



**Universidade
De Coimbra**



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Representação do Futuro, Instrumentalidade e
Contextos de Suporte em alunos com Percurso Normal
e em Situação de Abandono Escolar**

Mestrado em Psicologia

Área de Especialização em Psicologia da Motivação

Liliana Maria Novo da Costa

Coimbra

2009

Liliana Maria Novo da Costa

**Representação do Futuro, Instrumentalidade e Contextos de Suporte
em Alunos com Percurso Normal e em Situação de Abandono Escolar**

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia da Motivação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação da Professora Doutora Maria Paula Paixão.

Título

Representação do Futuro, Instrumentalidade e Contextos de Suporte em Alunos com
Percurso Normal e em Situação de Abandono Escolar

Autora

Liliana Maria Novo da Costa

Capa

Liliana Maria Novo da Costa

Ao Hugo

À Professora Doutora Maria Paula Paixão

Preâmbulo

O interesse pelas questões da motivação surgiu ainda no decorrer da Licenciatura em Psicologia. Foi amadurecendo quando o mercado de trabalho se vislumbrou nos nossos horizontes sob a forma de PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação). O facto de trabalhar com jovens em situação de risco ou abandono escolar aguçou o querer “saber mais” sobre este tema. E porque não juntar as variáveis motivacionais com o abandono escolar? O Mestrado em Psicologia da Motivação abriu mais uma porta e permitiu aprofundar o estudo de duas áreas muito interessantes.

Esta tese de mestrado é o resultado de um trabalho colectivo, apesar da sua redacção e responsabilidade serem essencialmente individuais.

Deste modo, em primeiro lugar gostaria de agradecer à Professora Doutora Maria Paula Paixão pela sua competência, pelas suas qualidades enquanto docente e orientadora, pelo incentivo, apoio, compreensão e sábia transmissão de conhecimentos durante este percurso académico.

Aos professores e colegas do Mestrado em Psicologia da Motivação pela troca de saberes e companheirismo.

À Escola que abriu as suas portas para a aplicação dos questionários, a todos os jovens que participaram na realização deste estudo, aos meus alunos PIEF pela ajuda no início do desenvolvimento deste trabalho. Desejo sincero de muito sucesso nas vossas vidas.

Ao PETI pela disponibilidade e ao Grupo Aprender em Festa pela abertura, incentivo e amizade.

Um agradecimento muito especial aos meus amigos: Rute, Rita, Marco, Andrea, Susana, Rodrigo, Ângela, Marisa, Catarina, Cristina, Rui e Celsa pelo apoio e incentivo e acima de tudo pela amizade.

Ao meu marido, Hugo, pela compreensão, presença e incentivo.

À minha família, em especial à minha mãe, ao meu irmão e ao meu pai pelo apoio e carinho e por todos os actos de ajuda e compreensão.

Índice

Preâmbulo

Resumo

Abstract

Résumé

Introdução.....	21
Parte I.....	25
REVISÃO TEÓRICA.....	25
CAPÍTULO I.....	27
O Abandono Escolar.....	27
1.1. O papel da Educação e do Ensino Básico.....	27
1.2. O Conceito de Abandono Escolar.....	27
1.3. O modelo (Bio)Ecológico do Desenvolvimento Humano.....	29
1.4. Situações de abandono.....	32
1.5. Factores de Abandono escolar.....	33
1.6. Alunos em risco de abandono.....	35
1.7. O Insucesso Escolar.....	36
1.8. Circunstâncias do insucesso escolar.....	37
1.9. O Insucesso e o Abandono Escolar em Portugal.....	41
CAPÍTULO II.....	45
Motivação e Comportamento: o papel da Instrumentalidade, da Representação do Futuro, dos “Eus Possíveis” e dos Projectos Pessoais no Desenvolvimento Psicossocial.....	45
2.1. Motivação: definição do conceito e identificação de factores no âmbito de algumas abordagens contemporâneas.....	45
2.2. Instrumentalidade.....	62
2.3. Perspectiva Temporal de Futuro (P.T.F.).....	68
2.4. Os Objectivos de Realização.....	74
2.5. Eus Possíveis.....	80
2.6. Projectos Pessoais.....	83
CAPÍTULO III.....	89
Contextos de Suporte.....	89
3.1. Contexto Familiar.....	89
3.2. Contexto escolar.....	93
3.3. O Grupo de Pares.....	98

Parte II	103
CONTRIBUTO PESSOAL.....	103
CAPÍTULO IV	105
Conceptualização do Estudo Empírico, Objectivos e Metodologia de Investigação	105
4.1 Conceptualização do Estudo Empírico	105
4.2 - Metodologia	106
4.3.Cotação dos dados obtidos através do Questionário	108
4.4 – Caracterização da amostra	111
4.5- Instrumentos.....	123
4.6 Tratamento Estatístico dos Dados	128
CAPÍTULO V	129
Resultados	129
5.1 – Tipos de instrumentalidade.....	131
5.2. Instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar	136
5.3. Contextos de Suporte.....	151
5.4. Tipos de Objectivos de Realização	157
5.5. “Eus Possíveis”	163
5.6. “Projectos Pessoais”	168
CAPÍTULO VI	179
Discussão dos Resultados e Conclusões.....	179
6.1.Tipo de instrumentalidade: Resultados	181
6.2. Instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar: Resultados	183
6.3. Contextos de Suporte: Resultados	188
6.4 Objectivos de Realização: Resultados	190
6.5 Eus Possíveis: Resultados	192
6.6 Projectos Pessoais: Resultados	195
6.7 Orientações gerais para a prevenção e intervenção no Abandono Escolar	199
Referências Bibliográficas	207
ANEXO	
Questionário	

Índice de Figuras, Tabelas e Quadros

Figuras

Figura 1 Modelo Ecológico de Brofenbrenner (1979).....	30
--	----

Tabelas

Tabela 1. Taxa de Abandono Escolar (%) por Local de Residência (à data dos Censos 2001)	42
Tabela 2. Taxa de Abandono Escolar Precoce (Série 1998) por Local de residência (NUTS-2001) e Sexo ..	42
Tabela 3 Categorias de análise dos Projectos Pessoais	85

Quadros

Quadro 1. Distribuição da amostra por género.....	111
Quadro 2. Distribuição da amostra por idade	112
Quadro 3. Reprovações por Ano de escolaridade.....	112
Quadro 4. Nível de ensino do pai e da mãe por ano de escolaridade	113
Quadro 5. Tipologia da área de habitação.....	113
Quadro 6. Profissões do Pai e da Mãe consoante o grupo profissional	114
Quadro 7. Nível Sócio-Económico da amostra, segundo a escala de Simões (1994).....	115
Quadro 8. Nível Económico do agregado familiar.....	115
Quadro 9. Caracterização dos grupos “Percurso Normal” e “Abandono Escolar” segundo o género e a idade.....	115
Quadro 10. Reprovações por Ano de escolaridade no grupo “Percurso Normal”	116
Quadro 11. Reprovações por Ano de Escolaridade no Grupo “Abandono Escolar”	116
Quadro 12. Nível de ensino do pai e da mãe por ano de escolaridade (“Percurso Normal”)	117
Quadro 13. Nível de ensino do pai e da mãe por ano de escolaridade (“Abandono Escolar”).....	117
Quadro 14. Tipologia da área de habitação (“Percurso Normal”)	118
Quadro 15. Tipologia da área de habitação (“Abandono Escolar”)	118
Quadro 16. Profissões do Pai e da Mãe consoante o Grupo Profissional, segundo o Percurso escolar ...	119
Quadro 17. Nível Económico do Agregado Familiar (“Percurso Normal”)	119
Quadro 18. Nível Sócio-Económico do Agregado Familiar (Percurso Normal), segundo a escala de Simões (1994)	120
Quadro 19. Nível Económico do Agregado Familiar (“Abandono Escolar”)	120
Quadro 20. Nível Sócio-Económico do Agregado Familiar (Abandono Escolar).....	120
Quadro 21. “Os meus pais gostariam que eu...” (“Percurso Normal”)	120
Quadro 22. “Os meus pais gostariam que eu...” (“Abandono Escolar”)	121
Quadro 23. “Eu gostaria de...” (“Percurso Normal”)	121
Quadro 24. “Eu gostaria de...” (“Abandono Escolar”)	121
Quadro 25 “Eu gostaria de...” – Comparação dos dois grupos de Percurso Escolar	122
Quadro 26 “Os meus pais gostariam que eu...” – Comparação dos dois grupos de Percurso Escolar	122
Quadro 27 Distribuição dos itens do questionário pelas disciplinas do currículo escolar	126
Quadro 28 Distribuição dos itens do questionário pelos contextos de suporte.....	126
Quadro 29 Consistência Interna da sub-escala destinada a avaliar os Contextos de Suporte	126
Quadro 30 Distribuição dos itens do questionário pelos tipos de objectivos	127
Quadro 31 Dimensões dos Projectos Pessoais.....	127
Quadro 32 Resultados da amostra no grupo “Abandono Escolar”, relativamente ao tipo de instrumentalidade	131

Quadro 33 Resultados da amostra no grupo “Percurso Normal”, relativamente ao tipo de instrumentalidade	131
Quadro 34 Comparação dos dois grupos de percurso escolar relativamente aos três tipos de instrumentalidade considerados	132
Quadro 35 Comparação dos resultados nos três tipos de instrumentalidade em função do género	132
Quadro 36 Comparação dos resultados nos três tipos de instrumentalidade em função do tipo de percurso escolar, nos sujeitos do género masculino	133
Quadro 37 Comparação dos resultados nos três tipos de instrumentalidade em função do tipo de percurso escolar, nos sujeitos do género feminino.....	133
Quadro 38 Comparação dos resultados nos 3 tipos de Instrumentalidade, em função do nível económico	134
Quadro 39 Comparação dos resultados nos 3 tipos de Instrumentalidade, em função do nível económico, no grupo “Percurso Normal”	135
Quadro 40 Comparação dos resultados nos 3 tipos de Instrumentalidade, em função do nível económico no grupo Abandono Escolar	135
Quadro 41 Resultados da amostra no grupo “Abandono Escolar”, relativo à instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar.....	137
Quadro 42 Resultados da amostra no grupo “Percurso Normal”, relativo à instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar.....	137
Quadro 43 Comparação dos dois grupos de Percurso Escolar, relativamente à instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar.....	137
Quadro 44 Comparação dos dois grupos de percurso escolar relativamente aos índices compósitos considerados.....	139
Quadro 45 Resultados da amostra para a instrumentalidade de algumas disciplinas do currículo escolar, segundo o género	140
Quadro 46 Resultados da amostra para a instrumentalidade de algumas disciplinas do currículo escolar, segundo o género	141
Quadro 47 Comparação dos resultados na instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar, em função do tipo de percurso escolar, nos sujeitos do género masculino	141
Quadro 48 Comparação dos resultados na instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar, em função do tipo de percurso escolar, nos sujeitos do género feminino.....	142
Quadro 49 Comparação dos resultados nos índices compósitos, em função do tipo de percurso escolar, nos sujeitos do género masculino.....	142
Quadro 50 Comparação dos resultados nos índices compósitos, em função do tipo de percurso escolar, nos sujeitos do género feminino.....	143
Quadro 51 Comparação dos resultados na instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar, em função do nível económico	144
Quadro 52 Comparação dos resultados na instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar, em função do nível económico no grupo “Percurso Normal”	145
Quadro 53 Comparação dos resultados na instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar, em função do nível económico no grupo “Abandono Escolar”	146
Quadro 54 Comparação dos resultados nos índices compósitos, em função do nível económico	147
Quadro 55 Comparação dos resultados nos índices compósitos, em função do nível económico, no grupo “Percurso Normal”.....	148
Quadro 56 Comparação dos resultados nos índices compósitos, em função do nível económico, no grupo “Abandono Escolar”	149
Quadro 57 Resultados da amostra no grupo “Abandono Escolar”, relativamente ao suporte percebido nos vários contextos	151
Quadro 58 Resultados da amostra no grupo “Percurso Normal”, relativamente ao suporte percebido nos vários contextos.....	151

<i>Quadro 59 Comparação dos dois grupos de percurso escolar, relativamente ao suporte percebido nos vários contextos.....</i>	<i>152</i>
<i>Quadro 60 Resultados da amostra relativamente ao suporte percebido nos vários contextos, segundo o género</i>	<i>152</i>
<i>Quadro 61 Comparação dos resultados nos contextos de suporte, em função do tipo de percurso escolar nos sujeitos do género masculino.....</i>	<i>153</i>
<i>Quadro 62 Comparação dos resultados nos contextos de suporte, em função do tipo de percurso escolar nos sujeitos do género feminino.....</i>	<i>153</i>
<i>Quadro 63 Comparação dos resultados nos contextos de suporte, em função do nível económico.....</i>	<i>154</i>
<i>Quadro 64 Comparação dos resultados nos contextos de suporte, em função do nível económico no grupo “Percurso Normal”</i>	<i>155</i>
<i>Quadro 65 Comparação dos resultados nos contextos de suporte, em função do nível económico no grupo “Abandono Escolar”</i>	<i>156</i>
<i>Quadro 66 Resultados da amostra no grupo “Abandono Escolar”, relativamente ao tipo de objectivos de realização</i>	<i>157</i>
<i>Quadro 67 Resultados da amostra no grupo “Percurso Normal”, relativamente ao tipo de objectivos de realização</i>	<i>158</i>
<i>Quadro 68 Comparação dos resultados no tipo de objectivos de realização, em função do percurso escolar</i>	<i>158</i>
<i>Quadro 69 Resultados da amostra relativamente ao tipo de objectivos de realização, segundo o género</i>	<i>159</i>
<i>Quadro 70 Comparação dos resultados no tipo de objectivos de realização, em função do tipo de percurso escolar nos sujeitos do género masculino</i>	<i>159</i>
<i>Quadro 71 Comparação dos resultados no tipo de objectivos de realização, em função do tipo de percurso escolar nos sujeitos do género feminino.....</i>	<i>160</i>
<i>Quadro 72 Comparação dos resultados no tipo de objectivos de realização, em função do nível económico</i>	<i>160</i>
<i>Quadro 73 Comparação dos resultados no tipo de objectivos de realização, em função do nível económico no grupo “Percurso Normal”</i>	<i>161</i>
<i>Quadro 74 Resultados do grupo “Abandono Escolar” relativamente aos “Eus Possíveis” Positivos</i>	<i>163</i>
<i>Quadro 75 Resultados do grupo “Percurso Normal” relativamente aos “Eus Possíveis Positivos”</i>	<i>164</i>
<i>Quadro 76 Resultados da amostra para o sexo masculino, relativamente aos “Eus Possíveis” positivos</i>	<i>164</i>
<i>Quadro 77 Resultados da amostra para o sexo feminino, relativamente aos “Eus Possíveis” positivos..</i>	<i>165</i>
<i>Quadro 78 Resultados do grupo de “Abandono Escolar” relativamente aos “Eus Possíveis Negativos” .</i>	<i>166</i>
<i>Quadro 79 Resultados do grupo de “Percurso Normal” relativamente aos “Eus Possíveis Negativos” ...</i>	<i>166</i>
<i>Quadro 80 Resultados da amostra para o género masculino, relativamente aos “Eus Possíveis” negativos</i>	<i>167</i>
<i>Quadro 81 Resultados da amostra para o género feminino, relativamente aos “Eus Possíveis” negativos</i>	<i>167</i>
<i>Quadro 82 Resultados obtidos no grupo “Abandono Escolar” relativamente ao conteúdo e à distância temporal dos Projectos Pessoais</i>	<i>169</i>
<i>Quadro 83 Resultados obtidos no grupo “Percurso Normal” relativamente ao conteúdo e à distância temporal dos Projectos Pessoais</i>	<i>169</i>
<i>Quadro 84 Resultados na sub-amostra do género masculino relativamente ao conteúdo e à distância temporal dos Projectos Pessoais</i>	<i>170</i>
<i>Quadro 85 Resultados na sub-amostra do género feminino relativamente ao conteúdo e à distância temporal dos Projectos Pessoais</i>	<i>170</i>
<i>Quadro 86 Comparação entre o grupo “Abandono Escolar” e o grupo “Percurso Normal”, relativamente à avaliação dos projectos pessoais.....</i>	<i>172</i>

<i>Quadro 87 Comparação entre o sexo masculino e feminino, relativamente à avaliação dos projectos pessoais</i>	<i>172</i>
<i>Quadro 88 Comparação dos resultados na avaliação dos projectos pessoais em função do percurso escolar nos sujeitos do género masculino</i>	<i>173</i>
<i>Quadro 89 Comparação dos resultados na avaliação dos projectos pessoais em função do percurso escolar nos sujeitos do género feminino</i>	<i>173</i>
<i>Quadro 90 Comparação dos resultados na avaliação dos projectos pessoais, em função do nível económico</i>	<i>174</i>
<i>Quadro 91 Comparação dos resultados na avaliação dos projectos pessoais, em função do nível económico no grupo "Percurso Normal"</i>	<i>175</i>
<i>Quadro 92 Comparação dos resultados na avaliação dos projectos pessoais, em função do nível económico no grupo "Abandono Escolar"</i>	<i>176</i>

Resumo

O Abandono Escolar é um problema nacional, regional e local que tem repercussões para o bem-estar do indivíduo e para a sociedade, a nível económico e social. Para se compreender uma situação de Abandono Escolar é necessário ter em consideração um conjunto de variáveis: pessoais, familiares, económicas e institucionais. É fundamental estudar esta problemática de um ponto de vista ecológico e sistémico.

Este estudo pretende ajudar a perceber o que envolve o Abandono Escolar caracterizando os Contextos de Suporte presentes (Pais, Professores, Pares, Psicólogo Escolar) e aspectos motivacionais como a Instrumentalidade, a representação do futuro e o estabelecimento de objectivos de realização.

Para tal recorreremos a uma amostra de conveniência constituída por 69 sujeitos pertencentes a dois perfis académicos distintos: “Percurso Normal” – composto por alunos do 7º e do 8º ano de escolaridade – e “Abandono Escolar” – constituído por jovens que abandonaram os estudos antes da conclusão da escolaridade obrigatória. Aplicámos um questionário que permitiu a recolha de dados sociodemográficos e dos dados relacionados com as variáveis em estudo.

Em termos gerais concluímos que a Representação do Futuro, os Objectivos de Realização e os Contextos de Suporte são dimensões relevantes na explicação dos percursos académicos, nomeadamente em jovens em situação de abandono escolar.

Palavras-Chave: Abandono Escolar, Perspectiva Temporal de Futuro, Objectivos, Eus Possíveis, Projectos Pessoais, Contextos de Suporte, Motivação, Escola.

Abstract

School drop out is a national, regional and local problem that has repercussions for the well-being of the individual and for the society, not only at an economic but also at a social level.

In order to understand school drop out it is necessary to consider a set of personal, familiar, economic and institutional variables.

It is essential to study this question from an ecological and systemic point of view.

This study aims to help understand the psychological implications of school drop out by characterizing the existent Contexts of Support (Parents, Teachers, Peers, School Psychologist) and motivational aspects like Instrumentality, future representation and performance goals setting.

In order to achieve this purpose, we used a convenience sample constituted by 69 subjects divided in two groups: " Normal Course" – composed by pupils attending the 7th and of the 8th year of basic education – and "School Drop Out" composed by youngsters who abandoned school before the end of compulsory education.

A questionnaire was prepared to allow the gathering of socio-demographic data and data connected with the variables under study.

In general terms, it is concluded that the future representation, the performance goals and the Contexts of Support are relevant dimensions on the organization of the academic path explication of the academic distances, namely in youngsters who drop out of school.

Key-Words: School Drop Out, Future Time Representation, Goals, Possible Selves, Personal Projects, Contexts of Support, Motivation, School

Résumé

L'abandon scolaire est un problème national, régional et local qui a des implications pour le bien-être de l'individu et pour la société, aux niveaux économique et social.

Pour comprendre l'abandon scolaire il faut prendre en compte un ensemble de variables personnelles, familiales, économiques et institutionnelles. Il est essentiel d'étudier cette question selon une approche écologique et systémique.

Cette étude vise à aider à comprendre ce que l'abandon scolaire implique, caractérisant les contextes de support des étudiants (parents, enseignants, collègues, psychologue scolaire) tels qu'ils les perçoivent, et quelques variables motivationnelles: instrumentalité, représentation de l'avenir et l'établissement d'objectifs de réalisation.

Pour atteindre ce but, on a utilisé un échantillon de commodité composé de 69 sujets appartenant à deux différents profils scolaires, "Profil Normal" – composé d'étudiants de la 7^e et la 8^e année de scolarité- et "Abandon Scolaire" composé des jeunes qui ont quitté leurs études avant l'achèvement de la scolarité obligatoire.

On a appliqué un questionnaire qui a permis la collecte des données sociodémographiques et des données relatives à l'étude des variables motivationnelles et de support social déjà mentionnées.

En général, nous avons constaté que la représentation de l'avenir, les objectifs et les contextes d'appui sont des dimensions pertinentes pour expliquer le parcours scolaire, en particulier chez les jeunes en risque de quitter l'école avant la fin de la scolarité obligatoire.

Mots-clés: abandon scolaire, perspective temporelle de avenir, objectifs, "soi possibles", projets personnels, contextes de support, motivation, école.

Introdução

O Abandono Escolar é um fenómeno global. Os contributos que podemos encontrar para explicar, prever e intervir sobre esta temática são muitos e de diversas proveniências (Canavarro, 2007). Assim, trata-se de um fenómeno sistémico e ecológico. Para compreendermos o Abandono Escolar é necessário analisar quatro grandes subsistemas: o indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente que se encontram em interacção ou são considerados numa perspectiva ecológica da qual não se pode dispensar a sua dimensão temporal. Segundo Canavarro (2007) são estes grandes subsistemas que também descrevem uma trajectória de permanência e de passagem bem sucedida pela Escola. De acordo com o mesmo autor a qualidade de cada um dos subsistemas, bem como a intensidade das interacções estão relacionadas com o Abandono Escolar, uma vez que a não permanência na Escola significa que estas não se revelaram adequadas num determinado período de tempo.

Cada um dos subsistemas referenciados possui características-tipo, quando os consideramos descritivos do Abandono Escolar. Ao nível do Indivíduo incluem-se as dificuldades de aprendizagem, o insucesso, a baixa auto-estima, entre outras. Quando a referência vai para a Família, agregam-se as dificuldades económicas, a baixa escolaridade, o défice de atitudes positivas relativamente à escola, entre outras. Por outro lado, a falta de programas de promoção de competências sociais, a reduzida ligação à família e ao meio envolvente são características atribuídas à Escola. Ao nível do Meio Envolvente incluem-se um meio desfavorecido e capaz de gerar adversidade e uma má ligação do meio autárquico, social, recreativo e empresarial à escola (Canavarro, 2007).

Segundo Simão, Santos & Costa (2002) na saída antecipada da escola, o aluno não percepciona a instrumentalidade da mesma enquanto participante no desenvolvimento pessoal e na preparação para a vida activa.

A motivação pressupõe uma dimensão futura que impele o sujeito a pensar para além do imediato, permitindo-lhe manter a acção e alcançar determinado objectivo.

Paixão (2004b) salienta que a orientação dinâmica para o futuro está implícita em vários conceitos cognitivos ou cognitivo-motivacionais: antecipação e expectativa (Tolman, 1932), nível de aspiração (Lewin, 1959), planeamento e intenção (Allport,

1961), formação de projectos de acção (Nuttin, 1967), projectos pessoais (Little, 1989), tarefas de vida (Cantor & Zirkel, 1990), eus possíveis (Markus e Nurius, 1986), objectivos pessoais de Staub (1980), preocupações actuais (Klinger, 1987), carreiras psicológicas (Raynor & McFarlin, 1986), esforços pessoais de Emmons (1986) e temas de vida de Scank & Abelson (1977). Tal como refere Paixão (2004b, p.274) estes conceitos traduzem “o impacto da dimensão dinâmica nos processos cognitivos no âmbito da estruturação e funcionamento do conjunto das actividades instrumentais postas em acção pela personalidade”.

Neste processo de percepção da instrumentalidade da escola e das tarefas escolares e de estabelecer a ligação com o futuro numa perspectiva temporal, estão também envolvidos alguns contextos de apoio e suporte: família, pares, professores, psicólogos. Podem funcionar como factores de protecção e permanência na escola.

O presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes: revisão teórica e contributo pessoal. O carácter multidisciplinar do Mestrado em Psicologia da Motivação permitiu orientar quer a revisão teórica que apresentamos, quer o estudo que desenvolvemos.

Os capítulos que constituem a primeira parte deste trabalho são de revisão bibliográfica e abrangem três partes distintas. O Capítulo I é dedicado à temática do Abandono Escolar onde definimos o conceito, sublinhamos os aspectos caracterizadores do fenómeno, salientamos a importância de uma abordagem sistémica e ecológica e apresentamos alguns indicadores em Portugal.

O segundo Capítulo é dedicado à análise de alguns aspectos motivacionais iniciando-se com a abordagem ao tema da Motivação e descrevendo os conceitos de Instrumentalidade, Perspectiva Temporal de Futuro, “Eus Possíveis” e Projectos Pessoais.

No Capítulo III caracterizamos alguns Contextos de Suporte na Adolescência: Pais, Pares, Professores, Auxiliares de Acção Educativa e Psicólogo Escolar, salientando a importância destes contextos na adaptação e permanência na Escola.

Na segunda parte deste trabalho apresentamos a nossa contribuição pessoal através da apresentação e descrição metodológica do estudo empírico realizado (Capítulo IV) e dos resultados que obtivemos (Capítulo V).

Introdução

No Capítulo VI sintetizamos e discutimos os principais resultados obtidos, interligando-os com os resultados dos estudos empíricos citados na revisão teórica. Sublinhamos, também, as principais implicações decorrentes da realização deste trabalho para os domínios da prevenção e da intervenção.

Parte I

REVISÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I

O Abandono Escolar

1.1. O papel da Educação e do Ensino Básico

Um dos principais papéis reservados à Educação consiste em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Deve fazer com que cada um sinta reais possibilidades de escolher o seu futuro, contribuindo para o progresso da sociedade em que vive, sendo um sujeito com responsabilidade (direitos e deveres) na comunidade. A Educação deve transmitir eficazmente “saber” e “saber-fazer” adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, Kornhauser, Manley, Quero, Savané, Singh, Stavenhagen, Suhr & Nanzhao, 1996). A Educação deve, antes de tudo, assumir a sua missão de espalhar conhecimento organizando-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: “aprender a conhecer” (adquirir os instrumentos da educação), “aprender a fazer” (agir sobre o meio envolvente), “aprender a viver com o outro” (participar e cooperar em sociedade nas actividades) e “aprender a ser” (integrador dos três aspectos precedentes). Estas quatro vias do saber acabam por ser apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto (Delors et al., 1996). De uma forma geral, o ensino orienta-se para o aprender a conhecer e aprender a fazer. Os outros dois pontos dependem de circunstâncias acabando por se tornar prolongamento destas que estão referidas. Contudo, cada um dos quatro pontos deve ter importância igual para que a Educação apareça como uma experiência global (Delors et al., 1996).

1.2.O Conceito de Abandono Escolar

O Abandono Escolar é conceptualizado pela UNESCO (2006), como o facto de um aluno deixar a escola antes do fim do último ano e do ciclo de ensino em que estava inscrito. Em Portugal há abandono escolar quando alunos com idade inferior a quinze anos não concluem o 3º ciclo do Ensino Básico.

Por outro lado, Carneiro et al. (1997, p.310) entende o Abandono Escolar como a “perda de efectivos discentes ao longo do percurso escolar”. Dada a sua extensão e pelas consequências que tem no futuro dos indivíduos e da própria sociedade, o Abandono Escolar é um problema, preocupante, da actualidade.

O Abandono Escolar revela a rejeição da escola pelos indivíduos que, na maior parte das vezes, foram excluídos por ela, e é tanto mais grave quanto mais precoce for. Podemos considerar duas formas de abandono: aquele que é consumado e aquele que é potencial, correspondendo ao número dos que abandonariam o sistema se pudessem mas que, face às pressões existentes, continuam a estudar. A decisão do aluno em abandonar a escola, não é repentina, resulta de um processo (longo) de desajustamento, fracasso, tensão e desinteresse pela escola. Em termos sociais, representa um fracasso na expansão de um componente do sistema educativo, bem como um empobrecimento dos seus recursos humanos.

O Abandono Escolar deve ser abordado de diversos pontos de vista, nomeadamente, psicossocial e sistémico. No âmbito psicossocial, o Abandono Escolar é um problema que se reporta à conduta do aluno que decide sair da escola sem completar o nível de ensino em que se havia matriculado. Esta decisão advém de um longo processo de fracassos e desinteresse pela escola e é condicionada pela família, amigos, escola, comunicação social, etc. Nesta saída antecipada da escola, o aluno não reconhece a instrumentalidade da mesma enquanto participante no desenvolvimento pessoal e na preparação para a vida activa. Por outro lado, muitas vezes o jovem é rejeitado pela escola que não teve capacidade para o motivar para a formação.

Segundo Carneiro et al. (1997) a questão do Abandono Escolar deve ser encarada do ponto de vista sistémico sendo este definido por dois fluxos. No primeiro encontram-se aqueles alunos que, tendo terminado com sucesso o ano de escolaridade em que estavam inscritos, não dão continuidade aos seus estudos, concluindo o nível de matrícula. No fluxo seguinte encontram-se os alunos que não finalizam o nível de matrícula por não terem concluído com sucesso o ano de escolaridade que frequentavam e que, como consequência, não prosseguem estudos.

Numa outra perspectiva, o Abandono Escolar pode ser encarado como potencial. Ou seja, consiste numa forma de abandono que não é concretizada. Diz respeito àquele aluno que já conta com várias retenções e para quem a escola é desinteressante. Estes motivos levá-lo-iam a abandonar a escola de bom grado. São jovens que estão muito próximos do abandono real.

1.3. O modelo (Bio)Ecológico do Desenvolvimento Humano

Os modelos ecológicos têm a sua génese no “Modelo Bio-Ecológico” de Bronfenbrenner, autor que desenvolveu esta tipologia do desenvolvimento humano (Canavarro, 2007). Grande parte destes modelos tendem a classificar os vários factores que facilitam ou inibem os comportamentos individuais, podendo estes dividir-se em intra-individuais e extra-individuais, caso digam respeito ao indivíduo ou ao ambiente (Canavarro, 2007). Para Bronfenbrenner (1979) os indivíduos não se encontram isolados. O desenvolvimento ocorre através de processos interactivos entre o indivíduo e o ambiente. Este “é definido como a forma como a pessoa conceptualiza o ambiente e se relaciona com aquele, tal como pela sua capacidade crescente de o descobrir, sustentar e alterar as suas propriedades” (Bronfenbrenner, 1977, pág. 7, cit in Canavarro, 2007, p.12). A conceptualização teórica do ambiente, segundo Bronfenbrenner (1979), é composta por vários “sistemas distintos, que se estendem para além do comportamento dos indivíduos. Permite aos investigadores ter uma visão alargada dos obstáculos e das oportunidades presentes nos diferentes contextos” (Canavarro, 2007, pp.12). Nesta perspectiva ecológica, o autor ao falar de Contexto Ecológico refere-se ao meio no qual o ser humano vive a sua vida. Em primeiro lugar, obriga-nos a entender a pessoa não só como um sujeito no qual age o ambiente, mas como uma entidade em desenvolvimento, que se vai progressivamente adaptando a este e reestruturando o meio em que vive. Este modelo apresenta quatro componentes principais que se devem ter em conta no desenvolvimento humano, tal como a dinâmica e as relações interactivas que se estabelecem entre elas (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Os quatro componentes principais para o desenvolvimento humano são, segundo Bronfenbrenner & Morris (1998), os “Processos Proximais” (interacção entre o sujeito e o ambiente); as “Variáveis Estruturais” (ajudam a colocar os processos proximais num domínio particular); os “Recursos Bioecológicos” (experiências, competências, conhecimentos adquiridos) e as chamadas “*Demand Characteristics*” (incentivam ou bloqueiam reacções do ambiente social). Bronfenbrenner (1979) define o ambiente ecológico como uma disposição seriada de estruturas concêntricas, em que cada uma está inserida na seguinte. Concretamente, existem sistemas que se formam para afectar directa ou indirectamente o desenvolvimento do sujeito, como se pode observar na Figura 1:

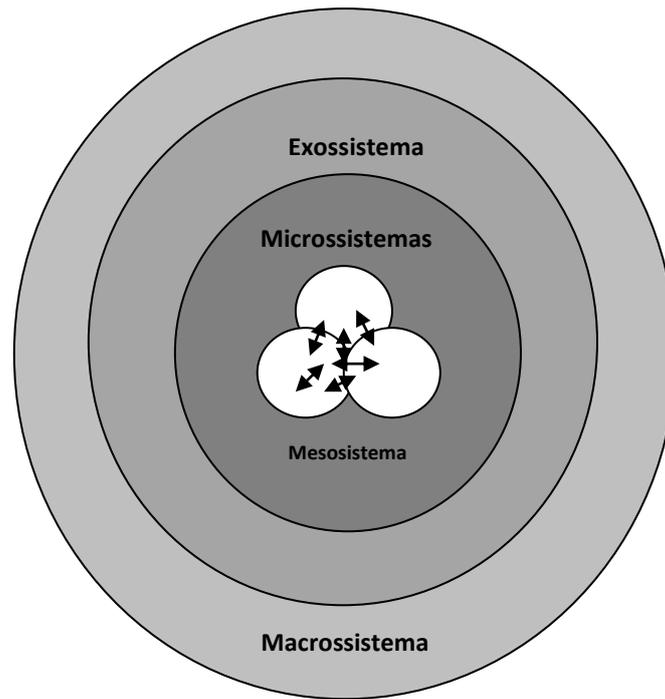


Figura 1 Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979)

- **Macrossistema:** corresponde ao conjunto de actividades, papéis e relações interpessoais que a pessoa em desenvolvimento experimenta no meio do qual faz parte.
- **Mesosistema:** envolve as inter-relações de dois ou mais níveis (microsistema), nos quais o sujeito em desenvolvimento participa.
- **Exossistema:** refere-se aos níveis (um ou mais) nos quais a pessoa não está incluída directamente, mas onde se produzem situações que afectam os níveis circundantes em que está inserida.
- **Macrossistema:** refere-se a marcos culturais ou ideológicos que afectam transversalmente os sistemas de menor ordem (micro-, meso- e exo-).

