a Perspetiva Temporal de Futuro possa prever o investimento escolar. O investimento escolar faz parte do comportamento dos estudantes orientado para resultados escolares positivos e, possivelmente, para uma futura carreira profissional. O comportamento consiste em passos sucessivos que têm implicações para objetivos futuros (Raynor, 1981; Raynor & Entin, 1983, citados por Peetsma, 2020). Sendo assim, investimento escolar pode ser operacionalizado como o impulso (início), intensidade e perseverança (duração) de três tipos de comportamentos: ir à escola, trabalhar numa determinada disciplina e fazer os trabalhos de casa (Roede, 1989, citado por Peetsma, 2020). Isto significa que uma Perspetiva Temporal de Futuro positiva sobre um determinado objetivo pode levar uma pessoa a ter um melhor desempenho para atingir este mesmo objetivo.

No que diz respeito à Perspetiva Temporal de Futuro dos estudantes, vários estudos confirmam o seu papel motivacional. Num estudo realizado por Axelrad, Drizin, Malul & Rosenboim (2020) foi possível verificar que a PTF no grupo de estudantes que estavam motivados a aprender era significativamente mais elevada em comparação com o grupo de estudantes que não estavam interessados nos estudos académicos. Estes resultados apontam para uma relação positiva entre a PTF e a motivação para aprender. Os estudantes com uma Perspetiva Temporal de Futuro mais positiva, por norma, empenham-se mais na escola do que os estudantes com perspetivas de tempo futuras negativas. Adicionalmente, os estudos de Gnambis e Hanfstingl, (2016, citados por Axelrad et al., 2020) e de Peetsma e Veen (2011) verificaram, que a motivação académica e a Perspetiva Temporal de Futuro a longo prazo dos adolescentes tende a diminuir com a idade, ou seja, quanto mais os estudantes se aproximam do término da escolaridade obrigatória menos motivados se sentem no contexto escolar.

Por outro lado, a Perspetiva Temporal de Futuro pode também ser uma consequência de uma experiência frustrante (Bouffard, Lens, & Nuttin, 1983, citados por Stouthard & Peetsma, 1999). A Perspetiva Temporal de Futuro de um grupo de estudantes que estejam frustrados com a sua vida académica tende a ser mais restrita em extensão do que a perspetiva dos estudantes não frustrados, revelando assim uma relação negativa significativa entre a intensidade da sua frustração e extensão da Perspetiva Temporal de Futuro (Stouthard & Peetsma, 1999).

Outras variáveis que mostraram ter uma influência entre a Perspetiva Temporal de Futuro, a motivação e o investimento escolar são "tipo de escola", "classe", "género", "estatuto socioeconómico", "local de controlo" e "medo de fracasso" (Peestma, 2020).

Um estudo realizado por Gjesme (1979, citado por Andre et al., 2018) revelou que as raparigas pensavam mais sobre o futuro do que os rapazes, tendo por isso uma PTF mais positiva a longo prazo. Tendo a validade deste estudo já sido ultrapassada, um dos objetivos desta dissertação é verificar se as conclusões obtidas por Gjesme relativas à PTF, tendo em conta o género, se alteraram desde o ano em que os seus estudos foram realizados.

Neste estudo irá também ser analisada a influência de algumas destas variáveis na Perspetiva Temporal de Futuro em estudantes dos 9º, 10º, 11º e 12º anos, nomeadamente as variáveis “género”, “ano de escolaridade” e “rendimento académico”. Porém, adicionalmente ao que foi realizado por Peetsma (2020), também nos propomos a analisar a relação entre a Perspetiva Temporal de Futuro e as emoções sentidas em sala de aula, não nos focando apenas no rendimento escolar.

b. Emoções de valência positiva e negativa

Tradicionalmente, as emoções são divididas em dois grupos dominantes: as de valência positiva e as de valência negativa (Watson, Clark, & Tellegen, 1988, citados por Vecchio, Lonigro, Laghi, Barcaccia, & Pallini, 2020).

Ao contrário do que o nome pode sugerir, as emoções de valência positiva e negativa não são polos opostos situados no mesmo *continuum*, mas sim fatores relativamente distintos que podem ser representados como dimensões ortogonais, tal como proposto por Tellegen, Watson e Clark (1999, citados por Vecchio et al., 2020).

Fredrickson (2001, citado por Denovan, Dagnall, Macaskill, & Papageorgiou, 2019) sugere que as emoções positivas estão associadas a bem-estar psicológico e a repertórios de ação-pensamento alargados. Estas surgem no decorrer ou como consequência de comportamentos exploratórios induzidos, que criam oportunidades de aprendizagem, promovem a realização de objetivos e constroem recursos pessoais.

A psicologia positiva tem constituído, nos últimos anos, um quadro teórico de estudos que abordam o papel do efeito das emoções de afeto positivo no contexto escolar, revelando a sua contribuição fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos (Schutz & Lanehart, 2002, citados por Vecchio et al., 2020).

Especificamente, as emoções de valência positiva básicas, tais como prazer, esperança e orgulho, estão positivamente relacionados com várias dimensões da escolaridade: envolvimento na escola, motivação intrínseca, desempenho escolar, interesse de estudo, autorregulação, satisfação escolar, e funcionamento positivo na escola (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

A investigação realizada nesta área indica que as emoções de valência positiva têm um impacto benéfico na aprendizagem académica, facilitando métodos criativos e holísticos de resolução de problemas, fomentando igualmente a confiança otimista em estruturas generalizadas de conhecimento (Bless et al., 1996, citados por Denovan et al., 2019). Recentemente, Weber, Wagner e Ruch (2016, citados por Vecchio et al., 2020) demonstraram que níveis mais elevados de afeto positivo na escola conduzem a um melhor funcionamento na escola, que, por sua vez, contribui para um melhor aproveitamento escolar global.

i. Emoções de realização em contexto de sala de aula

O estudo das emoções no contexto escolar tem sido dominado, sobretudo, pela Teoria do Valor de Controlo das Emoções de Realização de Pekrun (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007), que emergiu como um quadro dominante para examinar as emoções em contextos relacionados com a realização. Estas emoções, geradas em contextos de realização, que estão orientadas para objetivos, tais como os contextos académicos, são conhecidas como emoções de realização (Pekrun, 2007).

Esta teoria surgiu como um quadro útil para o estudo dos antecedentes e consequências das diferentes emoções na escola, postulando que o controle e as avaliações relacionadas com o valor são preditores próximos das emoções acadêmicas. Quando os estudantes se sentem em controle da situação (avaliação relacionada com o controle elevado) e quando valorizam a experiência escolar (avaliação relacionada com o valor elevado), é mais provável que experienciem emoções positivas.

Em contraste, quando os estudantes não valorizam a escola (avaliação relacionada com baixo valor) e sentem que não têm controle sobre os seus resultados acadêmicos (avaliação relacionada com baixo controle), é mais provável que sintam emoções acadêmicas negativas (King & Gaerlan, 2014).

A teoria do valor de controle de Pekrun (2007) fornece uma perspectiva sociocognitiva sobre as emoções de realização, proporcionando uma taxonomia teórica da estrutura interna das emoções acadêmicas. Esta teoria organiza as emoções de acordo com três dimensões: valência (positiva *vs.* negativa), nível de ativação (ativação *vs.* desativação), e foco dos objetivos (atividade *vs.* resultados).

Em termos de valência, as emoções positivas podem ser diferenciadas das emoções negativas, tais como o prazer agradável experienciado durante o estudo, em contraste com a ansiedade desagradável sentida antes de um exame. Em termos de ativação, é possível distinguir as emoções fisiologicamente ativadoras que facilitam a excitação daquelas que desativam os estados fisiológicos de excitação e induzem o relaxamento. Sendo assim, as emoções podem ser classificadas como emoções ativadoras positivas (prazer, esperança e orgulho), emoções desativadoras positivas (alívio), emoções ativadoras negativas (raiva, ansiedade e vergonha), e emoções desativadoras negativas (desesperança e tédio) (King & Gaerlan, 2014).

A investigação existente demonstrou que as emoções positivas são aquelas que são vividas como agradáveis (Pekrun, 2007). Estas emoções estão diretamente relacionadas com o interesse dos estudantes pelo material alvo de aprendizagem, comportamentos eficazes, uso de estratégias profundas, autorregulação da aprendizagem e maior realização acadêmica (Pekrun et al., 2002). As emoções negativas são as que são experienciadas como desagradáveis e estão relacionadas com piores resultados acadêmicos (King & Gaerlan, 2014).

O efeito das emoções positivas de realização incita as pessoas a aproximarem-se e envolverem-se em atividades, muitas das quais são adaptativas, constituindo assim uma forte motivação para agir e viver de uma forma funcional (Vecchio et al., 2020). Neste sentido, as emoções positivas de realização (por exemplo, o prazer) correlacionam-se com a motivação académica (Pekrun et al., 2002).

Na teoria do valor de controlo, as emoções de realização são definidas como emoções ligadas diretamente a atividades de realização (académicas, de trabalho, realização desportiva) e/ou aos resultados de realização (sucesso ou fracasso) (Camacho-Morles, Slemp, Pekrun, Loderer, Hou & Oades, 2021). A realização pode ser definida como a qualidade das atividades ou os seus resultados, tal como avaliados por algum padrão de excelência (Heckhausen, 1991, citado por Pekrun et al., 2007).

Por definição, a maioria das emoções relativas à aprendizagem e realização académica dos estudantes são vistas como emoções de realização, uma vez que se relacionam com comportamentos e resultados que são tipicamente julgados de acordo com padrões de qualidade definidos pelos próprios estudantes e/ou por outros (Pekrun et al., 2007).

A teoria também aborda os efeitos das emoções de realização no envolvimento e desempenho académico dos estudantes. Especificamente, afirma-se que as emoções influenciam os recursos cognitivos, a motivação, a utilização de estratégias e a autorregulação em oposição à regulação externa da aprendizagem (Pekrun et al., 2007). Neste âmbito, foram identificadas as seguintes emoções de realização: prazer, esperança, orgulho, raiva, ansiedade, vergonha, tédio e desesperança (Pekrun et al., 2002).