De seguida procedemos à indicação de possíveis características-tipo de cada um dos subsistemas enquanto pontos descritivos do abandono escolar (Canavarro, 2004). No Indivíduo podemos incluir como categorias associadas: as dificuldades de aprendizagem; as dificuldades de saúde; o insucesso; a baixa auto-estima; o reduzido interesse pela Escola; a indisciplina; a prática de pequenos delitos; o abuso de substâncias e a maternidade ou paternidade precoces.

Na Família podemos agregar os seguintes aspectos: as dificuldades económicas; a baixa escolaridade; o défice de atitudes positivas relativamente à escola; o baixo

envolvimento parental na escola e nas actividades educativas; a identidade étnica e cultural minoritária; a monoparentalidade e uma história familiar de abandono escolar.

Na Escola podemos enunciar os seguintes factores: a falta de mecanismos de detecção precoce de casos de risco de abandono; a falta de programas de apoio a estudantes com dificuldades; a falta de programas de promoção de competências sociais; as deficiências nas instalações escolares; a falta de diversificação nas ofertas educativa e formativa; o baixo nível de acompanhamento e de apoio psicológico aos estudantes em risco de abandono e a reduzida ligação à família e ao meio envolvente.

Por último, podemos incluir no meio envolvente a pressão sobre mão-de-obra não qualificada; uma má ligação do meio social, recreativo e empresarial circundante (Canavarro, 2004).

Adelman & Taylor (2008) consideram que há barreiras importantes que se colocam ao processo de ensino-aprendizagem e que têm sido colocadas à margem dos programas de intervenção em contexto escolar. Para além disso, os autores salientam que o apoio à aprendizagem por parte dos agentes educativos (ex. Psicólogo Escolar, Pais, Professores) deve ser tido em consideração na prevenção dos problemas escolares e que a insuficiência desse apoio pode ser também um factor de risco do Abandono Escolar. Deste modo, os autores consideram que é necessário introduzir melhorias nas escolas e propõem um modelo de intervenção que comporta um componente de apoio à aprendizagem, no sentido de que é fundamental proporcionar um *continuum* compreensivo, multifacetado e integrado que permita identificar as necessidades dos alunos que se confrontam com barreiras que interferem com a sua capacidade para beneficiarem satisfatoriamente da aprendizagem. Segundo os autores, este componente abarca os conceitos de desenvolvimento saudável, prevenção e identificação de barreiras. Para os autores (Adelman & Taylor, 2008), esta intervenção deve incluir sistemas para:

- Promover o desenvolvimento saudável e prevenir problemas;
- Intervir precocemente, no sentido de sinalizar dificuldades o mais cedo possível;
- Assistir os indivíduos com problemas crónicos e severos.

Estas intervenções devem ser concebidas num *continuum* que abranja esforços que possibilitem o desenvolvimento académico, social, emocional e físico e que identifiquem problemas emocionais, de aprendizagem e de comportamento.

Por outro lado, Adelman & Taylor (2008) sinalizam as áreas de preocupação que dificultam a aprendizagem dos alunos e que devem ser alvo do tipo de intervenção descrita anteriormente. Essas áreas incluem problemas emocionais e psicossociais (problemas de aprendizagem, dificuldades de linguagem, défices de atenção, ajustamento à escola e outros problemas em momentos de transição, absentismo e abandono escolar, problemas familiares e interpessoais, problemas de comportamento, delinquência, ansiedade, problemas emocionais, abuso sexual, negligência, abuso de substâncias, problemas de saúde física, etc.), stressores externos (reações ao stress, a crises familiares, necessidades de alimentação, roupa e segurança, sistemas de suporte inadequados, condições violentas e hostis), e distúrbios (dificuldades de aprendizagem, distúrbio de hiperactividade com défice de atenção, fobia escolar, depressão, suicídio, homicídio, perturbação pós-stress traumático, anorexia e bulimia nervosa, distúrbios emocionais).

Os autores (Adelman & Taylor, 2008) consideram que a intervenção nestas áreas de preocupação deve incrementar o sucesso académico e promover o desenvolvimento e a resiliência cognitiva, social, emocional e física (promoção de oportunidades para aumentar o desempenho escolar e os factores protectores; aumentar a responsabilidade e a integridade, a auto-eficácia, as relações sociais e laborais, por exemplo). Deve, igualmente, permitir a identificação de barreiras internas e externas às dificuldades de aprendizagem e desempenho. Deve, ainda, promover o apoio/suporte da parte de alunos, famílias e pessoal auxiliar.

1.4. Situações de abandono

É possível caracterizar o Abandono Escolar segundo o nível de escolaridade dos alunos. Quando ocorre no 1º e 2º ciclos, normalmente, pauta-se por motivos de ordem económica. Ou seja, o abandono nestes níveis está associado a grupos populacionais provenientes de áreas regionais social e economicamente fragilizadas. Relativamente ao terceiro ciclo (7º, 8º e 9º anos), o Abandono Escolar surge relacionado com a experiência escolar dos alunos por se tratar de jovens com acumulação de reprovações, pertencentes a turmas numerosas, muitas vezes leccionadas por docentes inexperientes

ou mesmo sem habilitação académica completa (Carneiro et al., 1997). Acontece, também, neste ciclo, que muitos jovens concluem o 9º ano e optam por iniciar a sua vida no mercado de trabalho.

1.5. Factores de Abandono escolar

“As dificuldades reveladas pela criança em idade escolar podem levar a uma rejeição das actividades da aula e a um estado de angústia que a acompanharão ao longo da escolaridade, assim surgindo um ciclo vicioso do qual dificilmente a criança (e, mais tarde, o jovem), se libertará – não aprende porque tem dificuldades e rejeita as aulas porque não aprende” (Felizardo, D., 1994, p. 9, *cit in* Silva, 2003, p.44).

Segundo Carneiro et al. (1997, p. 311) a saída da escola é fruto de um conjunto de “múltiplas fricções”. Os autores salientam a inserção escolar, a frequência escolar, a inserção na vida activa e a acessibilidade à escola, como as principais formas de fricção. Estas convergem para vários tipos de factores. No âmbito da inserção escolar são assinalados factores como as expectativas de diferentes grupos sociais relativamente à escola, as possibilidades económicas de acesso e continuação dos estudos, a avaliação que os pais efectuem dos resultados obtidos pelos educandos e o diálogo existente entre a escola e a família. No que diz respeito à frequência escolar, determinantes individuais dos alunos (características psicoafectivas e fisiológicas, aspirações e expectativas face à escola e ritmo das trajectórias escolares) e determinantes institucionais (modos e condições de ensino) parecem ser factores intervenientes.

Influências sócio-culturais e determinantes económicas são factores que apelam à inserção na vida activa. Por último, a acessibilidade à escola (transportes, distância entre casa e escola) parece estar, também, presente na tentativa de explicar o Abandono Escolar.

Segundo Carneiro et al. (1997) a explicação do fenómeno do insucesso e abandono escolares, deve assentar numa abordagem multifactorial e sistémica e, nesta análise, deve ter-se em consideração um conjunto de realidades em interacção, como sejam a sociedade, o jovem e a escola. Deste modo, podemos agrupar os factores em dois grupos, aqueles que atraem para a escola e aqueles que repelem para fora da escola. No primeiro grupo, é possível enunciar a ocupação do tempo, o facto de se reconhecer a escola como algo que forma e prepara para uma profissão, como instrumento de

mobilidade social e económica e como factor de prestígio. Também o interesse intelectual pelo saber e a relação positiva com os professores constituem, segundo Carneiro et al. (1997), factores escolares que atraem para a escola. Por outro lado, existem factores sociais como os valores, o desejo de ascensão social e económica, as aspirações de promoção familiar, as disponibilidades económicas da família, a democratização do ensino e os apoios sociais concedidos à educação que impelem o jovem para o meio escolar. No segundo grupo – os factores que empurram o jovem para fora da escola – encontramos os seguintes motivos: acessos difíceis e dificuldades de transporte, o horário fatigante, programas escolares extensos, abstractos e desligados do quotidiano, a despersonalização da relação professor - aluno, a disciplina burocrática, os processos antiquados de ensino, a linguagem e a cultura. Como factores sociais são de realçar a desvalorização da função da escola, dificuldades económicas da família, necessidades do trabalho do jovem no agregado e as facilidades de emprego.

Contudo, para além de todos os factores já enunciados, é importante ter em conta a existência de factores pessoais do aluno e do professor que podem interferir na integração na escola ou no abandono. Entre esses factores encontramos os valores, a capacidade, a maturidade, os problemas, as aspirações e os projectos de cada um dos intervenientes.

Carneiro et al. (1997), apontam ainda outros indicadores, nomeadamente a falta de apoio dos professores, a falta de encorajamento, de confiança nos alunos, quer por parte dos professores quer dos pais.

Segundo Alexander et al. (1997) a maior parte dos jovens, incluindo os apelidados “em risco”, começa a escola de forma entusiástica, optimista e ávida de aprender mas, o gosto pela escola, a cumplicidade com as rotinas escolares e a auto-imagem académica vão-se desvanecendo à medida que o tempo passa. Deste modo, o que é que distingue os jovens que seguem este caminho de desinteresse e afastamento, dos outros? Segundo os mesmos autores (1997) a resposta a esta questão não é clara mas, sem dúvida que as experiências escolares precoces desempenham um papel importante. Desta forma, abandonar a escola é o culminar de um longo processo de desidentificação com a instituição escolar. Alexander et al. (1997) elaboraram um estudo onde compilam os preditores mais precoces do abandono escolar. De acordo com os autores, algumas perspectivas enfatizam o contexto familiar enquanto outras dão mais relevo à situação

na escola. Contudo, é de salientar que a criança integra as suas experiências num conjunto de múltiplos contextos que orientam o seu desenvolvimento. Os mesmos autores examinam quatro tipos de variáveis: características sociais e demográficas, factores relacionados com o contexto familiar, os recursos pessoais das crianças e as suas experiências escolares. Relativamente às características sociais e demográficas, Alexander et al. (1997) incorporaram medidas relativas ao nível socioeconómico familiar, à raça e etnia, ao sexo, ao tipo de família, à idade da mãe aquando do nascimento do filho e o número de irmãos. No que reporta ao contexto familiar, examinaram três áreas: stressores familiares (divórcio, casamento, doença, falecimentos, entrada e/ou saída de adultos no seio familiar, mudança de residência e transferência para outra escola), valores e atitudes parentais (aspirações em relação ao futuro escolar da criança, expectativas relativamente ao desempenho dos filhos a curto termo, suporte afectivo percebido, etc.) e as práticas socializadoras dos pais (desenvolvimento de estratégias que contribuem para aptidões desejáveis e interesse e desenvolvimento de estratégias preventivas que protegem a criança de influências negativas).

Outro tipo de variáveis analisadas pelos autores reportou-se aos recursos pessoais da criança, em que foram tidas em consideração as atitudes em relação à escola (expectativas em relação ao rendimento académico, satisfação com a escola, auto-imagem escolar, *locus* de controlo) bem como os comportamentos revelados (absentismo, pontualidade). Neste último ponto, a agressividade nos anos mais precoces parece ser um forte preditor do abandono escolar. O último conjunto de variáveis estudado é respeitante às experiências escolares da criança. Neste âmbito, os autores incluíram padrões de rendimento escolar (segundo Finn (1989, *cit in* Alexander et al., 1997)) o insucesso escolar encontra-se por detrás de “uma auto-estima frustrada” que pode culminar no abandono escolar). Os resultados desta investigação indicam que condições stressantes, atitudes e valores parentais, o ajustamento académico e comportamental da criança, bem como alguns aspectos da sua personalidade parecem estar relacionados com o abandono escolar.

1.6 Alunos em risco de abandono

No sentido de identificar quem são os jovens que podem vir a abandonar precocemente a escola, Carneiro et al. (1997) consultaram diversos estudos, nomeadamente dos EUA e Canadá e concluíram que existem muitos pontos em comum com a situação

portuguesa. Deste modo, as periferias das grandes cidades e as zonas rurais são as mais atingidas pelo Abandono Escolar. Os filhos de trabalhadores agrícolas, de operários, de artesãos e emigrantes e pertencentes a minorias étnicas são os que mais frequentemente abandonam a escola antes do termo da escolaridade obrigatória. Normalmente, o aluno em risco denota um atraso escolar significativo, tem poucas ambições escolares (os Encarregados de Educação/Pais não valorizam a escola), denota pouco interesse pela escola, pelos conteúdos leccionados, pelas aulas e possui ambições relativamente ao mundo do trabalho. Frequentemente este aluno é mais velho que os colegas que frequentam o mesmo grau de ensino, devido às várias reprovações que já teve, parecer ter fraco apoio de uma família pouco favorecida intelectualmente e em geral tem um rendimento escolar insuficiente.

1.7 O Insucesso Escolar

Intrinsecamente relacionado com o Abandono Escolar está o conceito de insucesso escolar que é um dos principais factores de abandono da escola.

O conceito de insucesso escolar pode ser entendido de modos diversos, daí advindo a dificuldade em proceder à sua definição. Como salienta Riviere (1991) trata-se de um conceito relativo cuja definição varia consoante a tónica é colocada no desenvolvimento da criança ou na referência a um padrão de insucesso instituído. Apesar desta indecisão, o documento do Ministério da Educação de 1995, “A Luta Contra o Insucesso Escolar: Um Desafio Para a Construção Europeia”, adianta uma definição: “traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, não obstante os esforços envidados nesse sentido. Traduz igualmente a dificuldade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte activa na sociedade” (p. 49). Sil (2004) salienta que o termo insucesso escolar abrange e representa diferentes realidades e percepções, conforme seja utilizado pelos alunos, pelos pais ou pelos professores, assumindo várias configurações consoante o sistema educativo e as respectivas práticas de avaliação e certificação dos alunos.

Em Portugal o insucesso escolar é concebido “como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos” (EURYDICE, 2005, p. 47).

1.8 Circunstâncias do insucesso escolar

Existem muitas teorias e trabalhos que procuram interpretar o fenómeno do insucesso escolar. Podemos organizar o contributo das várias correntes da seguinte forma: as que salientam os aspectos relativos aos alunos, aquelas que colocam em relevo o ambiente sociocultural e familiar do aluno e as que valorizam os aspectos relativos ao sistema escolar.

Durante a primeira metade do século XX psicólogos como Binet e Simon debruçaram-se sobre a definição da inteligência e sobre a relação existente entre o quociente de inteligência e o sucesso escolar dos alunos (Husén, s/d), o que originou que a responsabilidade do insucesso fosse imputada ao próprio aluno. Sendo a escola vista como um espaço revelador das capacidades individuais, onde o insucesso é visto como o insucesso do aluno, o seu rendimento escolar seria negativamente influenciado pela inexistência de determinadas aptidões inatas ao próprio estudante (Fernandes, 1991). Porém, também as atitudes e comportamentos dos jovens em contexto escolar influenciam de modo directo ou indirecto o seu rendimento escolar. Desta forma, a variação dos resultados, pode ser explicada por atitudes como a falta de interesse, de participação e de esforço e a ansiedade (incentivadora ou inibidora da realização). Por outro lado, o estabelecimento de objectivos de futuro ou seja, o ser capaz de se projectar no futuro percebendo a utilidade da realização das tarefas escolares para alcançar aquilo que foi delineado, constitui um factor de motivação para a realização escolar.

Para além dos factores intrínsecos ao aluno, outras correntes defendem que o insucesso escolar varia em função do estrato social, revelando que afecta especialmente grupos socialmente mais desfavorecidos (Husén, s/d). Esta perspectiva designada de handicap sociocultural evidencia o facto da criança se encontrar em desvantagem, pela ausência de referências culturais essenciais ao sucesso escolar. Nas famílias em que a cultura não é valorizada e sendo entendido o aspecto económico como de maior relevância, não estão criadas as condições para um empenho dos alunos na realização das actividades escolares. Por outro lado, há quem considere que o sistema de ensino poderá estar a contribuir para o insucesso escolar. A explicação baseia-se no facto da escola dar maior ênfase aos conhecimentos académicos não integrando, convenientemente, nos planos de estudos conteúdos mais adequados à realidade e aspirações de muitos alunos. Por outro lado, os métodos pedagógicos também influenciam o rendimento escolar dos

estudantes. O didactismo (método denominado de tradicional) tinha como principal objectivo adaptar a criança à escola, baseando-se unicamente nos interesses extrínsecos dos alunos. O surgimento da pedagogia colectiva que pressupõe que todas as crianças da mesma faixa etária possuem os mesmos interesses e ritmo de aprendizagem, veio reforçar os inconvenientes do didactismo (Sil, 2004).

Afonso (1988) considera que a escola privilegia um padrão cultural único que ao excluir valores e experiências, pode estar na origem de situações de absentismo, violência e recusa na aceitação das exigências académicas.

Lévine & Vermeil (in Barros-Oliveira, 1988) referem dois tipos de causas de insucesso escolar: dificuldades escolares e extra-escolares. As escolares notam seis defeitos fundamentais do sistema educativo, de que são exemplo a inexistência de uma pedagogia que tenha em conta a importância da relação professor-aluno ou o desconhecimento das diferenças existentes no desenvolvimento físico e mental de crianças e jovens normais pertencentes ao mesmo nível etário.

Segundo Abreu (1998) o esclarecimento dos processos responsáveis pelo fracasso escolar deveria ter repercussões na prática, baseada na perspectiva relacional ou interaccionista do comportamento. Esta perspectiva permite superar a perspectiva individualista-defectológica e a perspectiva ambientalista-sociológica. A última tende a valorizar as variáveis situacionais e a colocar de parte todos os processos psicológicos intervenientes no comportamento humano. Nesta óptica, estamos perante um “fatalismo sociológico” (Abreu, 1983, p.146) em que apenas a intervenção a nível estrutural seria positiva.

Por seu turno, do ponto de vista da perspectiva analítico-sintética ou individualista do comportamento e da personalidade, o baixo rendimento escolar advém de uma deficiência ou defeito nas aptidões constitutivas da “estrutura geral da personalidade”. Trata-se de uma perspectiva que, segundo Abreu (1983, p. 145) assenta num “fatalismo biológico”. As implicações práticas decorrentes desta perspectiva embora úteis, são insuficientes visto “reduzirem o psicológico ao individual, negligenciando ou escamoteando factores psicológicos que são especificamente relacionais ou intersubjectivos”, “que desempenham papel tão importante quanto os traços (...) individuais visto que a mobilização dos últimos depende frequentemente dos primeiros (Abreu, 1983, p.145). Exemplo disto será o efeito positivo ou negativo, sobre o

rendimento escolar, das expectativas de professores quanto aos resultados e capacidades dos alunos. Em todo o seu percurso escolar, o docente vai criando expectativas e representações de si próprio e dos alunos. Deste modo, tenderá a valorizar aqueles que mais se aproximam da sua representação e a desvalorizar aqueles que dela se afastam, por meio de atitudes verbais, gestuais e escritas. “A desvalorização atinge o indivíduo intimamente na sua auto-imagem” (Lurcat, 1976, *cit in A Luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia, 1995*). Esta tese desenvolve o tema de Pigmaleão, salientando a forma como as expectativas dos professores podem influenciar o comportamento escolar dos alunos. Este aspecto remete-nos, também, para a questão da preparação científico-pedagógica dos docentes. A sua personalidade deveria ser tida em conta no acesso à profissão. O bom relacionamento com os alunos depende da própria habilidade com que o professor lida com eles. O domínio relacional é importante para o sucesso escolar donde as competências relacionais e a estrutura da personalidade deveriam entrar em linha de conta na selecção de docentes.

A perspectiva relacional do comportamento concebe-o como “uma estrutura ou sistema de interacções recíprocas, organismo-meio, sujeito-situação ou Eu-mundo. Cada um dos pólos não tem existência ou realidade psicológica sem o outro” (Abreu, 1983, p. 146). A prática resultante desta teoria assume, também, um carácter relacional englobando a intersubjectividade das relações interpessoais que o sujeito estabelece. Deve promover modificações no indivíduo para que melhor se possa adaptar e introduzir no mundo as mudanças possíveis e desejáveis com o objectivo de favorecer o funcionamento e desenvolvimento da personalidade, o que inclui a colaboração das pessoas que constituem a sua teia de relações significativas. Neste âmbito e segundo Abreu (1983), o insucesso escolar não pode ser conceptualizado como função exclusiva de um eventual défice psicológico do aluno ou como resultado directo das condições sócio-económicas da sua família. De acordo com a perspectiva relacional, a explicação para o insucesso escolar não se pode encontrar no determinismo das relações entre causa e efeito, mas sim tendo como base um conjunto de circunstâncias que actuam no campo psicológico do aluno.

Paixão (2004c) refere alguns aspectos que relacionam o insucesso escolar com o sentimento de perda, reflectindo sobre algumas formas de prevenir e remediar o insucesso escolar. Neste artigo, a autora salienta a relação indiscutível entre as situações de insucesso escolar e o sentimento de perda pois ambas “implicam um sofrimento

profundo e um luto por uma auto-imagem idealizada, pela pertença a um grupo de pares que vai mais ou menos desaparecendo, por um contexto lúdico que não chega a ser definido ou construído, por uma possibilidade de devir que é subitamente retirada, em suma, pela criação de um espaço de vida que vai sendo drasticamente restringido” (Paixão, 2004c, p. 148). Deste modo, para ajudar os alunos com insucesso escolar é necessário adoptar um modelo psicoeducativo, de carácter desenvolvimentista e sistémico (Dubreuil, 2002; George, Harrower & Knoster, 2003; Wood, 2001, *cit in* Paixão, 2004c). O objectivo deste modelo é construir uma cultura escolar que promova contextos de crescimento emocionalmente saudáveis, padrões eficazes de aprendizagem e comportamentos construtivos, centrando-se a intervenção em diferentes sub-sistemas da instituição escolar (Paixão, 2004c). No mesmo âmbito, Almeida (2003) salienta que é fundamental trabalhar de modo intensivo as relações interpessoais, o clima da sala de aula, a relação família-escola-comunidade, melhorando os processos de comunicação dentro da escola, reforçando o trabalho em parceria e apostando na prevenção e na promoção como objectivos principais da intervenção psicossocial. Por outro lado, preconiza-se também a necessidade quer de intervenções promotoras do funcionamento construtivo do eu-em-contexto (Ford, 1992; Paixão & Santos, 1991; Santos & Paixão, 1992; Vondracek & Porfeli, 2002 *cit in* Paixão, 2004c), quer de intervenções persistentes e repetidas que produzam mudanças duradouras (Ford, 1992). Para além disso, torna-se imprescindível criar e/ou aperfeiçoar estruturas coordenadas de apoio aos processos de escolha e decisão em momentos significativos de transição ecológica (Gallos, 1989; Paixão, 1996, 1997). No sentido de promover a aquisição de competências académicas, sociais e emocionais que ajudem a enfrentar o risco e a mudança, Paixão (2004c) salienta que, em contexto escolar, é necessário trabalhar a promoção do desenvolvimento cognitivo no âmbito de um modelo de intervenção baseado na construção do projecto de vida. Por outro lado, para promover o desenvolvimento cognitivo, é fundamental activar o desenvolvimento pessoal (Abreu, 1988; Paixão, 1985) e promover a vontade de aprender (Covington, 1998; Covington, 2000). Ao intervir a este nível, é necessário reforçar o valor instrumental da escola junto dos jovens, criar sistemas de apoio às transições entre ciclos ou formação, no sentido de planear e antecipar os percursos que contenham incentivos académicos e vocacionais facilitadores do envolvimento dos jovens em trajectos de formação qualificante. Lapan et. al. (2002) e Silva & Sá (1993) salientam, ainda, a importância de promover hábitos e competências de estudo quer a partir da activação de estratégias cognitivas, quer da

ativação de orientações motivacionais facilitadoras do envolvimento pessoal na aprendizagem (Lapan *et. al.*, 2002; Ryan & Deci, 2000; Rowell & Hong, 2002; Silva e Sá, 1993 *cit in* Paixão, 2004c).

Para além do desenvolvimento de competências académicas e cognitivas, é necessário desenvolver competências sociais e emocionais nos jovens – competências de tomada de decisão, compreensão dos sentimentos próprios e dos outros, competências de comunicação, respeito pelas diferenças, etc. (Paixão, 2004c).

1.9 O Insucesso e o Abandono Escolar em Portugal

Da análise dos indicadores de retenção e abandono escolares apresentados há alguns anos, ressalta a existência de uma forte relação entre ambos, notando-se que o insucesso parece preceder o abandono escolar.

As taxas de abandono são pouco significativas no 1.º ciclo, verificando-se um crescimento nos ciclos seguintes. Contudo, acentuam-se de forma marcada nos anos seguintes à passagem de ciclo (5.º, 7.º e 10.º).

Dos dados publicados no XIV Recenseamento Geral da População (Censos 2001-Instituto Nacional de Estatística) é possível extrair três indicadores:

1. **Taxa de abandono escolar** que corresponde ao total de indivíduos, no momento censitário, com idade compreendida entre 10 e 15 anos que não concluíram o 3º ciclo do Ensino Básico e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo nível etário.
2. **Taxa de saída antecipada** que corresponde ao total de indivíduos, no momento censitário, com idade compreendida entre 18 e 24 anos que não concluíram o 3º ciclo do Ensino Básico e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo nível etário.
3. **Taxa de saída precoce** que corresponde ao total de indivíduos, no momento censitário, com idade compreendida entre 18 e 24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

Os anos de escolaridade críticos são o 2.º, o 5.º e o 7.º correspondendo os dois últimos à transição de Ciclo. Estes dados podem indiciar a existência de alguma desarticulação

entre os vários ciclos, com níveis de exigência desnivelados e eventuais problemas de desadequação após a transição. O problema aumenta aquando da passagem para o Ensino Secundário, constatando-se que as maiores taxas de insucesso e abandono se verificam no 10º ano de escolaridade.

De acordo com as estatísticas do Ministério da Educação, na década de 90 houve um decréscimo nos níveis de abandono escolar, no universo do continente português. Em 1991, esta situação correspondia a 12,5% da população dos 10 aos 15 anos, tendo passado para 2,7 % em 2001. A representação cartográfica da taxa de abandono escolar é reveladora das diferenças regionais (cf. *Cartografia do Abandono e Insucesso Escolares, 2003* – www.min-edu.pt). As regiões mais afectadas são as do Tâmega e do Douro onde pelo menos 8% das crianças com menos de 15 anos não concluíram o 9º ano. De salientar que os valores do abandono escolar aumentam consoante a idade, sendo a sua expressão mais elevada entre os 14 e os 15 anos, que em 2001 correspondeu a quase 70% do total de abandonos. Este facto pode ser explicado pelo efeito da participação dos jovens no mercado de trabalho e pelo insucesso escolar. Na realidade, a maioria dos abandonos diz respeito a alunos repetentes, especialmente do 2º ciclo que se revela um grau “congestionado” pela frequência de alunos com idade superior à considerada normal para o ciclo correspondente.

Nas tabelas seguintes podemos observar a evolução das taxas de abandono escolar de 2001 a 2008 (Fonte: INE).

Tabela 1. Taxa de Abandono Escolar (%) por Local de Residência (à data dos Censos 2001)

Local de residência	Período de referência dos dados (%)
Portugal	2,79
Continente	2,71
Região Autónoma dos Açores	4,79
Região Autónoma da Madeira	3,14

Tabela 2. Taxa de Abandono Escolar Precoce (Série 1998) por Local de residência (NUTS-2001) e Sexo

Local de residência	Período de referência dos dados (%)		
	HM	H	M
Portugal	35,90	43,10	28,40
Continente	35	41,90	27,80
Região Autónoma dos Açores	53,90	66,60	40,50
Região Autónoma da Madeira	47,50	57,60	36,90

Legenda: HM – Homem e Mulher, H – Homem e M – Mulher

Ao consultarmos o documento “A Condição Juvenil Portuguesa na Viragem do Milénio” (2006), da Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto, constatamos que o Abandono Escolar e o Insucesso Escolar parecem demonstrar um comportamento cumulativo, isto é, vão-se dilatando à medida que se avança no nível de ensino e na idade. O Ensino Secundário (não obrigatório) surge como um marco diferenciador das práticas, trajectórias e estratégias dos jovens. Por um lado, vislumbra-se como momento de saída da instituição escolar para muitos e, por outro, do lado dos que prosseguem os estudos, pelo incremento exponencial do insucesso.

CAPÍTULO II

Motivação e Comportamento: o papel da Instrumentalidade, da Representação do Futuro, dos “Eus Possíveis” e dos Projectos Pessoais no Desenvolvimento Psicossocial

No presente trabalho abordaremos um conjunto de variáveis motivacionais - Instrumentalidade, Representação do Futuro, Objectivos de Realização, “Eus Possíveis” e Projectos Pessoais - que surgem na literatura como tendo forte impacto nas aprendizagens escolares. Deste modo, consideramos pertinente relacioná-los com a temática do Abandono Escolar, no sentido de aprofundar a sua influência na decisão de permanecer ou abandonar a escola.

2.1.Motivação: definição do conceito e identificação de factores no âmbito de algumas abordagens contemporâneas

“Motivation provides the psychological foundation for the development of human competence in everydaylife” (Ford, 1992, p. 16)

É nestes termos que Ford (1992) salienta o papel da motivação. Segundo este autor o processo motivacional ajuda a pessoa a decidir se pretende manter ou restaurar um estado existente ou seguir para novos horizontes. Ou seja, o processo motivacional identifica a importância dos problemas e oportunidades, mas não é responsável pela resolução desses problemas nem por tornar essas oportunidades em realidade. Ford (1992) identificou três componentes motivacionais fundamentais para o funcionamento humano: objectivos pessoais, crenças de agência pessoal e emoções. Na teoria dos sistemas motivacionais os objectivos pessoais possuem duas propriedades: são pensamentos acerca das consequências ou desejos que o indivíduo quer alcançar ou evitar e dirigem ou mobilizam as várias componentes do funcionamento pessoal, no sentido de produzir as consequências desejadas ou de prevenir as indesejadas. Os objectivos pessoais podem ser diferenciados com base num conjunto de características. Podem ser de curto-prazo, concretos, objectivos de vida ou valores. Podem, também, referir-se a estados internos desejados (tranquilidade, excitação, entre outros) ou a efeitos desejados relativamente ao ambiente externo (ex. construir uma casa, ajudar um amigo). Os objectivos pessoais podem ser activos ou passivos, racionais ou irracionais. Os objectivos são importantes porque levam a pessoa a dirigir e organizar selectivamente o seu comportamento de forma a aumentar a possibilidade de os

alcançar. Quando estes objectivos não são específicos ou quando há ambiguidade ou confusão acerca deles, os comportamentos resultantes podem tornar-se pouco eficazes. Por outro lado, quando a pessoa identifica objectivos claros e os alcança, obtém *feedback* positivo e está mais predisposta a experienciar satisfação emocional.

Os objectivos pessoais representam um aspecto importante na estrutura motivacional do funcionamento do indivíduo. Neste âmbito desempenham um papel relevante na organização de padrões de comportamento do sujeito, visando alcançar as consequências desejadas ou evitar as indesejadas.

Muitas pessoas possuem múltiplos objectivos que são, usualmente, conceptualizados hierarquicamente: alguns objectivos são mais importantes para o indivíduo do que outros, alguns são vistos como mais atingíveis que outros e alguns têm maior saliência emocional que outros. Os objectivos prioritários podem ser considerados intenções e estão aptos a produzir acção instrumental, dado que a pessoa estabeleceu um compromisso especial para atingir esse objectivo. Assim que esse compromisso é feito, a responsabilidade motivacional transita da esfera dos objectivos pessoais para a das crenças de agência pessoal e emoções.

As crenças de agência pessoal representam uma avaliação pessoal da aptidão e oportunidade para concretizar um objectivo ou alcançar um resultado desejado. Envolvem a realização de uma comparação entre uma consequência desejada e uma outra antecipada. As crenças de agência pessoal são importantes, apenas, na situação em que existe um objectivo estabelecido e em que este é activamente pretendido. Estas crenças pessoais podem, contudo, facilitar a elaboração de novos objectivos em novos contextos. Ford (1992) demonstrou a utilidade de uma abordagem integrada na análise de diferentes padrões de crenças de agência pessoal e na utilização de uma taxonomia de dez padrões que variam de um padrão robusto a um padrão mais sensível. Ford considerou que os padrões robusto e tenaz são os mais poderosos motivacionalmente, uma vez que as pessoas com estes tipos de padrão são, tipicamente, persistentes na expectativa que têm de alcançar os seus objectivos, mesmo perante obstáculos e dificuldades.

Os objectivos pessoais e as crenças de agência pessoal são influenciados pelas emoções. Estas têm uma função energizadora ao apoiarem e facilitarem comportamentos destinados a produzir as consequências desejadas. Segundo Ford (1992) desempenham,

também, uma função reguladora ao fornecerem informação avaliativa relativamente à interacção entre a pessoa e o meio envolvente. Enquanto as crenças de agência pessoal tendem a ser particularmente importantes na tomada de decisão a longo prazo, as emoções tendem a exercer os seus efeitos em objectivos a curto termo e em situações mais eminentes. Deste modo, as crenças de agência pessoal podem originar decisões específicas, enquanto as emoções mobilizam a pessoa e facilitam o funcionamento efectivo sob condições de ameaça ou oportunidade imediata.

Em síntese, ambos representam importantes factores motivacionais e são padrões complexos e organizados, constituídos por diversos processos inter-relacionados.

Em 1992, Ford organizou dezassete princípios para motivar os indivíduos. O princípio do funcionamento unitário reporta-se à singularidade de cada indivíduo pelo que, qualquer mudança em algum aspecto dos seus padrões emocionais produzirá alterações no contexto do sistema pessoa-meio. O princípio dos três componentes motivacionais refere que objectivos, emoções e as crenças de agência pessoal devem ser tidos em conta se se pretende facilitar, significativamente, a motivação do sujeito. Por outro lado, o princípio do meio responsivo diz respeito ao facto de que quando se pretende motivar o indivíduo, essa intervenção deve ser realista e apropriada, devendo existir um clima emocional que suporte e facilite o funcionamento efectivo.

Os objectivos são um pré-requisito necessário para a ocorrência de algum padrão de comportamento desejado. Deste modo, a selecção e activação de objectivos relevantes é extremamente importante e constitui o quarto princípio elaborado por Ford. O princípio da saliência do objectivo refere que a activação de objectivos facilita o funcionamento eficaz, apenas, quando o indivíduo compreender claramente aquilo que o objectivo representa em termos que guiam o comportamento corrente e promovem o compromisso para prosseguir esse objectivo no futuro. Por outro lado, o princípio da multiplicidade de objectivos assenta na ideia básica de que os padrões motivacionais mais poderosos ocorrem em relação a múltiplos objectivos que ligam, sinergeticamente, uma variedade de objectivos motivacionais que contribuem para consequências desejadas.

A principal mensagem transmitida pelo sétimo princípio refere que os objectivos devem ser claros e estar isentos de conflito, o que exige o estabelecimento de objectivos proximais e distais. Ou seja, a pessoa deve ter a capacidade de priorizar e organizar os

objectivos. O princípio do *feedback* baseia-se na premissa de que para manter a motivação, o indivíduo necessita de obter feedback que o informe do modo como está a evoluir no percurso, visando a obtenção dos objectivos elaborados. Esta informação é útil para efectuar as modificações consideradas necessárias na estrutura dos objectivos, mas também para reforçar a importância dos objectivos estabelecidos, fortalecendo assim a motivação do sujeito.

O nono princípio delineado por Ford (1992) refere que o indivíduo, para desenvolver a sua competência deve procurar tornar úteis os fracassos e os insucessos decorrentes das pressões que vai sofrendo e de que vai sendo alvo.

O princípio da mudança óptima reflecte a noção de que a motivação é maximizada quando o alcance de um objectivo pessoal é considerado como tendo um elevado grau de dificuldade, mas passível de ser alcançado com esforço vigoroso e persistente.

De acordo com Ford (1992), a evidência clara e directa das capacidades pessoais do indivíduo e da responsividade do ambiente, são bastante úteis na facilitação positiva das crenças de agência pessoal. O décimo segundo princípio, o princípio da realidade, evidencia o facto das crenças de agência pessoal requererem aptidões verdadeiras e um ambiente verdadeiramente responsivo. O princípio seguinte apresentado por Ford (1992), reporta-se à activação emocional. O autor refere que emoções fortes estão, frequentemente, associadas a padrões motivacionais também fortes. Por outro lado, o indivíduo pode utilizar estas emoções para moldar e fortalecer os padrões motivacionais, eventualmente, enfraquecidos por conflitos entre objectivos ou crenças de agência pessoal fracas. De acordo com o décimo quarto princípio, se a pessoa é capaz de produzir os comportamentos desejados e sente vontade de o fazer, o facto de realizar algo, pode ajudá-la a ultrapassar eventuais dificuldades.

O princípio da mudança incremental vs mudança transformacional, salienta que quando os padrões motivacionais não são produtivos ou satisfatórios, quer por razões de ordem pessoal ou existentes no ambiente, torna-se necessário efectuar uma escolha. Ou seja, o indivíduo tem que decidir se mudanças incrementais ou graduais serão suficientes para produzir os resultados desejados, ou se serão necessárias mudanças transformacionais.

Os dois últimos princípios referem-se, respectivamente, ao reconhecimento de que existem várias alternativas a seguir para atingir os objectivos pretendidos e à

necessidade de abordar os indivíduos com respeito, de modo a facilitar a organização dos objectivos e o compromisso e consequentemente a satisfação, o sucesso e a competência.

O termo motivação associa-se, habitualmente, a movimento, entusiasmo, participação activa, atenção dirigida. Em oposição, passividade, desinteresse, aborrecimento e deambulação errante são sinónimo de falta de motivação. É possível identificar dois aspectos do comportamento que traduzem motivação: a intensidade (ou nível de motivação que é indicado pelo esforço, pelo nível de actividade e pelo entusiasmo) e a direcção (ou orientação motivacional que é indicada pela selecção de objectivos e pela escolha de cursos de acção). Podemos afirmar, em termos gerais, que a motivação é a força que energiza e dirige o comportamento. O conceito de energização remete para a função da motivação na manutenção do comportamento. A direcção salienta que a acção implica frequentes escolhas e decisões, mais ou menos conscientes, de natureza motivacional.

Historicamente, verificou-se uma evolução nas concepções acerca da energização e direcção do comportamento. Inicialmente associavam-se às perspectivas que valorizavam o papel de características internas e estáveis dos indivíduos, tais como as necessidades instintivas e os “drives” homeostáticos. Eram designadas teorias das necessidades e procuravam explicar o comportamento com base na força das necessidades motivacionais individuais. Posteriormente, energização e direcção do comportamento ligaram-se às teorias comportamentais da motivação que a definiram em termos de resposta a estímulos externos. Genericamente designadas teorias dos incentivos, salientam o papel dos estímulos e reforços externos na tendência do indivíduo para se aproximar ou afastar de certas actividades (Abreu, 1998).

Num nível superior de evolução, a ênfase passou a colocar-se nos processos de interpretação e construção do indivíduo (acerca dos seus ambientes e acerca de si próprio). As teorias cognitivistas da motivação centram-se nos processos que medeiam os determinantes internos ou externos e o comportamento, nomeadamente no papel pró-activo do indivíduo, através das suas percepções subjectivas e crenças. As cognições motivacionais são elementos charneira de todo o processo de motivação, nas abordagens cognitivas. Um dos tipos de cognições motivacionais mais investigado é constituído por crenças, percepções, julgamentos e antecipações relacionados com a possibilidade de

obter resultados desejados (e de evitar os indesejados). Neste âmbito, incluem-se as expectativas (de sucesso) e conceitos relacionados, tais como as percepções de capacidade, a auto-eficácia, as atribuições e o controlo percebido. O valor das actividades, dos objectivos e dos resultados, incluindo o valor da tarefa, o interesse intrínseco e a orientação para objectivos constituem outro tipo de cognições. Desde 1980 que a investigação se tem centrado no modo como os factores motivacionais e cognitivos interagem e influenciam a aprendizagem e o aproveitamento escolar dos alunos. Estes estudos integram-se nos modelos sócio-cognitivos da motivação. Uma das principais assumpções destes modelos é que a motivação é um fenómeno dinâmico e multifacetado que contrasta com a visão dos modelos tradicionais da motivação. Os modelos sócio-cognitivos defendem que os alunos podem ser motivados de vários modos e que é importante compreender como e porque são motivados para o trabalho escolar. A discussão da temática da motivação como um facilitador académico deve incluir os conceitos de auto-eficácia, atribuição causal, motivação intrínseca e objectivos.

A segunda assumpção dos modelos sócio-cognitivos da motivação salienta que esta não é um traço estável do indivíduo, pertencendo a um domínio, contexto e situações específicas. Ou seja, os alunos podem ser motivados de várias formas e a sua motivação pode variar dependendo da situação ou contexto da sala de aula ou escola.

A terceira assumpção relaciona-se com o papel central da cognição nestes modelos. Ou seja, não são apenas as características culturais, demográficas ou de personalidade que influenciam a motivação e o rendimento escolar directamente, ou apenas as características contextuais do ambiente de sala de aula que modelam a motivação e o aproveitamento, mas a regulação activa individual da sua motivação e o comportamento que medeia a relação entre a pessoa, o contexto e o eventual aproveitamento. Ou seja, os pensamentos que os alunos têm acerca da sua motivação e aprendizagem desempenham um papel importante na mediação do seu empenho e conseqüente aproveitamento (Linnenbrink et al, 2002).

Um dos principais aspectos, em termos motivacionais, no rendimento escolar do aluno, é a auto-eficácia que diz respeito às crenças acerca da sua capacidade para realizar uma tarefa ou actividade.

Linnenbrink et al. (2002) concluíram que as crenças de auto-eficácia estão fortemente relacionadas com o envolvimento cognitivo do aluno, com o uso que faz de estratégias auto-reguladoras e com o aproveitamento global. Em termos práticos, a auto-eficácia é facilitada proporcionando oportunidades aos alunos para serem bem sucedidos em tarefas relacionadas com a sua competência e assim desenvolverem novas aptidões e capacidades.

A teoria da atribuição sugere que quando ocorre um sucesso ou um fracasso, o indivíduo analisará a situação para determinar as causas percebidas desse sucesso ou fracasso.

Enquanto a motivação extrínseca se refere à motivação para integrar uma actividade enquanto meio para alcançar um fim, a motivação intrínseca define-se como a motivação para se envolver numa actividade pelo prazer que dá. Ou seja, existe um interesse pessoal elevado na tarefa ou actividade. Muitos autores têm vindo a estabelecer a diferença entre interesse pessoal e interesse situacional (ex. Hidi, 1990, *cit in* Linnenbrink et al., 2002). O interesse pessoal reflecte o interesse individual num tópico ou domínio particular. Em contraste, o interesse situacional baseia-se inteiramente nas características do contexto. Ambos os tipos de interesse têm a capacidade de influenciar o aproveitamento escolar dos alunos. Deste modo, em termos práticos, quer professores quer colegas, devem dar oportunidade aos alunos de trabalhar em assuntos que considerem pessoalmente interessantes, o que os poderá ajudar a desenvolver estratégias mais eficazes no processo de aprendizagem e, em última instância, alcançar níveis mais elevados.

Tal como as crenças de auto-eficácia, a atribuição causal e a motivação intrínseca, também os objectivos podem favorecer o sucesso académico. Segundo a teoria do estabelecimento de objectivos, existem duas orientações gerais em torno dos objectivos que se reportam às metas que os indivíduos visam alcançar quando se aproximam e se envolvem numa tarefa: a orientação para a mestria e a orientação para o resultado (Paixão & Borges, 2005).

Winne e Marx (1989, *cit in* Linnenbrink et al., 2002) postularam que a motivação deveria ser concebida em termos de processamento cognitivo e que os pensamentos motivacionais e as crenças são governados pelos princípios básicos da Psicologia Cognitiva. Borkowsky et al. (1990) desenvolveram um modelo que salienta a interacção

entre os processos motivacionais, cognitivos e do eu: conhecimento de si próprio (incluindo objectivos, eus possíveis), o conhecimento estratégico e estados motivacionais pessoais (incluindo crenças atribucionais, auto-eficácia e motivação intrínseca). Segundo os autores estas componentes influenciam o desempenho. Pintrich (2000) construiu um modelo de relações entre motivação e cognição. Este modelo integra vários componentes: características do aluno (níveis académicos anteriores), aspectos sociais do contexto de aprendizagem (ex. interacção entre aluno e professor), constructos motivacionais derivados das teorias expectativa-valor e dos objectivos (ex. conhecimentos anteriores, estratégias de aprendizagem e estratégias auto-reguladoras e metacognitivas). Os autores postularam que os constructos motivacionais e cognitivos exercem influências mútuas e são influenciados pelo contexto social. De igual modo, ambos os constructos influenciam o envolvimento na aprendizagem e consequentemente os resultados escolares dos alunos.

Um dos principais motivos humanos é a motivação para a competência (Alderman, 2004). Esta está na base de atitudes e comportamentos como a curiosidade e a exploração, essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento. Geralmente, a necessidade de satisfazer o sentimento de competência faz com que os indivíduos se envolvam nas actividades cuja probabilidade de sucesso se prevê ser boa e evitem aquelas em que percebem baixas probabilidades de sucesso. Alderman (2004) designa a “motivação óptima”, como um estado ideal de funcionamento motivacional e que é sinónimo de capacidade para a auto-regulação, “vontade de aprender” ou vontade de “melhorar as competências pessoais”, atribuição de sentido aos desafios colocados pelos contextos e a existência de um sistema de avaliação comportamental que valoriza o progresso e a mestria.

Os conceitos de competência e contingência estão relacionados com a confiança na capacidade. A competência percebida refere-se à avaliação das relações “eu-meios”, isto é, à avaliação da capacidade do indivíduo para realizar as actividades relevantes para produzir um determinado acontecimento. A contingência percebida refere-se à percepção das relações “meios-fins”, isto é, ao julgamento do indivíduo sobre os factores que causam ou influenciam os acontecimentos.

Em diferentes modelos da motivação as percepções de capacidade assumem um papel central. Os principais são o modelo de expectativa X valor de Atkinson (1964) e seus

desenvolvimentos recentes (Eccles, 1983; Wigfield & Eccles, 1992), o modelo de desenvolvimento da competência percebida (Harter, 1982, 1985; Stipek, 1981, *cit in* Eccles et al. 2002) e o modelo da auto-eficácia, desenvolvido por Bandura (1986) e aplicado à educação por Schunk (1991, *cit in* Eccles et al. 2002). As percepções de capacidade influenciam quer o nível de realização quer a qualidade das aprendizagens. Percepções elevadas estimulam o confronto com situações desafiadoras, que por sua vez contribuem para enriquecer as competências dos indivíduos. Pelo contrário, as percepções baixas originam uma constante dúvida de si e a desistência fácil perante dificuldades. Ao evitar o desafio, os indivíduos perdem oportunidades de desenvolver as suas competências e, conseqüentemente, também a possibilidade de contrariar as suas auto-percepções negativas. As percepções de capacidade associam-se também a afectos, positivos ou negativos, que facilitam ou dificultam a realização. Por exemplo, perante dificuldades ou obstáculos, os indivíduos com baixas percepções de capacidade sentem-se mais vulneráveis e podem experimentar elevados níveis de stresse e depressão. Estes afectos bloqueiam a capacidade de resolução de problemas, afectando negativamente o desempenho e, subseqüentemente, a competência percebida. Uma das experiências que debilita a motivação para a realização é a do insucesso repetido, porque faz diminuir a competência percebida e produz afecto negativo. Nestas circunstâncias, procurando minimizar as perdas, os indivíduos adoptam frequentemente estratégias defensivas que contudo, são inadaptativas (Covington, 2000).

Os principais tipos de crenças relacionadas com a capacidade são as expectativas, o autoconceito de competência e a auto-eficácia.

A expectativa é a probabilidade de sucesso numa determinada tarefa ou actividade. O conceito foi inicialmente estudado pela teoria de expectativa X valor de Atkinson (1964). Segundo o autor, a tendência para o envolvimento em actividades que se possam traduzir em sucesso depende de três factores relacionados: motivação para o sucesso vista como um traço relativamente estável, probabilidade ou expectativa de sucesso e valor incentivo do sucesso ou benefício que o sucesso na tarefa produzirá.

Mais tarde outros autores aprofundaram os estudos de Atkinson, tendo surgido as teorias valor-expectativa contemporâneas. Neste contexto, Eccles et al. (2002) elaboraram e testaram um modelo expectativa-valor das escolhas relacionadas com a realização. Neste modelo assume-se que as escolhas são influenciadas por

características positivas e negativas da tarefa e todas as escolhas têm custos porque ao seleccionar uma, eliminam-se outras opções. Consequentemente, o valor relativo e a probabilidade de sucesso de várias alternativas são determinantes da escolha. Neste modelo é assumido que as expectativas e os valores influenciam directamente o desempenho, a persistência e a escolha da tarefa. Também as expectativas e os valores são influenciados por crenças específicas sobre as tarefas, como as percepções de competência, as percepções individuais, as atitudes e expectativas de outras pessoas acerca do indivíduo, pelas suas memórias afectivas e pelas suas próprias interpretações dos seus resultados prévios. Eccles et al. (2002) definiram expectativas de sucesso como crenças individuais sobre a forma como se sairá bem nas tarefas futuras, quer a curto, quer a longo prazo. As mesmas autoras (2002) definiram as crenças acerca da aptidão como avaliações individuais da sua competência em diferentes áreas. As autoras encontraram quatro componentes do valor de tarefa: valor de realização, valor intrínseco, valor de utilidade e custo. O valor de realização é definido como a importância pessoal de fazer bem uma tarefa. O valor intrínseco diz respeito ao divertimento que o indivíduo obtém por realizar a actividade ou o interesse subjectivo que demonstra ter pelo tema. O valor utilidade diz respeito ao quão bem uma tarefa se relaciona com objectivos actuais e futuros, tais como os objectivos de carreira. Uma tarefa pode ter um valor positivo para uma pessoa porque facilita objectivos futuros, mesmo que essa pessoa não esteja interessada na tarefa em si. Finalmente, as autoras identificam o custo como a componente crítica do valor. O custo é conceptualizado como os aspectos negativos de desenvolver a tarefa, tais como a ansiedade, o medo do sucesso ou do fracasso, a quantidade de esforço despendido e as oportunidades perdidas que resultam do facto de fazer uma escolha.

Relativamente ao autoconceito de competência, este relaciona-se com a avaliação que o sujeito faz da sua capacidade presente para realizar determinada tarefa.

Algumas teorias focam-se nas crenças que o indivíduo possui acerca da sua competência e eficácia, expectativas de sucesso ou fracasso e sentido de controlo. Estas crenças estão relacionadas com a questão-chave: “Conseguo executar esta tarefa?” (Eccles et al, 2002).

Bandura (1977) propôs um modelo sociocognitivo da motivação centrado no papel das percepções de eficácia e na acção humana. Este autor definiu auto-eficácia como a

confiança que o indivíduo tem na sua capacidade para organizar e executar um dado curso de acção, para resolver um problema ou concluir uma tarefa. Esta definição implica que, para tarefas semelhantes, a auto-eficácia pode variar, em função do nível de desempenho que o sujeito pretende atingir. Trata-se, segundo o autor, de um conceito multidimensional que varia em força, generalidade e grau (ou dificuldade). Por outro lado, a auto-eficácia diz respeito ao julgamento sobre a capacidade para organizar e executar as actividades específicas necessárias ao objectivo a atingir. Um incremento da auto-eficácia origina aumentos no esforço mental de compreensão, na utilização de estratégias de resolução de problemas e de estratégias cognitivas de aprendizagem em tarefas académicas, bem como no nível de realização. A teoria da auto-eficácia centra-se na expectativa de sucesso. Bandura (1977) distingue dois tipos de crenças de expectativa: expectativas de resultado (crença de que certos comportamentos levarão a certos resultados) e expectativas de eficácia (crença de que o sujeito pode efectivamente realizar os comportamentos necessários para produzir o resultado). Estes dois tipos de crenças são diferentes porque o sujeito pode acreditar que um determinado comportamento produzirá um determinado resultado (expectativa de resultado), mas pode não acreditar que pode realizar aquele comportamento (expectativa de eficácia). Bandura (1977) propôs que as expectativas de eficácia são os maiores determinantes do estabelecimento de objectivos, no processo de escolha e na persistência.

Quando algo de negativo ou inesperado acontece os indivíduos perguntam-se porquê. As causas a que atribuem os acontecimentos são as atribuições. As atribuições têm uma função explicativa, a qual expande a previsibilidade e controlabilidade sobre o mundo, favorecendo a aprendizagem e a adaptação. A teoria das atribuições (Weiner, 1986) baseia-se na concepção de que a compreensão racional é a origem básica da acção e assenta em dois pressupostos fundamentais. O primeiro assume que os indivíduos têm tendência para procurar compreender as razões dos acontecimentos. Por outro lado, a determinação da acção subsequente é influenciada pela percepção das causas dos acontecimentos, constituindo o segundo pressuposto. Lemos (2005) salienta que as atribuições concretas que os indivíduos fazem numa determinada situação dependem de factores da situação e de factores individuais como a percepção de competência própria no domínio e o estilo explanatório. De outro modo, a investigação tem revelado que as atribuições influenciam a motivação, nomeadamente através dos seus efeitos sobre as expectativas, a auto-eficácia e as emoções que provocam. Em contexto escolar as

principais causas a que os alunos atribuem os resultados são a capacidade (ou falta de capacidade), o esforço (ou cansaço) e a sorte (ou azar). Estas diferentes atribuições diferenciam-se no que concerne a três dimensões fundamentais: a estabilidade, que se refere à constância da causa ao longo do tempo, o *locus* e a controlabilidade. Com base nestas dimensões, as causas podem ser classificadas como estáveis ou instáveis, internas ou externas e controláveis ou incontroláveis, respectivamente. Por exemplo, a sorte e o esforço são causas instáveis e a capacidade é geralmente concebida como estável. Contudo, o esforço e a capacidade são causas internas e a sorte é uma causa externa. A sorte é uma causa incontrolável e o esforço uma causa controlável. Estas dimensões causais têm força motivacional e afectam as cognições (expectativas e auto-eficácia), afectos e, subsequentemente, o comportamento real. A estabilidade é a dimensão que afecta o grau de envolvimento do aluno na sequência dos insucessos. A atribuição de um insucesso a uma causa instável, como por exemplo ao esforço permite ao aluno tentar de novo, apesar do fracasso prévio. Isto porque o esforço pode ser manipulado (é uma causa instável) e portanto a expectativa de sucesso numa próxima tentativa poderá ser, mesmo assim, elevada. Pelo contrário, a atribuição de um fracasso a uma causa estável, como a capacidade é desmotivadora, porque a inteligência é geralmente vista como não modificável e, assim, não se espera poder melhorar o resultado.

As dimensões *locus* e controlabilidade das causas influenciam, principalmente, as reacções emocionais. O *locus* relaciona-se mais directamente com os afectos relativos ao *self*. Por exemplo, a atribuição de resultados a factores pessoais produz sentimentos de orgulho ou de vergonha. Um insucesso atribuído a causas incontroláveis poderá quando muito produzir vergonha ou humilhação, mas não culpa. Por sua vez as emoções geram comportamentos de aproximação e esforço, no caso do orgulho e da culpa e de evitamento, no caso da vergonha.

Ambientes que valorizam o esforço, que destacam a relação entre esforço e resultados, em que se evidencia que ter bons resultados não depende apenas da capacidade mas é algo que se aprende, contribuem para manter a motivação contínua pela aprendizagem. Mas, a insistência no esforço não deve ser indiscriminada. O esforço sem os recursos de conhecimentos e de competências necessários é ineficaz ou mesmo debilitante (Lemos, 2005).

Alguns autores elaboraram modelos conceptuais do controlo. Connell (1985, *cit in* Eccles et al., 2002) adicionou o “controlo desconhecido” com uma terceira categoria de crença de controlo e argumentou que as crianças mais novas estão particularmente predispostas a utilizar esta categoria. O mesmo autor salienta que não saber a causa do sucesso ou fracasso mina a motivação para trabalhar em tarefas associadas. Connell e Wellborn (1991), adoptando a teoria da auto-determinação de Deci & Ryan (2000), também integraram as crenças de controlo num quadro conceptual, tendo proposto três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e relacionamento. Segundo estes autores, uma criança que acredita que controla os seus resultados escolares, deveria sentir-se competente. A hipótese dos autores é que a satisfação destas necessidades é influenciada pelas seguintes características familiares, dos grupos de pares e contexto escolar: a qualidade estrutural, o grau de autonomia disponibilizado e o nível de envolvimento da criança nas actividades. Quando uma ou mais destas necessidades não é satisfeita, desmotiva a criança.

Ellen Skinner et al. (1998, *cit in* Eccles et al, 2002) propuseram um modelo mais elaborado de controlo percebido. Assim, descreveram três crenças: crenças meios-fins, crenças de controlo e crenças de agência. As primeiras reportam-se à expectativa de que causas particulares podem produzir certos resultados. As crenças de agência são expectativas de que se tem acesso aos meios necessários para produzir vários resultados. Crenças de controlo são as expectativas que o sujeito tem de que consegue produzir o evento desejado. Em estudos realizados com crianças, os autores concluíram que aquelas que acreditavam que os seus professores eram afáveis e amigos desenvolviam um sentido mais positivo de controlo dos resultados

O segundo tipo de crenças com forte impacto na motivação diz respeito ao valor e afecta sobretudo as escolhas, isto é, a direcção do investimento. A motivação intrínseca aplica-se ao sistema motivacional que sustenta a actividade que é realizada como um fim em si mesma, pelas características inerentes à própria actividade. O objectivo é realizar a actividade e não a obtenção de uma qualquer consequência exterior à actividade. Em oposição, a motivação extrínseca refere-se à actividade que é realizada tendo em vista algo exterior à mesma, como uma consequência ou um resultado. Csikszentmihalyi & Nakamura (1989, *cit in* Eccles et al, 2002) descreveram empiricamente a vivência que caracteriza a actividade intrinsecamente motivada da seguinte forma: espírito e corpo totalmente absorvidos, concentração profunda, saber o

que se quer fazer, ausência de preocupação com o insucesso, com a avaliação de si próprio ou com as preocupações habituais, sensação de que o tempo passa muito depressa.

Salientam-se três aspectos centrais subjacentes à motivação intrínseca. O primeiro diz respeito à experiência de competência. Na perspectiva da motivação intrínseca a eficácia na obtenção do efeito específico desejado é uma condição necessária (mas não suficiente) para o sentimento de causalidade pessoal que se refere ao segundo aspecto central. Este é designado como experiência de autodeterminação e, em conjunto com a activação gratificante durante a realização constituem a marca distintiva da motivação intrínseca. Ou seja, estas teorias pressupõem que a sensação de produzir, pessoalmente, efeitos desejados é motivadora, constituindo, para além da experiência de competência, um dos alicerces motivacionais da aprendizagem e do desenvolvimento.

A orientação intrínseca-extrínseca não se relaciona directamente com o desempenho real. A motivação intrínseca associa-se a níveis elevados e a motivação extrínseca a níveis baixos de elaboração e envolvimento cognitivos. Ou seja, a orientação motivacional relaciona-se fortemente com a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas (ensaio, elaboração e organização) e de auto-regulação (monitorizar a aprendizagem, etc.) que, por sua vez, levam a melhor desempenho.

A dependência que a motivação intrínseca cria (na ausência de recompensas não haverá envolvimento) e a potencial diminuição da motivação intrínseca preexistente (oferecer recompensas extrínsecas para actividades que já são intrinsecamente interessantes, pode minar o primeiro sistema de motivação) constituem as principais críticas apontadas à motivação intrínseca. Contudo, parece melhor os alunos focarem-se em objectivos extrínsecos, tais como as notas quando não têm objectivos, nem intrínsecos nem extrínsecos. Por outro lado, a motivação extrínseca é uma forma eficaz de estimular o início do envolvimento em actividades à partida desinteressantes. Alguns autores procuraram identificar as condições nas quais as razões extrínsecas podem melhorar a motivação dos alunos, destacando-se entre elas a natureza da recompensa: informativa (isto é, percebida como uma informação positiva acerca da competência) ou controladora (isto é, percebida como uma tentativa de controlo do comportamento e portanto ameaçando a autodeterminação. (Deci, Koestner & Ryan, 1999)

Quer a teoria da auto-determinação de Deci & Ryan (1985) que integra duas perspectivas da motivação humana - os sujeitos são motivados para manter um nível óptimo de estimulação (Hebb, 1955, *cit in* Eccles et al. 2002) e os sujeitos têm necessidades básicas de competência (White, 1959) e auto-determinação (deCharms, 1968), quer o modelo relacional da motivação de Nuttin (1980/84), sugerem a existência de outras formas autónomas da motivação para além da motivação intrínseca. Estas formas autónomas possuem algumas das características tradicionalmente atribuídas à motivação extrínseca – a motivação para realizar a actividade relaciona-se com o seu valor instrumental – e características da motivação intrínseca – a experiência de autonomia. Estas formas de motivação resultam de um processo de internalização, que transforma a regulação externa do comportamento em regulação interna ou auto-determinada. As formas autónomas de motivação são as que permitem realizar actividades que não são interessantes nem agradáveis em si mesmas, sem contudo o fazer por conformismo. A internalização permite precisamente a acomodação ao mundo social preservando o sentimento de auto-determinação. Ryan, Connell & Deci (1985) definem quatro estilos de regulação que representam uma progressiva internalização da regulação do comportamento. A regulação externa que corresponde a comportamentos regulados pela antecipação de reforços sociais ou materiais. A regulação introjectada que corresponde a comportamentos regulados por auto-recompensas ou auto-punições. Neste caso, as exigências do ambiente foram parcialmente assimiladas, mas não verdadeiramente integradas no self, sendo assim fonte de tensão e de conflito interno. Na regulação identificada, as direcções e objectivos anteriormente externos são adoptados como um valor ou objectivo próprio, e consequentemente o comportamento é sentido como auto-determinado. Os autores definem ainda a regulação integrada (nível só atingido depois da adolescência) em que as várias identificações ou valores são integrados numa hierarquia coerente.

As formas autónomas de motivação extrínseca distinguem-se da motivação intrínseca na medida em que suportam o envolvimento, não só em actividades intrinsecamente interessantes, mas também em actividades que, não sendo atractivas, são pessoalmente valorizadas.

Csikszentmihalyi (1988) definiu o comportamento intrinsecamente motivado em termos da experiência subjectiva imediata que acontece quando a pessoa está envolvida na actividade. Por exemplo, jogadores de xadrez ou compositores descrevem as suas

experienciações quando totalmente envolvidos, em termos de um estado emocional que Csikszentmihalyi designou “*flow*” (fluxo). Este fluxo é caracterizado por:

- Um sentimento holístico de estar emergido e carregado pela actividade;
- Uma mistura de acção e consciência;
- Foco da atenção num campo de estímulos limitado;
- Ausência de auto-consciência;
- Sentimento de controlo das próprias acções e do ambiente.

O fluxo só é possível quando a pessoa sente que as oportunidades para a acção numa dada situação correspondem à sua capacidade para vencer os desafios. Pesquisas recentes revelam que os desafios e as aptidões devem ser relativamente altos antes da experiência do fluxo se tornar possível.

À primeira vista, as teorias de Deci & Ryan (1985) e de Csikszentmihalyi (1988) parecem bastante diferentes. Os primeiros conceptualizam a motivação intrínseca em termos de necessidades inatas e básicas. O segundo salienta a experiência subjectiva. Contudo, estas diferenças reflectem os dois lados da mesma moeda.

Como Schneider (2001, *cit in* Eccles et al. 2002) argumenta é necessário distinguir entre razões imediatas (ex. divertimento) e razões finais (ex. sobrevivência) do comportamento. O comportamento intrinsecamente motivado pode conduzir a objectivos finais mesmo que o actor esteja apenas motivado por incentivos imediatos. Esta distinção entre causas imediatas e finais do comportamento torna possível reconciliar as posições de Deci & Ryan e de Csikszentmihalyi. Deci & Ryan (1985) focalizam a sua atenção nas razões finais do comportamento enquanto Csikszentmihalyi (1988) se centra nas razões imediatas. Este autor sugeriu que a experiência do fluxo é uma recompensa que assegura que o indivíduo procurará incrementar a sua competência. De acordo com Csikszentmihalyi (1988) a experiência de fluxo repetida só é possível quando o indivíduo procura tarefas desafiadoras e expande as suas competências para alcançar esses desafios. Deste modo, a experiência de fluxo deveria reforçar os comportamentos subjacentes ao desenvolvimento.

Segundo Eccles & Wigfield (2002) até há pouco tempo os estudiosos da motivação intrínseca centravam-se, essencialmente, nas condições, componentes e consequências da motivação intrínseca enquanto traço. Os psicólogos educacionais e do desporto têm demonstrado elevado interesse pelo estudo da motivação intrínseca enquanto traço e definem-na nos seguintes termos:

- preferência por tarefas difíceis e desafiadoras;
- aprendizagem guiada pela curiosidade ou interesse;
- busca da competência e mestria.

Alguns estudos sugerem que as três componentes estão bastante correlacionadas e que níveis elevados de motivação intrínseca facilitam a experienciação de emoções positivas (Matsumoto & Sanders, 1988), rendimento escolar elevado (Benware & Deci, 1984) e uso apropriado de estratégias de aprendizagem (Pintrich & Schrauber, 1992) (*cit in* Eccles et al. 2002).

O termo volição refere-se à força de vontade para completar uma tarefa e às diligências efectuadas no sentido de a alcançar. Kuhl (1985 *cit in* Paixão, 2004b) argumentava que muitos teóricos da motivação ignoravam os processos volitivos, assumindo que a motivação levava directamente aos resultados. Deste modo, o autor salienta que a motivação leva, apenas, à decisão de agir. Assim que o sujeito desenvolve a acção, os processos volitivos assumem o controlo e determinam ou não se a intenção é completa. Kuhl (1985, *cit in* Paixão, 2004b) propôs várias estratégias volitivas para explicar a persistência perante a existência de distractores e outras oportunidades: estratégias cognitivas de controlo que ajudam os indivíduos a manterem-se centrados na informação relevante, evitamento da informação distractora, estratégias óptimas de tomada de decisão, incluindo atenção selectiva. As estratégias de controlo emocional envolvem o fortalecimento do comportamento motivacional de base, particularmente quando a intenção é fraca comparativamente a outras possíveis intenções. O controlo contextual implica maximizar ou minimizar o contexto envolvente para facilitar o comportamento motivado (ex. desligar a televisão enquanto estuda).

2.2. Instrumentalidade

Os conceitos valor de tarefa e instrumentalidade têm sido definidos como o entendimento individual do incentivo para um comportamento presente (Husman & Lens, 1999). A investigação sobre estes conceitos tem-se baseado em duas concepções teóricas fundamentais: Perspectiva Temporal de Futuro (P.T.F.) (instrumentalidade) (e.g., Lewin, 1942; Nuttin & Lens, 1985) e teoria expectativa-valor (valor de tarefa) (e.g., Atkinson & Feather, 1966). Raynor (1981) influenciado quer pela literatura referente à P.T.F., quer pela literatura relacionada com a teoria expectativa-valor, elaborou uma teoria expectativa-valor à qual adicionou o conceito de *contingent paths*. Cada tarefa imediata realizada pelo sujeito pode ser vista como uma etapa no longo percurso (*path*) motivacional. Por exemplo, no caso de um aluno que pretende ser médico, cada dia na escola, cada aula assistida, cada oportunidade de voluntariado num hospital serão etapas do percurso que determinará o sucesso ou o fracasso desse objectivo que é tornar-se médico. Segundo o modelo de Raynor (1981) as percepções de expectativa e valor para cada etapa dependem da compreensão que o indivíduo tem da natureza contingente de cada uma delas e do valor percebido do objectivo a longo termo, bem como dos passos a dar até alcançar esse objectivo. Nesta concepção da motivação cada etapa em direcção ao objectivo pode ter dois tipos de valor: o valor imediato que cada uma tem e o valor do objectivo a longo prazo. Raynor (1981) descreveu o valor que resulta da conexão percebida entre uma tarefa corrente e um objectivo futuro, como instrumentalidade.