As emoções são omnipresentes na sala de aula. Ao longo dos anos, muitas horas são passadas na sala de aula, por isso as relações sociais são aí criadas e os objetivos de vida importantes definidos. Enquanto frequentam a escola, os estudantes experienciam uma vasta gama de emoções de valência positiva e negativa que são frequentemente intensas, afetam a sua aprendizagem, realização e saúde psicológica (Pekrun, 2007).

Tendo em consideração a sua importância, os ambientes educativos são o palco de intensas experiências emocionais que dirigem interações, afetam a aprendizagem e o desempenho e influenciam o crescimento pessoal, tanto dos estudantes como dos professores (Pekrun et al., 2002).

A sala de aula é, por isso, um local de emoções. As emoções influenciam a atenção dos alunos, influenciam a sua motivação para aprender, modificam a escolha das estratégias de aprendizagem e afetam a autorregulação da sua aprendizagem (Pekrun, 2007).

c. Relação entre a Perspetiva Temporal de Futuro e as Emoções

Os estudantes do final do 3º ciclo e ensino secundário enfrentam uma importante transição entre o terceiro ciclo e a escola secundária ou entre a escola secundária e o ensino superior/mercado de trabalho, apresentando múltiplas mudanças e desafios, pelo que é importante, para além de avaliar a PTF destes estudantes, estudar as suas emoções de realização nestas transições (Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches & Pekrun, 2015).

Embora as interações entre PTF, as emoções de valência positiva e o envolvimento dos estudantes permaneçam em grande parte inexploradas, os estudos realizados sobre esta temática indicam que estas variáveis estão positivamente inter-relacionadas (Denovan et al., 2019). Por exemplo, o estudo realizado por Denovan e colaboradores (2019) apontou para uma relação positiva entre as emoções positivas, a PTF e o envolvimento ao longo do tempo. Esta conclusão levanta a possibilidade de que as emoções de realização de valência positiva sejam as principais responsáveis pela mobilização e motivação dos estudantes para a ação e influenciem, nesse sentido, a PTF.

Segundo Volder e Lens (1982, citados por Andre et al., 2018), a força motivadora da PTF é obtida através de duas capacidades humanas: a capacidade de antecipar eventos e resultados comportamentais num futuro distante (componente cognitiva) e a capacidade de atribuir valência positiva ou negativa a objetivos num futuro distante (componente dinâmica). A componente cognitiva reflete o valor instrumental de uma ação que tem como objetivo um resultado futuro, enquanto a componente dinâmica reflete o valor que atribuímos a objetivos distantes e a realização dos passos que são necessários antes de se alcançar o mesmo (Andre et al., 2018).

Para além destas duas componentes, Peetsma (1985, citada por Andre et al., 2018) e Trommsdorff (1983, citado por Andre et al., 2018) acrescentaram uma componente afetiva, que se refere aos sentimentos associados ao futuro distante (visão otimista ou pessimista sobre um determinado domínio da vida futura).

Foi através do estudo de múltiplas disciplinas (por exemplo, psicologia, sociologia, educação, medicina), que a PTF se definiu como uma atitude em relação ao futuro e uma reflexão sobre as consequências futuras das ações presentes (Peetsma, 2000). Assim, a PTF é altamente relevante em ambientes educacionais, uma vez que os estudantes com uma PTF mais otimista, e que teoricamente experienciam mais emoções de realização de valência positiva, acabam por ter mais probabilidades de estar empenhados em identificar e alcançar objetivos de longo prazo nos planos acadêmico e/ou profissional (Horstmanshof e Zimitat, 2007, citados por Denovan et al., 2019).

III. Objetivos

Considerando a importância da Perspetiva Temporal de Futuro e a sua análise, bem como a provável ligação que esta variável tem com as emoções de realização sentidas em contexto de sala de aula, considera-se pertinente verificar a possível ligação entre a variável “Perspetiva Temporal de Futuro” e a variável “Emoções de Realização Sentidas em Sala de Aula” de modo a verificarmos se existe alguma relação entre elas, bem como a natureza desta relação. Esta investigação tem, assim, como objetivos verificar as seguintes hipóteses:

H1: Existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre emoções de realização de valência positiva sentidas em sala de aula e uma Perspetiva Temporal de Futuro positiva nas áreas temáticas de carreira profissional a longo prazo (LSP) e de desenvolvimento pessoal a longo prazo (LPD);

H2: Existem diferenças estatisticamente significativas da Perspetiva Temporal de Futuro, nas escalas LSP e LPD, entre raparigas e rapazes, assumindo que a PTF das raparigas é superior às dos rapazes nas duas áreas temáticas;

H3: Existem diferenças estatisticamente significativas das emoções de realização experienciadas em sala de aula entre raparigas e rapazes, sendo que as raparigas experienciam mais emoções de realização tanto de valência positiva como de valência negativa;

H4: Existem diferenças estatisticamente significativas da Perspetiva Temporal de Futuro entre alunos do 9º ano e alunos que frequentam o secundário, nas áreas temáticas LPD e LSP, sendo a PTF do 9º ano superior em ambas;

H5: Alunos com retenções e avaliações finais negativas no ano transato apresentam valores mais baixos de Perspetiva Temporal de Futuro a longo prazo, nomeadamente nas escalas LSP e LPD, quando comparados com alunos sem retenções e sem avaliações finais negativas no ano transato;

H6: Alunos com retenções e avaliações finais negativas no ano transato apresentam valores mais baixos de emoções de realização de valência positiva e valores mais elevados nas emoções de realização de valência negativa quando comparados com alunos sem retenções e sem avaliações finais negativas no ano transato.

IV. Metodologia

a. Amostra

A amostra desta investigação é constituída por 345 estudantes que frequentam os 9º, 10º, 11º ou 12º anos, sendo 191 do sexo feminino, 144 do sexo masculino, 3 não-binários, 2 “outro” e 5 preferiram não dizer. A idade dos participantes varia entre os 14 anos e os 20 anos ($M = 15,97$; $DP = 1,37$). O critério de inclusão foi unicamente o da frequência de um dos anos de escolaridade atrás referidos e na obtenção da autorização para a participação no estudo por parte dos encarregados de educação, caso os estudantes fossem menores. Do total de participantes, 127 frequentavam o 9º ano, 79 o 10º ano, 68 o 11º ano e 71 o 12º ano.

As *tabelas 1 e 2* apresentam um resumo das características da amostra relativamente ao ano letivo frequentado e género dos sujeitos.

Tabela 1

Características da amostra - ano letivo frequentado.

<i>Ano letivo</i>	<i>Nº de sujeitos</i>	<i>Percentagem</i>
9º ano	127	36,8
10º ano	79	22,9
11º ano	68	19,7
12º ano	71	20,6
Total	345	100

Tabela 2

Características da amostra - género.

<i>Género</i>	<i>Nº de sujeitos</i>	<i>Percentagem</i>
Masculino	144	41.7
Feminino	191	55.4
Não Binário	3	0.9
Outro	2	0.6
Prefiro não dizer	5	1.4
Total	345	100

Relativamente às variáveis associadas ao rendimento escolar foi pedido aos estudantes que indicassem se já tinham ficado retidos em algum ano e quantas avaliações finais negativas registaram no ano letivo transato.

Ao nível da retenção escolar, dos 345 alunos que constituem a amostra, 302 nunca ficaram retidos em nenhum ano letivo (87,5%) e os restantes 43 estudantes (12,5%) já ficaram retidos pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar. No que se refere às avaliações finais negativas obtidas no ano letivo transato verificou-se que, do total da amostra, 303 estudantes (87,8%) não tiveram nenhuma avaliação final negativa, enquanto 42 estudantes (12,2%) obtiveram pelo menos uma avaliação final negativa no ano letivo transato. Esta informação pode ser consultada na *Tabela 3*.

Tabela 3

Características da amostra – retenção e avaliações finais negativas no ano letivo transato

	<i>Retenção</i>		<i>Avaliações finais negativas no ano letivo transato</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Sim</i>	43	12.5	42	12.2
<i>Não</i>	302	87.5	303	87.8
<i>Total</i>	345	100	345	100

b. Instrumentos

Neste estudo foram utilizados três questionários (Anexo A), aplicados todos na mesma altura, e o seu preenchimento completo demorou entre 40 e 50 minutos. Para a análise das dimensões e construtos referidos no enquadramento conceptual, bem como para analisar o padrão das relações entre os mesmos, utilizámos os instrumentos de medida que apresentamos em seguida. As instruções dadas aos estudantes indicavam que a participação no estudo era voluntária, individual e confidencial, e que o estudante poderia desistir do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo para si.

i. Questionário Sociodemográfico

A primeira parte do estudo consistiu no preenchimento de um questionário sociodemográfico que continha algumas perguntas sobre género, idade, estrutura familiar e estatuto socioeconómico (níveis de emprego e educação de ambos os pais).

Este questionário teve como objetivo recolher informação que nos permitisse conhecer melhor a amostra, bem como obter informações sobre o rendimento escolar de cada estudante, quais os objetivos já definidos a nível académico entre outras informações importantes para a caracterização da amostra.

ii. Questionário da Perspetiva Temporal de Futuro

A Perspetiva Temporal de Futuro (PTF) de adolescentes e jovens adultos pode ser avaliada em vários contextos e estender-se a um futuro distante ou próximo; com o objetivo de avaliar esses diferentes contextos em diferentes períodos de tempo foi desenvolvido o *Future Time Perspective Questionnaire*, que usamos neste estudo (Stouthard & Peetsma, 1999).

O *Future Time Perspective Questionnaire* (Peetsma, 1992) tem como objetivo prever o investimento escolar dos alunos, analisando a PTF como uma atitude – incluindo aspetos cognitivos, afetivos e intencionais.

De modo a delinear o domínio da perspetiva do tempo futuro para os adolescentes foi desenvolvido um sistema de definição da Perspetiva Temporal de Futuro utilizando uma abordagem facetada.

A primeira faceta corresponde ao conteúdo dos interesses e preocupações do aluno (Peetsma, 1992), esta faceta corresponde, aos seus objetos (domínios da vida) e está dividida em quatro áreas temáticas; escola e carreira profissional, relações sociais e desenvolvimento pessoal e lazer (Peetsma, 2020).

A segunda faceta refere-se à extensão da perspectiva para o futuro, ou seja, a conceptualização no presente de um evento futuro. Esta conceptualização do futuro está dividida em dois níveis: o momento presente (o ano letivo atual) e o tempo após a conclusão da escola (Peetsma, 1992).