Eccles (1983) sugeriu a existência de quatro tipos de valor subjectivo associados à resolução de tarefas: valor-utilidade, valor-realização, valor intrínseco e custo. O valor-utilidade foi definido pela autora como “...a importância da tarefa para um objectivo futuro que pode, por si só não se relacionar com a natureza da tarefa em mãos” (Eccles, 1983, pp. 89-90), implicando uma forte orientação para o futuro.

A instrumentalidade desenvolveu-se, como já foi referido, no âmbito da Perspectiva Temporal de Futuro. Segundo Husman et al. (2004) essa influência originou uma vertente diferente na dicotomia instrumentalidade vs. valor de tarefa. Em primeiro lugar o valor de tarefa não possui nenhuma perspectiva temporal particular, enquanto a instrumentalidade é, na sua essência, focalizada no futuro. A instrumentalidade tem-se centrado na relação entre a utilidade de um acto presente e um objectivo futuro. O valor-

utilidade parece ser o único aspecto do valor de tarefa a transportar uma orientação futura.

Van Calster, Lens & Nuttin (1987) efectuaram um estudo com alunos no qual mediram as suas atitudes relativamente ao futuro, adicionalmente à instrumentalidade percebida do seu trabalho escolar. Os resultados mostraram que a instrumentalidade percebida aumentou a motivação e as classificações escolares dos alunos que tinham uma atitude positiva relativamente ao futuro. Em oposição, teve o efeito contrário na motivação e na realização escolar dos alunos com uma visão negativa do seu futuro. Isto representa uma importante descoberta, porque indica que as percepções de instrumentalidade não estão associadas a resultados positivos em todas as pessoas, apenas com aquelas que são optimistas e têm uma opinião positiva sobre o futuro.

2.2.1. Diferentes tipos de instrumentalidade

Lens & Rand (1997) estabeleceram a distinção entre três tipos de instrumentalidade, definidos pela combinação de duas dimensões. A primeira dimensão refere-se ao grau de utilidade da acção presente desenvolvida pelo sujeito. Este valor de utilidade é operacionalizado como o grau de semelhança entre as capacidades necessárias para levar a efeito uma actividade presente (e.g., enquanto estudante) e as capacidades requeridas para desenvolver uma tarefa futura (e.g, enquanto profissional). Uma tarefa ou objectivo futuro podem pertencer à mesma categoria de conteúdo motivacional. Ou seja, as razões para se envolver em ambas as tarefas são muito similares porque a tarefa presente e a tarefa futura são comparáveis. Em contraste, as tarefas presente e futura também podem pertencer a categorias motivacionais diferentes. Neste caso, a tarefa presente é levada a cabo no sentido de alcançar consequências futuras que não estão, inerentemente, relacionadas com a actividade presente. A segunda dimensão refere-se às razões para se envolver na actividade ou ao tipo de condições que regulam o comportamento da pessoa. Quando o sujeito percebe o seu comportamento como sendo externamente regulado, os motivos para a pessoa desenvolver a tarefa têm origem fora dela (e.g., a promessa de uma recompensa, de uma ameaça ou castigo, estatuto, reputação). Por outro lado, quando o sujeito experiencia o seu envolvimento na tarefa como sendo internamente regulado, os seus motivos residem no próprio indivíduo (e.g., o próprio desenvolvimento, projectos de vida, desenvolvimento pessoal ou profissional).

A combinação destas duas dimensões resulta em três tipos de instrumentalidade (Husman & Lens, 1999):

1. Instrumentalidade Extrínseca (obtenção de recompensas): e.g., estudar muito para ser engenheiro(a) e ganhar muito dinheiro (regulação externa). a tarefa futura motiva extrinsecamente e regula externamente as actividades presentes. Ou seja, o indivíduo está prioritariamente interessado em obter recompensas futuras extrínsecas (motivação extrínseca) que são externas ao sujeito (regulação externa). Este tipo de instrumentalidade é designado pelos autores como E-E (extrinsecamente motivado e externamente regulado).
2. Instrumentalidade endógena (o objectivo da tarefa actual e o objectivo da tarefa futura pertencem à mesma categoria de conteúdo) – estudar muito química para entrar em farmácia e vir a ser um bom farmacêutico(a) (regulação interna). A tarefa futura motiva intrinsecamente e regula internamente a actividade presente. O indivíduo está interessado na actividade em si (motivação intrínseca). Os autores denominam este tipo de instrumentalidade como I-I (intrinsecamente motivado e internamente regulado).
3. Instrumentalidade exógena (o objectivo da tarefa actual e o objectivo da tarefa futura não pertencem à mesma categoria de conteúdo) – estudar muito matemática para ter as notas necessárias para entrar em Medicina, em que os conhecimentos de matemática adquiridos já não vão ser necessários (regulação interna). O objectivo futuro motiva extrinsecamente e regula internamente a actividade presente. O sujeito está mais interessado em actividades em que se percebe como sendo o agente causal (e.g., o desenvolvimento pessoal ou profissional; regulação interna) que é a razão para desenvolver a actividade (motivação extrínseca). Este tipo de instrumentalidade é designado E-I (extrinsecamente motivado e internamente regulado).

Simons et al. (2000) realizaram um conjunto de estudos onde testaram os três tipos de instrumentalidade. Assim, concluíram que diferentes tipos de instrumentalidade estão relacionados de modos diferentes com os objectivos de tarefa ou de resultado. Os indivíduos são menos orientados para a tarefa quando desenvolvem uma tarefa por causa das suas consequências extrínsecas no futuro (E-E) do que quando desempenham

tarefas que têm consequências motivacionais intrínsecas (I-I) ou quando desenvolvem tarefas que são importantes para o desenvolvimento pessoal ou profissional do indivíduo (E-I). A orientação para a tarefa parece menos elevada nas tarefas do tipo E-I do que nas tarefas do tipo I-I mas esta diferença não é encontrada em todos os estudos e quando surge é muito pequena quando comparada com o tipo E-E. O maior contributo destes estudos consiste na demonstração de que a orientação para o objectivo que acompanha o tipo E-I é muito similar à orientação para o objectivo que segue o tipo I-I e muito diferente do tipo E-E.

Por outro lado, Simons (2001, *cit in* Joke et al., 2003) refere que ao cruzar as dimensões valor de utilidade (alta vs. baixa) e regulação (externa vs. interna), podem-se formar quatro tipos de instrumentalidade. No primeiro tipo de instrumentalidade (Baixa Utilidade BU – regulação Externa E; BU – E) a tarefa presente é obrigatória e o indivíduo é guiado apenas por razões extrínsecas (regulação externa). Os alunos estudam porque têm que estudar, porque querem ter boas notas, uma recompensa ou um presente no futuro imediato, mas o seu estudo não é útil para alcançar um objectivo futuro. No segundo tipo de instrumentalidade (baixa utilidade BU – regulação Interna I; BU-I), não há relação directa entre a actividade presente e a actividade futura (baixa utilidade), mas a actividade presente já não é motivada por pressões externas, mas é internamente regulada porque aprender é um objectivo em si. Ou seja, os motivos são originados dentro da pessoa (regulação interna). No terceiro tipo de instrumentalidade (Alta Utilidade AU – Regulação Externa E; AU – E), o sujeito esforça-se por alcançar os objectivos futuros, mas as recompensas externas estão no centro de todo o processo. A tarefa presente contém um elevado valor de utilidade, mas o sujeito é regulado externamente na persecução do seu objectivo futuro. No quarto tipo de instrumentalidade (Alta Utilidade AU – regulação Interna I; AU – I) o sujeito esforça-se para atingir os objectivos futuros e a regulação da acção presente é interna.

As implicações motivacionais destes quatro tipos de instrumentalidade foram investigadas por Joke et al. (2003). Duas hipóteses guiaram essa investigação: alunos que percebem o seu trabalho escolar como mais instrumental ou útil e alunos que estão em contextos que indicam a instrumentalidade do seu envolvimento na tarefa, estarão mais motivados e processarão o material a aprender de uma forma qualitativamente diferente. Ou seja, espera-se que um aumento da instrumentalidade do trabalho escolar possa, positivamente, predizer uma aprendizagem conceptual profunda,

ser orientado para a coordenação de todas as facetas do material a ler (orientação para a tarefa), em vez de ter um melhor desempenho que os outros (orientação para o ego) e experienciar o próprio trabalho escolar como altamente agradável. Em segundo lugar, os autores esperavam que ser internamente regulado resultaria em resultados mais positivos, tais como níveis elevados de investimento (cognitivo e motivacional), maior orientação para a tarefa e melhor realização escolar. Em síntese, esperavam que os alunos obtivessem melhores resultados quando quer a regulação interna, quer a elevada utilidade estivessem presentes.

Joke et al (2003) verificaram que os indivíduos eram mais orientados para o ego ou para o resultado quando a instrumentalidade era baixa e a regulação era externa. Por outro lado, uma tarefa caracterizada pela elevada utilidade e regulação interna levava a maior orientação para a tarefa ou para a mestria.

Em linha com a teoria da Perspectiva Temporal de Futuro (Nuttin & Lens, 1985), os autores evidenciaram que os alunos que consideram que o curso que frequentam é útil, não apenas para o seu desempenho enquanto aluno, mas também para o seu emprego futuro, revelam-se mais entusiasmados, tentam ser bons em todas as facetas da tarefa (orientação para a tarefa), mostram um comportamento mais motivado e têm melhores resultados nos exames. Em segundo lugar, os alunos que são internamente regulados no seu comportamento de estudo são mais orientados para a tarefa, estão mais excitados com o curso, são mais persistentes, estudam mais regularmente e têm melhores notas do que aqueles que são externamente regulados. Ambos os factores facilitadores (elevada utilidade e regulação interna) interagiram de tal forma que os resultados óptimos foram encontrados quando os alunos perceberam o seu estudo como útil para o seu emprego futuro (elevada utilidade) e para o seu desenvolvimento pessoal (regulação interna).

Os resultados de diferentes estudos desenvolvidos pelos autores (2003) demonstram que as instruções de instrumentalidade ou utilidade, transmitidas aos sujeitos resultam em respostas qualitativa e quantitativamente diferentes. Os alunos que receberam as instruções AU-I (relevante para o seu emprego futuro e para o seu desenvolvimento pessoal) abordaram a tarefa de modo diferente: focaram-se em entender o significado da tarefa (orientação para a tarefa), usaram estratégias de aprendizagem mais profundas e experienciaram um maior prazer na actividade. Adicionalmente, envolveram-se espontaneamente em tarefas adicionais, tiveram melhor desempenho num teste imediato

e estavam capacitados a dar respostas mais significativas três meses depois. Em oposição, os estudantes que receberam as instruções BU-E (baixa utilidade-regulação externa) estavam menos motivados intrinsecamente, eram menos persistentes e tiveram pior desempenho no teste imediato que lhes foi proposto. Joke & Lens (2003) retiram as seguintes conclusões dos estudos realizados sobre a motivação e a instrumentalidade: em primeiro lugar e na linha dos primeiros escritos sobre o papel da P.T.F., a pesquisa tem indicado que os indivíduos que estão inclinados para perceber as consequências futuras do seu comportamento, estão mais predispostos a obter resultados positivos. Assim, uma instrumentalidade percebida aumentada parece estar associada a um melhor funcionamento no que diz respeito a aspectos comportamentais quantitativos: persistência, esforço despendido, motivação geral; bem como qualitativos: aprendizagem mais profunda, motivação intrínseca e orientação para a tarefa. Contudo, estas conclusões gerais devem ser refinadas porque alguns factores parecem reduzir o impacto positivo das percepções de instrumentalidade. Em primeiro lugar, dispor de uma P.T.F. profunda só prediz positivamente a motivação e a realização quando os indivíduos têm uma visão positiva do futuro. Em segundo lugar, professores e educadores que se centram nos benefícios extrínsecos futuros do comportamento presente dos sujeitos, tais como obter aprovação dos outros, ter sucesso financeiro, alcançar a aparência física ideal, estão mais predispostos a impedir ou a dificultar a aprendizagem conceptual, a realização e a persistência. Por outro lado, os professores deveriam fornecer objectivos de futuro de forma a satisfazer os desejos de autonomia e funcionamento volitivo dos sujeitos. Clarificar a instrumentalidade de forma controladora e pressionante mina os efeitos positivos associados às percepções de instrumentalidade. Deste modo, as oportunidades de escolha e auto-decisão deveriam ser maximizadas. Ao apontar a relevância futura do comportamento individual deve ser dado um racional claro. Geralmente, afirmar que uma actividade é importante para o futuro não produz efeitos positivos porque não possibilita aos indivíduos o entendimento completo do significado específico e da importância da actividade. Contudo, alguns autores (Creten et al., 2001) salientam que perceber a instrumentalidade/utilidade de um curso não é suficiente para aumentar a motivação para estudar para esse curso. É tão importante como adequar o conteúdo dos cursos e o método de ensino ao nível, aos interesses e às características específicas dos alunos. A instrumentalidade parece ser uma condição necessária mas não suficiente para a motivação dos alunos.

2.3. Perspectiva Temporal de Futuro (P.T.F.)

As pessoas diferem no grau de consistência e persistência com que projectam o futuro. Indivíduos com remorsos pensam, por exemplo, muito no passado. Outros pensam pouco no futuro e nas consequências futuras do seu comportamento. Estes sujeitos estão mais preocupados em maximizar os benefícios imediatos e preferem viver cada dia. Finalmente há outros que estão tão preocupados com as suas expectativas e intenções futuras que o passado e o futuro são desregulados (Zimbardo, 1994).

Paixão (2004b) salienta alguns conceitos cognitivos e cognitivo-motivacionais implicados na orientação dinâmica para o futuro. Deste modo, os conceitos de antecipação e expectativa (Tolman, 1932), nível de aspiração (Lewin, 1959), planeamento e intenção (Allport, 1961), formação de projectos de acção (Nuttin, 1967), projectos pessoais (Little, 1989), tarefas de vida (Cantor & Zirkel, 1990), eus possíveis (Markus & Nurius, 1986), objectivos pessoais de Staub (1980), preocupações actuais (Klinger, 1987), carreiras psicológicas (Raynor & McFarlin, 1986), esforços pessoais de Emmons (1986) e temas de vida de Scank & Abelson (1977) traduzem o impacto da dimensão dinâmica nos processos cognitivos, a nível da estruturação e funcionamento do conjunto das actividades instrumentais colocadas em acção pela personalidade.

O processo de estabelecimento de objectivos e o seu impacto na estrutura do campo psicológico investigados por Lewin (1959), bem como a sua concepção topológica acerca do funcionamento comportamental global tiveram um contributo decisivo para a integração do conceito de perspectiva temporal na explicação do comportamento dinamizado por objectivos. A Perspectiva Temporal de Futuro (P.T.F.) é uma medida da capacidade individual para conceptualizar o futuro e foi definida, pelo autor, como “*the totality of the individual’s views of his psychological future and psychological past existing at a given time*” (Lewin, 1951, p. 75). Por outro lado, Wallace (1956, p. 240) definia-a como “*a general concern for future events*” e Gjesme (1983, p. 452) como “*a general capacity to anticipate, shed light on and structure the future*”. A P.T.F. é um conceito cognitivo-motivacional, não apenas por resultar do estabelecimento de objectivos, mas também porque existem efeitos motivacionais, que estão relacionados com diferenças individuais, na extensão da P.T.F.. Para explicar os efeitos de possuir uma P.T.F. extensa, De Volder & Lens (1982) estabeleceram a distinção entre os aspectos cognitivo e dinâmico da P.T.F.. O primeiro torna possível antecipar o futuro

mais distante, dispor de intervalos de tempo onde se podem situar objectivos motivacionais, planos e projectos e dirigir acções presentes para objectivos no futuro mais distante. Consequentemente, essas acções adquirem um elevado valor de utilidade (eg. Eccles & Wigfield, 2002) e as actividades presentes são percebidas como mais instrumentais. Uma vez que os indivíduos com uma curta P.T.F. não antecipam esses objectivos futuros, as suas acções presentes são percebidas como contendo menor valor de utilidade ou como sendo menos instrumentais. O aspecto dinâmico refere-se à aptidão para atribuir valência elevada aos objectivos, mesmo que estes só possam ser alcançados no futuro distante. Geralmente o valor do incentivo antecipado de um objectivo futuro diminui quanto mais o objectivo for adiado. Contudo, devido ao facto da distância psicológica em direcção aos objectivos no futuro distante ser menor nos sujeitos com P.T.F. extensa, a diminuição do valor antecipado em função do tempo adiado é menos abrupta para eles. Consequentemente, a tarefa presente é percebida como mais valiosa porque se relaciona com objectivos futuros que são mais fortemente valorizados. Moreas & Lens (Lens, 1993) organizaram quatro proposições que sistematizam o sentido das influências cognitivo-dinâmicas desta variável temporal:

- a) Os sujeitos com P.T.F. extensas percebem as distâncias temporais objectivas como mais curtas do que os sujeitos com PTF mais restritas.
- b) Os sujeitos com P.T.F. extensas antecipam melhor as consequências a longo prazo das suas acções actuais, atribuem mais valor aos objectivos distantes e estão mais motivados para persistirem nos seus esforços no sentido de os alcançarem.
- c) O grau de satisfação na realização de uma tarefa e o esforço despendido no seu prosseguimento são mais intensos nos sujeitos com PTF extensas.
- d) Os sujeitos que apresentam PTF extensas são mais capazes de transformar os seus desejos vagos em intenções comportamentais, as quais, posteriormente, se irão traduzir em acções efectivas.

A síntese destas proposições fornece a indicação de que, quer na fase motivacional de estabelecimento de objectivos – quanto mais extensa for a P.T.F., maior é o valor subjectivo atribuído aos objectivos distantes e mais elevada é a instrumentalidade percebida das acções instrumentais actuais relativamente ao alcance desses objectivos - quer na fase volitiva - que corresponde à determinação de levar a efeito as intenções previamente elaboradas - se faz sentir o impacto da P.T.F. no comportamento

dinamizado por objectivos ou comportamento de planificação de estabelecimento das intenções. Segundo Kuhl (1985, 1992, *cit in* Paixão, 2004b), juntar um sinal temporal a um plano ou intenção comportamental, incrementa a probabilidade subjectiva de executar esse plano no momento mais adequado especificando, assim, a componente contextual das proposições accionais.

Existem diferenças individuais na extensão ou profundidade da P.T.F.. Para pessoas com uma curta P.T.F., apenas o futuro próximo faz parte do mundo temporal em que vivem. Outras vivem com uma P.T.F. longa pelo que o seu espaço de vida temporal se estende até um futuro muito distante, não apresentando qualquer problema em estar motivados para eventos ou resultados de acções que acontecerão num futuro distante (Nuttin & Lens, 1985; Lens, 1986). As pessoas com uma P.T.F. longa experienciam o futuro como mais próximo do que as pessoas com uma P.T.F. curta (Lens & Moreas, 1994). A P.T.F. também pode ser concebida como uma disposição para atingir uma valência elevada de objectivos, apesar de só poderem ser alcançados num futuro mais distante. Alunos com uma longa P.T.F. podem antecipar mais facilmente as implicações das suas actividades educacionais presentes para o futuro mais distante e elaborar estruturas meios-fins comportamentais mais longas (planos comportamentais ou projectos). Consequentemente o valor-utilidade ou a instrumentalidade das acções presentes (eg. Estudar, ter boas notas) aumenta.

Contudo, neste âmbito, e segundo Paixão (2004b, p.275), foi de grande importância “o trabalho conceptual, metodológico e empírico desenvolvido por J. Nuttin em torno do significado cognitivo-motivacional e do impacto comportamental do conceito de perspectiva temporal de futuro”. De facto a teoria relacional da motivação e da personalidade elaborada por este autor contribuiu para a clarificação e compreensão da P.T.F. uma vez que procedia à relação entre o seu significado comportamental e o processo de concretização objectal da motivação. Nuttin (1985) define a P.T.F. da seguinte forma: “(...) *future time perspective is formed by the more or less distant goal objects that are processed by an individual*” (Nuttin & Lens, 1985, p. 22) constituindo “(...) *the temporal zone to which his mental view extends itself when considering the objects and conscious determinants of his behavior*” (op cit, 21). Ou seja, segundo o autor, sendo o fruto da interacção entre a orientação dinâmica para o futuro e as funções cognitivas superiores, a P.T.F. é responsável pela transformação das necessidades originárias em projectos motivacionais constituídos por objectos localizados em

diferentes momentos da dimensão futura. Na opinião de Nuttin a P.T.F. engloba dois aspectos: um de conteúdo motivacional e atitudinal, e outro respeitante à ordenação e estruturação da experiência temporal e à profundidade do campo prospectivo. Quando agem em conjunto, os dois aspectos funcionam como reguladores do comportamento intencional. Nuttin (1980; Nuttin & Lens, 1985) postula a existência de relações recíprocas entre o planeamento motivacional a longo termo e o desenvolvimento de um longo olhar temporal prospectivo.

A P.T.F. tem sido concebida como uma característica de tarefa, mas também como uma disposição adquirida e relativamente estável da personalidade. Enquanto característica de tarefa, foi estudada por Nuttin (1953) e Abreu (1999). Os autores analisaram o efeito da situação de “tarefa aberta” na aprendizagem selectiva. O conceito de tarefa aberta reporta-se à natureza motivacional das tarefas de aprendizagem e “pressupõe a existência de uma tensão dinâmica organizadora dos objectivos futuros que sustenta e dirige o conjunto das actividades instrumentais, facilitando e promovendo a estruturação das informações recebidas, recolhidas e/ou activamente geradas” (Paixão, 2004b, p.276). Por outro lado, enquanto disposição adquirida e relativamente estável de personalidade, a P.T.F. tem sido concebida, por Zimbardo (1994), como exercendo uma direcção não consciente sobre pensamentos, sentimentos e acções pessoais. Deste modo, contribuiria “para a definição de crenças acerca do carácter previsível e controlável das pessoas e, de um modo geral, do mundo “natural e social” (Paixão, 2004b, p.278).

Contudo, a evidência empírica tem sugerido que a P.T.F. é uma estrutura cognitiva e não uma disposição estável. A capacidade para experienciar o tempo e estimá-lo parece ser uma característica que se vai desenvolvendo. A aptidão para estender a ideia de tempo em passado e futuro continua a desenvolver-se com a idade e quer crianças, quer adolescentes tornam-se mais realistas nas suas expectativas. Em segundo lugar, alguns programas de apoio à toxicoddependência (Alvos, Gregson e Ross, 1993) têm sugerido que as circunstâncias de vida percebidas são um determinante importante da P.T.F.. Por outro lado, alguns autores sugerem que a P.T.F. é o resultado do processo de socialização. Os indivíduos aprendem que a sociedade enquanto todo, bem como os grupos sociais a que pertencem, fornecem uma panóplia organizada de eventos e objectivos futuros. Alguns estudos (eg. Levine e Bartlett, 1984) demonstram que existem diferenças culturais na P.T.F. o que vem apoiar a proposição de que o constructo é, em parte, resultado do processo de socialização.

Lens (1986, 1987) refere que a P.T.F., enquanto característica adquirida de personalidade engloba vários aspectos: a capacidade cognitiva para integrar no espaço actual de vida acontecimentos antecipados para diferentes momentos no futuro, o olhar motivacional dos sujeitos sobre esses acontecimentos e as dimensões de probabilidade e de valor afectivo da atitude relativamente ao futuro subjectivamente antecipado. Segundo Paixão (2004a) enquanto característica disposicional de personalidade, a organização subjectiva do tempo futuro tem sido considerada como um conceito multidimensional que envolve múltiplos aspectos. De entre estes salienta-se a extensão. Esta pode ser definida como uma componente cognitiva e estrutural temporal que caracteriza a profundidade do espectro temporal prospectivo. Nuttin & Lens (1985) agregam à extensão o “grau de realidade” que, quando presente, permite conceptualizar a organização subjectiva do tempo futuro como uma variável que influencia, motivacionalmente, o comportamento instrumental. Em oposição, quando o grau de realidade está ausente, a organização subjectiva do tempo futuro é concebida como uma estrutura cognitiva de previsão do futuro.

Para além da extensão, Trommsdorff (1994) sugeriu quatro dimensões da P.T.F.:

- coerência – grau de organização dos acontecimentos no espectro do tempo futuro;
- densidade – número de acontecimentos esperados no futuro (objectivos, esperanças, medos e desejos);
- direcção – medida em que o sujeito se percepção a seguir em frente, do momento presente para o futuro.
- afectividade – medida em que a pessoa se sente gratificada ou satisfeita pelos acontecimentos antecipados.

A extensão e a coerência são os aspectos cognitivos da P.T.F.. A coerência constitui, também, uma componente estrutural temporal e traduz o grau de organização dos acontecimentos futuros, isto é, a existência ou inexistência de redes de relações entre os diversos acontecimentos que preenchem a dimensão temporal do futuro e o seu carácter instrumental ou, pelo contrário, meramente simbólico ou de fantasia.

Por outro lado, a densidade, a afectividade e a direcção são os aspectos afectivos e motivacionais do constructo. A densidade que é conceptualizada como uma dimensão

estrutural de conteúdo, uma vez que se refere à quantidade dos objectos motivacionais, acontecimentos ou representações acerca do futuro e sua distribuição relativa por diferentes planos temporais. Para além da dimensão cognitiva, os aspectos atitudinais e afectivos têm sido também destacados. Trommsdorf (1994) e Trommsdorf et al. (1979) assimilam-nos às noções de aproximação ou evitamento e é devido a este mesmo facto que a maioria dos autores adopta a designação genérica de optimismo/pessimismo. Assim, Bandura (1986) afirma que o optimismo relativamente ao futuro está relacionado com a satisfação de vida e com a capacidade de “*coping*” dos sujeitos (Paixão, 2004a). Trommsdorf (1994) refere a existência de processos internos quase circulares entre o optimismo motivacional e o comportamento de planificação. Por outro lado, para Savickas (1990) o optimismo mobiliza a implementação dos planos de acção. Num estudo realizado por Paixão (1996) a autora constatou que o grau de optimismo relativamente ao futuro é facilitador do processo de transposição das intenções para o plano executivo e exerce influência sobre a avaliação dos projectos pessoais no que diz respeito à sua probabilidade subjectiva de sucesso e ao seu impacto social. Ou seja, “o optimismo expresso na P.T.F. parece estar relacionado com processos mais intencionais e produtivos de planificação comportamental, qualquer que seja o nível etário ou a situação de vida analisada.” (Paixão, 2004b, p.281)

Trommsdorf (1994) e Trommsdorf et al. (1979) identificaram dois tipos básicos de atribuição causal relativamente à origem dos acontecimentos representados e à sua função de regulação do comportamento instrumental:

- A atribuição causal de carácter primário que exprime a crença de que os objectivos pessoais construídos ou as decisões tomadas são determinantes na modificação dos contextos de transacção comportamental mais significativos.
- A atribuição causal de carácter secundário que traduz a crença de que os objectivos estabelecidos ou as decisões ensaiadas são mais o produto do que os determinantes das sucessivas mudanças que têm lugar no meio envolvente.

Karniol & Ross (1996) referem que a percepção de controlabilidade relativamente aos acontecimentos antecipados constitui uma das mais importantes dimensões cognitivas da organização subjectiva do futuro, a par com a dimensão tipicamente afectiva do carácter positivo com que o futuro é antecipado.

Em síntese, o comportamento exploratório e/ou instrumental é mobilizado, regulado e orientado pelo estabelecimento de objectivos a longo termo e pela sua personalização em projectos ou planos de acção, contribuindo para a construção da identidade psicossocial. Deste modo, analisar a subjectividade da organização da temporalidade humana é fundamental para a compreensão do funcionamento comportamental construído em torno de objectivos, isto é, para a compreensão dos processos psicológicos que subjazem à construção da identidade em contextos interaccionais significativos.

2.4. Os Objectivos de Realização

Apesar de já nos termos referido anteriormente à importância de estudar os objectivos, pensamos que é pertinente para o presente trabalho aprofundar um pouco mais o seu estudo, nomeadamente em contextos de realização, como é o contexto escolar, pelo que apresentamos de seguida algumas considerações em torno da abordagem motivacional que salienta a importância dos objectivos de realização.

Como já referimos, os objectivos são crenças com forte impacto na motivação e dizem respeito ao valor, afectando sobretudo as escolhas, isto é, a direcção do investimento motivacional. Como também já referimos, inicialmente os objectivos foram abordados com base nos conceitos de instinto, drives (impulso) e necessidade. Estes referem-se a objectivos vagos e gerais, como são exemplo as necessidades de sucesso, de poder e de afiliação. Recentemente, o conceito de objectivos tem recebido especial atenção, sendo estes concebidos como propósitos específicos que o indivíduo pretende atingir num determinado domínio e contexto. Os objectivos desempenham um papel preponderante em todo o processo motivacional. Se não se estabelecessem objectivos, o comportamento seria “errático e improdutivo” (Lemos, 2005, p.212). A organização e execução de padrões de comportamento eficazes exige a definição pessoal de objectivos claros e a compatibilização de diferentes objectivos.

Para além de dirigirem e organizarem o comportamento, os objectivos funcionam, também, como critérios para a sua monitorização e para a avaliação dos resultados conseguidos. Durante o processo orientado para o alcance dos objectivos, intervêm diversas variáveis motivacionais tais como: as expectativas, a auto-eficácia, as atribuições e os afectos. Por outro lado, os objectivos têm um impacto comportamental

nos seguintes aspectos: a focagem da atenção, a locação do esforço, a persistência e a resistência à frustração (ou adiamento da gratificação).

Segundo a teoria educacional dos objectivos, estes são concebidos como esquemas cognitivos a que se associam padrões de comportamento, afectos e pensamentos. De igual modo, estes influenciam o nível de realização e a aprendizagem. Os dois tipos de objectivos académicos mais estudados são os objectivos de aprendizagem e os objectivos de resultado, sendo ambos considerados objectivos de realização (Dweck & Elliott, 1983). Outros autores utilizam termos diferentes para designar objectivos semelhantes, tais como objectivos de tarefa e objectivos do “eu” (Nicholls, 1984) ou objectivos de mestria e objectivos de realização (Ames & Archer, 1988).

O desejo de aprender e de aumentar os seus conhecimentos e competências, a conceptualização dos erros como oportunidades de aprendizagem, a utilização de um critério de comparação individual (comparação entre os resultados actuais e os resultados anteriores) em momentos de avaliação e a preferência por tarefas novas e desafiantes reportam-se aos objectivos de aprendizagem que traduzem uma orientação para a tarefa e mestria.

Por outro lado, uma orientação para o nível dos resultados obtidos, a percepção dos erros como constituindo fracassos que expressam a falta de capacidades, a utilização de um critério de comparação social (comparação dos resultados pessoais com os resultados do grupo de referência) em contextos de avaliação e a preferência por tarefas fáceis ou rotineiras caracterizam os objectivos de realização, com orientação para o eu.

Também as emoções e afectos associados aos dois tipos de objectivos são diferentes. Quando se trata de objectivos de aprendizagem, um esforço bem-sucedido origina orgulho e satisfação. Neste âmbito, enquanto os alunos com objectivos de aprendizagem sentem culpa quando não se esforçaram, os alunos com objectivos de realização revelam afectos negativos em relação ao fracasso. Relativamente às bases para uma boa aprendizagem, os objectivos de aprendizagem parecem estar relacionados com o nível de actividade cognitiva, a utilização de estratégias de processamento profundo e de estratégias de aprendizagem auto-regulada. Por oposição, estratégias mais ineficazes, aprendizagens mais superficiais, a curto prazo, e assentes na memorização parecem relacionar-se com os objectivos de resultado. Contudo, em certas circunstâncias os objectivos de resultado podem não ser desadaptativos. Só quando o

objectivo é do tipo “resultado-evitamento”, em que se procura evitar parecer pouco inteligente ou incompetente, os alunos tentam evitar a tarefa. Se o objectivo é do tipo resultado-aproximação que implica o envolvimento em tarefas por razões relacionadas com o alcance de níveis de realização elevados, há a preocupação em fazer melhor do que os outros e demonstrar competência e capacidade, levando a abordar as tarefas na perspectiva de tentar superar os outros (Elliot, 1997; Elliot & Church, 1997). Numa investigação realizada por Paixão & Borges (2005), as autoras concluíram que o estilo de estabelecimento de objectivos apresenta correlações significativas com os padrões de identidade vocacional, nomeadamente, a orientação para a mestria apresenta uma correlação positiva muito significativa com a exploração e o compromisso. A exploração refere-se ao processo de procura e auscultação de alternativas o que não impede que haja necessariamente um enviesamento afectivo na escolha das alternativas mais adequadas ao *self* (Paixão & Borges, 2005). Por outro lado, o compromisso é definido por Marcia (1980) como a selecção do sujeito face às oportunidades contextuais e às preferências pessoais numa área de vida, envolvendo a atribuição de uma direcção ao percurso individual.

Quanto aos ambientes propícios para a estimulação de objectivos de aprendizagem, Lemos (2005) salienta aqueles que:

- Oferecem diversas oportunidades de demonstrar mestria;
- Adequam o ensino à experiência pessoal do aluno e ao seu conhecimento prévio;
- Encorajam a exploração e minimizam a coacção;
- Definem o sucesso com base no progresso individual;
- Enfatizam o esforço e o método em tarefas desafiadoras.

De igual modo, os objectivos relacionais e sociais, nomeadamente o desejo de colaborar, de se adequar às regras e de ajudar os outros, possuem características importantes para a motivação escolar. Os objectivos relacionais reportam-se ao desenvolvimento e manutenção de relações e interacções sociais entre alunos ou entre estes e os professores. Por outro lado, os objectivos sociais dizem respeito às razões de natureza social para o envolvimento nas actividades escolares, tais como honrar a família, obter aprovação, ser leal, realizar os trabalhos a tempo ou ajudar os outros.

Wentzel (1991) examinou múltiplos objectivos dos adolescentes nos contextos de desempenho. Esta autora demonstrou que quer os objectivos sociais, quer os objectivos académicos dos adolescentes se relacionam com o desempenho escolar e com o comportamento.

Nuttin (1980) apresenta algumas características dos objectivos: a especificidade que estabelece a distinção entre objectivos vagos e concretos; a dificuldade que distingue objectivos irrealistas de objectivos realistas e os objectivos realistas desafiadores dos objectivos realistas fáceis; e a personalização que estabelece a distinção entre objectivos impessoais, introjectados e personalizados que se referem a níveis cada vez mais elevados de internalização.

2.4.1. Estabelecimento de objectivos

A capacidade de definir objectivos e o método utilizado na sua definição apresentam implicações relevantes na motivação e na aprendizagem. “A incapacidade de definir objectivos concretos deixa o indivíduo num estado vago de necessidades por satisfazer” (Lemos, 2005, p.216). Lemos (2004) salienta a capacidade de auto-motivação dos alunos e o desenvolvimento da própria motivação como aplicação do processo de estabelecimento de objectivos.

O processo inicia-se com a construção de uma meta a atingir. Esta acção é acompanhada pela construção de planos para alcançar os objectivos, o que torna o comportamento estratégico, facilita a concentração de recursos e a consequente eficácia. Autores como Ford (1992) e Nuttin (1980/84) salientam o processo de estabelecimento de objectivos como motivador da aprendizagem e do desenvolvimento adaptativo. A teoria relacional da motivação (Nuttin, 1985) apresenta implicações para o estudo do processo de elaboração, implementação e avaliação de projectos pessoais (Pervin, 1989). Deste modo, segundo Paixão (2004a) dois níveis epistemológicos surgem quando se trata de analisar os processos subjacentes ao desenrolar do funcionamento motivacional (que explicam a passagem da representação à acção) envolvido na realização de tarefas complexas. Esses dois níveis são:

- a fase pré-accional ou pré-decisional que incorpora a formação de objectivos e de intenções (desejos, aspirações, objectivos, intenções, decisões exploratórias);

- a fase accional ou pós-decisional que envolve o estabelecimento e a manutenção das intenções e a avaliação do trajecto instrumental (organização de redes de meios-fins, mecanismos de controlo da acção, avaliação do estabelecimento das intenções).

Na fase pré-accional a selecção dos objectivos é efectuada depois dos vários desejos e aspirações pessoais terem sido progressivamente refinados. Por sua vez, o estabelecimento de objectivos origina o estabelecimento de compromissos tendo em vista a sua prossecução. De igual modo, os objectivos implicam a formação de intenções que, segundo Paixão (2004a) constituem os antecedentes imediatos da acção humana. A organização de planos prévios de acção, que envolvem a estruturação de esquemas e o seu enquadramento estrutural, surge na sequência da formação das intenções. Dá-se, assim, início à fase accional propriamente dita. A fase accional implica que se organize e implemente um conjunto de sub-tarefas intermediárias ou de complexas redes de meios-fins (Abreu, 1998). Este conjunto pressupõe a existência de um processo contínuo de avaliação do comportamento em direcção às finalidades desejadas. Essa avaliação é, essencialmente, baseada nas percepções subjectivas de competência e na percepção de barreiras contextuais. Paralelamente, constituem-se mecanismos de controlo da acção pessoal cujo objectivo é o estabelecimento efectivo e eficaz das intenções.

Segundo o paradigma accional de análise da personalidade, os objectivos ou intenções são entendidos como unidades intermédias de análise, sendo identificados com as preocupações, tarefas ou projectos que as pessoas elaboram em diferentes momentos da sua vida, no âmbito da sua interacção dinâmica com os ecossistemas mais significativos. Segundo Paixão (2004a) o estudo dos objectivos pessoais tem incidido quer sobre o seu conteúdo, quer sobre o seu processo de construção e avaliação. O conteúdo dos objectivos diz respeito ao tipo de relações requeridas com determinadas categorias de objectos. Neste âmbito, os autores têm acentuado o carácter idiosincrático da formulação dos objectivos e o seu modo de organização hierárquica processada num espectro espaço-temporal subjectivo.

Em termos educacionais, Nuttin (1980/84) refere que a formulação dos objectivos é acompanhada pela definição de estruturas meios-fins, ou seja, pela definição de planos para os atingir. As actividades instrumentais (comportamentais e cognitivas) constituem as estruturas meios-fins. O indivíduo tem tendência a investir energia e recursos nessas

actividades para vir a concretizar os objectivos. O mesmo autor salienta a relevância do processo de personalização da motivação. Ou seja, quando define objectivos pessoais, o sujeito torna-se responsável pelo seu alcance, empenha-se nas actividades que desenvolve porque esta passa a tornar-se uma tarefa sua. A personalização tem como efeito a regulação interna do comportamento o que permite perseverar mesmo na presença de obstáculos e resistir a alternativas imediatas mais atractivas. Em oposição ao processo de personalização, Nuttin (1980/84) aponta a alienação motivacional em que o indivíduo realiza ou deseja coisas inconsistentes com as suas intenções ou percepções devido à existência de pressões nesse sentido. A alienação motivacional pode surgir quando existe um comprometimento do desenvolvimento da motivação, originado pela não atribuição de relevância aos objectivos impostos internamente pelo sujeito, o que leva, também, à pouca eficácia relativamente à obtenção dos resultados pretendidos.

Muitas vezes os objectivos não são escolhidos/construídos pelo próprio indivíduo. São estipulados por outros para o indivíduo, desde que sejam aceites. Os objectivos propostos (se aceites) podem mesmo elevar a auto-eficácia percebida, o empenho e a realização através da mensagem implícita de que o sujeito será capaz de os atingir. Os efeitos dos objectivos sobre a realização podem ser aumentados ou diminuídos devido às características dos próprios objectivos, às características dos indivíduos e/ou dos contextos. Por exemplo, os objectivos difíceis (relativamente à capacidade actual) produzem melhores desempenhos do que os objectivos fáceis, porque incrementam o esforço e a persistência. Contudo, objectivos demasiado difíceis podem produzir afectos negativos (stresse, insatisfação) e levar à desistência. Também os objectivos específicos têm maiores efeitos sobre a realização do que os objectivos vagos, do tipo “fazer o melhor possível”. Um outro factor de eficácia dos objectivos é o *feedback*. Os objectivos só têm um efeito duradouro sobre o comportamento se o indivíduo tiver acesso a informação sobre o seu progresso em direcção ao objectivo, com base na qual possa ir orientando a sua acção. Os objectivos distantes parecem ser pouco eficazes. Sobretudo os alunos mais novos, que ainda não desenvolveram uma perspectiva temporal de futuro suficientemente extensa, são motivacionalmente insensíveis às consequências futuras do seu comportamento presente. Não lhes é possível representar com realismo e nitidez objectivos ou consequências muito distantes no tempo, nem atribuir-lhes importância, no momento presente, pelo que não têm força motivacional.

Neste contexto, Bandura (1997) mostrou que objectivos específicos, proximais e relativamente desafiadores promovem quer a auto-eficácia, quer a performance.

Os alunos mais bem sucedidos parecem perseguir vários objectivos, tais como: ser um bom aluno, ser digno de confiança, ser responsável e fazer as coisas a tempo. Por oposição, os alunos mais fracos apresentam um baixo nível de objectivos de responsabilidade social (Lemos, 2005).

A questão da coordenação de objectivos coloca-se com o reconhecimento da variedade de objectivos que orientam simultaneamente a acção. Assim, os diferentes objectivos podem ser convergentes ou estar “alinhados” (Ford, 1992) (isto é, perseguir um deles ajuda a conseguir os outros), independentes (isto é, perseguir um deles não interfere com o outro), mas também podem ser conflituais (isto é, perseguir um deles interfere com os outros) precisando de ser constantemente conciliados.

Em síntese, e de acordo com Lemos (2005) a motivação dos alunos pode ser bastante influenciada pelo professor se este:

- Estabelecer objectivos específicos e difíceis;
- Definir objectivos finais e um conjunto de sub-objectivos mais próximos, relacionados;
- Definir objectivos que o aluno possa adoptar;
- Aumentar a probabilidade de servir uma variedade de objectivos (académicos, sociais e relacionais) através da diversificação das tarefas;
- Fornecer *feedback* relevante para os alunos monitorizarem o progresso para os objectivos, corrigirem erros e redigirem esforços.

2.5. Eus Possíveis

“The possible selves...might include the successful self, the creative self, the rich self, the thin self, or the loved and admired self...the alone self, the depressed self, the incompetent self, the alcoholic self, the unemployed self, or the bag lady self” (Markus & Nurius, 1986, p. 954).

Tem sido reconhecido que o auto-conceito é composto por auto-representações que mudam consoante a situação. As auto-concepções que são acessíveis ao pensamento do indivíduo e à memória, num dado momento, têm sido referenciadas como “*working self-concept*” (Markus & Wurf, 1987). Este auto-conceito inclui uma mistura de auto-concepções que são trazidas à mente por pistas presentes no ambiente social imediato. Markus & Nurius (1986) argumentam que o “*working self-concept*” inclui, não apenas, a percepção que o indivíduo tem de si próprio, mas também, concepções de como pode ser no futuro. Estes eus futuros incluem: quem a pessoa tem a esperança de vir a ser, a expectativa que o sujeito tem de quem virá a ser e a pessoa que receia tornar-se. Por outro lado, Markus & Wurf (1987) teorizaram que o *self* regula o comportamento, estabelece objectivos e expectativas, motiva o desempenho para alcançar esses objectivos, monitoriza a realização em diferentes tarefas e avalia se o desempenho conseguiu preencher os objectivos. A motivação, segundo esta teoria, é vista não apenas como uma disposição generalizada ou um conjunto de objectivos específicos, mas como uma reflexão daquilo que os indivíduos esperam alcançar com a sua vida e o tipo de pessoa que gostariam de se tornar (Markus & Nurius, 1986).

Deste modo, os eus possíveis são as componentes do sistema do eu orientadas para o futuro: ideias, imagens ou cenários do que desejamos ser (eu possível positivo) e do que não queremos ser ou do que tememos vir a ser (eu possível negativo); essas componentes servem de ligação entre o auto-conceito e o comportamento. Derivam de representações do *self* no passado e incluem representações do *self* no futuro. São consideradas diferentes e separáveis dos *selves* correntes e presentes, mas estão intimamente relacionadas com eles. Markus & Nurius (1986) salientam três tipos de eus possíveis: o *self* ideal, o *self* esperado e o *self* receado. Num estudo efectuado por Quinlan (1999) o autor evidenciou que o *self* receado consistia em atributos negativos, o *self* ideal em atributos positivos e o *self* esperado consistia numa mistura de atributos negativos e positivos. Deste modo, parece razoável conceptualizar os eus possíveis em duas dimensões que compreendem quer atributos positivos (*self* ideal), quer atributos negativos (*self* receado).

Os eus possíveis são vistos como manifestações cognitivas de aspirações e motivos, constituindo uma interface entre a motivação e o auto-conceito (Markus & Nurius, 1986). Os eus possíveis influenciam o processo motivacional de duas formas: por um lado porque providenciam um objectivo claro para perseguir – se são positivos- e evitar-

se são negativos. Por outro lado, porque energizam o indivíduo a desenvolver acções necessárias para alcançar o eu possível (Markus & Ruvolo, 1989). Deste modo, os eus possíveis podem ter um impacto concreto no modo como se iniciam e estruturam as acções para realizar eus possíveis positivos ou prevenir os negativos. Quanto mais elaborado for um “eu possível” (maior nº de auto-representações) maior é a sua influência na mobilização e organização da acção, nos planos cognitivo, afectivo e somático. O equilíbrio entre “eus possíveis” positivos e negativos em domínios nucleares intensifica a motivação e regula a orientação e manutenção do comportamento. A forma como os eus possíveis influenciam o comportamento depende do modo como são avaliados. Os eus possíveis avaliados negativamente originam sistemas motivacionais de evitamento para prevenir a realização de eus possíveis receados. Por outro lado, os eus possíveis avaliados como positivos, originam um sistema motivacional de aproximação que promove a realização de eus possíveis esperados (Higgins, 1996).

Segundo Markus & Ruvolo (1989) simular um estado final desejado pode produzir afecto positivo e activar planos e estratégias relevantes para alcançar esse estado e facilitar o processamento selectivo de informação que favorece o estado final desejado. De igual modo, um desempenho aumentado parece estar relacionado com possibilidades específicas e significativas para o *self* que ocorrem como consequência do esforço pessoal (Ruvolo & Markus, 1992). Para além disso, objectivos claros e específicos parecem ser mais eficazes do que intenções vagas e gerais de ter um bom desempenho (Locke et al., 1981). Imaginar as acções pessoais através da construção de eus possíveis a atingir os objectivos desejados, parece facilitar directamente a transição dos objectivos para acções intencionais e instrumentais. Os eus possíveis globais permitem a construção de eus possíveis mais específicos e orientados para tarefas (representações orientadas para a acção). Parece que quanto mais específico um objectivo é, em termos de diversos tipos de auto-representações, maior é a influência hipotética na energização e organização do desempenho. Perceber um objectivo depende, igualmente, da capacidade do indivíduo para manter esse eu possível como um elemento dominante ou central no auto-conceito. Quando um *self* positivo é activo, energizará e organizará as actividades individuais na sua prossecução.

A investigação tem examinado a utilidade preditiva dos eus possíveis baseada na concepção de Markus & Nurius (1986). A apoiar a sua abordagem, os investigadores

têm referido que os eus possíveis predizem o comportamento delinquente, o abandono escolar e o rendimento escolar (Oyserman, Gant, & Ager, 1995, Oyserman & Markus, 1990; Oyserman & Saltz, 1993). Em contexto laboratorial os eus possíveis são preditores da competência associada à tarefa (Cross & Markus, 1994; Ruvolo & Markus, 1992). Finalmente, alguns estudos indicam que os eus possíveis são preditores de uma variedade de importantes variáveis relacionadas com as diferenças individuais, como a auto-estima (Knox, Funk, Elliot, & Bush, 1998; Markus & Nurius, 1986), o optimismo (Carver, Reynolds, & Scheier, 1994) e a satisfação com a vida (Ogilvie, 1987).

Num estudo efectuado por Cross & Markus (1991), as autoras observaram algumas categorias de resposta que incluíam eus possíveis relacionados com a vida familiar, a ocupação, a personalidade, a educação, a riqueza, o lazer, características físicas e relações interpessoais. Do mesmo modo, verificaram que os jovens geram mais “eus possíveis” que os sujeitos em escalões etários mais elevados, em mais categorias, embora sejam menos capazes de definirem acções instrumentais para a concretização desses eus possíveis. Por outro lado, Knox et al. (1998) salientam que existem diferenças de género nos “eus possíveis” ao longo da adolescência – as raparigas constroem “eus possíveis” em mais domínios de vida e com maior probabilidade subjectiva de concretização dos “eus possíveis” negativos.

2.6. Projectos Pessoais

Segundo Little (1989), os projectos pessoais são conjuntos de acções relevantes, que variam desde as actividades do quotidiano (*e.g.* ir passear o cão) até às obsessões grandiosas de uma vida (*e.g.*, libertar o meu povo). Podem ser iniciados pelo próprio sujeito ou a ele confiados; ser preocupações solitárias ou partilhadas; ser aspectos isolados e periféricos da existência ou aspectos centrais. O conceito de projecto pessoal baseia-se na premissa de que os humanos são seres de acção que perseguem objectivos que têm impacto nos seus ecossistemas (Klinger, 1975, 1987; Little, 1972, 1976, 1999). Para Little um objectivo é concebido como uma preocupação que comporta três etapas: estabelecimento de um compromisso; avaliação do objectivo relativamente a uma série de dimensões; finalização (alcance ou abandono) (Klinger, 1975; Little, 1983).

A investigação sobre os projectos pessoais atribui grande relevância aos aspectos externos e sócio-ecológicos do objectivo perseguido, em particular os contextos físico-

sociais e temporais em que os objectivos estão inseridos. Little (1989, 2000a, 2000b) tem sugerido que os projectos pessoais são constructos de acção pessoal caracterizados pelo dinamismo e pela sensibilidade contextual. Estas unidades de acção pessoal incluem, igualmente, os *personal strivings* (Emmons, 1986), as tarefas de vida (Cantor et al, 1986), os eus possíveis (Markus & Nurius, 1986) e os objectivos pessoais (e.g. Nurmi, 1993).

Em 1983, Little propôs um enquadramento teórico e metodológico para o estudo dos projectos pessoais. A evidência empírica foi recolhida a partir da *Personal Projects Analysis (P.P.A.)*, que prevê, com sucesso, o bem-estar emocional. Um dos principais objectivos da investigação deste autor tem sido o desenvolvimento de um modelo de ecologia social, em que a análise e a implementação do bem-estar humano é essencial. Segundo este modelo, os indivíduos estão na intersecção de conjuntos de influências convergentes, que emanam de sistemas culturais, ambientais, biológicos e sociais. Uma tarefa central e contínua é a de integrar, ou formar um equilíbrio, entre estas fontes de influência díspares e, por vezes, conflituosas. Uma das formas de o fazer é através da planificação e activação dos projectos pessoais.

A P.P.A. fornece uma perspectiva dos planos, intenções e paixões das pessoas, contextualmente situadas. Dá-nos, também, uma visão interior da estrutura hierárquica dos projectos e do seu impacto ecológico.

A avaliação dos projectos pessoais é feita através da análise de cada um num conjunto de cinco áreas:

1. Significado:

- Importância
- Agradabilidade
- Congruência dos valores
- Identidade do *self*

4. Eficácia

- Progresso
- Resultado

2. Estrutura:

- Controlo
- Iniciação
- Adequação da dedicação temporal
- Impacto positivo

5. Stresse

- Stresse
- Dificuldade

3. Comunidade

- Visibilidade
- Opinião dos outros acerca da importância

Segundo Little (1983), o bem-estar está, tipicamente, associado ao prosseguimento de projectos pessoais com significado, bem organizados, que são apoiados pelos outros e, em particular, vistos como eficazes e pouco stressantes.

A P.P.A. envolve três etapas: relevância, avaliação e análise contextual dos projectos pessoais individuais. Na primeira é solicitado aos sujeitos que escrevam quinze projectos em que estão envolvidos ou que, de alguma forma, ocupam os seus pensamentos. Na segunda fase, os indivíduos devem analisar (numa escala de 0 a 10) cada um dos projectos num conjunto de cinco áreas (enunciadas acima). Finalmente, a versão original da P.P.A. inclui a análise da natureza sistémica e contextual dos projectos, bem como do seu impacto na ecologia social em que estão envolvidos.

Assim, podem retirar-se algumas interpretações daquilo que é efectuado em cada uma destas três etapas.

O número de projectos gerados durante a primeira fase tem importantes interpretações ao nível do diagnóstico. Nas administrações típicas dos projectos pessoais é, estatisticamente, raro surgirem menos de três e mais de cinquenta projectos. Uma vez que estes são fontes de saber, estrutura e comunidade, enunciar muitos ou poucos projectos pode ser problemático. Gerar poucos projectos, especialmente na adolescência/juventude, pode indicar aborrecimento, tédio, um sentido de oportunidade empobrecido e risco de depressão (Little & Chambers 2004). Por outro lado, colocar muitos projectos pode ser sinónimo de sintomas clínicos que oscilam entre o stresse / ansiedade e a hipomania.

A análise da frequência de categorias geradas em cada projecto é, igualmente, fundamental.

Tabela 3 Categorias de análise dos Projectos Pessoais

Categoria	Definição	Exemplo
Académica	Projectos relacionados com a escola.	Estudar muito para os exames.
Ocupacional	Projectos relacionados com a profissão/ocupação.	Cortar a relva; Encontrar um emprego melhor remunerado.
Saúde/Corpo	Actividades relacionadas com a aparência, saúde e bem-estar.	Perder dez quilos; Beber mais água
Interpessoal	Projectos relacionados com a relação com os outros (família, amigos, intimidade).	Convidar a Susana para sair; Visitar os meus pais.

Intrapessoal	Projectos relacionados com atitudes em relação a si próprio, incluindo auto-aperfeiçoamento, projectos filosóficos e espirituais, adaptação e ajustamento.	Ser mais amável; Melhorar a minha auto-estima.
Tempos Livres	Actividades recreativas.	Ir fazer <i>bungee jumping</i> ; Ir ao cinema.
Manutenção	Projectos relacionados com organização, administração e gestão da vida quotidiana.	Limpar a casa; Mudar a bateria do carro.

Little & Chambers, 2004, p.71

Segundo Little & Chambers (2004), na população universitária, as duas categorias mais frequentes nos projectos pessoais são a académica e a interpessoal. Nos contextos de trabalho aparecem as categorias ocupacional e interpessoal como mais frequentes. De acordo com o autor, listas de projectos que não contenham exemplos destas categorias, são estatisticamente anormais, mas também pontuam para preocupações clínicas. A ausência de projectos que são, de algum modo, restauradores (e.g. lazer/tempos livres) pode significar a falta de incentivos significativos nos objectivos diários da pessoa.

A análise linguística dos objectivos e da sua sintaxe dá indicações importantes. Redigir projectos como algo a evitar (ex. não estar tão zangado) está associado a fraco bem-estar (Chambers & Little, 2002). Paralelamente, projectos acerca de tentativas (ex. tentar ser mais amável) estão associados a baixa eficácia e bem-estar, comparativamente àqueles que são redigidos como tarefas directas (ex. ser amável) (*Idem*, *ibidem*). Por outro lado, indivíduos que escrevem projectos como actividades que estão a decorrer (“Comer saudavelmente”), apresentam níveis de bem-estar mais elevados, do que aqueles que andam sempre em busca de completar um projecto.

Algumas categorias podem significar o diagnóstico de problemas na tentativa de completar um projecto. Por exemplo, a frequência elevada de projectos intrapessoais está associada a afecto negativo (Little, 1993; Salmela-Aro, 1992). Estes projectos estão, essencialmente, relacionados com mudar, modular ou adquirir novos aspectos do *self*, tal como, mudar um traço de personalidade. Isto pode dar lugar a preocupações ruminativas que podem ser depressivas, principalmente nas mulheres (Nolen-Hoeksema, Parker & Larsen, 1994), apesar dos trabalhos de Little (1997) não mostrarem que existe, invariavelmente, afecto depressivo. Os seus trabalhos revelam que projectos intrapessoais podem caracterizar abertura à experiência e criatividade

Capítulo II

(Little & Chambers, 2004). Por outro lado, um sistema dominado por um tipo de projectos tem tendência a ser menos adaptativo do que aquele que revela diversidade de áreas de projectos. Segundo Little (1983) o equilíbrio entre categorias de projectos parece ser adaptativo e benéfico.

CAPÍTULO III

Contextos de Suporte

3.1. Contexto Familiar

Fontaine (1988, *cit in* Almeida, 1995) efectuou um estudo acerca da motivação no contexto escolar no qual valorizou a relação existente entre práticas educativas familiares e as diferenças em termos de motivação para a realização. Do mesmo modo, Parsons, Adler & Kaczala (1982, *cit in* Almeida, 1995) procuraram averiguar a influência que os pais tinham no auto-conceito dos filhos, tendo concluído que as atitudes dos filhos são mais influenciadas pelas atitudes dos pais em relação às suas competências, do que pelos seus próprios desempenhos. Neste seguimento, Kellerhals, Montandon, Ritschard & Sardi (1991, *cit. in* Almeida, 1995) verificaram que a auto-estima do adolescente é tanto mais forte quanto mais utilizadas forem a negociação, a comunicação e o encorajamento à tomada de decisão, por parte dos pais. Os autores distinguiram três estilos educativos: o estatutário, caracterizado pelo uso do auto-controlo e reforço da acomodação, pela comunicação pouco frequente e pela existência de poucas actividades realizadas em comum; o estilo contratualista que atribui importância à auto-regulação e criatividade da criança, negocia e valoriza mais a empatia do que a estabilidade normativa; e o estilo maternalista em que existe maior reforço da comunicação e cooperação entre pais e filhos e em que é estimulada a realização de actividades em comum. Os resultados demonstraram que o estilo contratualista promovia um reforço da auto-estima.

Werkhoven et al. (2001) assumem que o modo como os pais precepcionam os seus filhos se reflecte nos seus estilos parentais. Os mesmos autores distinguem duas dimensões relacionadas com a educação, em casa: suporte e estrutura. Do ponto de vista da auto-regulação e da auto-determinação os autores consideram que o suporte é mediado pelo afecto positivo e acentua a aproximação e a auto-motivação isto é, a energia conducente à aproximação a situações de realização e a aptidão para contrariar desistências na motivação perante o surgimento de obstáculos. Por outro lado, a estrutura é mediada pelo afecto negativo e aumenta o compromisso com os objectivos e a consciência. O suporte à autonomia foi definido por Grolnick & Ryan (1989, p. 144, *cit in* Werkhoven et al., 2001, p. 87) como “*the degree to which parents value and use*

techniques which encourage independent problem solving, choice and participation in decisions". Por outro lado, a estrutura foi definida como *"the extent to which parents provide clear and consistent guidelines, expectations and rules for children's behaviour"*. Segundo Werkhoven et al. (2001), a combinação das duas dimensões dá origem a quatro estilos parentais: democrático, autoritário, permissivo e negligente. O estilo democrático é caracterizado por um grau elevado de suporte e estrutura: os pais aceitam a autonomia do filho, mas também se mostram exigentes e desafiadores. O estilo autoritário é marcado por um grau elevado de estrutura e um nível baixo de suporte: os pais rejeitam a autonomia dos filhos e exigem obediência às regras que estabeleceram. O estilo permissivo caracteriza-se por um baixo grau de estrutura e elevado nível de suporte: os pais aceitam a independência do filho e dão-lhe a oportunidade de aceitar ou rejeitar as regras. Finalmente, o estilo negligente é pautado por um baixo grau de estrutura e suporte: os pais estão pouco interessados no desenvolvimento do filho e não estabelecem regras de conduta. Em geral, a investigação indica uma progressão desde correlações, significativamente negativas, entre o estilo negligente e a motivação para a realização e os resultados da aprendizagem, até correlações, significativamente positivas, entre o estilo democrático e a motivação para a realização e os resultados da aprendizagem (Grolnick & Ryan, 1989 *cit in* Werkhoven et al., 2001).

Por outro lado, também a nível do insucesso e abandono escolares, tem sido evidenciado o papel importante da família. Como foi referido anteriormente, a decisão de abandonar a escola resulta de uma longa evolução e de um acumular de frustrações provenientes das dificuldades de relacionamento com os pares, os colegas e os pais. As variáveis familiares podem-se agrupar em duas categorias: o estilo parental e a participação parental no contexto escolar. Relativamente ao estilo parental, além dos aspectos acima referidos, são de salientar os estudos de Baumrind (1978) que preconizou três estilos parentais: o estilo autoritário, o estilo democrático e o estilo permissivo. Os pais autoritários são rígidos e autocráticos. Impõem altos níveis de exigência, estabelecendo regras estritas, independentemente de qualquer participação do filho. Tendem a enfatizar a obediência através do respeito à autoridade e à ordem. Utilizam, frequentemente, a punição como forma de controlo do comportamento. Não valorizam o diálogo e a autonomia, reagindo com rejeição e baixa responsividade às questões e opiniões do filho. Por outro lado, os pais democráticos estabelecem regras

para o comportamento dos seus filhos que são consistentemente enfatizadas e monitorizadas, corrigindo atitudes negativas e gratificando atitudes positivas. A disciplina é imposta de forma indutiva e a comunicação entre pais e filhos é clara e aberta, baseada no respeito mútuo. São pais que têm expectativas elevadas em relação ao comportamento dos filhos, em termos de responsabilidade e maturidade. Para além disso, são afectuosos na interacção com eles, responsivos às suas necessidades e, solicitam, frequentemente, a sua opinião encorajando a tomada de decisões e proporcionando oportunidades para o desenvolvimento das suas habilidades. Já os pais permissivos, para Baumrind (1978), tentam comportar-se de maneira não punitiva e receptiva diante dos desejos e acções do filho; apresentam-se para ele como um recurso para a realização dos seus desejos e não como um modelo, nem como um agente responsável por moldar ou direccionar o seu comportamento. Rumberger et al. (1990) estimam que os jovens que abandonam a escola sejam provenientes de meios familiares caracterizados por um estilo parental permissivo. Por outro lado, vários estudos (Alpert & Dunham, 1986; Rumberger et al, 1990; Waddel, 1990) salientam que as famílias dos alunos identificados como não estando em risco de abandono, revelam mais tendência para adoptar um estilo parental democrático. Uma investigação desenvolvida por Potylin (1999) concluiu que os jovens que referem que os pais os tratam de forma calorosa, democrática e firme, têm melhores resultados escolares do que os seus pares. De facto, os adolescentes que percebem que os pais lhes fornecem suporte afectivo revelam menor risco de Abandono Escolar. Isto manifesta-se pelo facto de, segundo os jovens, os seus pais os ajudarem a realizar os trabalhos escolares quando solicitados, de os encorajarem nas suas actividades escolares, de assistirem às actividades em que os filhos participam, de discutirem com eles as opções vocacionais com que se colocam. Em síntese, os pais são positivamente activos, implicam-se, reforçam positivamente os filhos e apoiam-nos. Os filhos sentem que podem contar com a ajuda dos pais quando se deparam com um problema pessoal e que os progenitores os incitam a fazer o seu melhor em tudo aquilo em que estão envolvidos.

Num estudo efectuado por Alpert e Dunham (1986) os autores concluíram que níveis elevados de supervisão das actividades dos alunos, ajudam a reduzir as taxas de abandono. O adolescente que se apercebe da supervisão dos pais apresenta menor risco de Abandono Escolar.

D'Avila-Bacarji et al. (2005) salientam que se podem considerar três formas de suporte parental: suporte específico para a realização escolar; suporte ao desenvolvimento; suporte emocional. O suporte para a realização escolar concretiza-se através do envolvimento directo dos pais na vida académica dos filhos. São exemplos dessa modalidade de suporte a disposição de tempo e espaço adequado em casa para a realização dos deveres escolares, a exigência de cumprimento desses deveres, o intercâmbio regular com o professor e uma rotina de horários para as actividades diárias básicas. Esses diversos indicadores de envolvimento parental têm sido associados a um melhor desempenho escolar. O suporte ao desenvolvimento reflecte uma disposição dos pais para investir tempo e recursos em aspectos da vida familiar que têm como objectivo o crescimento dos filhos em sentido amplo, aliada à preocupação de adequar esses recursos ao nível de desenvolvimento de cada um e à priorização de actividades de lazer em que os filhos estejam incluídos. Os pais que partilham com a criança parte do seu tempo livre, proporcionando-lhe um elenco de actividades culturais e educacionais enriquecedoras, seja no lar seja na comunidade, favorecem o desenvolvimento cognitivo, o desempenho escolar e o ajustamento interpessoal. O suporte emocional diz respeito ao clima emocional na família e caracteriza-se por processos interpessoais com elevada coesão, ausência de hostilidade e uma relação afectiva de apoio. Essas características favorecem o desenvolvimento, pela criança, de um sentido de permanência e estabilidade da sua base afectiva, com efeito protector perante a adversidade; o seu oposto tem sido associado a transtornos emocionais e de comportamento na infância (D'Avila-Bacarji et al., 2005)

Um estudo de Davies et al. (1989), conduzido no contexto português, verificou que os pais de classes mais desfavorecidas e com menos escolaridade têm mais dificuldade em estar envolvidos na escola, uma vez que têm menos confiança nas suas capacidades, demonstram mais atitudes de passividade e estão mais preocupados com questões de sobrevivência. Para além dos constrangimentos temporais, a menor comunicação escola-família nestas famílias pode também dever-se a uma menor confiança para iniciar os contactos com a escola, ficando muito dependentes da própria iniciativa da instituição de ensino para a comunicação de aspectos importantes relativos aos filhos e à própria escola. Esta, para estes pais, é um espaço estranho e pouco convidativo, onde a sua presença é requerida apenas em situações problemáticas e onde a comunicação escola-família é feita num registo negativo.

Relativamente ao efeito significativo das práticas educativas parentais, os resultados da investigação de Davies et al. (1989) revelam uma associação positiva entre suporte emocional da mãe e envolvimento parental na escola. Assim, o facto de os pais estarem mais envolvidos na escola, procurando comunicar com o professor, participando em actividades escolares do filho e acompanhando a sua aprendizagem em casa, pode ser uma manifestação de práticas educativas e estilos parentais marcados por uma maior proximidade afectiva e envolvimento positivo.

3.2. Contexto escolar

Desde o início da escolaridade que os alunos elaboram uma representação do professor. Inicialmente essa imagem aproxima-se das imagens parentais mas vai-se relacionando, cada vez mais, com os aspectos da situação escolar. Deste modo, a vivência escolar do aluno pode influenciar quer as suas representações, quer as suas atitudes. Assim, um aluno que experimenta vários fracassos vê o professor de forma diferente de um aluno com experiências de sucesso. Por outro lado, em estudos efectuados por Gilly (1980, *cit in* Candeias, 1995) constatou-se que, independentemente da idade, os alunos valorizam as qualidades humanas e relacionais do professor. A dimensão mais citada nestes estudos é a empatia que surge associada a características como a afectividade, a benevolência e a disponibilidade para cada aluno, individualmente. Apesar desta importância, os alunos valorizam fortemente a forma como o professor organiza o ensino, bem como a qualidade das explicações que fornece. Por outro lado, estudos realizados por Jamieson, Lydon, Stewart & Zana (1987, *cit in* Candeias, 1995) sobre o efeito das expectativas dos alunos em relação aos professores, verificaram que as expectativas positivas dos alunos em relação à competência dos docentes têm influência no comportamento dos estudantes e nos seus resultados escolares.

Werkhoven et al. (2001) assumem que a forma como os professores percebem os seus alunos se reflecte no seu estilo de ensinar.