Por último, a valência da perspectiva indica a valorização de um evento ou objeto futuro, esta faceta é uma variável motivacional (Peetsma, 1992) e pode ser dividida em dois níveis: valores positivos e negativos (Peetsma, 2020).

No total, o *Future Time Perspective Questionnaire* possui 48 itens e oito fatores da PTF de curto prazo (S) e longo prazo (L) em quatro domínios da vida: estudos e carreira profissional (SP); desenvolvimento pessoal (PD); relações sociais (SR) e tempos livres (LT). Cada um destes elementos foram sistematicamente combinados resultando nos oito fatores da PTF avaliados (SSC, SPD, SSR, SLT, LSC, LPD, LSR e LLT) (Stouthard & Peetsma, 1999). Cada fator é formado por seis itens que representam aspetos cognitivos, dinâmicos e afetivos da PTF, desses seis itens, três estão formulados em termos de uma perspectiva temporal futura positiva, e três em termos negativos, exceto nos fatores LPD e LSR que contêm quatro itens positivos e dois negativos (Coscioni et al., 2020).

Os itens que correspondem a cada um dos outros fatores são apresentados de seguida: SSP: itens 2, 10, 18, 26, 34, 42; SPD: itens 8, 16, 24, 32, 40, 48; SSR: itens 1, 9, 17, 25, 33, 41; SLT: itens 7, 15, 23, 31, 39, 47; LSP: itens 6, 14, 22, 30, 38, 46; LPD: itens 4, 12, 20, 28, 36, 44; LSR: itens 5, 13, 21, 29, 37, 45; LLT: itens 3, 11, 19, 27, 35, 43.

As respostas são dadas numa escala de Likert de 1 a 5 pontos, indicando o grau de adequação que o estudante sente perante a frase apresentada.

Por subescala, as respostas permitem a obtenção de uma pontuação que varia entre 6 e 30, obtida através da soma dos itens correspondentes a cada subescala. Os itens 1, 2, 3, 7, 8, 13, 14, 17, 18, 20, 23, 24, 27, 29, 30, 33, 34, 39, 40, 43, 44 e 46 encontram-se negativamente formulados pelo que é necessário realizar a recodificação dos mesmos invertendo a escala de Likert.

Após esta recodificação, em cada subescala quanto mais elevada for a pontuação obtida mais positiva é a Perspetiva Temporal de Futuro nessa área temática.

Ao nível da consistência interna do instrumento, a *Tabela 4* permite verificar as consistências internas alcançadas pelas várias dimensões avaliadas pelo *Future Time Perspective Questionnaire*, tendo sido alcançados valores aceitáveis para a maioria das dimensões em estudo.

Tabela 4

Média, desvio padrão e consistência interna das diferentes dimensões avaliadas pelo *Future Time Perspective Questionnaire*.

	<i>SSP</i>	<i>SPD</i>	<i>SSR</i>	<i>SLT</i>	<i>LSP</i>	<i>LPD</i>	<i>LSR</i>	<i>LLT</i>
<i>Nº de itens</i>	6	6	6	6	6	6	6	6
<i>Média</i>	20.63	21.70	25.24	21.81	22.99	24.44	23.39	24.85
<i>Desvio-Padrão</i>	5.02	3.04	4.17	4.63	3.42	3.63	3.22	3.78
<i>Alfa de Cronbach</i>	.89	.38	.80	.83	.56	.70	.53	.78

Como é possível verificar, a consistência interna da variável SPD é extremamente baixa (.38) pelo que esta subescala não será usada para a investigação a fim de não comprometer os dados da mesma. Também nesse sentido, e com o objetivo de potenciar as análises estatísticas do estudo, foi eliminado o item 13 da variável LSR de modo a aumentar o Alfa de Cronbach da subescala para .67 (Anexo B).

iii. Questionário das Emoções Sentidas em Sala de Aula

O Questionário de Emoções de Realização (AEQ) é um instrumento multidimensional de autorresposta concebido para avaliar as emoções de realização dos estudantes. Baseia-se num programa de investigação quantitativa e qualitativa que procura examinar as emoções dos estudantes em situações de realização académica (Pekrun & Goetz, 2005).

O AEQ mede uma série de emoções discretas para cada uma das três principais categorias de situações de sucesso acadêmico, ou seja, assistir a aulas, estudar, e em situações de testes/exames.

Na sua versão atual, o AEQ pode ser utilizado para avaliar oito diferentes emoções relacionadas com as aulas (80 itens), oito emoções relacionadas com a aprendizagem (75 itens), e oito emoções relacionadas com os testes (77 itens) (Bieleke, Gogol, Goetz, Daniels, & Pekrun, 2021; Pekrun & Goetz, 2005).

Este amplo âmbito conceitual requer a administração de 6 a 12 itens por escala, contabilizando um total de 232 itens, o que limita a aplicabilidade do AEQ em estudos empíricos que requerem tempos de administração breves (Bieleke et al., 2021).

O AEQ compreende 24 escalas que avaliam as nove características emocionais do prazer, esperança, orgulho, alívio, raiva, ansiedade, vergonha, desesperança e tédio. Estas escalas estão organizadas através de três secções relacionadas com as três principais situações acadêmicas já descritas. Os itens referem-se a experiências emocionais antes, durante, ou depois do ambiente correspondente, e medem o ambiente afetivo, cognitivo, motivacional, e componentes fisiológicos de cada emoção (Bieleke et al., 2021).

Para este estudo apenas nos iremos focar nas emoções sentidas em sala de aula no presente. A versão original desta escala inclui 80 itens e mede as seguintes oito emoções: prazer, esperança, orgulho, raiva, ansiedade, vergonha, sem esperança, e tédio e os itens estão organizados em três blocos que correspondem ao que os estudantes sentem “antes, durante e depois” de estar em sala de aula (Pekrun & Goetz, 2005).

No presente estudo, optámos por usar a versão portuguesa do “*Achievement Emotions Questionnaire*” (Pekrun & Goetz, 2005) que se foca nas emoções sentidas durante a aula, contendo 43 itens. Os sujeitos responderam utilizando uma escala de Likert de cinco pontos com categorias de resposta que variam de “concordo totalmente” (5 pontos) a “discordo totalmente” (1 ponto). A pontuação alcançada em cada emoção é obtida a partir da soma de todos os itens.

Os itens do questionário foram apresentados de forma aleatória, da seguinte forma: Prazer (PRA): itens 1, 9, 18, 26; Esperança (ESP): item 14; Orgulho (ORG): itens 7, 17, 23, 37; Raiva (RAI): itens 5, 16, 21, 31, 36; Ansiedade (ANS): itens 2, 12, 27, 33, 42; Vergonha (VER): itens 4, 11, 15, 20, 24, 29, 35, 39, 41; Sem esperança (S/ESP): itens 8, 25, 32; Tédio (TED): itens 3, 6, 10, 13, 19, 22, 28, 34, 38, 40, 43.

Tabela 5

Média, desvio padrão e consistência interna das diferentes dimensões avaliadas pelo Questionário de Emoções de Realização.

	<i>PRA</i>	<i>ORG</i>	<i>ESP</i>	<i>RAI</i>	<i>ANS</i>	<i>VER</i>	<i>S/ESP</i>	<i>TED</i>
<i>Nº de itens</i>	4	4	1	5	5	9	3	11
<i>Média</i>	11.88	14.65	-	20.50	13.87	23.03	8.22	35.23
<i>Desvio-Padrão</i>	3.03	2.56	-	2.55	4.06	8.30	2.62	9.05
<i>Alfa de Cronbach</i>	.72	.56	-	.45	.72	.91	.65	.91

A Tabela 5 permite, verificar as consistências internas obtidas nas várias dimensões avaliadas pelo Questionário de Emoções de Realização, tendo sido alcançados valores aceitáveis para a maioria das dimensões em estudo.

Como é possível verificar a consistência interna da emoção de realização “raiva” é extremamente baixa (.45) pelo que não será usada para a investigação a fim de não comprometer os resultados da mesma. Também a variável “esperança” não será usada, uma vez que assenta num único item o que torna impossível calcular a consistência interna da mesma.

c. Procedimentos

i. Processo de recolha de dados

Os questionários foram distribuídos nas escolas EB 2,3 Gualdim Pais, no Agrupamento de Escolas da Guia e na Escola Secundária de Pombal. Esta recolha de dados foi efetuada a par com as psicólogas escolares que se encontravam sempre presentes no momento de recolha. Cabe ainda referir que 50¹ dos 345 estudantes que responderam a este estudo, não frequentavam nenhuma das instituições acima referidas, porém aceitaram participar no estudo de livre vontade.

O processo de recolha de dados deste estudo iniciou-se com a apresentação da proposta de investigação da dissertação a várias escolas, para que esta fosse aprovada pela direção e pelos serviços de orientação e psicologia das mesmas.

¹ Estes 50 estudantes participaram no estudo antes de se obter uma resposta das escolas referidas.

Após a obtenção do consentimento dos conselhos escolares, foi obtido o consentimento escrito por parte do encarregado de educação do estudante, exceto se o aluno já fosse maior de idade no momento de preenchimento dos questionários.

Foi realizada uma primeira sessão com os estudantes onde lhes foi explicado os objetivos do estudo, bem como entregue o consentimento informado (Anexo C) que, deveria ser assinado pelo estudante e pelo encarregado de educação do mesmo. Aos alunos que já eram maiores de idade no momento do preenchimento dos questionários foi pedido que, apenas fossem eles a assinar, uma vez que já não era necessário o consentimento dos encarregados de educação.

Na segunda sessão, procedeu-se à recolha dos consentimentos devidamente assinados e à aplicação dos três questionários apresentados na primeira sessão. Os dados recolhidos presencialmente ocorreram em contexto de sala durante as horas regulares da aula, nas escolas já referidas, e o processo durou entre 40 a 50 minutos.

Além dos alunos das escolas participaram também alguns estudantes de outras escolas de forma voluntária e individual. Nestes casos, tanto o consentimento como o questionário foram enviados por email. Os alunos deveriam imprimir os consentimentos para serem assinados por eles e pelo encarregado de educação (caso fossem menores) e posteriormente proceder ao preenchimento dos questionários em formato digital ou impresso. Após o seu preenchimento todos os documentos eram enviados para o email pessoal da investigadora.