Os professores avaliam a influência do modo como percebem os seus alunos quer em termos das suas expectativas sobre os estudantes, quer da atribuição de resultados de aprendizagem à atitude de realização dos alunos. No caso de alunos altamente motivados e com elevados índices de realização, os professores sobrestimam a sua influência no sentido das atribuições causais internas. Os professores acreditam que contribuem para resultados de aprendizagem elevados. No caso de alunos com baixos

níveis de realização, os professores sobrevalorizam a influência dos pais no sentido das atribuições causais. Os professores acreditam que não eles, mas sim os pais contribuem para a fraca motivação e baixo rendimento. Do mesmo modo, foram considerados quatro estilos de ensino: responsivo, directo, indirecto e negligente que correspondem aos estilos parentais descritos anteriormente. Estes conceitos foram utilizados numa investigação levada a cabo por Werkhoven em 1993 (*cit in* Werkhoven et al, 2001), na qual o estilo responsivo foi considerado como mais motivador na sala de aula. Foi, também, encontrada uma relação negativa entre o estilo negligente e a motivação para a realização e os resultados da aprendizagem. Deci et al. (1994) procuraram examinar os aspectos do contexto social que o tornam promotor da autonomia ou controlador. Assim, no primeiro, o professor consegue compreender a perspectiva do aluno, favorece os comportamentos de iniciativa e escolha, fornece *feedback* positivo e contingente. Este tipo de contexto contrasta com os contextos controladores que tendem a pressionar os sujeitos a pensar, agir ou sentir de determinado modo. Vários estudos (Allen, Hauser, Bell, & O'Connor, 1994; Boggiano et al., 1993; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Levesque et al., 2004; Soenens & Vansteenkiste, 2005 *cit in* Deci et al, 1994) têm demonstrado que os contextos de suporte que promovem a autonomia estão associados a vários benefícios, incluindo a competência académica, o desempenho escolar e bem-estar. Em oposição, os contextos controladores têm sido relacionados com baixo rendimento escolar, reduzida aprendizagem conceptual (Aunola & Nurmi, 2004; Benware & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987 *cit in* Deci et al., 1994), depressão e baixa auto-estima (Barber, Olson, & Shagle, 1994; Soenens, Vansteenkiste, Duriez, Luyten & Goossens, 2005 *cit in* Deci et al., 1994).

Sil (2004) salienta a importância das atitudes e comportamentos dos professores na natureza e qualidade da relação pedagógica, comprovando a influência, no aproveitamento escolar dos alunos e na conseqüente diminuição do insucesso escolar, de um conjunto de atitudes do professor, tais como: aceitação da pessoa do aluno, empatia em relação às suas dificuldades e encorajamento dos aspectos positivos da sua conduta. Essas atitudes apresentam-se como sendo o suporte de uma relação pedagógica profícua e como uma condição essencial para o sucesso escolar do aluno. A representação que o professor tem da sua profissão, da escola e dos estudantes, influenciará o modo de viver a profissão, bem como as suas práticas em relação aos alunos. A descrição que o docente faz dos seus alunos é influenciada pelo estatuto

escolar destes, sendo este estatuto definido pelo nível escolar que ele julga que deve ser atingido (Gilly, 1972; Postic, 1990, *cit in* Candeias, 1995). Na verdade, quando uma criança é julgada positivamente, é objecto de uma percepção geral muito mais favorável que se estende a todo um conjunto de valores socioafectivos e socioeducativos.

As atitudes do professor face ao aluno são significativamente importantes na construção do ambiente educativo, no desenvolvimento da relação pedagógica e na estruturação dos climas de aprendizagem. No entanto, dado que as atitudes se vão desenvolvendo lentamente e ao longo de um período de tempo alargado, o professor, muitas vezes, não toma consciência delas, nem toma consciência do modo como as atitudes e expectativas influenciam o seu comportamento (Sprinthall & Sprinthall, 1993). A maneira de agir do professor é influenciada pelas suas atitudes, motivos e percepções e é transmitida aos alunos através das acções, afectando assim as atitudes destes. Face à aprendizagem, as atitudes do professor irão determinar as condições criadas para que essa aprendizagem ocorra, na medida em que ele influencia as atitudes que os próprios alunos desenvolvem relativamente à aprendizagem. Para Gilly (1974, *cit in* Candeias, 1995) o papel profissional do professor leva-o a construir a sua representação do aluno a partir da sua expectativa dos resultados escolares. Assim, conforme o aluno corresponde ou não à sua expectativa profissional, isto é, conforme o seu grau de sucesso escolar, o professor julgá-lo-á bem ou mal, num sentido de predominância do estatuto escolar sobre o estatuto sócio-familiar do aluno.

Nas suas investigações Kauffman, Lloyd & McGee (1989, *cit in* Candeias, 1995) concluem que os professores que se sentem responsáveis pelas condutas dos alunos e que crêem possuir as competências para modificar essas características comportamentais, apresentam expectativas mais elevadas sobre esses alunos. As expectativas do professor em relação aos alunos afectam, na realidade, o tipo de interacção e de relação que os professores estabelecem com os alunos e, em muitos casos, o que os alunos aprendem.

O primeiro estudo a comprovar esta teoria foi realizado por Rosenthal (1973). Foi criada a falsa expectativa, num grupo de professores, de que determinados alunos iriam ter um desenvolvimento mais acelerado. No final estes alunos tiveram um desenvolvimento superior apesar de terem sido escolhidos ao acaso. Ficava então demonstrado o efeito de uma profecia auto-realizada. Os alunos de quem não se esperava um bom desempenho

tendiam a sair-se menos bem do que os primeiros. Mesmo os alunos que se saíram bem, contrariando as expectativas, eram vistos negativamente pelo professor.

Dunn et al. (2004) referem que investigações recentes têm vindo a analisar a relação entre a percepção que os alunos têm da sua experiência escolar e a conclusão da escolaridade. Deste modo, Kortering & Braziel (1999) numa investigação efectuada, verificaram que os estudantes (com dificuldades de aprendizagem, desordens do comportamento e atraso mental médio) sentiam que deveriam existir alterações que evitassem o abandono escolar, nomeadamente a mudança nas suas atitudes e esforço dispendido, as políticas escolares, o comportamento dos professores e as regras de disciplina. Como recomendação estes jovens salientaram que deveria existir maior compreensão da parte dos professores acerca da influência que o seu comportamento tem nos alunos. Referiram, também, que deveriam existir mudanças ao nível dos programas e políticas educativas.

Num outro estudo (Kortering & Braziel, 1999), os autores entrevistaram vários alunos que apontaram as vantagens de se manterem na escola. Estas estavam relacionadas com a melhoria das perspectivas de emprego e a habilidade para aprender e ter formação. Identificaram o trabalho escolar e perspectivas limitadas de emprego como as principais desvantagens de permanecer na escola. Para estes alunos, maior esforço, mudança de atitude e receber maior encorajamento da parte dos pais e professores seriam mudanças a efectuar na escola e que poderiam ajudar os jovens a dar continuidade aos seus estudos.

Numa investigação efectuada por Dunn et al. (2004), 54 % dos jovens que tinham abandonado a escola referiam que esta os preparava para aquilo que quisessem fazer depois do abandono. Estes resultados denotam que os jovens percebem a permanência na escola como forma de obter mais perspectivas de emprego e de poder ter mais educação, o que está relacionado com os objectivos de futuro. De facto, se os alunos percebem as suas experiências escolares como tendo significado para os seus objectivos futuros, é mais provável que estejam motivados para se manter na escola.

Kortering & Braziel (1999) verificaram que os estudantes consideravam que um maior encorajamento da parte dos professores e dos pais permitiria que muitos alunos se mantivessem na escola. Também no âmbito do apoio percebido por outras figuras, alguns jovens em abandono não identificaram a turma como fornecedora de apoio. Em

síntese, os autores consideram que a identificação de figuras de suporte na escola como sejam, colegas, professores ou funcionários pode inibir o desejo de abandonar a escola por parte do jovem.

Para além destes, também o Psicólogo a trabalhar em contexto escolar se revela de grande influência. As suas actividades vão ao encontro das delineadas no Decreto-Lei nº 300/97: “- Contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal; - Conceber e participar na definição de estratégias e na aplicação de procedimentos de orientação educativa que promovam o acompanhamento do aluno ao longo do seu percurso escolar; - Intervir a nível pedagógico e psico-pedagógico na observação, orientação e apoio dos alunos, promovendo a cooperação de professores, pais e encarregados de educação em articulação com os recursos da comunidade; - Participar nos processos de avaliação multidisciplinar e interdisciplinar, tendo em vista a elaboração de programas educativos individuais e acompanhar a sua concretização; - Desenvolver programas e acções de aconselhamento pessoal e vocacional a nível individual ou de grupo; - Colaborar no levantamento de necessidades da comunidade educativa com o fim de propor a realização de acções de prevenção e medidas educativas adequadas; - Participar em experiências pedagógicas, bem como em projectos de investigação e em acções de formação de pessoal docente e não docente; - Colaborar no estudo, concepção e planeamento de medidas que visem a melhoria do sistema educativo e acompanhar o desenvolvimento de projectos”.

O Psicólogo não pode continuar a ser visto como um solucionador de problemas, de casos difíceis que só intervém depois de os acontecimentos terem sido despoletados. O seu trabalho em contexto escolar deve ser realizado ao nível da prevenção e não apenas ao nível das estratégias ditas remediativas. Cole e Siegel (2003) elaboraram um dos modelos actualmente mais aclamados em contexto escolar, o Modelo Dinâmico e Preventivo de Intervenção Psicológica em contexto escolar. Segundo este modelo, a intervenção divide-se em três objectivos: prevenção primária (destinada a todos os alunos, detecta recursos, faculty e analisa informação), prevenção secundária (para alunos em “risco”) e prevenção terciária (dirigida a alunos com dificuldades significativas de adaptação escolar). Os alvos de intervenção são: a organização (rede escolar ou escola), o pessoal docente e não docente, os alunos e a família (directa ou indirectamente). Paixão (2004c) refere que a intervenção se deve centrar em três áreas de crescimento pessoal: o comportamento psicossocial, as competências

académicas/escolares e os aspectos do desenvolvimento vocacional ou de carreira. Estes programas de intervenção devem ser compreensivos, colaborativos e desenvolvimentistas, isto é, devem dirigir-se a toda a comunidade escolar, devem promover o desenvolvimento de competências nas três áreas referidas anteriormente, devem oferecer um leque variado de serviços de tipo directo (consulta psicológica individual e em grupo) e indirecto (consultoria, colaboração em projectos, formação de especialistas, etc.) e devem comportar, para além do aspecto preventivo já anteriormente mencionado, uma valência remediativa que permita que se ultrapassem de modo construtivo situações de crise. O modelo de intervenção subjacente a estes programas deve ser sistémico, isto é, o psicólogo deve ter consciência da influência que os vários sub-sistemas de inserção comportamental exercem na trajectória de desenvolvimento de crianças e jovens. “A mudança comportamental pode ser promovida através de alterações na interacção com os sujeitos individuais, mas também de modificações operadas no micro e macro contextos de transacção” (Paixão, 2004c, p.156).

3.3. O Grupo de Pares

“O adolescente procura no grupo a sua independência e a sua autonomia afectiva (...) O grupo inicia-o na organização da sociedade humana e dá-lhe uma muralha colectiva para assegurar a sua própria defesa contra os adultos” (Quillon e Origlia, 1974, pp. 217 e 219, *cit. in* Silva, 2004, p. 35).

Durante a adolescência dá-se uma libertação da tutela parental em troca de uma envolvente relação com os grupos de pares, na qual o jovem vai adquirir a sua vida social. É nesta relação que o adolescente procura as suas referências sobre normas e estatuto. A adesão a um grupo deixa todas as possibilidades de escolha, que normalmente são interditas pela família, uma vez que não se escolhem os pais, enquanto se pode escolher um grupo ou um amigo segundo as próprias predilecções. O grupo de pares proporciona ao adolescente uma oportunidade de identificação e de protecção (Silva, 2004). Segundo Gouveia-Pereira (2000) o grupo funciona como uma entidade de socialização, na qual os adolescentes adquirem valores e competências que guiam o seu comportamento. A socialização do adolescente pelo grupo ou pelas relações de amizade representa um passo para a sua maturidade, uma vez que ela conduz à sua autonomia perante a família. Para o adolescente a adesão a um grupo representa a adaptação a uma

organização colectiva do tipo da que se encontra constantemente em toda a sociedade humana.

O papel do grupo na socialização do adolescente pode ser positivo ou negativo, dependendo dos casos. O que é certo é que as relações sociais na adolescência se identificam com a procura das amizades. É na adolescência que a amizade se reveste de maior importância.

Os colegas são extremamente importantes para o desenvolvimento normal dos adolescentes, quer em grupo, quer individualmente. O sentido de pertença é uma das razões pelas quais os adolescentes procuram estabelecer e ter êxito nas relações com os colegas. Muitas investigações indicam que a qualidade das relações entre os colegas, na infância e na adolescência constitui um dos preditores de um bom ajustamento na vida adulta. Por outro lado, a delinquência entre os adolescentes e jovens adultos está intimamente associada à dificuldade em estabelecer relações com colegas na infância. Outra conclusão importante é a de que um débil relacionamento com os colegas é também um importante preditor de uma vasta gama de problemas na vida adulta, incluindo dificuldades de comportamento, problemas profissionais e perturbações a nível conjugal e sexual (Cowen e Pederson, 1973, *cit in* Silva, 2004).

Actualmente, no contexto português, a escola surge como um espaço privilegiado na formação do grupo de pares, uma vez que os adolescentes passam grande parte do dia no contexto escolar. Deste modo, as interações com os colegas da escola e a constituição dos grupos com esses mesmos colegas assumem uma relevância importante. (Gouveia-Pereira, 2000).

É na escola que o indivíduo procura a sua identidade social, pois é aqui o ponto de encontro com a sociedade, adquirindo novas relações e capacidades. A escola torna-se assim não apenas uma instituição social com funções gerais de formação, mas também um meio de desenvolvimento do indivíduo. A integração nos grupos de pares vai oferecer um conforto ao jovem, pois este encontra-se no meio de gente “igual”, com as mesmas transformações físicas e psicológicas. Todo o processo de socialização é reconhecido como condicionante na estruturação e conclusivo no processo adolescente, por ter um enorme significado a nível funcional para a sua estabilização. Assim, o adolescente atinge a sua individualidade e integração social que será uma estrutura-base na sua vida adulta (Silva, 2004). Na adolescência, o grupo de amigos assume

importância a vários níveis: suporte instrumental e emocional, ajuda na resolução das tarefas desenvolvimentais e na construção da identidade (Gouveia-Pereira, 2000). O grupo possibilita a vivência de experiências emocionais positivas, através da aceitação e reconhecimento do indivíduo, como alguém que contribui para as finalidades de existência do próprio grupo. Para além disso, o indivíduo ganha no sentido da pertença, da solidariedade entre os membros do grupo, confirmando assim a parcela do auto-conceito que deriva da partilha de uma identidade grupal. O adolescente encontra no grupo, um espaço privilegiado de identificação com os seus pares, podendo conversar sobre os mesmos problemas e angústias, sobre as suas incertezas e sentimentos sem o controlo dos adultos.

Fonte (2008) salienta que o grupo de pares tem um papel significativo aos níveis intra e interpessoal. É nele que o adolescente encontra segurança e estima, sendo o período em que se consolida o espírito de grupo, os membros aceitam as suas regras (modos, costumes, linguagem, formas de estar e ser) opondo-se com alguma por vezes às figuras paternas, transferindo a dependência que outrora sentiam face à família para os amigos. Leal (2006, *cit in* Fonte, 2008) defende que o grupo de pares funciona como instrumento de mobilização e de desenvolvimento da personalidade do adolescente. É no intercâmbio com os pares e no jogo de amizades que irá surgir o caminho para o desenvolvimento da pessoa social que irá tornar-se adulta.

O grupo de pares é também para o adolescente, contexto de identidade (sexual, social e psicológica). Erik Erikson (1968, *cit in* Costa, 1991) foi o primeiro psicanalista a estudar de modo aprofundado o fenómeno da formação da identidade. O autor conceptualiza e define a identidade de uma forma interdisciplinar em que a construção biológica, a organização pessoal da experiência e o meio cultural dão significado, forma e continuidade à existência do indivíduo. Na realidade, Erikson (1968, *cit in* Costa, 1991) salienta que a principal tarefa do adolescente é a construção da sua identidade. O adolescente preocupa-se em encontrar uma definição de si próprio, o que é, o que quer ser e fazer, qual o seu papel e função no mundo, quais os seus projectos para o futuro. Em síntese, tenta dar um significado coerente à sua vida integrando as suas experiências passadas e presentes e procurando um sentido para o futuro. Segundo Costa (1991), a identidade tem uma função dupla: psicológica e social. Por um lado, a construção da identidade surge da necessidade do indivíduo organizar e compreender a sua individualidade de uma forma consistente e sem contradições. Por outro lado, é um

processo social que surge de pressões externas para que o indivíduo escolha e invista em papéis familiares, profissionais e sociais o que lhe dá um estatuto e posição na sociedade. Para além disso, há três características dominantes na definição do conceito de identidade (Costa, 1991): a unidade entre diferentes concepções de si próprio nas diferentes situações, o que implica a integração de diferentes papéis; a continuidade que permite ao sujeito perceber que apesar das mudanças em aspectos muito concretos da sua personalidade, é o mesmo *eu*; a mutualidade em relação aos outros, ou seja, a interrelação entre a percepção de si próprio e a que os outros têm de si.

Paixão & Borges (2005) referem que o conceito de identidade foi operacionalizado por Marcia (1966, *cit in* Paixão & Borges, 2005) com base nos processos de *exploração* e de *compromisso*. A exploração tem origem no conceito de crise postulado por Erikson (1968, *cit in* Paixão & Borges, 2005) e refere-se ao processo de busca e de observação de alternativas, o que não impede a que haja necessariamente um enviesamento afectivo na escolha de alternativas adequadas ao *eu*. Por outro lado, o compromisso é conceptualizado por Marcia (1980, *cit in* Paixão & Borges, 2005) como a selecção que o sujeito faz das oportunidades contextuais em conjunção com as preferências pessoais num domínio ou área de vida, o que implica a atribuição de uma direcção ao percurso individual.

Estes dois processos dariam origem a quatro estatutos de identidade: *identidade realizada* (em que os compromissos são assumidos depois de um período de exploração de alternativas), *moratória* (envolvimento em processos de exploração sem assumir compromissos), *identidade outorgada* (o adolescente assume compromissos sem qualquer exploração prévia) e *identidade difusa* (em que não existe exploração, nem compromissos) (Paixão & Borges, 2005). Estes estatutos de identidade permitem examinar a forma como o sujeito lida com a tarefa de construir uma identidade coerente em termos pessoais e sociais. O nível e o conteúdo dos compromissos estabelecem a relação entre o que é significativo para si próprio e o que é expresso perante os outros. Por outro lado, o nível de exploração prévio ao estabelecimento de compromissos indica o nível de envolvimento pessoal na definição de si próprio face aos outros (Paixão & Borges, 2005).

Parte II

CONTRIBUTO PESSOAL

CAPÍTULO IV

Conceptualização do Estudo Empírico, Objectivos e Metodologia de Investigação

4.1 Conceptualização do Estudo Empírico

Neste capítulo apresentaremos a conceptualização e os objectivos do estudo empírico. Descreveremos também a metodologia subjacente à investigação, os procedimentos e os instrumentos de avaliação aplicados.

O estudo apresentado obedece a uma investigação de cariz não experimental, dado o facto de não existir manipulação de variáveis independentes. No mesmo âmbito os diferentes grupos de análise reflectem diferentes categorias de variáveis avaliadas (Alferes, 1997). O desenho da presente investigação procura contribuir para a compreensão do processo de Abandono Escolar no 3º Ciclo do Ensino Básico, a partir da sua relação com algumas variáveis motivacionais (Objectivos, Perspectiva Temporal de Futuro, Instrumentalidade, Projectos Pessoais, Eus Possíveis).

4.1.1. Fundamentação e Objectivos

Sendo o Abandono Escolar um tema que se tem mantido actual ao longo dos anos em Portugal, pela diminuição tímida das suas taxas (abandono, saída antecipada e saída precoce) e pelo afastamento, por excesso, das mesmas relativamente às médias europeias, o presente estudo tem como objectivo geral analisar a relação entre o abandono escolar no 3º Ciclo do Ensino Básico, a dimensão temporal da motivação e os contextos de suporte presentes nesta relação.

Tendo como base a revisão da literatura subjacente ao tema, pretende-se contribuir para um melhor conhecimento dos factores motivacionais que podem influenciar este fenómeno.

Relativamente aos objectivos específicos pretendemos:

- a) Caracterizar a amostra de acordo com o sexo, o número de reprovações, o nível sócio-económico e económico do agregado familiar, a zona de habitação, as habilitações literárias dos pais, expectativas individuais e dos pais em termos de escolaridade.

b) Caracterizar os dois grupos que constituem a amostra: “Percurso Normal” e “Abandono Escolar” de acordo com o sexo, o número de reprovações, o nível sócio-económico e económico do agregado familiar, a zona de habitação, as habilitações literárias dos pais, expectativas individuais e dos pais em termos de escolaridade.

c) Analisar os resultados da amostra relativamente ao tipo de instrumentalidade (Extrínseca, Endógena e Exógena), à instrumentalidade de algumas disciplinas do currículo escolar, ao suporte percebido, ao tipo de objectivos formulados, à elaboração de projectos pessoais e criação de eus possíveis.

d) Discutir as dimensões que caracterizam os sujeitos abandonantes e os não abandonantes.

e) Apresentar algumas estratégias de prevenção e intervenção no Abandono Escolar.

4.1.2 – Conceptualização da investigação

A nível exploratório, procurámos avaliar a relação das diversas variáveis abordadas no decurso deste estudo empírico. Deste modo, pretendeu-se conhecer a relação de variáveis motivacionais como a instrumentalidade, a elaboração de objectivos de realização, os projectos pessoais, os eus possíveis e os contextos de suporte com a decisão de abandonar ou não a escolaridade.

4.2 - Metodologia

Neste estudo foi utilizada uma metodologia quantitativa, sendo as variáveis em estudo avaliadas através de questionário por nós construído com base nos conceitos discutidos na primeira parte desta dissertação; e uma metodologia qualitativa de análise de alguns dados obtidos com base no questionário referido a partir de referenciais sugeridos na literatura especializada e da consulta de especialistas na área da psicologia da motivação, familiarizados com os conceitos por nós operacionalizados.

4.2.1 - Amostra

De acordo com os objectivos do estudo referidos anteriormente, no presente trabalho consideram-se para efeitos de análise de dados três tipos de amostra: a amostra total, a amostra “Abandono Escolar” e a amostra “Percurso Escolar”. No perfil académico

“Abandono Escolar” foram incluídos jovens que tinham terminado o 6º ano de escolaridade, mas que abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória (9º ano). Foram seleccionados, igualmente, jovens com menos de 18 anos de idade com o objectivo de não criar uma distância muito evidente (em termos de idade) entre este grupo e os jovens que frequentam a escola. Por outro lado, para constituir o grupo “Percurso Normal”, os critérios adoptados foram os seguintes: alunos dos 7º e do 8º anos de escolaridade, de turmas consideradas boas (com as classificações dos alunos a oscilarem entre o nível 4 e o nível 5) em termos de aproveitamento escolar. Para as seleccionarmos, analisámos as classificações obtidas pelos alunos no final do 1º período lectivo.

O principal objectivo que norteou a construção destes dois grupos foi compará-los em termos do ano de escolaridade concluído (6º ano), pois é o único critério em que são realmente comparáveis.

4.2.2 – Recolha da amostra e procedimentos da recolha de dados

O estudo apresentado baseia-se na amostra de 69 sujeitos, 39 dos quais a frequentar o 7º e o 8º ano de escolaridade e os restantes em situação de abandono escolar. A recolha da amostra decorreu no mês de Janeiro de 2006 numa Escola Pública do interior do país e em diversas localidades do mesmo concelho. Trata-se de uma amostra de conveniência, uma vez que recorremos à escola onde obtivemos consentimento para a recolha da amostra e aos sujeitos em abandono cujos dados para contacto foram fornecidos pelo PETI (Programa para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil). Posteriormente, estes jovens (em situação de abandono escolar) foram abordados pessoalmente em coordenação com a Equipa Móvel da Região Centro do PETI. Às entidades foram explicados a natureza e os objectivos do estudo. De igual modo, durante a recolha de dados foi explicado o objectivo do estudo, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato dos questionários.

Como foi afirmado anteriormente trata-se de uma amostra dividida em dois grupos de 30 e 39 sujeitos. É uma amostra reduzida porque nos confrontámos com algumas dificuldades em contactar pessoalmente com os jovens em situação de Abandono Escolar que residem em localidades muito dispersas. Nesse sentido, e com o objectivo de equilibrar os dois grupos seleccionámos apenas duas turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico.

4.3. Cotação dos dados obtidos através do Questionário

Tal como já foi referido anteriormente, considerámos necessário construir um questionário que possibilitasse a recolha de informações pertinentes para efectuar este estudo junto da amostra. No que diz respeito a dados pessoais e sócio-demográficos, procurámos saber o ano de escolaridade concluído, o número de reprovações, as habilitações literárias dos pais. Para além do sexo e da idade, também se questionava o rendimento económico do agregado familiar e a profissão do pai e da mãe que seriam indicadores ideais para avaliar o nível sócio-económico dos sujeitos.

De salientar que no grupo “Abandono Escolar” encontramos jovens que estão em situação de abandono entre 1 a 2 anos, que apontam como principais motivos para a desistência da escola, a falta de interesse por esta e as dificuldades de aprendizagem. Estes jovens são sinalizados pela Escola que frequentavam, sendo dada essa informação ao PETI que procura encaminhá-los para o programa mais adequado ao seu perfil no sentido de completarem a escolaridade obrigatória.

4.3.1. Codificação das variáveis sociais e demográficas

As variáveis resultantes da informação obtida através da componente sócio-demográfica foram codificadas e classificadas para posterior tratamento estatístico.

4.3.1.1. Categorização das Profissões dos Pais

As profissões dos pais foram categorizadas de acordo com os 9 Grandes Grupos Profissionais da Classificação Nacional das Profissões de 1994 (IEFP):

- Grupo 1: Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores da Empresa;
- Grupo 2: Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas;
- Grupo 3: Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio;
- Grupo 4: Pessoal Administrativo e Similares;
- Grupo 5: Pessoal dos Serviços e Vendedores;
- Grupo 6: Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas;

- Grupo 7: Operários, Artífices e Trabalhadores Similares;
- Grupo 8: Operadores de Instalações e Máquinas, Trabalhadores da Montagem;
- Grupo 9: Trabalhadores não Qualificados

4.3.1.2. *Nível Sócio-Económico*

Uma das questões presentes no questionário solicitava aos sujeitos que situassem o seu agregado familiar num de cinco níveis económicos (mensais), que adaptámos dos documentos utilizados pelo PETI (com a devida autorização) quando efectuam a caracterização dos jovens em situação de risco ou de abandono escolar consumado. Os níveis são:

- Abaixo do Salário Mínimo Nacional;
- Entre 350 e 500 euros (nível em que se situa, actualmente o valor do Salário Mínimo Nacional);
- Entre 500 e 1000 euros;
- Entre 1000 e 2000 euros;
- Acima de 2000 euros

Dada a pequena proporção verificada nas categorias extremas (Entre 350 e 500 euros; acima de 2000 euros), agrupámo-las em três categorias para efectuar o nosso estudo:

- Menos de 500 euros;
- Entre 500 e 1000 euros;
- Mais de 1000 euros.

As informações recolhidas sobre a profissão do pai e da mãe foram transformadas em indicadores de nível sócio-económico (NSE), categorizados segundo a tipologia estabelecida por Simões (1994, p. 285-286). Esta tipologia diferencia três níveis:

NSE Baixo: trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil; empregados de balcão no pequeno comércio; contínuos; cozinheiros; empregados de mesa; empregados de limpeza; pescadores; rendeiros; trabalhadores agrícolas; vendedores ambulantes; trabalhadores

especializados da indústria (mecânicos, electricistas); motoristas; até ao 8º ano de escolaridade obrigatória.

NSE Médio: profissionais técnicos intermédios independentes; pescadores, proprietários de embarcações; empregados de escritório, de seguros e bancários; agentes de segurança; contabilistas; enfermeiros; assistentes sociais; professores do ensino primário e secundário; comerciantes e industriais; do 9º ao 12º ano; cursos médios e superiores.

NSE Elevado: grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria; quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços; profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitectos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior); artistas; oficiais superiores das forças militares e militarizadas, pilotos de aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários), à licenciatura, mestrado e doutoramento.

Acrescentámos ainda uma categoria que designámos **NSE não especificado** de modo a englobar os sujeitos cujo nível sócio-económico não nos foi possível apurar (por exemplo por ausência de informação fornecida acerca da profissão do pai ou da mãe).

4.3.1.3. Tipologia de área de habitação

A tipologia da área de habitação dos sujeitos foi baseada na tipologia de Áreas Urbanas do Instituto Nacional de Estatística (INE) de 1998, assente na Deliberação n.º 488/98, DR 210/98, SÉRIE II de 11-09-1998 – 158ª Deliberação do CSE, de 03-06-1998; Tipologia das Áreas Urbanas (DGOTDU/INE):

Integram as **Áreas Predominantemente Urbanas** as seguintes situações: freguesias urbanas; freguesias semi-urbanas contíguas às freguesias urbanas, incluídas na área urbana, segundo orientações e critérios de funcionalidade/planeamento; freguesias semi-urbanas constituindo por si só áreas predominantemente urbanas segundo orientações e critérios de funcionalidade/planeamento; freguesias sedes de Concelho com população residente superior a 5.000 habitantes.

Integram as **Áreas Mediamente Urbanas** as seguintes situações: freguesias semi-urbanas não incluídas na área predominantemente urbana; freguesias sedes de Concelho não incluídas na área predominantemente urbana.

Integram as **Áreas Predominantemente Rurais** as freguesias não incluídas em “Área Predominantemente Urbana” nem “Área Mediamente Urbana”.

4.3.1.4. Codificação das variáveis “Eus Possíveis” e “Projectos Pessoais”

As respostas obtidas nas partes IV (“Eus Possíveis”) e V (“Projectos Pessoais”) do questionário foram codificadas em 7 categorias. Tivemos, para efectuar esta categorização, em consideração taxonomias de objectivos já utilizadas na literatura especializada, como por exemplo a de Little & Chambers (2004) para a análise de conteúdo. As categorias consideradas no presente estudo foram as seguintes:

1. Académica – relacionada com a escola
2. Ocupacional – respeitante a aspectos profissionais e ocupacionais
3. Saúde/Corpo – relativa a actividades relacionadas com a aparência, saúde e bem-estar.
4. Interpessoal – respeitante à relação com os outros
5. Intrapessoal – relativa a atitudes em relação a si próprio
6. Tempos Livres- relacionada com actividades recreativas
7. Manutenção – respeitante à organização, administração e gestão da vida quotidiana.

Relativamente à distância temporal utilizámos 3 categorias, fundamentalmente com base na categorização relativamente à extensão proposta por Lens & Nuttin (1985):

1. Futuro Próximo – a acontecer no prazo de 2 anos
2. Futuro Distante – a acontecer no prazo de 2 a 10 anos
3. Futuro Muito Distante – a acontecer depois de 10 anos.

4.4 – Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 69 sujeitos, sendo 49 do sexo masculino (71,0%) e 19 do sexo feminino (27,5%) tal como se pode verificar no quadro 1.

Quadro 1. Distribuição da amostra por género

Sexo	n	%
Masculino	49	71,0
Feminino	19	27,5
Não responde	1	1,5
Total	69	100

A idade média da amostra é de 14,32 anos (d.p.=1,843), com os valores a variar entre os 12 e os 17 anos. A idade mais representada é a de 12 anos (23,2%) (cf. Quadro 2)

Quadro 2. Distribuição da amostra por idade

Idade	n	%
12	16	23,2
13	13	18,8
14	8	11,6
15	9	13,0
16	11	15,9
17	12	17,4

Na totalidade da amostra, verifica-se que os anos de escolaridade em que houve mais reprovações foram o 4º, o 6º e o 7º que na sua generalidade correspondem à transição de ciclo. (cf. Quadro 3)

Quadro 3. Reprovações por Ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Reprovações	N Total (=69)	%
1º Ano	Sim	4	5,8
	Não	65	94,2
2º Ano	Sim	4	5,8
	Não	65	94,2
3º Ano	Sim	5	7,2
	Não	64	92,8
4º Ano	Sim	12	17,4
	Não	57	82,6
5º Ano	Sim	6	8,7
	Não	63	91,3
6º Ano	Sim	13	18,8
	Não	56	81,2
7º Ano	Sim	20	29
	Não	49	71,0
8º Ano	Sim	4	5,8
	Não	65	94,2
9º Ano	Sim	0	0
	Não	69	100

Relativamente às habilitações literárias dos progenitores verifica-se que a maioria dos pais tem o 4º ano de escolaridade (34,8%), acontecendo o mesmo com as mães (36,2%) (cf. Quadro 4).

Quadro 4. Nível de ensino do pai e da mãe por ano de escolaridade

Nível de ensino	Pai		Mãe	
	n	%	n	%
NS ler nem escrever	2	2,9	1	1,4
4º Ano	24	34,8	25	36,2
6º Ano	13	18,8	19	27,5
9º Ano	7	10,1	7	10,1
12º Ano	15	21,7	11	15,9
Curso Superior	6	8,7	6	8,7
NS/Não responde	2	2,9	0	0
Total	69	100	69	100

No que concerne à zona de habitação, 43,5% dos sujeitos vivem em meio predominantemente urbano, 37,7% em áreas predominantemente rurais e 17,4% em meio mediantemente urbano (Quadro 5).

Quadro 5. Tipologia da área de habitação

Tipologia da área	n	%
Áreas predominantemente rurais	26	37,7
Áreas mediantemente urbanas	12	17,4
Áreas predominantemente urbanas	30	43,5
NS/NR	1	1,4
Total	69	100

Segue-se a caracterização das profissões do pai e da mãe, de acordo com os 9 grandes Grupos Profissionais da Classificação Nacional das Profissões:

Grupo 1: Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores da Empresa;

Grupo 2: Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas;

Grupo 3: Técnicos e profissionais de Nível Intermédio;

Grupo 4: Pessoal Administrativo e Similares;

Grupo 5: Pessoal dos Serviços e Vendedores;

Grupo 6: Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas;

Grupo 7: Operários, Artífices e Trabalhadores Similares;

Grupo 8: Operadores de Instalações e Máquinas, Trabalhadores da Montagem;

Grupo 9: Trabalhadores não Qualificados (*cf.* Quadro 6)

Quadro 6. Profissões do Pai e da Mãe consoante o grupo profissional

Grupos	Pai		Mãe	
	n	%	n	%
Grupo 1	0	0,0	0	0,0
Grupo 2	5	9,3	5	6,6
Grupo 3	1	1,9	1	1,3
Grupo 4	0	0,0	4	5,3
Grupo 5	20	37,0	32	42,1
Grupo 6	5	9,3	3	3,9
Grupo 7	15	27,8	2	2,6
Grupo 8	0	0,0	0	0,0
Grupo 9	0	0,0	23	30,3
Não Especificado	8	14,8	6	7,9
Total	54	100	76	100

Observando o quadro 6 constatamos que a maior parte dos pais tem profissões que podemos enquadrar nos Grupos 5 – Pessoal dos Serviços e Vendedores (37,0%) e 7 – Operários, Artífices e Trabalhadores Similares (27,8%). Relativamente às mães, verificamos que têm actividades ocupacionais integradas nos Grupos 5 – Pessoal dos Serviços e Vendedores (42,1%) e 9 – Trabalhadores não qualificados (30,3%).

O nível sócioeconómico da amostra é caracterizado como sendo NSE Baixo (44,4%), segundo a escala de Simões (1994, *cf.* ponto 4.3.1.2 deste trabalho). No quadro 7 podemos observar o NSE médio da amostra.

Quadro 7. Nível Sócio-Económico da amostra, segundo a escala de Simões (1994)

Nível Sócio-Económico	n	%
Baixo	59	44,4
Médio	37	27,8
Elevado	0	0,0
Não Especificado	37	27,8
Total	133	100

No quadro 8 podemos verificar que 46,4% dos agregados familiares recebem menos de 500 euros de rendimento mensal.

Quadro 8. Nível Económico do agregado familiar

Nível Económico	n	%
Menos de 500 euros	32	46,4
Entre 500 e 1000 euros	18	26,1
Acima de 1000 euros	15	21,7
Não especificado	4	5,8
Total	69	100

A nossa amostra total encontra-se dividida em **dois grupos: “Percurso Normal” e “Abandono Escolar”**. O primeiro é constituído por 39 sujeitos, dos quais 61,5% são rapazes e 38,5% são raparigas. A idade mais representada são os 12 anos (41,0%). O grupo “Abandono Escolar” é composto por 30 sujeitos, sendo a grande maioria rapazes (83,3%). 40% dos jovens têm 17 anos e 36,7% têm 16 anos (*cf.* Quadro 9). A idade média dos sujeitos pertencentes ao grupo “Percurso Normal” é de 13 anos, enquanto no grupo “Abandono Escolar” a idade média é de 16 anos.

Quadro 9. Caracterização dos grupos “Percurso Normal” e “Abandono Escolar” segundo o género e a idade

		Percurso Normal		Abandono Escolar	
		n	%	n	%
		39	100	29	100
Género	Masculino	24	61,5	25	83,3
	Feminino	15	38,5	4	13,3
Idade	12	16	41,0	0	0
	13	12	30,8	1	3,3
	14	6	15,4	2	6,7
	15	5	12,8	4	13,3
	16	0	0	11	36,7
	17	0	0	12	40,0

Apresentamos de seguida a comparação entre os dois grupos referente às reprovações por ano de escolaridade (*cf.* Quadros 10 e 11).

Quadro 10. Reprovações por Ano de escolaridade no grupo “Percurso Normal”

Ano de escolaridade	Reprovações	N Total (=39)	
		N	%
1º Ano	Sim	0	0
	Não	39	100
2º Ano	Sim	1	2,6
	Não	38	97,4
3º Ano	Sim	1	2,6
	Não	38	97,4
4º Ano	Sim	2	5,1
	Não	37	94,9
5º Ano	Sim	1	2,6
	Não	38	97,4
6º Ano	Sim	2	5,1
	Não	37	94,9
7º Ano	Sim	5	12,8
	Não	34	87,2
8º Ano	Sim	1	2,6
	Não	38	97,4
9º Ano	Sim	0	0
	Não	69	100

Quadro 11. Reprovações por Ano de Escolaridade no Grupo “Abandono Escolar”

Ano de escolaridade	Reprovações	N Total (=30)	
		N	%
1º Ano	Sim	4	13,3
	Não	26	86,7
2º Ano	Sim	3	10,0
	Não	27	90,0
3º Ano	Sim	4	13,3
	Não	26	86,7
4º Ano	Sim	10	33,3
	Não	20	66,7
5º Ano	Sim	5	16,7
	Não	25	83,3
6º Ano	Sim	11	36,7
	Não	19	63,3
7º Ano	Sim	15	50,0
	Não	15	50,0
8º Ano	Sim	3	10,0
	Não	27	90,0
9º Ano	Sim	0	0
	Não	30	100

Analisando o Quadro 10 relativo ao grupo “Percurso Normal” constatamos que 12,8% dos alunos reprovaram no 7º ano de escolaridade e 5,1 % repetiram o 4º e o 6º ano. Verificamos, também, que não existiram reprovações no 1º ano de escolaridade.

Por outro lado, ao observarmos o Quadro 11 referente ao grupo “Abandono Escolar” constatamos quer a existência de um maior número de reprovações, quer a inexistência de anos sem retenções escolares. Deste modo, 50% dos jovens reprovaram no 7º ano, 36,7% no 6º ano e 33,3% no 4º ano de escolaridade.

Relativamente ao nível de ensino do pai e da mãe, podemos observar a caracterização dos dois perfis académicos considerados neste estudo (“Percurso Normal” e “Abandono Escolar”) relativamente a esta variável, nos Quadros 12 e 13.

Quadro 12. Nível de ensino do pai e da mãe por ano de escolaridade (“Percurso Normal”)

Nível de ensino	Pai		Mãe	
	n	%	n	%
NS ler nem escrever	0	0	0	0
4º Ano	6	15,4	8	20,5
6º Ano	5	12,8	9	23,1
9º Ano	7	17,9	5	12,8
12º Ano	14	35,9	11	28,2
Curso Superior	6	15,4	6	15,4
NS/Não responde	1	2,6	0	0
Total	39	100	39	100

Quadro 13. Nível de ensino do pai e da mãe por ano de escolaridade (“Abandono Escolar”)

Nível de ensino	Pai		Mãe	
	n	%	n	%
NS ler nem escrever	2	6,7	1	3,3
4º Ano	18	60,0	17	56,7
6º Ano	8	26,7	10	33,3
9º Ano	0	0	2	6,7
12º Ano	1	3,3	0	0
Curso Superior	0	0	0	0
NS/Não responde	1	3,3	0	0
Total	30	100	30	100

No grupo “Percurso Normal” 35,9% dos pais tem o 12º ano de escolaridade, 17,9% estudaram até ao 9º ano e 15,4% têm um curso superior. Em oposição, no grupo “Abandono Escolar”, a maioria dos pais tem o 4º ano de escolaridade (60,0%) e 26,7%

concluíram o 6º ano. De salientar, também, que 6,7% não sabe ler nem escrever e que nenhum pai tem como habilitações literárias o 9º ano de escolaridade.

Relativamente às mães, verificamos que 28,2% das pertencentes ao grupo “Percurso Escolar” concluíram o 12º ano de escolaridade, 23,1% têm o 6º ano e 15,4% tiraram um curso superior. Em contrapartida, a maioria (56,7%) das mães da condição “Abandono Escolar” concluiu apenas o 4º ano de escolaridade. 33,3% estudaram até ao 6º ano e 3,3% não sabem ler nem escrever.

Quadro 14. Tipologia da área de habitação (“Percurso Normal”)

Tipologia da área	n	%
Áreas predominantemente rurais	16	41,0
Áreas mediantemente urbanas	2	5,1
Áreas predominantemente urbanas	20	51,3
NS/NR	1	2,6
Total	39	100

Como podemos observar no Quadro14, 51,3% dos jovens do grupo “Percurso Normal” habitam em áreas predominantemente urbanas e 41,0% são de meios rurais.

Quadro 15. Tipologia da área de habitação (“Abandono Escolar”)

Tipologia da área	n	%
Áreas predominantemente rurais	10	33,3
Áreas mediantemente urbanas	10	33,3
Áreas predominantemente urbanas	10	33,3
NS/NR	0	0,0
Total	30	100

Com base no quadro 15, verificamos que os jovens que constituem a condição “Abandono Escolar” são provenientes tanto de áreas predominantemente rurais (33,3%), como de meios mediantemente urbanos (33,3%) e predominantemente urbanos (33,3%).

Quadro 16. Profissões do Pai e da Mãe consoante o Grupo Profissional, segundo o Percurso escolar

	Percurso Normal				Abandono Escolar			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe	
Grupos	n	%	n	%	n	%	n	%
Grupo 1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Grupo 2	4	13,3	5	10,2	1	4,2	0	0,0
Grupo 3	1	3,3	1	2,0	0	0,0	0	0,0
Grupo 4	0	0,0	4	8,2	0	0,0	0	0,0
Grupo 5	16	53,3	24	48,9	4	16,7	8	29,6
Grupo 6	0	0,0	1	2,0	5	20,8	2	7,4
Grupo 7	5	16,7	2	4,1	10	41,7	0	0,0
Grupo 8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Grupo 9	0	0,0	10	20,4	0	0,0	13	48,1
Não Especificado	4	13,3	2	4,1	4	16,7	4	14,8
Total	30	100	49	100	24	100	27	100

No que diz respeito às profissões dos pais segundo o grupo profissional, constatamos que no grupo “Percurso Normal” 53,3 % das profissões dos Pais inscrevem-se no Grupo 5 (Pessoal dos Serviços e Vendedores) e 48,9% das profissões das mães pertencem à mesma área. Relativamente ao grupo “Abandono Escolar” as actividades profissionais das mães com maior prevalência (48,1%), situam-se no Grupo 9 (Trabalhadores não qualificados), enquanto que 41,7% dos pais exercem profissões incluídas no Grupo 7 (Operários, Artífices e Trabalhadores Similares).

Quadro 17. Nível Económico do Agregado Familiar (“Percurso Normal”)

Nível Económico	n	%
Menos de 500 euros	15	38,5
Entre 500 e 1000 euros	13	33,3
Mais de 1000 euros	11	28,2
Total	39	100

No quadro 17 encontramos a caracterização económica do agregado familiar relativa ao grupo “Percurso Normal” e podemos verificar que 38,5% dos sujeitos auferem de um rendimento mensal abaixo dos 500 euros.

Quadro 18. Nível Sócio-Económico do Agregado Familiar (Percurso Normal), segundo a escala de Simões (1994)

Nível Sócio-Económico	n	%
Baixo	30	37,5
Médio	35	43,8
Elevado	0	0,0
Não Especificado	15	18,75
Total	80	100

Analisando o nível sócio-económico segundo a escala de Simões (1994) constatamos que o grupo “Percurso Normal” é caracterizado como “Médio” (43,8%).

Quadro 19. Nível Económico do Agregado Familiar (“Abandono Escolar”)

Nível Económico	n	%
Menos de 500 euros	17	56,7
Entre 500 e 1000 euros	5	16,6
Mais de 1000 euros	4	13,3
Não sabe/Não responde	4	13,3
Total	30	100

Na sub-amostra “Abandono Escolar” o rendimento médio mensal é inferior a 500 euros (56,7%).

Quadro 20. Nível Sócio-Económico do Agregado Familiar (Abandono Escolar)

Nível Sócio-Económico	n	%
Baixo	29	58,0
Médio	2	4,0
Elevado	0	0,0
Não Especificado	19	38,0
Total	50	100

No Quadro 20 verificamos que 58,0% das profissões dos pais dos jovens do grupo “Abandono Escolar” se enquadram no NSE Baixo.

Para além destes dados, foi solicitado aos jovens que completassem duas frases: “Os meus pais gostariam que eu...” e “Eu gostaria de...”. Apresentamos de seguida dos resultados obtidos:

Quadro 21. “Os meus pais gostariam que eu...” (“Percurso Normal”)

Completamento de Frase	n	%
Completasse o 9º Ano	1	2,6
Completasse o 12º Ano	6	15,4
Tirasse um Curso Superior	32	82,1
Não Sabe/Não Responde	0	0,0
Total	39	100

Relativamente à questão: “Os meus pais gostariam que eu...” verificamos que 82,1% dos alunos do grupo “Percurso Normal” consideram que os progenitores ficariam satisfeitos se os seus filhos frequentassem um curso superior.

Quadro 22. “Os meus pais gostariam que eu...” (“Abandono Escolar”)

Completamento de Frase	n	%
Completasse o 9º Ano	14	46,7
Completasse o 12º Ano	4	13,3
Tirasse um Curso Superior	11	36,7
Não Sabe/Não responde	1	3,3
Total	30	100

Relativamente ao grupo “Abandono Escolar” verificamos que 46,7% dos jovens consideram que os pais gostariam que eles completassem o 9º ano de escolaridade. 36,7% pensam que os pais ficariam satisfeitos se frequentassem um curso superior.

Quadro 23. “Eu gostaria de...” (“Percurso Normal”)

Completamento de Frase	n	%
Completar o 9º Ano	1	2,6
Completar o 12º Ano	10	25,6
Tirar um Curso Superior	27	69,2
Total	39	100

O Quadro 23 mostra-nos que 69,2% dos jovens do grupo “Percurso Normal” gostariam de ter um curso superior, enquanto que 2,6% querem completar apenas o 9º ano de escolaridade.

Quadro 24. “Eu gostaria de...” (“Abandono Escolar”)

Completamento de Frase	n	%
Completar o 9º Ano	13	43,3
Completar o 12º Ano	8	26,7
Tirar um Curso Superior	9	30,0
Total	30	100

Analisando o grupo “Abandono Escolar” notamos que 43,3% dos jovens gostariam de completar o 9º ano e que 30,0% gostariam de frequentar o ensino superior.

Quadro 25 “Eu gostaria de...” – Comparação dos dois grupos de Percurso Escolar

Completamento de frase	Percurso Escolar	n	%	χ^2	p
Completar o 9º ano	AE	13	18,8	19,669	0,00
	PN	1	1,4		
Completar o 12º ano	AE	8	11,6		
	PN	10	14,5		
Tirar um Curso Superior	AE	9	13,0		
	PN	27	39,1		
Outro	AE	0	0,0		
	PN	1	1,4		

Teste Qui-Quadrado de Pearson

A análise do Quadro 25 permite-nos verificar que as ambições dos alunos do “Percurso Normal” são mais elevadas do que as dos jovens em abandono escolar, pois 39,1% dos que frequentam a escola gostariam de tirar um Curso Superior, enquanto apenas 13,0% dos jovens que abandonaram a escola colocam essa hipótese. Por outro lado, 18,8% dos jovens do grupo “Abandono Escolar” gostariam de concluir o 9º ano, enquanto apenas 1,4% dos alunos do 7º e 8º ano pensam dessa forma. As diferenças encontradas são estatisticamente significativas ($p = 0,00$).

Quadro 26 “Os meus pais gostariam que eu...” – Comparação dos dois grupos de Percurso Escolar

Completamento da frase	Percurso Escolar	n	%	χ^2	p
Completasse o 9º ano	AE	14	20,6	20,904	0,00
	PN	1	1,5		
Completasse o 12º ano	AE	4	5,9		
	PN	6	8,8		
Tirasse um Curso Superior	AE	11	16,2		
	PN	32	47,1		

Teste Qui-Quadrado de Pearson

Observando o Quadro 26, podemos constatar que os jovens do grupo “Percurso Normal” consideram que os pais têm expectativas mais elevadas relativamente ao prosseguimento de estudos, com 47,1% a revelarem que os progenitores gostariam que concluíssem um Curso Superior. Por outro lado, os jovens em abandono escolar consideram que os pais gostariam de os ver a terminar o 9º ano (20,6%). As diferenças identificadas são estatisticamente significativas ($p = 0,00$).

4.5- Instrumentos

Para concretizar o presente estudo optámos por construir um questionário que englobasse todas as variáveis motivacionais em estudo, tendo este sido adaptado dos seguintes instrumentos:

-Escala, para os alunos, que integram o questionário “P.A.L.S.” (Patterns of Adaptive Learning Scales), da autoria de Midgley, Maehr, Huda, Anderman, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser & Urdan (2000). O P.A.L.S. foi, de acordo com os seus autores, construído no âmbito da teoria da orientação para objectivos com a finalidade de examinar as relações entre os contextos educativos e as características motivacionais, afectivas e comportamentais dos alunos e seus educadores. O questionário P.A.L.S. integra uma série de escalas, destinando-se algumas a serem preenchidas pelos estudantes e outras a serem preenchidas pelos seus professores, situação que não se verificou no nosso estudo. As escalas dos alunos permitem a avaliação dos seguintes aspectos: estilos de objectivos em tarefas de realização escolar (analisados no nosso estudo) percepção dos objectivos dos professores, percepção das estruturas de objectivos na sala de aula, crenças, atitudes e estratégias em tarefas de realização escolar (analisadas no estudo) e percepção das estruturas de objectivos dos pais e da vida em casa (avaliados, em parte, neste estudo). Por sua vez, as escalas dos professores incluem as seguintes sub-escalas: percepção das estruturas de objectivos na escola, abordagem dos objectivos no âmbito das tarefas de ensino e percepção da auto-eficácia relativamente ao ensino.

- Questionário sobre os objectivos de realização (orientação para a tarefa vs resultado) de Simons, Dewitte & Lens (2000). Segundo os autores o principal objectivo do questionário é avaliar quer a orientação para a tarefa, quer a forma como os objectivos de resultado são construídos. Os autores referem que criaram alguns itens, mas que na sua maioria foram adaptados de questionários existentes (Midgley *et al.*, 1997; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991 *cit in* Simons *et al.*, 2000). A sub-escala de orientação para a tarefa avalia a preocupação dos sujeitos com a aprendizagem. Por outro lado, a sub-escala de orientação para o resultado analisa as preocupações com a avaliação dos outros. Ou seja, em traços globais o objectivo principal deste questionário é o de caracterizar três tipos de instrumentalidade (extrínseca, endógena e exógena) a

partir do tipo de objectivos de realização atrás referidos quando considerados do ponto de vista da sua utilidade futura.

- Concepção dos “eus possíveis” de Markus & Nurius (1986). Segundo os autores os “eus possíveis” são componentes do sistema do eu orientados para o futuro: ideias, imagens ou cenários do que desejamos ser (“eu possível” positivo) e do que não queremos ser ou do que tememos vir a ser (“eu possível” negativo). Deste modo, para analisar estes componentes do sistema do eu, solicitámos aos sujeitos que elaborassem uma lista de 3 “eus possíveis” positivos e negativos, sendo estes posteriormente analisados relativamente ao seu conteúdo de acordo com a categorização referida no ponto 4.3.1.4.

- Metodologia de Little (1983, 2000) – P.P.A. (*Personal Projects Analysis*). Esta metodologia assenta num conjunto de 12 critérios que se podem organizar em 4 grandes categorias metodológicas: é construtivista, pois a informação é gerada pelo sujeito, é contextualista uma vez que focaliza aspectos – ecológicos - do dia-a-dia do sujeito, tem em consideração a natureza volitiva dos objectivos individuais e integra os aspectos afectivos, cognitivos, e comportamentais do ser humano. A P.P.A. compreende 3 fases: geração de projectos, avaliação dos projectos e análise contextual dos mesmos. Num primeiro momento é solicitado ao sujeito que liste os seus projectos pessoais durante 10 a 15 minutos. Depois, o sujeito deve avaliar cada projecto de acordo com um conjunto de 5 dimensões (significado, estrutura, comunidade, eficácia e stresse), utilizando uma escala de 0 a 10 pontos. No presente trabalho solicitámos aos sujeitos que listassem cinco projectos pessoais e que depois os analisassem de acordo com um conjunto de 5 dimensões (Importância, Controlo, Dificuldade, Resultado e Opinião dos Outros acerca da Importância).

Quer os “Eus Possíveis”, quer os Projectos Pessoais foram analisados em termos temporais.

Para melhor averiguar o grau de dificuldade das questões colocadas, uma vez que a nossa amostra iria, certamente, incluir jovens com dificuldades ao nível da interpretação escrita, aplicámos o questionário no mês de Dezembro de 2005 a 9 alunos de uma turma PIEF (Plano Integrado de Educação e Formação) possuidores de características similares àquelas que poderíamos vir a encontrar na nossa amostra, nomeadamente no perfil de abandono escolar. Depois de rectificamos alguns aspectos que poderiam

suscitar maiores dificuldades a nível da produção de resposta, aplicámos o questionário à nossa amostra, no mês de Janeiro de 2006.

O questionário é composto por 5 secções. A primeira prende-se com dados sócio-demográficos dos sujeitos (género, idade), informações relativas aos pais (habilitações literárias, profissão) e rendimento escolar do aluno (reprovações). A segunda secção está dividida em duas partes e é constituída por 55 itens (15 itens na primeira parte e 40 itens na segunda parte). Ambas as partes utilizam um formato de resposta do tipo Likert com cinco níveis:

- 1- Discordo Fortemente;
- 2- Discordo;
- 3- Não Sei;
- 4- Concordo;
- 5- Concordo Fortemente

Esta secção avalia a instrumentalidade percebida da escola e dos estudos (parte 1); e a instrumentalidade percebida de seis disciplinas: Matemática, Português, Inglês, Ciências da Natureza/Ciências Físico-Químicas e Educação Visual (Parte 2). Foram seleccionadas estas disciplinas com o objectivo de avaliar a percepção dos alunos relativamente à maior parte dos grupos disciplinares.

Os 15 itens da parte 1 desta secção pretendem avaliar 3 tipos de instrumentalidade:

Tipo I – Instrumentalidade Extrínseca – constituída por 5 itens: 1, 2, 3, 4, 5

Tipo II – Instrumentalidade Endógena – constituída por 5 itens: 6, 7, 8, 9, 10

Tipo III – Instrumentalidade Exógena – constituída por 5 itens: 11, 12, 13, 14, 15

A segunda parte da segunda secção do questionário é composta por 40 itens que pretendem avaliar a instrumentalidade percebida de 6 disciplinas, de acordo com a seguinte distribuição:

Quadro 27 Distribuição dos itens do questionário pelas disciplinas do currículo escolar

Instrumentalidade - Disciplina	Itens
Matemática	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Português	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Inglês	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
Ciências da Natureza e Ciências Físico-Químicas	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
Educação Visual	33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40

A terceira secção do questionário utilizado no presente estudo abarca 33 itens que visam avaliar os contextos de suporte percebidos pelos sujeitos: Pais, Colegas, Professores, Auxiliares de Acção Educativa e Psicólogo Escolar; e os tipos de objectivos de realização mais importantes para os sujeitos: objectivos de mestria, objectivos de resultado/aproximação, e objectivos de resultado/evitamento.

Deste modo, relativamente aos contextos de suporte, os itens estão divididos da seguinte forma:

Quadro 28 Distribuição dos itens do questionário pelos contextos de suporte

Contextos de Suporte	Itens
Pais	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Professores	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Colegas	17, 18, 19, 20
Auxiliares de Acção Educativa	21, 22, 23
Psicólogo Escolar	24

Ao nível dos contextos de suporte, a sub-escala apresenta uma consistência interna de 0,718 para os Pais, 0,712 para os Professores, 0,871 para os Colegas e 0,771 para os Auxiliares de Acção Educativa. A consistência interna do suporte do psicólogo não foi calculada, dado que este contexto é avaliado apenas por um item. (*cf.* Quadro 29).

Quadro 29 Consistência Interna da sub-escala destinada a avaliar os Contextos de Suporte

	Alpha de Cronbach	n.º de Itens
Pais	0,718	8
Professores	0,712	8
Colegas	0,871	4
Auxiliares de Acção Educativa	0,771	3

Os resultados sugerem uma consistência interna razoável para a sub-escala que avalia os contextos de suporte.

No que concerne aos objectivos de realização, os itens estão distribuídos do seguinte modo:

Quadro 30 Distribuição dos itens do questionário pelos tipos de objectivos

Objectivos	Itens
Mestria	25, 26, 27
Resultado/Aproximação	28, 29, 30
Resultado/Evitamento	31, 32, 33

Nesta secção, com excepção dos itens 8, 16 e 25, uma pontuação mais elevada nas diferentes dimensões corresponde a uma descrição ideal do aspecto que se pretende avaliar.

A quarta secção do questionário pretende avaliar a forma como os sujeitos imaginam alguns “eus possíveis” para si próprios, tanto desejados como temidos. Deste modo, é solicitado ao sujeito que escreva 3 coisas que gostaria muito para o seu futuro pessoal e 3 coisas que não gostaria que ocorressem no seu futuro pessoal.

A última secção do questionário baseia-se na metodologia de Little dos Projectos Pessoais (Little, 1983). É solicitado ao sujeito que escreva 5 projectos pessoais nos quais esteja actualmente envolvido ou que, de alguma forma ocupem os seus pensamentos. De seguida, o sujeito deve avaliar cada projecto relativamente a 5 dimensões: importância, controlo, dificuldade, resultado e opinião dos outros acerca da importância, numa escala de 0 a 10.

Quadro 31 Dimensões dos Projectos Pessoais

Dimensões

Importância - refere-se ao grau de importância de cada projecto no momento actual.

Controlo – diz respeito ao grau de controlo que o sujeito exerce em cada projecto

Dificuldade – refere-se ao grau de dificuldade na execução de cada projecto

Resultado – diz respeito ao tipo de resultado que o sujeito prevê para cada projecto

Opinião dos outros acerca da importância – refere-se à importância que as pessoas significativas para o sujeito atribuem a cada projecto

(Little, 1983)

4.6 Tratamento Estatístico dos Dados

Para efectuar a caracterização sócio-demográfica da amostra e dos diferentes grupos que a compõem, recorreremos à estatística descritiva (frequências, médias, desvios-padrão). Utilizámos, igualmente, este tipo de estatística para analisar algumas das dimensões motivacionais consideradas neste estudo. Noutra plano, e de forma a averiguar a existência de diferenças entre grupos, recorreremos à estatística inferencial, aceitando como variáveis estatisticamente significativas todas as diferenças com um nível de significância inferior a 0,05. Deste modo, e em função das variáveis consideradas, recorreremos aos seguintes testes estatísticos: o Teste t de Student para amostras independentes (sempre que se verificou a distribuição normal da amostra) e o seu equivalente não paramétrico, o Teste de U Mann-Whitney (no caso de dois grupos). Utilizámos também o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, no caso de 3 ou mais grupos. Para realizar o tratamento estatístico e analisar os resultados utilizámos a versão 14.0 do programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

CAPÍTULO V

Resultados

Como já foi referido anteriormente, a nossa amostra total contempla duas sub-amostras definidas em função do percurso escolar dos jovens que as integram: “Abandono Escolar” e “Percurso Normal”. O nosso estudo pretende caracterizar a amostra e comparar os resultados entre os dois grupos relativamente às seguintes dimensões do funcionamento motivacional dos sujeitos em contextos de realização académica:

- Tipo de Instrumentalidade - Husman e Lens (1999) salientaram 3 tipos de instrumentalidade: extrínseca (cujo objectivo principal é obter recompensa externa pela tarefa presente), endógena (a tarefa presente e o objectivo futuro pertencem à mesma categoria de conteúdo) e exógena (o objectivo futuro e a tarefa presente não pertencem à mesma categoria de conteúdo). Percepcionar a instrumentalidade de uma tarefa presente para os objectivos futuros fortalece a motivação, a realização e a persistência (de Volder & Lens, 1982);

- Instrumentalidade das disciplinas de Matemática, Português, Inglês, Ciências da Natureza/Físico-Química e Educação Visual - Segundo Joke et al. (2003) alunos que percepcionam o seu trabalho escolar como mais instrumental ou útil e que estão em contextos que indicam a instrumentalidade do seu envolvimento na tarefa, estarão mais motivados e processarão o material a aprender de uma forma qualitativamente diferente.

- Contextos de Suporte: Pais, Colegas, Professores, Auxiliares de Acção Educativa, Psicólogo Escolar - Numa investigação realizada por Kortering e Braziel (1999) os autores verificaram que os estudantes que identificam maior encorajamento da parte dos professores e dos pais sentem maiores condições para continuarem os estudos. Os autores consideram que a identificação de figuras de suporte na escola como sejam, colegas, professores ou funcionários pode inibir o desejo de abandonar a escola por parte do jovem.

- Objectivos de Realização: Mestria, Resultado/Aproximação, Resultado/Evitamento - Os objectivos de mestria visam o desenvolvimento de novas competências, a compreensão rigorosa do trabalho a efectuar, a melhoria do nível de desempenho utilizando critérios de auto-comparação em que os erros são vistos como ocasiões para aprender. Deste modo, os sujeitos revelam preferência por tarefas novas e desafiantes

que podem concretizar através do esforço. Por outro lado, os objectivos do tipo Resultado-Aproximação e do tipo Resultado-Afastamento envolvem uma centração na avaliação do valor e das capacidades pessoais utilizando critérios de comparação social em que os erros são percebidos como fracassos, denotando falta de capacidades. Os objectivos do tipo Aproximação dizem respeito à tentativa do sujeito em superar os outros, mostrando o seu valor pessoal, enquanto os objectivos do tipo evitamento visam evitar, acima de tudo, a existência de percepções de incompetência.

- Criação de “Eus Possíveis” - Os “eus possíveis” são vistos como manifestações cognitivas de aspirações e motivos e a interface entre a motivação e o auto-conceito (Markus e Nurius, 1986). Os eus possíveis influenciam o processo motivacional de duas formas: por um lado porque providenciam um objectivo claro para perseguir – se são positivos- e evitar- se são negativos. Por outro lado, porque energizam o indivíduo a desenvolver acções necessárias para alcançar o eu possível.

- Elaboração e avaliação de Projectos Pessoais - O conceito de projecto pessoal baseia-se na premissa de que os humanos são seres de acção que perseguem objectivos que têm impacto nos seus ecossistemas (Klinger, 1975, 1987; Little, 1972, 1976, 1999). Segundo Little (1983), o bem-estar está, tipicamente, associado ao prosseguimento de projectos pessoais com significado, bem organizados, que são apoiados pelos outros e, em particular, vistos como eficazes e pouco stressantes.

Como afirmámos anteriormente, no presente estudo iremos apresentar os resultados decorrentes das comparações efectuadas. Assim, considerámos pertinente comparar:

- Os dois tipos de perfil académico (“Percurso Normal” e Abandono Escolar”), relativamente às dimensões motivacionais consideradas, no sentido de podermos caracterizar os jovens em situação de abandono e os jovens em contexto escolar;

- O género (Masculino vs Feminino), no sentido de perceber as diferenças entre ambos os grupos quanto ao seu funcionamento motivacional;

- O género e a situação escolar, com o objectivo de compreender de que forma as variáveis motivacionais se estruturam no sexo masculino e feminino em cada tipo de perfil académico;

- O nível económico do agregado familiar, no sentido de perceber se há diferenças entre os jovens provenientes de famílias com mais e menos rendimentos, quanto ao seu funcionamento motivacional. Apesar de termos, igualmente, codificado a variável NSE (Nível Sócio-Económico) optámos por comparar apenas o nível económico (mais quantitativo), servindo o NSE para caracterizar de forma mais qualitativa a nossa amostra.

5.1 – Tipos de instrumentalidade

O nosso estudo pretende verificar a existência de diferenças relativamente a 3 tipos de instrumentalidade: instrumentalidade extrínseca, instrumentalidade endógena e instrumentalidade exógena.

5.1.1. Comparação dos resultados obtidos em função do tipo de percurso escolar (“Percurso Normal” e “Abandono Escolar”)

Apresentamos de seguida os resultados para os grupos “Abandono Escolar” e “Percurso Normal”.

Quadro 32 Resultados da amostra no grupo “Abandono Escolar”, relativamente ao tipo de instrumentalidade

Instrumentalidade	N	min	máx	média	dp
Tipo I - Extrínseca	30	2	5	3,29	,674
Tipo II - Endógena	30	3	5	3,73	,547
Tipo III - Exógena	30	2	5	3,51	,550

Analisando o quadro podemos constatar que o tipo de instrumentalidade com média mais elevada é o Tipo II ($M = 3,73$), enquanto a média mais baixa está relacionada com o Tipo I ($M = 3,29$).

Relativamente ao grupo “Percurso Normal”, como se pode verificar no Quadro 33, a média mais elevada também corresponde ao Tipo II ($M = 4,56$) e a mais baixa ao Tipo I ($M = 3,48$).

Quadro 33 Resultados da amostra no grupo “Percurso Normal”, relativamente ao tipo de instrumentalidade

Instrumentalidade	N	min	máx	média	dp
Tipo I - Extrínseca	39	3	4	3,48	,396
Tipo II - Endógena	39	4	5	4,56	,390
Tipo III - Exógena	39	3	5	4,00	,442

Comparando ambos os grupos, observamos que existem diferenças estatisticamente significativas no Tipo I de instrumentalidade, conforme se apresenta no Quadro 34.

Quadro 34 Comparação dos dois grupos de percurso escolar relativamente aos três tipos de instrumentalidade considerados

Instrumentalidade	Grupo	N	média	dp	t	p
Tipo I - Extrínseca	AE	30	3,29	,674	1,374	0,034
	PN	39	3,48	,396		
Tipo II - Endógena	AE	30	3,73	,547	7,379	0,134
	PN	39	4,56	,390		
Tipo III - Exógena	AE	30	3,51	,550	4,129	0,240
	PN	39	4,00	,442		

Teste t de student para amostras independentes

Como se pode verificar, o grupo “Percurso Normal” (M = 3,48) pontua mais que o grupo “Abandono Escolar” (M = 3,29) no Tipo I de instrumentalidade, sendo esta diferença estatisticamente significativa (p=,034). Nos restantes tipos de instrumentalidade o grupo “Percurso Normal” obtém sempre pontuações mais elevadas (M = 4,56 e M = 4,00) que o grupo “Abandono Escolar (M = 3,73 e M = 3,51), embora estas diferenças não sejam estatisticamente significativas.