O critério principal de seleção dos participantes prendeu-se com a frequência no 9º, 10º, 11º ou 12º anos, configurando-se como sendo um período potencialmente crítico de transição para os estudantes. Todas as variáveis foram avaliadas através do questionário em papel e lápis preenchido pelos participantes.

A confidencialidade dos dados recolhidos foi garantida e a participação dos estudantes foi voluntária, podendo estes desistir a qualquer momento.

ii. Software informático e procedimentos estatísticos

No âmbito do teste das hipóteses recorreu-se, para a H1, através do *software* informático *IBM SPSS Statistics 27*, ao teste de correlação bivariada. Para as H2, H3, H4, H5 e H6 recorreu-se, através do *software* informático *IBM SPSS Statistics 27*, ao Teste t de *Student* para amostras independentes.

V. Resultados

De modo a testar a H1, e perceber se existe, ou não, uma relação significativa entre emoções de realização de valência positiva sentidas em contexto de sala de aula e uma Perspetiva Temporal de Futuro positiva nas áreas temáticas LSP e LPD foram calculados os coeficientes de correlação de *Pearson*. As estatísticas descritivas associadas às variáveis analisadas encontram-se na *Tabela 6*, e os resultados das correlações encontram-se na *Tabela 7*.

Tabela 6

Estatísticas descritivas das variáveis LSP, LPD, Prazer e Orgulho.

	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>	<i>N</i>
<i>LSP</i>	3.83	0.57	345
<i>LPD</i>	4.07	0.60	345
<i>Prazer</i>	2.97	0.76	345
<i>Orgulho</i>	2.85	0.54	345

Tabela 7

Matriz de correlações entre as variáveis LSP, LPD, Prazer e Orgulho.

		<i>LSP</i>	<i>LPD</i>	<i>Prazer</i>	<i>Orgulho</i>
<i>LSP</i>	<i>r</i>	1	.50**	.35**	-.23**
	<i>p</i>		< .001	< .001	< .001
<i>LPD</i>	<i>r</i>		1	.19**	-.10**
	<i>p</i>			< .001	.07
<i>Prazer</i>	<i>r</i>			1	-.01**
	<i>p</i>				.87

** correlação significativa ao nível 0,01

Analisando a matriz de correlações apresentadas da *Tabela 7* é possível verificar que a correlação entre as duas variáveis referentes à Perspetiva Temporal de Futuro (LSP e LPD) é estatisticamente significativa e moderada (.50, $p < .001$).

No que se refere à área temática LSP, a correlação com a emoção de realização “Prazer” é estatisticamente significativa e moderada ($.35, \rho < .001$), por outro lado a sua correlação com o Orgulho é negativa e estatisticamente significativa ($-.23, \rho < .001$).

Estes dados indicam que, quanto mais os estudantes pensam no fim da escolaridade obrigatória (12º ano), na temática dos estudos e carreira profissional a longo prazo, menos orgulho sentem em contexto de sala de aula.

Ao nível da área temática LPD, a correlação com a emoção de realização de Prazer é fraca, porém estatisticamente significativa e positiva ($.19, \rho < .001$), por outro lado com a variável Orgulho não existe correlação estatisticamente significativa ($-.10, \rho = .072$). Por último, entre as duas emoções de realização de valência positiva analisadas, Prazer e Orgulho, não existe uma correlação estatística significativa ($-.01, \rho = .87$).

Com esta análise é possível concluir que os estudantes que têm uma PTF de longo prazo positiva tanto ao nível dos estudos e carreira profissional, como do desenvolvimento pessoal sentem mais prazer em contexto de sala de aula, porém o mesmo não se verifica com o orgulho. Neste sentido, esta hipótese foi parcialmente validada.

De modo a testar a H2, e perceber se existem diferenças significativas entre a Perspetiva Temporal de Futuro, nas escalas LSP e LPD, entre raparigas e rapazes, assumindo que a PTF das raparigas será superior à dos rapazes nas duas áreas, foi calculado o Teste *t* de *Student* para amostras independentes. As estatísticas descritivas associadas às variáveis analisadas e os resultados da análise encontram-se na *Tabela 8*.

Apesar de ter sido utilizado um sistema não binário durante a recolha de informação sociodemográfica da amostra, não foi obtido um número suficiente de estudantes que não subscrevam ao sistema binário de género para se efetuar estudos com essa parte da população, por esta razão apenas serão usados os géneros binários “masculino” e “feminino” na análise estatística deste estudo.

Tabela 8

Estatísticas descritivas e diferenças nas variáveis LPD e LSP em função do género.

	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>	<i>t</i>	<i>ρ</i>
<i>LPD</i>	Masculino	144	3.91	0,61	- 4.56	< .001
	Feminino	191	4.20	0.57		
<i>LSP</i>	Masculino	144	3.80	0.55	- 1.00	.32
	Feminino	191	3.86	0.59		

Ao analisar as médias destas variáveis é possível verificar que em ambas as variáveis associadas à Perspetiva Temporal de Futuro, LPD e LSP, a média do grupo feminino é superior ao grupo masculino, sendo esta diferença estatisticamente significativa apenas na temática do desenvolvimento pessoal (LPD).

Deste modo, podemos verificar que na temática LPD existem diferenças entre os dois géneros analisados que são altamente significativas ($p < .001$) e negativas ($t = - 4.56$), uma vez que o género feminino apresenta valores mais elevados comparados aos valores do género masculino. Relativamente à temática LSP verificamos que as diferenças entre o género masculino e feminino não apresentam um resultado estatisticamente significativo ($p = 0.32$), porém seguem o mesmo padrão que a temática LPD, apresentado um valor mais elevado no género feminino. Esta análise permite concluir assim que a H2 foi parcialmente confirmada.

De seguida, de modo a testar a H3, e perceber se existem diferenças estatisticamente significativas nas emoções de realização experienciadas em contexto de sala de aula, entre raparigas e rapazes, assumindo que as raparigas experienciam mais emoções de realização tanto de valência positiva como de valência negativa, recorreu-se ao *Teste t de Student* para amostras independentes. As estatísticas descritivas associadas às variáveis analisadas e os resultados da análise encontram-se na *Tabela 9*.

Tabela 9

Estatísticas descritivas e diferenças nas emoções de realização em função do género.

	<i>Género</i>	<i>Nº</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Prazer</i>	Masculino	144	2.98	.75	- .16	.87
	Feminino	191	3.00	.74		
<i>Orgulho</i>	Masculino	144	2.82	.56	- .86	.39
	Feminino	191	2.87	.52		
<i>Ansiedade</i>	Masculino	144	2.57	.74	- 4.20	< .001
	Feminino	191	2.93	.82		
<i>S/ Esperança</i>	Masculino	144	2.56	.79	-3.17	.002
	Feminino	191	2.86	.90		
<i>Tédio</i>	Masculino	144	3.11	.77	-1.43	.15
	Feminino	191	3.24	.84		

<i>Vergonha</i>	Masculino	144	2.34	.79	-3.91	< .001
	Feminino	191	2.72	.98		

Ao analisar as médias destas variáveis é possível verificar que nas emoções de realização de valência positiva o valor entre os géneros é praticamente igual, apesar de existir uma tendência para o género feminino apresentar valores ligeiramente mais elevados, já nas emoções de realização de valência negativa os valores médios do género feminino são claramente superiores às médias obtidas pelo género masculino.

Além disso, analisando os dados da estatística descritiva apresentados na *Tabela 9* é possível observar que tanto nas emoções de realização de valência positiva como negativa os resultados para ambos os géneros se encontram próximos do valor médio, variando entre 3,24 (Tédio, Feminino) e 2,34 (Vergonha, Masculino).

Analisando os resultados obtidos verificamos que nas emoções de realização em contexto de sala de aula de Prazer ($t = -0.16$; $p = 0.87$); Orgulho ($t = -0.86$; $p = 0.39$) e Tédio ($t = -1.43$; $p = 0.15$) não existem diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e o género feminino, embora em todos os casos as raparigas apresentem resultados ligeiramente mais elevados do que os rapazes.

Por outro lado, nas emoções de realização em contexto de sala de aula de Ansiedade ($t = -4.20$; $p < .001$); Sem Esperança ($t = -3.11$; $p = 0.01$) e Vergonha ($t = -3.80$; $p < .001$) existem diferenças estatisticamente significativas que nos mostram que as raparigas sentem com mais intensidade estas emoções de realização em contexto de sala de aula.

Neste sentido, H3 foi parcialmente confirmada, uma vez que se verificou que nas emoções “Ansiedade”, “Sem Esperança” e “Vergonha” existem de facto, diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros binários, sendo os valores mais elevados no género feminino.

De modo a testar a H4, e perceber se existem diferenças estatisticamente significativas da Perspetiva Temporal de Futuro de longo prazo nas temáticas do desenvolvimento pessoal (LPD) e de estudos e carreira profissional (LSP), entre alunos que frequentam o 9º ano e alunos que frequentam o secundário, assumindo que os valores dos alunos que frequentam o 9º ano seriam superiores, foi utilizado o teste *t* de *Student* para amostras independentes. Para esta análise foram recodificados e agrupados os 10º, 11º e 12º anos para um único grupo a que se codificou como “ensino secundário”.

Os resultados obtidos e as estatísticas descritivas associadas às variáveis encontram-se na *Tabela 10*.

Tabela 10

Estatísticas descritivas e diferenças nas variáveis LPD e LSP em função do nível de escolaridade.

	<i>Ano Letivo</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>LPD</i>	9º ano	127	4.03	.62	- .92	.36
	Secundário	218	4.10	.60		
<i>LSP</i>	9º ano	127	3.91	.57	4.06	.04
	Secundário	218	3.78	.57		

Analisando as estatísticas descritivas obtidas verificamos que relativamente à variável LPD os alunos do secundário apresentam uma média superior quando comparados aos estudantes que frequentam o 9º ano de escolaridade, porém, quando analisada a variável LSP os estudantes do secundário apresentam uma média inferior aos alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade. Em ambas as variáveis estas diferenças são bastante reduzidas.

Analisando a temática de desenvolvimento pessoal a longo prazo (LPD) verificamos que a diferença entre os dois géneros não é estatisticamente significativa ($t = -.92$; $p = .36$), porém ao analisar a temática dos estudos e carreira profissional a longo prazo verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas ($t = 4.06$; $p < .05$) entre os alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade e os estudantes que frequentam o ensino secundário, sendo os valores dos alunos do 9º ano mais elevados.

Concluindo, existem diferenças significativas entre alunos que frequentam o 9º ano e os estudantes que frequentam o ensino secundário na área temática dos estudos e carreira profissional a longo prazo, porém essas diferenças estatisticamente significativas não se verificam na área do desenvolvimento pessoal a longo prazo pelo que esta hipótese foi parcialmente validada.

De seguida procedeu-se ao teste da H5, onde procuramos perceber se alunos com retenções e avaliações finais negativas no ano transato apresentam valores mais baixos de Perspetiva Temporal de Futuro a longo prazo, nomeadamente nas escalas LSP e LPD.

Para testar esta hipótese foi utilizado o Teste *t* de *Student* para amostras independentes. Foram recolhidas as variáveis “retenções” e “avaliações finais negativas”.

Uma vez que como o processo de recolha de dados foi efetuado durante o 2º período, não iríamos ter acesso às notas finais dos estudantes do atual ano letivo, apresentando-se estas variáveis como as melhores indicadoras do rendimento académico dos alunos.

Inicialmente foram analisadas as diferenças entre estudantes com retenções e sem retenções, na Perspetiva Temporal de Futuro a longo prazo, nas áreas temáticas de desenvolvimento pessoal e estudos e carreira profissional. As estatísticas descritivas e as diferenças associadas às variáveis analisadas encontram-se na *Tabela 11*.

Tabela 11

Estatísticas descritivas e diferenças nas variáveis LPD e LSP em função da existência de retenções escolares.

	<i>Retenção</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>	<i>t</i>	<i>ρ</i>
<i>LPD</i>	Não	302	4.09	.03	1.35	.18
	Sim	43	3.96	.11		
<i>LSP</i>	Não	302	3.84	.03	.89	.40
	Sim	43	3.76	.09		

Analisando as estatísticas descritivas obtidas é possível verificar que nas duas variáveis da PTF a longo prazo (LPD e LSP) os valores médios dos alunos com retenções e sem retenções são muito próximos, embora sejam sempre ligeiramente mais elevados nos alunos que não apresentam retenções. Como é possível verificar na *Tabela 11*, apesar dessas diferenças verificadas na média, em nenhum das áreas analisadas o nível de significância estatística foi alcançado.

Analisando a temática de desenvolvimento pessoal a longo prazo (LPD) verificamos que a diferença entre os alunos com retenções e sem retenções não é estatisticamente significativa ($t = 1.35$; $p = .18$). O mesmo se verifica na temática dos estudos e carreira profissional a longo prazo, onde verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas ($t = .89$; $p = .40$) entre os alunos que já ficaram retidos e alunos que não tiveram retenções ao longo do seu percurso escolar.

De seguida foram analisadas as diferenças entre estudantes com avaliações finais negativas no ano transato e sem avaliações negativas na Perspetiva Temporal de Futuro a longo prazo, nomeadamente nas áreas temáticas do desenvolvimento pessoal (LPD) e dos estudos e carreira profissional (LSP). As estatísticas descritivas e as diferenças associadas às variáveis analisadas encontram-se na *Tabela 12*.

Tabela 12

Estatísticas descritivas e diferenças nas variáveis LPD e LSP em função das avaliações finais negativas no ano letivo transato.

	<i>Avaliações finais negativas ano transato</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio- Padrão</i>	<i>t</i>	<i>ρ</i>
<i>LPD</i>	Não	303	4.10	.03	1.81	.08
	Sim	42	3.88	.11		
<i>LSP</i>	Não	303	3.88	.03	3.82	< .001
	Sim	42	3.52	.09		

Ao analisar as médias destas variáveis é possível verificar que os alunos que não obtiveram avaliações finais negativas no ano letivo transato apresentam valores médios superiores na PTF nas áreas LPD e LSP quando comparados com os alunos que obtiveram avaliações finais negativas no ano letivo transato.

Analisando os valores obtidos na temática de desenvolvimento pessoal a longo prazo (LPD) verificamos que apesar das diferenças entre os alunos com avaliações finais negativas obtidas no ano letivo transato e os alunos sem avaliações finais negativas no ano transato serem muito próximas não alcançam o nível de significância estatística ($t = 1.81$; $p = .08$). Por outro lado, na área temática dos estudos e carreira profissional a longo prazo verificamos que existem diferenças que são altamente significativas a favor dos estudantes que não registam avaliações finais negativas no ano letivo transato ($t = 3.82$; $p = <.001$).

Resumindo, verificamos que alunos sem avaliações finais negativas no ano letivo transato apresentam uma PTF relativamente à área temática dos estudos e carreira profissional a longo prazo mais positiva do que alunos que registaram avaliações finais

negativas no ano letivo transato, porém na área temática do desenvolvimento pessoal a longo prazo não se obtiveram resultados estatisticamente significativos pelo que esta hipótese foi parcialmente confirmada.

Por último, de modo a testar a H6, e deste modo perceber se alunos com retenções e avaliações finais negativas no ano transato apresentam valores mais baixos de emoções de realização de valência positiva e valores mais elevados de emoções de realização de valência negativa foi utilizado o Teste *t* de *Student* para amostras independentes.

As estatísticas descritivas e as diferenças associadas às variáveis analisadas encontram-se na *Tabela 13*.

Tabela 13

Estatísticas descritivas e diferenças nas emoções de realização em função das retenções.

	<i>Retenção</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-Padrão</i>	<i>t</i>	<i>ρ</i>
<i>Prazer</i>	Não	302	2.95	.74	- 1.51	.13
	Sim	43	3.13	.85		
<i>Orgulho</i>	Não	302	2.86	.55	1.30	.19
	Sim	43	2.75	.52		
<i>Ansiedade</i>	Não	302	2.79	.82	.66	.51
	Sim	43	2.70	.76		
<i>Vergonha</i>	Não	302	2.57	.94	.61	.54
	Sim	43	2.48	.80		
<i>S/ Esperança</i>	Não	302	2.48	.05	- .03	.97
	Sim	43	2.77	.12		
<i>Tédio</i>	Não	302	3.22	.04	1.18	.24
	Sim	43	3.06	.13		

Analisando as estatísticas descritivas obtidas é possível verificar que nas emoções de realização de Prazer e Sem Esperança os alunos com retenções obtiveram resultados médios superiores aos alunos sem nenhuma retenção, nas restantes emoções de realização (Orgulho, Ansiedade, Vergonha e Tédio) verificou-se o inverso. Apesar de existirem diferenças nas médias entre os dois grupos (alunos com e sem retenções) é importante referir que são diferenças bastante reduzidas.

Analisando a diferença entre os alunos com retenções e sem retenções nas várias emoções de realização verificamos que em nenhuma delas a diferença é estatisticamente significativa.

De seguida foram analisadas as diferenças entre estudantes com avaliações finais negativas no ano transato e sem avaliações negativas nas emoções de realização tanto de valência positiva como de valência negativa. As estatísticas descritivas e as diferenças entre as variáveis analisadas encontram-se na *Tabela 14*.

Tabela 14

Estatísticas descritivas e diferenças nas emoções de realização em função das avaliações finais negativas no ano letivo transato.

	<i>Avaliações finais negativas no ano letivo transato</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio- Padrão</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Prazer</i>	Não	302	2.99	.75	1.42	.16
	Sim	43	2.82	.80		
<i>Orgulho</i>	Não	302	2.86	.53	1.21	.23
	Sim	43	2.76	.60		
<i>Ansiedade</i>	Não	302	2.76	.80	- .91	.37
	Sim	43	2.88	.90		
<i>Vergonha</i>	Não	302	2.54	.92	- 1.19	.24
	Sim	43	2.72	.91		
<i>S/ Esperança</i>	Não	302	2.71	.88	-1.49	.14
	Sim	43	2.93	.78		
<i>Tédio</i>	Não	302	3.18	.81	- 1.28	.20
	Sim	43	3.36	.90		

Ao analisar as médias destas variáveis é possível verificar que nas emoções de valência positiva, prazer e orgulho, os alunos que não obtiveram avaliações finais negativas no ano letivo transato apresentam valores médios mais elevados do que os estudantes que obtiveram avaliações finais negativas no ano letivo transato. Nas emoções de valência negativa (ansiedade, vergonha, sem esperança e tédio) verifica-se o inverso, porém em ambos os casos as diferenças são bastante reduzidas.

Analisando os valores obtidos nas emoções de realização tanto de valência positiva como de valência negativa tendo por base as avaliações finais negativas obtidas no ano letivo transato verificamos que em nenhuma delas se a diferença obtida entre os dois grupos alcançou um nível significativamente estatístico.

Embora existam diferenças nos dados descritivos das emoções de realização tanto ao nível das retenções como das avaliações finais negativas obtidas no ano letivo transato nenhuma dessas diferenças alcançou o nível de significância estatística; pelo que, a hipótese foi rejeitada.

VI. Discussão

Com o presente estudo pretendeu-se analisar a Perspetiva Temporal de Futuro de estudantes que frequentassem o 9º, 10º, 11º ou 12º anos, nas áreas temáticas de estudos e carreira profissional a longo prazo (LSP) e desenvolvimento pessoal a longo prazo (LPD), bem como as relações existentes entre as emoções de realização de valência positiva que os alunos experienciam em contexto de sala de aula.

Adicionalmente, procurámos igualmente verificar a existência de diferenças significativas na Perspetiva Temporal de Futuro nas áreas temáticas já previamente referidas e, também nas emoções de realização de valência positiva e negativa em contexto de sala de aula em função de algumas variáveis sociodemográficas e do rendimento escolar.

Na primeira hipótese, procurámos perceber se existe, ou não, uma relação significativa entre emoções de realização de valência positiva sentidas em contexto de sala de aula e uma Perspetiva Temporal de Futuro positiva nas áreas temáticas LSP e LPD. Esta hipótese foi parcialmente confirmada uma vez que se verificou que os estudantes que têm uma PTF de longo prazo mais positiva tanto ao nível dos estudos e carreira profissional, como do desenvolvimento pessoal sentem mais prazer em contexto de sala de aula, porém o mesmo não se verifica com o orgulho. Este resultado vai parcialmente de encontro ao estudo de Denovan e colaboradores (2019) onde se verificou uma relação positiva entre as emoções positivas, a PTF e o envolvimento ao longo do tempo e, apesar de termos em parte verificado essa relação positiva com a emoção “Prazer” o mesmo não se verificou com a emoção “Orgulho”.

Esta conclusão levanta a possibilidade de que a emoção de realização de valência positiva “Prazer” possa ser uma das mais importantes na organização da Perspetiva Temporal de Futuro a longo prazo nas áreas temáticas dos estudos e carreira profissional e do desenvolvimento pessoal.

Na segunda hipótese que foi colocada procurámos perceber se existe uma diferença significativa entre a Perspetiva Temporal de Futuro de longo prazo, nas áreas temáticas dos estudos e carreira profissional (LSP) e do desenvolvimento pessoal (LDP) entre raparigas e rapazes, assumindo que a PTF das raparigas será superior à dos rapazes em ambas as áreas.

Como já foi referido anteriormente apesar de ter sido utilizado um sistema não binário durante a recolha de informação sociodemográfica, não foi obtido um número suficiente de estudantes que não subscrevam ao sistema binário de género para se efetuar estudos com essa parte da população. Tal como na hipótese anterior, a hipótese 2 foi parcialmente confirmada uma vez que os nossos resultados indicaram que na temática LPD existe de facto uma diferença altamente significativa entre os dois géneros, sendo os valores do género feminino mais elevados, porém na escala LSP apesar de existir essa mesma tendência para o género feminino as diferenças não são estatisticamente significativas.

Os nossos resultados vão de encontro aos resultados obtidos por Gjesme (1979) que demonstrou que as raparigas pensavam mais sobre o futuro do que os rapazes. Também no estudo realizado por Lens (1975, citado por Gjesme, 1979) as estudantes do género feminino expressaram uma atitude significativamente mais positiva da Perspetiva Temporal de Futuro de longo prazo em comparação com os estudantes masculinos. Porém, no estudo de Brandenburg (1971) os resultados obtidos foram o oposto: os estudantes masculinos obtiveram valores mais elevados da Perspetiva Temporal de Futuro de longo prazo do que as estudantes do género feminino.

É importante analisar o contexto temporal em que estes estudos foram realizados, verificamos que com o avançar dos anos os resultados se foram modificando, enquanto no início da década de 70 os rapazes apresentavam resultados superiores de perspetiva temporal de futuro, no estudo de Lens realizado em 1975 (citado por Gjesme, 1979) os dados já não se alinham com essa tendência.

É interessante verificar que estas reviravoltas nos resultados coincidem com o movimento feminista, especialmente entre a década de 60 e 70 onde este movimento foi uma voz importante e presente na discussão de qual seria o lugar da mulher na escola e no trabalho.

É possível, então, verificar que as mulheres começaram a aprender a formular objetivos semelhantes aos dos homens, fruto das características dos novos contextos sociais, contrariando assim a teoria da aprendizagem social, que sugere que os homens podem e devem ser encorajados a estabelecer objetivos diferentes e mais distantes no futuro do que as mulheres (Brandenburg, 1971).

Na terceira hipótese, procurámos perceber se existem diferenças estatisticamente significativas nas emoções de realização experienciadas em contexto de sala de aula, entre raparigas e rapazes, assumindo que as raparigas experienciam mais emoções de realização tanto de valência positiva como de valência negativa. Os resultados obtidos permitiram confirmar parcialmente a hipótese apresentada, uma vez que se verificou que nas emoções “Ansiedade”, “Sem Esperança” e “Vergonha” existem de facto, diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros binários, sendo os valores no género feminino mais elevados, porém para as emoções de “Prazer” e “Orgulho” e “Tédio” não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o género masculino e o género feminino, embora em todos os casos as raparigas apresentem resultados mais elevados que os rapazes.

Estes resultados vão parcialmente ao encontro dos que foram obtidos por Chraif e Anitei (2013), onde ficou demonstrado que o nível das emoções de realização de valência negativa (ansiedade e vergonha) é significativamente mais elevado no ponto de vista estatístico nas estudantes do género feminino do que dos estudantes do género masculino. Também no estudo realizado por Chraif e Anitei (2013) foi demonstrado que o nível de alegria, orgulho e satisfação no geral na escola era mais elevado nas raparigas do que nos rapazes atingindo um nível estatisticamente significativo, apesar de no presente estudo não se ter verificado diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros relativamente às emoções de realização de valência positiva também se verificou uma tendência para os resultados nas estudantes femininas serem mais elevados do que os dos estudantes do género masculino.

Na quarta hipótese procurámos perceber se existem diferenças estatisticamente significativas da Perspetiva Temporal de Futuro de longo prazo nas temáticas do desenvolvimento pessoal (LPD) e de estudos e carreira profissional (LSP), entre alunos que frequentam o 9º ano e alunos que frequentam o ensino secundário, assumindo que os valores dos alunos que frequentam o 9º ano seriam superiores.

Os resultados obtidos permitiram verificar que existem diferenças significativas entre alunos que frequentam o 9º ano e os estudantes que frequentam o ensino secundário na área temática dos estudos e carreira profissional a longo prazo.

Porém, essas diferenças estatisticamente significativas não se verificam na área do desenvolvimento pessoal a longo prazo, pelo que esta hipótese foi apenas parcialmente validada.

Estes resultados vão de encontro aos estudos de Gnambs e Hanfstingl, (2016, citados por Axelrad et al., 2020) e de Peetsma e Veen (2011) onde se verificou, em ambos, que a motivação académica e a Perspetiva Temporal de Futuro a longo prazo dos adolescentes tende a diminuir com a idade.

Possíveis explicações para estes dados passam pela mudança na importância dos domínios da vida ao longo dos anos para os jovens adolescentes. Adicionalmente, é imperativo que se tenha em consideração o sistema de ensino português que define o fim da escolaridade obrigatória em Portugal como a conclusão do 12º ano, e como tal os alunos que frequentam o 9º ano letivo acabam por “olhar mais a longo prazo” para esse marco do que alunos que frequentem o ensino secundário. Paralelamente, é no 9º ano que os alunos são obrigados a tomar a sua primeira escolha de carreira significativa que vai ter impacto a longo prazo, esta escolha exige que eles considerem qual o seu projeto após o término da escolaridade obrigatória. Sendo o 9º ano o primeiro momento que o sistema educativo obriga os estudantes a realizarem uma escolha e tendo essa escolha um impacto a longo prazo, é esperado que os alunos do 9º ano apresentem uma PTF de longo prazo mais elevada na área dos estudos e carreira profissional.

Na hipótese 5 procurámos perceber se alunos com retenções e avaliações finais negativas no ano transato apresentam valores mais baixos de Perspetiva Temporal de Futuro a longo prazo, nomeadamente nas áreas temáticas dos estudos e carreira profissional e do desenvolvimento pessoal.

Os resultados obtidos nesta análise permitiram verificar que em função das retenções em nenhuma das áreas da PTF de longo prazo analisadas o nível de significância estatística foi alcançado, porém quando olhamos para os dados obtidos em função das avaliações finais negativas no ano transato verificamos que alunos sem avaliações finais negativas no ano letivo transato apresentam uma PTF relativamente à área temática dos estudos e carreira profissional a longo prazo mais positiva do que alunos que registaram avaliações finais negativas no ano letivo transato, embora na área temática LPD não se tenham obtido resultados estatisticamente significativos, pelo que a hipótese foi parcialmente confirmada.

No estudo de Peetsma (2000), já tinha sido observado que a PTF é um bom preditor do investimento escolar, particularmente na área da carreira escolar e profissional, o que vai de encontro aos resultados obtidos no presente estudo, onde encontramos uma diferença estatisticamente significativa entre os alunos sem avaliações finais negativas no ano letivo transato e a PTF na área temática dos estudos e carreira profissional a longo prazo, favorável aos primeiros.

Também no estudo realizado por Axelrad e colaboradores (2020) foi possível verificar que a PTF de um grupo de estudantes que estavam motivados a aprender era significativamente mais elevada em comparação com o grupo de estudantes que não estavam interessados no seu rendimento e que estudantes com PTF mais positiva, por norma, se empenham mais na escola, o que se pode traduzir em melhores resultados e, conseqüentemente, em menos avaliações finais negativas.

Por último, na hipótese 6 procurámos perceber se alunos com retenções e avaliações finais negativas no ano transato apresentam valores mais baixos de emoções de realização de valência positiva e valores mais elevados de emoções de realização de valência negativa.

Nos resultados desta análise verificaram-se algumas diferenças nos dados descritivos das emoções de realização tanto ao nível das retenções, como das avaliações finais negativas obtidas no ano letivo transato, porém nenhuma dessas diferenças alcançou um nível de significância estatística, pelo que esta hipótese foi rejeitada.

De facto, ao analisar os resultados obtidos nas hipóteses anteriores aliados aos dados estatísticos apresentados na *Tabela 9* é possível verificar que tanto nas emoções de realização de valência positiva e negativa os resultados para ambos os gêneros se encontram próximos do valor médio, pelo que não seria previsível a existência de diferenças significativas nas comparações entre grupos. Para além do mais, o presente estudo debruçou-se unicamente nas emoções de realização em contexto de sala de aulas que, comparando com as emoções de realização no momento do estudo ou durante as avaliações poderão precisamente ser as que têm menos influência no rendimento escolar dos alunos. Deste modo, em investigações futuras, para uma melhor compreensão das relações existentes entre o rendimento escolar e as emoções de realização propomos o uso das emoções de realização em contexto de estudo e de avaliação e não em contexto de sala de aula.

VII. Conclusões

Tal como no estudo de Andre e colaboradores (2018), o estudo agora realizado salienta a importância de considerar simultaneamente os pensamentos e sentimentos dos estudantes sobre o futuro, bem como o seu efeito e intenção comportamental como preditores de resultados educacionais e da perspetiva temporal de futuro.

Pesquisas anteriores confirmaram, em grande parte, a associação entre as emoções de realização de valência positiva, a perspetiva temporal de futuro e o sucesso escolar, revelando que os alunos que acreditam ser capazes de ter bom rendimento escolar e que tiram proveito das aulas e gostam de frequentar a escola acabam por obter resultados mais elevados em comparação com os alunos com baixa confiança nas suas capacidades de aprendizagem, os quais experienciam mais emoções de realização negativas em contexto de sala de aula e que têm uma Perspetiva Temporal de Futuro menos extensa (Yashoda & Prem Kumar, 2016, citado por Vecchio et al., 2020).

De uma forma geral, a maioria das hipóteses deste estudo foram de encontro da literatura especializada sobre Perspetiva Temporal de Futuro, Emoções de Realização e as suas relações com várias variáveis sociodemográficas.

No entanto, como qualquer investigação de natureza científica, o presente estudo apresenta algumas limitações que podem e devem ser ultrapassadas em futuros estudos

que se centrem na temática da Perspetiva Temporal de Futuro e das Emoções de Realização.

Estudos futuros com estudantes a frequentarem a escolaridade obrigatória devem procurar obter uma amostra mais homogénea, uma vez que, como verificado na *Tabela 1* o número dos estudantes a frequentarem o 9º ano é consideravelmente mais elevado que os restantes anos letivos. Ainda nas variáveis sociodemográficas é imperativo que se abandone o uso do sistema binário dos géneros e se adapte um sistema não binário que nos permita efetuar análises mais inclusivas. Relativamente aos instrumentos utilizados, verificou-se que alguns alunos acharam os itens de difícil interpretação pelo que consideramos que a formulação de alguns itens, em ambos os questionários, deveria ser mais direta e simples; por exemplo no item 38 do *Future Time Perspective Questionnaire* (Peetsma, 1992), [“Eu acho que vou ter boas hipóteses de arranjar um bom trabalho ou uma área de estudos interessante depois de concluir a escolaridade obrigatória (12º ano)”] muitos estudantes referiram que acharam a afirmação confusa.

Também no item 16 do Questionário de Emoções de Realização (Pekrun & Goetz, 2005), [“Sinto raiva a irromper em mim.”] a maioria dos estudantes não sabiam o significado do termo “irromper”. Adicionalmente, no Questionário de Emoções de Realização, e como é possível verificar na *Tabela 5*, as várias emoções de realização avaliadas não apresentam o mesmo número de itens, o que se pode revelar um constrangimento para as análises estatísticas a efetuar. Também relativamente ao Questionário de Emoções de Realização consideramos que em estudos futuros se deve avaliar de igual modo as emoções de realização em contexto de estudo e de avaliação e não apenas em contexto de sala de aula, especialmente a relação entre o rendimento escolar e as emoções de realização em contexto de avaliação.

Para finalizar, propõe-se a elaboração de um estudo longitudinal que procure analisar a Perspetiva Temporal de Futuro e a sua relação com as Emoções de Realização nos três contextos acima referidos ao longo dos vários ciclos da escolaridade obrigatória em Portugal, de modo a perceber a evolução das variáveis ao longo do tempo. Paralelamente seria interessante comparar estas variáveis dos alunos portugueses com alunos de outros países, de modo a se verificar de que modo o sistema de ensino nacional influencia a Perspetiva Temporal de Futuro e as Emoções de Realização de alunos de várias faixas etárias.

VIII. Referências Bibliográficas

- Andre, L., Vianen, A. E. M., Peetsma, T. T. P & Oort, F. J. (2018). *Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health*. PLoS ONE, 13(1), 1-45. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492>
- Axelrad, H., Drizin, R., Malul, M., & Rosenboim, M. (2020). *Does future time perspective predict motivation to learn?*. International Journal of School & Educational Psychology. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1813667>
- Bieleke, M., Gogol, K., Goetz, T., Daniels, L., & Pekrun, R. (2021). *The AEQ-S: A short version of the Achievement Emotions Questionnaire*. Contemporary Educational Psychology. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101940>
- Brandenburg, J., B. (1971). *The relationship between future time perspective and academic achievement: The relationship of three dimensions of future time perspective to academic achievement with respect to scholastic aptitude, sex and socioeconomic status among college freshmen* (Dissertação de doutoramento não publicada). New York University, New York.
- Camacho-Morles, J., Slemp, G., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. (2021). *Activity Achievement Emotions and Academic Performance: A Meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051-1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Chraif, M., & Anitei, M. (2013). *Gender differences in measuring positive and negative emotions self-perception among Romanian high school students-a pilot study*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 181 – 185. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.095>

- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Damásio, B. F., Dell’Aglío, D. D. & Paixão, M. P. (2020). Perspectiva temporal futura: Teorias, construtos e instrumentos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 215-232. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n208>
- Denovan, A., Dagnall, N., Macaskill, A., & Papageorgiou, K. (2019). *Future time perspective, positive emotions and student engagement: a longitudinal study. Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1616168>
- Gjesme, T. (1979). *Future Time Orientation as a Function of Achievement Motives, Ability, Delay of Gratification, and Sex. The Journal of Psychology*, 101(2), 173–188. doi:10.1080/00223980.1979.9915069
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). *Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. Learning and Individual Differences*, 18(2), 166–175. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001>
- King, R. B. & Gaerlan, M. J. M. (2014). *High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. Eur J Psychol Educ*, 29, 81–100. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0188-z>
- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). *Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. Japanese Psychological Research*, 54(3), 321–333.
- Peetsma, T.T.D. (1992). *The future as an incentive? Future-time perspectives of pupils in secondary education in relation to their school investment*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Institute.
- Peetsma, T., Hascher, T., Veen, I., & Roede, E. (2005). *Relations between adolescents’ self-evaluations, time perspective, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209–225. <https://doi.org/10.1007/BF03173553>

- Peetsma, T. & Veen, I. (2011). *Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement*. *Learning and Instruction*, 21(3), 481- 494. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.001>
- Peetsma, T. T. D. (2000). *Future Time Perspective as a Predictor of School Investment*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 177 - 192. [https://doi:10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x)
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). *The Achievement Emotions Questionnaire: Validation for Pre-Adolescent Students*. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 472-481. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1040757>
- Pekrun R., Goetz T. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. *User's Manual*.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). *Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research*. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pekrun, R. (2007). *As emoções e a aprendizagem*. (1) Série Práticas Educativas.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education*. Academic Press, 13-36.
- Stouthard, M. E. A. & Peetsma, T. T. D. (1999). *Future-Time Perspective: Analysis of a Facet-Designed Questionnaire*. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(2), 99–105.

Vecchio, G. M., Lonigro, A., Laghi, F., Barcaccia, B. & Pallini, S. (2020). *The influence of study interests on school achievement: The role of future time perspective and positive affect*. *International Journal of School & Educational Psychology*.
<https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1721386>

IX. Anexos

Anexo A: Instrumentos Utilizados

Questionário Geral Sobre a Escola

Identificação: _____

(primeira letra do teu nome + primeira letra do teu apelido + data nascimento)

Exemplo: IS12061999

Inês Santos 12/06/1999

Data Nascimento: ____/____/____

Nacionalidade: Portuguesa ____ Outra _____

Género:

Masculino ____ Feminino ____ Não Binário ____ Outro ____ Prefiro não dizer ____

Ano Escolar que frequentas: 9º ano ____ 10º ano ____ 11º ano ____ 12º ano ____

Turma: ____ (opcional)

Já ficaste retido(a) algum ano? Nunca ____

Se sim, quantas no total? _____

No ano passado tiveste alguma negativa no último período?

Não ____ Sim ____ Quantas? _____

No último período deste ano tiveste alguma negativa? Não ____ Sim ____ Quantas? _____

Já frequentaste ou frequentas atividades de orientação escolar e aconselhamento de carreira?

Sim ____ Não ____

Frequentas alguma atividade nos tempos livres? Sim___ Não___

Caso frequentes indica qual _____

Quantas vezes por semana? _____

Quais os teus objetivos relativos à tua formação?

Completar o 12ºano _____ Frequentar o ensino superior _____

Já pensaste o que queres ser no futuro em termos profissionais? Sim _____ Não _____

Se sim, o quê (podes colocar mais que uma profissão)? _____

	Idade	Ano escolaridade completado	Profissão
Pai			
Mãe			

Tens Irmãos(ãs)? Não _____ Sim _____ Quantos? _____

Com quem vives?

_____ Pais ou pais e irmãos

_____ Pais, irmãos, avós, tios etc...

_____ Pai ou mãe e companheiro(a)

_____ Apenas com um dos meus pais

_____ Outra(s) pessoa(s), indica qual _____

Onde moras?

_____ Cidade de Pombal

_____ Arredores de Pombal, onde? _____

_____ Outro, onde? _____

Questionário sobre Perspetiva Temporal de Futuro

Thea Peetsma
Universidade de Amesterdão

As seguintes afirmações que se seguem referem-se a dois períodos da tua vida: o presente, em que te encontras a frequentar esta escola, e o futuro, depois terminares os estudos. Por exemplo, queremos saber o que pensas sobre o teu tempo agora, os teus amigos, a tua família, o teu desenvolvimento pessoal, o teu tempo-livre. Também estamos interessados nos planos e expectativas de futuro no que diz respeito ao trabalho, amigos, desenvolvimento e tempo livre depois de terminares os estudos.

Por exemplo:

Atualmente na minha vida as outras pessoas têm pouca importância para mim.

Aplica-se totalmente a mim	Aplica-se bastante a mim	Aplica-se pouco a mim	Não se aplica quase nada a mim	Não se aplica nada a mim
5	4	3	2	1

Se esta afirmação se aplicar totalmente a ti, se não te importas com as outras pessoas, então escolhes o número 5 (aplica-se totalmente a mim). Claro que o oposto também pode ser verdade: gostas de outras pessoas e não consegues viver sem elas. Neste caso escolhes o número 1 (não se aplica nada a mim). Entre estes dois extremos de respostas existem outras três possibilidades: gostas das outras pessoas, e é difícil para ti viver sem elas (2). Gostas de outras pessoas mas consegues passar sem elas (3). Não gostas muito das outras pessoas mas consegues lidar com elas (4).

Antes de cada resposta que deres, pergunta a ti próprio: esta frase refere-se ao presente ou ao futuro?

1. Atualmente na minha vida as outras pessoas têm pouca importância para mim.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

2. Atualmente tiro pouco proveito do que aprendo na escola.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

3. Quando penso no futuro distante, o tempo livre vai ser pouco importante.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

4. Eu estou bastante interessado na maneira como me vou desenvolver como ser humano mais tarde.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

5. Eu vou querer ter uma boa relação com os outros depois de terminar a escola.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

6. Eu gosto de pensar nos meus estudos, ou no meu trabalho futuro.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

7. Durante as minhas férias ou dias livres fico frequentemente aborrecido.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

8. Eu preocupo-me pouco com desenvolvimento do meu potencial (capacidades/ talentos) a curto prazo.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

9. Atualmente aprecio manter laços fortes com os familiares que me são mais próximos.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

10. O que aprendo na escola desempenha um papel fundamental na minha vida atual.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

11. Eu penso que tanto as minhas férias como os meus dias livres vão desempenhar um papel importante da minha vida futura.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

12. Eu espero vir explorar as minhas capacidades/talentos na minha vida futura.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

13. Eu espero que dar-me bem com as outras pessoas desempenhe um papel secundário na minha vida depois de concluir os estudos.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

14. Eu acho que as minhas hipóteses de arranjar trabalho depois de concluir os meus estudos, são muito poucas.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

15. Atualmente tiro total partido do meu tempo-livre.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

16. Estou muito preocupado com o meu futuro próximo.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

17. Eu interessava-me pouco em dar-me bem com as outras pessoas.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

18. Atualmente é-me indiferente o que vou aprender na escola este ano.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

19. Depois de ter concluído os meus estudos, os meus dias livres vão ser muito importantes para mim.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

20. Raramente penso no meu desenvolvimento depois de terminar a escola.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

21. Parece-me importante ter muitas relações de amizade depois de terminar a escola.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

22. Penso que depois de ter terminado os estudos, quando estiver a trabalhar, as aprendizagens escolares que fiz ser-me-ão muito úteis.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

23. Eu tiro pouco proveito do meu tempo-livre.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

24. Eu não dedico muito tempo ao meu desenvolvimento do meu potencial (capacidades/ talentos) a curto prazo.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

25. Atualmente os amigos são muito importantes para mim.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

26. Eu acho é muito importante o que eu aprendo na escola agora.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

27. Eu suponho que na minha vida futura as minhas férias e os meus dias livres terão pouca importância.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

28. Eu estou muito preocupado com o desenvolvimento das minhas capacidades/ talentos na minha vida futura.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

29. Pensando na minha vida depois de concluir os estudos, eu acredito que a maneira como me vou relacionar com os meus familiares mais próximos não me fará grande diferença.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

30. A minha educação tem pouco valor para o meu trabalho futuro.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

31. Eu divirto-me nas minhas férias e dos meus dias livres.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

32. Eu acho que é importante desenvolver neste momento as minhas capacidades.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

33. Eu interesso-me pouco pela relação com os meus familiares mais próximos.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

34. É-me indiferente o que aprendo agora na escola.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

35. Eu espero que os meus dias livres/ férias terão grande importância na minha vida, depois de ter concluído os estudos.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

36. Eu gosto de pensar na maneira como serei capaz de desenvolver o meu potencial (capacidades/ talentos) depois de ter concluído os estudos.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

37. Eu espero relações agradáveis com os meus familiares mais próximos depois de ter concluído a escola.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

38. Eu acho que vou ter boas hipóteses de arranjar um bom trabalho ou uma área de estudos interessante depois de concluir a escolaridade obrigatória (12º ano).

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

39. Frequentemente não sei o que fazer no meu tempo livre.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

40. Neste momento penso, que o meu futuro está assegurado.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

41. Dar-me bem com os meus amigos tem uma grande importância para mim.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

42. Eu valorizo muito as diversas coisas novas que vou aprender na escola este ano.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

43. Penso que os meus dias livres/férias irão ter pouca importância na minha vida futura.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

44. Estou pouco preocupado com a minha vida futura.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

45. Eu espero continuar a dar-me bem com os amigos depois de ter concluído os estudos.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

46. É-me indiferente o tipo de trabalho que vou fazer ou a área/curso que vier a frequentar depois de ter concluído esta escola.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

47. Eu sou capaz de tirar total partido do meu tempo livre.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

48. Atualmente estou a trabalhar arduamente no desenvolvimento das minhas capacidades/ talentos.

Aplica-se totalmente	Aplica-se bastante	Aplica-se pouco	Mal se aplica	Não se aplica nada
5	4	3	2	1

Emoções relacionadas com a sala de aula

(versão Portuguesa do “Achievement Emotions Questionnaire” de Pekrun)

As aulas podem provocar um conjunto de emoções diferentes. Este questionário refere-se a emoções que podes experienciar durante as aulas. Lê cada item com atenção e responde utilizando a escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente) de como te sentes tipicamente durante a aula.

1. Gosto estar na aula.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

2. Preocupo-me se os outros irão compreender mais do que eu.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

3. Sinto-me tentado/a/e em sair da aula por ser tão aborrecida.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

4. Quando digo algo na aula sinto-me a ficar vermelho/a/e.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

5. Sinto-me frustrado/a/e na aula.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

6. Porque o tempo parece não passar olho frequentemente para o relógio.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

7. Tenho orgulho em ser capaz de acompanhar a matéria.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

8. Porque não compreendo a matéria pareço desconectado/a/e e conformado/a/e.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

9. O meu entusiasmo pela aula faz-me querer participar.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

10. Torno-me inquieto/a/e porque não consigo esperar que a aula termine.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

11. Quando digo algo na aula sinto-me como se estivesse a fazer de mim parvo/a/e.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

12. Sinto-me tenso/a/e na aula.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

13. Fico aborrecido/a/e na aula.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

14. Estou confiante porque compreendo a matéria.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

15. Depois de ter dito algo na aula desejava entrar num buraco e esconder-me.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

16. Sinto raiva a irromper em mim.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

17. Sinto-me orgulhoso/a/e por ter um melhor desempenho do que os outros.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

18. É tão entusiasmante que podia estar horas na aula a ouvir o/a professor/a/e.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

19. Fico tão aborrecido/a/e que tenho problemas em manter-me atento/a/e.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

20. Fico embaraçado/a/e.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

21. Pensar na fraca qualidade da aula faz-me ficar zangado/a/e.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

22. Começo a bocejar na aula por ela ser tão aborrecida.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

23. Quando dou boas contribuições na aula, fico mais motivado/a/e.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

24. Fico tão envergonhado/a/e que não consigo expressar-me.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

25. Sinto-me sem esperança.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

26. Sinto-me tão bem ao participar na aula que fico com energia.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

27. Sinto-me nervoso/a/e na aula.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

28. A aula aborrece-me.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

29. Quando fico embaraçado/a/e, torno-me tenso/a/e e inibido/a/e.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

30. Estou orgulhoso/a/e das contribuições que tenho dado na aula.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

31. Quando estou com raiva fico inquieto/a/e na aula.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

32. Perdi toda a esperança em compreender esta aula.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

33. Tenho medo de dizer algo errado, por isso prefiro não dizer nada.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

34. Durante a aula sinto que podia afundar-me na minha cadeira.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

35. Tenho vergonha.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

36. Pensar em todas as coisas inúteis que tenho que aprender faz-me ficar irritado/a/e.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

37. Quando tenho um bom desempenho na aula, o meu coração bate forte de orgulho.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

38. Quando fico aborrecido/a/e a minha mente começa a vaguear.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

39. Quando participo na aula começo a gaguejar.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

40. Acho a aula verdadeiramente maçadora.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

41. Se os outros soubessem que não compreendo a matéria sentir-me-ia embaraçado/a/e.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

42. Quando não compreendo algo importante na aula, o meu coração acelera.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

43. Penso no que poderia estar a fazer em vez de estar sentado/a/e nesta aula aborrecida.

Concordo totalmente	Concordo	Nem discordo Nem concordo	Discordo	Discordo totalmente
5	4	3	2	1

Anexo B: Tabela das estatísticas de item-total da escala LSR do *Future Time Perspective Questionnaire*

	<i>Média de escala se o item for excluído</i>	<i>Variância de escala se o item for excluído</i>	<i>Alfa de Cronbach se o item for excluído</i>
<i>Item 5</i>	19.03	7.54	.41
<i>Item 13</i>	21.00	9.45	.67
<i>Item 21</i>	19.48	7.63	.48
<i>Item 29</i>	19.52	7.12	.48
<i>Item 37</i>	18.95	7.99	.44
<i>Item 45</i>	18.98	7.56	.39

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM RECOLHA DE DADOS

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se considerar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, por favor assine este documento.

Título de Estudo: Perspetiva Temporal de Futuro e as Emoções Sentidas em Sala de Aula

Enquadramento: Investigação realizada no âmbito da elaboração da dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão.

Objetivo do Estudo: A presente dissertação tem como objetivo a realização de um estudo quantitativo sobre a Perspetiva Temporal de Futuro na adolescência, e a sua relação com as emoções sentidas pelos estudantes em contexto de sala de aula. A compreensão destas relações é importante para a intervenção psicológica e psicopedagógica junto dos estudantes, pais e professores, nomeadamente para a tomada de decisão vocacional. Para este efeito solicitamos a resposta a dois questionários, o Questionário de Perspetiva Temporal de Futuro (Peetsma 1992, 1993), e a Escala das Emoções em contexto de sala de aula (Pekrun, et al. 2005). Para além destes dois questionários solicitamos ainda a resposta a um questionário sociodemográfico que permite recolher informações que serão posteriormente usadas para análise dos dados. A participação é voluntária e o/a estudante pode desistir a qualquer momento.

Confidencialidade e anonimato: Os dados recolhidos para o presente estudo serão anónimos, sendo cada estudante identificado/a/e apenas através de um código, em nenhum momento da investigação os dados serão revelados individualmente. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais e os dados serão utilizados só para fins de investigação e de forma coletiva.

Para qualquer dúvida ou esclarecimento adicional: inesalexandrars@gmail.com

Obrigada pela vossa colaboração, disponibilidade e compreensão.

Inês Alexandra Ribeiro Santos

A Mestranda

Inês Alexandra Ribeiro Santos

Maria Paula Paixão

A Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Paula Paixão

Data: __/__/__

Declaro ter lido e compreendido este documento. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo ou dele desistir sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para fins de investigação, bem como nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: __/__/__

Se o/a/e educando/a/e for menor de idade ou tiver algum tipo de incapacidade a assinatura deve ser efetuada pelo encarregado de educação ou cuidador.

Nome: _____

Grau de parentesco ou tipo de representação: _____

Assinatura: _____ Data: __/__/__