5.1.2. Comparação dos resultados nos três tipos de instrumentalidade em função do género

Se atendermos ao género dos sujeitos que integram a amostra total, encontrámos algumas diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas relativamente à instrumentalidade.

Quadro 35 Comparação dos resultados nos três tipos de instrumentalidade em função do género

Tipo de Instrumentalidade	Masculino			Feminino			U	p
	n	Média	dp	n	Média	dp		
Tipo I - Extrínseca	49	3,42	,557	19	3,32	,509	404,500	,400
Tipo II - Endógena	49	4,10	,631	19	4,47	,526	300,00	,023
Tipo III - Exógena	49	3,72	,576	19	3,95	,456	355,00	,128

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

Pela observação do quadro podemos constatar uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos masculino e feminino, ao nível do Tipo II de

instrumentalidade (Endógena) ($p = ,023$), com as raparigas a obterem pontuações mais elevadas.

5.1.3. Comparação dos resultados em função do tipo de percurso escolar nos sujeitos do género masculino e feminino, respectivamente

Num outro nível de análise em que dividimos a amostra em género (“Masculino” e “Feminino”) e em situação escolar (“Percurso Normal” e “Abandono Escolar”), constatámos a existência de algumas diferenças.

Quadro 36 Comparação dos resultados nos três tipos de instrumentalidade em função do tipo de percurso escolar, nos sujeitos do género masculino

Tipo de Instrumentalidade	Situação Escolar	N	Média	dp	U	p
Tipo I – Extrínseca	AE	25	3,34	,699	233,500	NS
	PN	24	3,50	,354		
Tipo II – Endógena	AE	25	3,72	,580	79,500	,000
	PN	24	4,49	,404		
Tipo III - Exógena	AE	25	3,49	,583	134,500	,001
	PN	24	3,97	,463		

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

Dentro do grupo dos rapazes podemos observar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os que fazem parte do grupo “Percurso Normal” e os do grupo “Abandono Escolar”. Deste modo, essa diferença é significativa para os tipos II (Instrumentalidade Endógena) e III (Instrumentalidade Exógena) de instrumentalidade, sendo que em ambos os tipos, o grupo “Percurso Normal” apresenta valores mais elevados.

Quadro 37 Comparação dos resultados nos três tipos de instrumentalidade em função do tipo de percurso escolar, nos sujeitos do género feminino

Tipo de Instrumentalidade	Situação Escolar	N	Média	dp	U	p
Tipo I – Extrínseca	AE	4	2,85	,412	9,000	,032
	PN	15	3,44	,467		
Tipo II – Endógena	AE	4	3,75	,443	2,500	,005
	PN	15	4,67	,352		
Tipo III - Exógena	AE	4	3,55	,412	10,500	,049
	PN	15	4,05	,417		

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

Relativamente ao sexo feminino existem diferenças entre as raparigas que fazem parte do grupo “Percurso Normal” e as que pertencem ao grupo “Abandono Escolar”. Deste

modo, essas diferenças são estatisticamente significativas para os três tipos de instrumentalidade, sendo que as raparigas do grupo “Percurso Normal” obtêm pontuações mais elevadas em todos os tipos de instrumentalidade.

5.1.4. Comparação dos resultados obtidos em função do nível económico

Apresentamos, de seguida os resultados para os três tipos de instrumentalidade em estudo, em função do nível económico do agregado familiar.

Quadro 38 Comparação dos resultados nos 3 tipos de Instrumentalidade, em função do nível económico

	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Tipo I Instrumentalidade Extrínseca	Menos de €500;	32	3,38	,531	1,755	,416
	Entre €500 e €1000;	18	3,37	,532		
	Mais de €1000.	15	3,53	,598		
Tipo II Instrumentalidade Endógena	Menos de €500;	32	4,16	,582	1,635	,441
	Entre €500 e €1000;	18	4,29	,591		
	Mais de €1000.	15	4,36	,673		
Tipo III Instrumentalidade Exógena	Menos de €500;	32	3,73	,596	1,312	,519
	Entre €500 e €1000;	18	3,91	,496		
	Mais de €1000.	15	3,81	,537		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Observando o quadro 38 verificamos que os jovens oriundos de agregados familiares cujos rendimentos são superiores a 1000 euros, obtêm pontuações mais elevadas nos tipos I – Instrumentalidade Extrínseca ($M = 3,53$) e II – Instrumentalidade Endógena ($M = 4,36$). Os jovens cujas famílias auferem entre 500 e 1000 euros mensais, pontuam mais elevado no tipo III de Instrumentalidade – Exógena ($M = 3,91$), do que os jovens com outro tipo de rendimentos. Constatamos, igualmente, que os jovens com menos rendimentos são os que obtêm pontuações mais baixas nos três tipos de instrumentalidade. Contudo, as diferenças detectadas não são estatisticamente significativas.

Quando efectuámos a comparação do nível económico dentro do grupo “Percurso Normal”, não identificámos diferenças estatisticamente significativas. Contudo, constatámos que os jovens pertencentes a famílias com menores rendimentos obtêm pontuações mais baixas em todos os tipos de instrumentalidade ($M = 3,32$; $M = 4,47$; $M = 3,91$, respectivamente) e que os jovens cujos agregados familiares auferem de um rendimento mensal acima dos 1000 euros obtêm pontuações mais elevadas no tipo II de instrumentalidade (Endógena) ($M = 4,71$). (cf. Quadro 39).

Quadro 39 Comparação dos resultados nos 3 tipos de Instrumentalidade, em função do nível económico, no grupo “Percurso Normal”

	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Tipo I Instrumentalidade Extrínseca	Menos de €500;	15	3,32	,446	3,773	,152
	Entre €500 e €1000;	13	3,55	,273		
	Mais de €1000.	11	3,60	,410		
Tipo II Instrumentalidade Endógena	Menos de €500;	15	4,47	,335	3,145	,208
	Entre €500 e €1000;	13	4,54	,479		
	Mais de €1000.	11	4,71	,327		
Tipo III Instrumentalidade Exógena	Menos de €500;	15	3,91	,523	,969	,616
	Entre €500 e €1000;	13	4,08	,444		
	Mais de €1000.	11	4,04	,320		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Relativamente aos jovens em situação de abandono escolar, podemos verificar que aqueles cujo agregado familiar tem um rendimento económico mensal situado abaixo dos 500 euros obtêm pontuações mais elevadas nos 3 tipos de instrumentalidade (M =3,44; M =3,89; M =3,58, respectivamente). Os jovens provenientes de agregados familiares com nível económico mais elevado obtêm pontuações mais baixas no tipo III de instrumentalidade (Exógena) (M =3,20). Por outro lado, os jovens cuja família recebe entre 500 e 1000 euros mensais obtêm pontuações mais elevadas no tipo II de instrumentalidade (Endógena) (M =3,64). Apesar das diferenças identificadas, elas não são estatisticamente significativas. (cf. Quadro 40)

Quadro 40 Comparação dos resultados nos 3 tipos de Instrumentalidade, em função do nível económico no grupo Abandono Escolar

	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Tipo I Instrumentalidade Extrínseca	Menos de €500;	17	3,44	,605	2,024	,364
	Entre €500 e €1000;	5	2,88	,756		
	Mais de €1000.	4	3,35	,342		
Tipo II Instrumentalidade Endógena	Menos de €500;	17	3,89	,629	4,907	,086
	Entre €500 e €1000;	5	3,64	,261		
	Mais de €1000.	4	3,40	,283		
Tipo III Instrumentalidade Exógena	Menos de €500;	17	3,58	,628	,961	,618
	Entre €500 e €1000;	5	3,48	,363		
	Mais de €1000.	4	3,20	,566		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Em síntese, relativamente ao tipo de instrumentalidade, encontrámos algumas diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente:

- Tipo I – Instrumentalidade Extrínseca: os sujeitos da sub-amostra “Percurso Normal” obtêm pontuações mais elevadas; as raparigas da condição “Percurso Normal” obtiveram resultados mais elevados.

- Tipo II – Instrumentalidade Endógena: os resultados obtidos são mais elevados no grupo feminino do que no masculino; quer os rapazes quer as raparigas do grupo “Percurso Normal” obtiveram pontuações mais elevadas do que os jovens dos sexos masculino e feminino da condição “Abandono escolar”.

- Tipo III – Instrumentalidade Exógena: As raparigas e os rapazes da sub-amostra “Percurso Normal” obtiveram pontuações mais elevadas, do que os sujeitos do grupo “Abandono Escolar”.

Por outro lado, não encontramos diferenças com significado estatístico quando comparámos os tipos de instrumentalidade em função do nível económico do agregado familiar. Contudo, verificámos que os jovens com mais rendimentos obtiveram pontuações mais elevadas na Instrumentalidade Extrínseca e na Instrumentalidade Endógena, enquanto os que provêm de famílias com menos rendimentos obtiveram pontuações mais baixas nos três tipos de instrumentalidade.

Ao analisarmos os dois perfis académicos, também não encontramos diferenças estatisticamente significativas. Contudo, verificámos que no grupo “Percurso Normal” os jovens com mais rendimentos obtiveram pontuações mais elevadas na Instrumentalidade Endógena, enquanto aqueles que têm rendimentos inferiores pontuam mais alto no tipo III – Instrumentalidade Exógena. No grupo “Abandono Escolar” os jovens pertencentes à última categoria, referida anteriormente, obtêm pontuações mais elevadas nos três tipos de instrumentalidade. Por outro lado, os jovens provenientes de famílias com mais rendimentos obtêm resultados mais elevados no tipo II de instrumentalidade – Endógena. Os jovens com rendimentos médios obtêm pontuações mais elevadas na instrumentalidade Exógena.

5.2. Instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar

5.2.1. Comparação dos resultados obtidos em função do percurso escolar (“Percurso Normal” e “Abandono Escolar”)

Em seguida apresentamos os resultados relativos à instrumentalidade percebida de algumas disciplinas que constam do currículo escolar: Matemática, Português, Inglês, Ciências da Natureza/Físico-Química e Educação Visual.

Quadro 41 Resultados da amostra no grupo “Abandono Escolar”, relativo à instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar

Instrumentalidade - Disciplina	N	min	máx	média	dp
Matemática	30	2	4	2,99	,365
Português	30	2	4	2,86	,518
Inglês	30	2	4	3,01	,490
Ciências da Natureza/Físico-Química	30	2	4	3,00	,540
Educação Visual	30	2	4	2,99	,511

Podemos observar no Quadro 41, que no grupo “Abandono Escolar” as disciplinas com média mais elevada são as de Inglês (M = 3,01) e de Ciências da Natureza/Físico-Química (M = 3,00) e que no lado oposto, com média mais baixa se encontra a disciplina de Português (M = 2,86). Relativamente ao grupo “Percurso Normal”, os resultados podem ser observados no Quadro 42.

Quadro 42 Resultados da amostra no grupo “Percurso Normal”, relativo à instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar

Instrumentalidade - Disciplina	N	min	máx	média	dp
Matemática	39	2	4	2,92	,379
Português	39	2	4	2,81	,368
Inglês	39	2	4	2,89	,428
Ciências da Natureza/Físico-Química	39	2	4	2,93	,467
Educação Visual	39	2	5	2,98	,590

Analisando este quadro constatamos que a disciplina onde são obtidas pontuações mais elevadas é a de Educação Visual (M = 2,98) e que a que tem média mais baixa é, tal como no grupo “Abandono escolar” a de Português (M = 2,81).

Quadro 43 Comparação dos dois grupos de Percurso Escolar, relativamente à instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar

Instrumentalidade-Disciplina	Grupo	N	média	dp	t	p
Matemática	AE	30	2,99	,365	-,828	,464
	PN	39	2,92	,379		
Português	AE	30	2,86	,518	-,492	,038
	PN	39	2,81	,428		
Inglês	AE	30	3,01	,490	-,1,088	,434
	PN	39	2,89	,428		
Ciências da Natureza/Físico-Químicas	AE	30	3,00	,540	-,520	,951
	PN	39	2,93	,467		
Educação Visual	AE	30	2,99	,511	-,073	,457
	PN	39	2,98	,590		

Teste t de student para amostras independentes

Como podemos observar, o grupo “Abandono Escolar” obtém pontuações mais elevadas em todas as disciplinas ($M = 2,99$; $M = 2,86$; $M = 3,01$; $M = 3,00$; $M = 2,99$, respectivamente). Contudo, apenas na disciplina de Português essa diferença é estatisticamente significativa ($p = ,038$), o que significa que os sujeitos em abandono escolar atribuem maior utilidade à disciplina de Português, do que aqueles que pertencem ao grupo “Percurso Normal”. Estes resultados também podem sugerir que o facto dos sujeitos estarem em situação de abandono escolar, contribua para que atribuam valor instrumental às várias disciplinas, por sentirem que após saírem da escola estas se revelam importantes na actividade profissional que possam estar a desempenhar ou para aquelas a que se estejam a candidatar.

Para além da análise efectuada, calculámos também oito índices compósitos traduzindo a instrumentalidade de diferentes aspectos associados à organização do currículo escolar:

- Compósito 1 – “Ter Emprego na área”: itens 1, 9, 17, 25, 33 – “Vou precisar da disciplina X (Matemática, Português, Inglês, Ciências da Natureza/Físico-Química, Educação Visual) se quiser ter um emprego nesta área”;
- Compósito 2 – “Necessidade para a vida”: itens 2, 10, 18, 26, 34 – “A disciplina X (idem) é uma disciplina necessária para a vida”;
- Compósito 3 – “Utilidade”: itens 3, 11, 19, 27, 35 – “Estudar a disciplina X (idem) é muito útil”;
- Compósito 4 – “Sem importância para a vida”: itens 4, 12, 20, 28, 36 – “A disciplina X (idem) não tem importância para a minha vida”;
- Compósito 5 – “Sem importância para o futuro emprego”: itens 5, 13, 21, 29, 37 – “Saber a disciplina X (idem) não é importante para o meu futuro emprego”;
- Compósito 6 – “Sem utilidade no dia-a-dia”: itens 6, 14, 22, 30, 38 – “As aulas da disciplina X (idem) não têm utilidade no dia-a-dia”;
- Compósito 7 – “Estudo obrigatório”: itens 7, 15, 23, 31, 39 – “Só estudo (estudava) a disciplina X (idem) porque é (era) obrigatório”;

- Compósito 8 – “Sinónimo de inteligência”: itens 8; 16; 24; 32; 40 – “Se tivesse boas notas à disciplina X (idem) as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente”.

Quadro 44 Comparação dos dois grupos de percurso escolar relativamente aos índices compósitos considerados

Índices Compósitos	Grupo	N	média	dp	t	p
1. “Vou precisar da disciplina X se quiser ter um emprego nesta área”	AE	30	3,24	,819	7,665	NS
	PN	39	4,50	,547		
2. “A disciplina X é uma disciplina necessária para a vida”	AE	30	3,52	,733	4,095	NS
	PN	39	4,18	,615		
3. “Estudar a disciplina X é muito útil”	AE	30	3,41	,759	4,421	NS
	PN	39	4,12	,565		
4. A disciplina X não tem importância para a minha vida	AE	30	2,70	,773	-5,153	NS
	PN	39	1,81	,667		
5. Saber a disciplina X não é importante para o meu futuro emprego	AE	30	2,82	,745	-5,023	NS
	PN	39	1,94	,697		
6. A disciplina X não tem utilidade no dia-a-dia	AE	30	2,61	,778	-4,693	NS
	PN	39	1,75	,725		
7. “Só estudo (estudava) a disciplina X porque é (era) obrigatório”	AE	30	2,55	,931	-3,300	NS
	PN	39	1,86	,792		
8. “Se tivesse boas notas à disciplina X as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente”	AE	30	2,91	1,147	,664	,027
	PN	39	3,07	,740		

Teste t de student para amostras independentes

Observando o quadro anterior, podemos constatar que o grupo “Percurso Normal” tem pontuações mais elevadas nos índices 1 (M = 4,50) - “Vou precisar da disciplina X se quiser ter um emprego nesta área”, 2 (M = 4,18) - “A disciplina X é uma disciplina necessária para a vida”, 3 (M = 4,12) - “Estudar a disciplina X é muito útil” e 8 (M = 3,07) - “Estudar a disciplina X é muito útil”. Por sua vez, o grupo “Abandono Escolar” pontua mais alto nos índices 4 (M = 2,70) – “A disciplina X não tem importância para a minha vida”, 5 (M = 2,82) – “Saber a disciplina X não é importante para o meu futuro emprego”, 6 (M = 2,61) – “A disciplina X não tem utilidade no dia-a-dia” e 7 (M = 2,55) - “Só estudo (estudava) a disciplina X porque é (era) obrigatório”. Notamos que os jovens em abandono escolar percebem menor relação entre as disciplinas escolares e o futuro pessoal e ocupacional, enquanto que os alunos dos 7º e 8º anos valorizam um pouco mais a utilidade do currículo escolar para a vida futura.

Contudo, as diferenças encontradas são estatisticamente significativas apenas no índice compósito 8 (p = 0,27) – “Se tivesse boas notas à disciplina X as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente”, sendo os jovens da condição “Percurso Normal” a obterem pontuações mais elevadas neste índice compósito.

Estes resultados sugerem que os jovens no percurso escolar normal consideram que o bom desempenho escolar é visto como um sinal de inteligência pelos outros.

5.2.2. Comparação dos resultados, na instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar, em função do género

Ao efectuarmos uma análise por género, não encontramos diferenças estatisticamente significativas relativamente à instrumentalidade percebida das disciplinas de Matemática, Português, Inglês, Ciências Naturais/Físico-Químicas e Educação Visual.

Quadro 45 Resultados da amostra para a instrumentalidade de algumas disciplinas do currículo escolar, segundo o género

Instrumentalidade de algumas disciplinas	Masculino			Feminino			U	p
	n	Média	dp	n	Média	dp		
Matemática	49	2,96	,391	19	2,93	,339	444,000	,767
Português	49	2,83	,457	19	2,85	,405	446,000	,789
Inglês	49	2,93	,481	19	2,94	,389	446,000	,789
Ciências da Natureza/ Físico-Química	49	2,96	,492	19	2,95	,531	461,500	,956
Educação Visual	49	2,99	,600	19	2,95	,440	462,500	,967

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

No que diz respeito aos índices compósitos também não detectámos diferenças com significado estatístico entre o grupo das raparigas e o grupo dos rapazes (cf. Quadro 46). Contudo verificámos que as raparigas obtêm pontuações mais elevadas nos índices 1 (M=4,27) - “*Vou precisar da disciplina X se quiser ter um emprego nesta área*”, 2 (M=4,04) - “*A disciplina X é uma disciplina necessária para a vida*”, 3 (M=4,02) - “*Estudar a disciplina X é muito útil*” e 8 (M=3,24) - “*Se tivesse boas notas à disciplina X as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente*”, enquanto os rapazes têm pontuações mais elevadas nos índices 4 (M=2,28) - “*A disciplina X não tem importância para a minha vida*”, 5 (M=2,45) - “*Saber a disciplina X não é importante para o meu futuro emprego*”, 6 (M=2,20) - “*A disciplina X não tem utilidade no dia-a-dia*” e 7 (M=2,25) - “*Só estudo (estudava) a disciplina X porque é (era) obrigatório*”. (cf. Quadro 46).

Quadro 46 Resultados da amostra para a instrumentalidade de algumas disciplinas do currículo escolar, segundo o gênero

Índices Compósitos	Masculino			Feminino			U	p
	n	Média	dp	n	Média	dp		
1. “Vou precisar da disciplina X se quiser ter um emprego nesta área”	49	3,83	,950	19	4,27	,809	327,500	,058
2. “A disciplina X é uma disciplina necessária para a vida”	49	3,84	,733	19	4,04	,782	386,000	,275
3. “Estudar a disciplina X é muito útil”	49	3,73	,743	19	4,02	,730	355,000	,129
4. “A disciplina X não tem importância para a minha vida”	49	2,28	,854	19	1,97	,798	366,000	,172
5. “Saber a disciplina X não é importante para o meu futuro emprego”	49	2,45	,856	19	2,01	,738	333,500	,070
6. “A disciplina X não tem utilidade no dia-a-dia”	49	2,20	,836	19	1,94	,924	378,000	,229
7. “Só estudo (estudava) a disciplina X porque é (era) obrigatório”	49	2,25	,891	19	1,88	,951	343,000	,093
8. “Se tivesse boas notas à disciplina X as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente”	49	2,89	,887	19	3,24	1,219	368,500	,184

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

5.2.3. Comparação dos resultados em função do tipo de percurso escolar nos sujeitos do gênero masculino e feminino, respectivamente

Quer no grupo masculino, quer no grupo feminino as diferenças registradas não revelaram ser estatisticamente significativas a nível da instrumentalidade percebida das disciplinas analisadas.

Quadro 47 Comparação dos resultados na instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar, em função do tipo de percurso escolar, nos sujeitos do gênero masculino

Instrumentalidade-Disciplina	Situação Escolar	N	Média	dp	U	p
Matemática	AE	25	2,99	,358	291,500	NS
	PN	24	2,93	,428		
Português	AE	25	2,88	,543	274,500	NS
	PN	24	2,77	,349		
Inglês	AE	25	3,01	,500	215,000	NS
	PN	24	2,84	,456		
Ciências da Natureza/Físico-Químicas	AE	25	3,03	,486	242,000	NS
	PN	24	2,89	,499		
Educação Visual	AE	25	3,01	,549	259,500	NS
	PN	24	2,98	,661		

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

Pela observação do Quadro 47 constatamos que os rapazes da condição “Abandono Escolar” obtêm uma pontuação mais elevada em todas as disciplinas. Contudo, as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas.

Quadro 48 Comparação dos resultados na instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar, em função do tipo de percurso escolar, nos sujeitos do gênero feminino

Instrumentalidade-Disciplina	Situação Escolar	N	Média	dp	U	p
Matemática	AE	4	3,03	,514	24,000	NS
	PN	15	2,90	,296		
Português	AE	4	2,78	,472	25,500	NS
	PN	15	2,87	,402		
Inglês	AE	4	2,88	,468	26,000	NS
	PN	15	2,96	,383		
Ciências da Natureza/Físico-Químicas	AE	4	2,72	,892	26,000	NS
	PN	15	3,01	,416		
Educação Visual	AE	4	2,88	,306	25,000	NS
	PN	15	2,97	,476		

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

No que diz respeito às raparigas, se tivermos em consideração os dois tipos de percurso escolar considerados neste estudo, verificamos que as jovens da condição “Percurso Normal” obtêm pontuações mais elevadas em todas as disciplinas excepto na de Matemática. Contudo, as diferenças encontradas não apresentam significado estatístico.

Procedemos também à análise dos índices compósitos que passamos a apresentar:

Quadro 49 Comparação dos resultados nos índices compósitos, em função do tipo de percurso escolar, nos sujeitos do gênero masculino

Índices Compósitos	Situação Escolar	N	Média	dp	U	p
1.“Vou precisar da disciplina X se quiser ter um emprego nesta área”	AE	25	3,22	,837	69,500	,000
	PN	24	4,46	,585		
2.“A disciplina X é uma disciplina necessária para a vida”	AE	25	3,54	,765	162,500	,006
	PN	24	4,14	,587		
3.“Estudar a disciplina X é muito útil”	AE	25	3,40	,804	138,000	,001
	PN	24	4,08	,479		
4.A disciplina X não tem importância para a minha vida	AE	25	2,73	,824	115,000	,000
	PN	24	1,81	,603		
5.Saber a disciplina X não é importante para o meu futuro emprego	AE	25	2,86	,801	123,000	,000
	PN	24	2,02	,690		
6.A disciplina X não tem utilidade no dia-a-dia	AE	25	2,58	,820	137,000	,001
	PN	24	1,79	,650		
7.“Só estudo a disciplina X porque é obrigatório”	AE	25	2,59	,903	151,500	,003
	PN	24	1,89	,739		
8.“Se tivesse boas notas à disciplina X as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente”	AE	25	2,92	,721	295,500	,928
	PN	24	2,87	1,048		

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

Ao analisarmos os dois tipos de percurso escolar na sub-amostra do género masculino verificamos que os sujeitos do grupo “Abandono Escolar” obtêm pontuações mais elevadas nos índices 4, 5, 6, 7 e 8, contrariamente aos da situação “Percurso Normal” que obtêm resultados mais altos nos índices 1, 2 e 3. Ao efectuarmos a comparação estatística constatamos a existência de diferenças estatisticamente significativas nos índices 1 ($p=,000$) - “*Vou precisar da disciplina X se quiser ter um emprego nesta área*”, 2 ($p=,006$) - “*A disciplina X é uma disciplina necessária para a vida*”, 3 ($p=,001$) - “*Estudar a disciplina X é muito útil*”, 4 ($p=,000$) - “*A disciplina X não tem importância para a minha vida*”, 5 ($p=,000$) - “*Saber a disciplina X não é importante para o meu futuro emprego*”, 6 ($p=,001$) - “*A disciplina X não tem utilidade no dia-a-dia*” e 7 ($p=,003$) - “*Só estudo (estudava) a disciplina X porque é (era) obrigatório*”.

Os resultados sugerem que os rapazes que frequentam a escola consideram que as disciplinas do currículo escolar têm mais importância e utilidade para o seu futuro. Por outro lado, os jovens em situação de abandono escolar parecem não perceber essa instrumentalidade e como tal viam as aulas como uma obrigatoriedade.

Quadro 50 Comparação dos resultados nos índices compósitos, em função do tipo de percurso escolar, nos sujeitos do género feminino

Índices Compósitos	Situação Escolar	N	Média	dp	U	p
1. “Vou precisar da disciplina X se quiser ter um emprego nesta área”	AE	4	3,15	,823	3,500	,007
	PN	15	4,57	,489		
2. “A disciplina X é uma disciplina necessária para a vida”	AE	4	3,25	,574	9,000	,035
	PN	15	4,25	,699		
3. “Estudar a disciplina X é muito útil”	AE	4	3,45	,619	12,500	NS
	PN	15	4,17	,696		
4. “A disciplina X não tem importância para a minha vida”	AE	4	2,60	,542	11,000	NS
	PN	15	1,80	,782		
5. “Saber a disciplina X não é importante para o meu futuro emprego”	AE	4	2,70	,258	9,000	,035
	PN	15	1,83	,717		
6. “A disciplina X não tem utilidade no dia-a-dia”	AE	4	2,85	,574	9,000	,034
	PN	15	1,69	,851		
7. “Só estudo (estudava) a disciplina X porque é (era) obrigatório”	AE	4	2,15	1,248	25,000	NS
	PN	15	1,81	,896		
8. “Se tivesse boas notas à disciplina X as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente”	AE	4	2,70	1,000	18,500	NS
	PN	15	3,39	1,261		

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

No que diz respeito ao grupo das raparigas, verificamos que as da condição “Percurso Normal” têm valores mais elevados nos índices 1 ($M=4,57$) - “*Vou precisar da disciplina X se quiser ter um emprego nesta área*”, 2 ($M=4,25$) - “*A disciplina X é uma disciplina necessária para a vida*”, 3 ($M=4,17$) - “*Estudar a disciplina X é muito útil*”,

e 8 (M=3,39) - “Se tivesse boas notas à disciplina X as pessoas”. Em oposição, as jovens do grupo “Abandono Escolar” pontuaram mais alto nos índices 4 (M=2,60) - “A disciplina X não tem importância para a minha vida”, 5 (M=2,70) - “Saber a disciplina X não é importante para o meu futuro emprego”, 6 (M=2,85) - “A disciplina X não tem utilidade no dia-a-dia”, 7 (M=2,15) (“Só estudo a disciplina X porque é obrigatório”). As diferenças encontradas são estatisticamente significativas para os índices 1 (p=,007) - “Vou precisar da disciplina X se quiser ter um emprego nesta área”, 2 (p=,035) - “A disciplina X é uma disciplina necessária para a vida”, 5 (p=,035) - “Saber a disciplina X não é importante para o meu futuro emprego”, 6 (p=,034) - “A disciplina X não tem utilidade no dia-a-dia”.

Os resultados obtidos dão-nos a indicação de que as raparigas que frequentam a escola percebem as disciplinas escolares como sendo mais importantes para o seu futuro ocupacional e pessoal. Por outro lado, as jovens em abandono escolar parecem ter mais dificuldade em perceber a utilidade do currículo escolar para o presente e para o futuro.

5.2.4. Comparação dos resultados obtidos em função do nível económico

De seguida apresentamos os resultados obtidos para a instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar e para os índices compostos, segundo o nível económico das famílias dos sujeitos da amostra.

Quadro 51 Comparação dos resultados na instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar, em função do nível económico

Instrumentalidade - Disciplina	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Matemática	Menos de €500;	32	2,91	,388	,194	,908
	Entre €500 e €1000;	18	2,94	,338		
	Mais de €1000.	15	2,98	,386		
Português	Menos de €500;	32	2,79	,460	,319	,853
	Entre €500 e €1000;	18	2,87	,438		
	Mais de €1000.	15	2,84	,421		
Inglês	Menos de €500;	32	2,96	,452	1,123	,570
	Entre €500 e €1000;	18	3,05	,489		
	Mais de €1000.	15	2,81	,458		
Ciências da Natureza/Físico-Química	Menos de €500;	32	3,01	,448	,551	,759
	Entre €500 e €1000;	18	3,03	,397		
	Mais de €1000.	15	2,92	,612		
Educação Visual	Menos de €500;	32	2,93	,522	,599	,741
	Entre €500 e €1000;	18	3,06	,482		
	Mais de €1000.	15	3,08	,739		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Relativamente à instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Apesar disso, constatámos que os jovens pertencentes a famílias que auferem maiores rendimentos percebem maior instrumentalidade nas disciplinas de Matemática ($M = 2,98$) e Educação Visual ($M = 3,08$), considerando que a disciplina de Inglês é aquela que tem menor utilidade ($M = 2,81$). Por outro lado, os jovens oriundos de núcleos familiares cujo rendimento mensal varia entre os 500 e os 1000 euros, obtêm pontuações mais elevadas nas disciplinas de Inglês ($M = 3,05$), Ciências da Natureza/Físico-Química ($M = 3,03$) Educação Visual ($M = 3,06$). Os jovens de menores rendimentos obtêm pontuações mais baixas em todas as disciplinas, excepto Inglês e Ciências da Natureza/Físico-Química ($M = 3,01$) que percebem como tendo maior valor instrumental.

Quadro 52 Comparação dos resultados na instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar, em função do nível económico no grupo “Percurso Normal”

Instrumentalidade - Disciplina	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Matemática	Menos de €500;	15	2,89	,403	,011	,994
	Entre €500 e €1000;	13	2,90	,307		
	Mais de €1000.	11	2,97	,448		
Português	Menos de €500;	15	2,78	,388	,015	,992
	Entre €500 e €1000;	13	2,79	,277		
	Mais de €1000.	11	2,86	,456		
Inglês	Menos de €500;	15	2,93	,443	,765	,682
	Entre €500 e €1000;	13	2,92	,491		
	Mais de €1000.	11	2,80	,346		
Ciências da Natureza/Físico-Química	Menos de €500;	15	2,93	,484	,176	,916
	Entre €500 e €1000;	13	2,93	,359		
	Mais de €1000.	11	2,93	,587		
Educação Visual	Menos de €500;	15	2,89	,482	,356	,837
	Entre €500 e €1000;	13	2,96	,490		
	Mais de €1000.	11	3,11	,822		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Analisando o Quadro 52, verificamos que os alunos dos 7º e 8º anos de escolaridade oriundos de agregados familiares com rendimentos mensais abaixo dos 500 euros consideram as disciplinas de Inglês ($M = 2,93$) e de Ciências da Natureza/Físico-Química ($M = 2,93$) como sendo as mais úteis e a de Português ($M = 2,78$) como a menos útil. Os jovens cujas famílias recebem entre 500 e 1000 euros percebem maior utilidade na disciplina de Educação Visual ($M = 2,96$) e a de Português como sendo dotada de menos valor instrumental ($M = 2,79$). Finalmente, os alunos que provêm de núcleos familiares com rendimentos superiores a 1000 euros consideram a

disciplina de Educação Visual ($M = 3,11$) como sendo a mais útil e a disciplina de Inglês ($M = 2,80$) como a menos útil.

Apesar das diferenças identificadas, estas não são estatisticamente significativas.

Quadro 53 Comparação dos resultados na instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar, em função do nível económico no grupo “Abandono Escolar”

Instrumentalidade - Disciplina	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Matemática	Menos de €500;	17	2,93	,385	,945	,623
	Entre €500 e €1000;	5	3,03	,437		
	Mais de €1000.	4	3,03	,157		
Português	Menos de €500;	17	2,80	,527	,725	,696
	Entre €500 e €1000;	5	3,08	,716		
	Mais de €1000.	4	2,78	,359		
Inglês	Menos de €500;	17	2,99	,471	3,160	,206
	Entre €500 e €1000;	5	3,38	,331		
	Mais de €1000.	4	2,84	,759		
Ciências da Natureza/Físico-Química	Menos de €500;	17	3,07	,417	1,084	,582
	Entre €500 e €1000;	5	3,28	,418		
	Mais de €1000.	4	2,88	,771		
Educação Visual	Menos de €500;	17	2,96	,568	2,385	,303
	Entre €500 e €1000;	5	3,30	,401		
	Mais de €1000.	4	2,97	,524		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Da observação do Quadro 53 podemos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas. Contudo, verificamos que os jovens provenientes de agregados familiares com menores rendimentos obtêm pontuações mais elevadas na disciplina de Ciências da Natureza ($M = 3,07$) e pontuações mais baixas na disciplina de Português ($M = 2,80$). Por outro lado, os jovens cujas famílias auferem de rendimentos mensais entre os 500 e os 1000 euros consideram a disciplina de Inglês como sendo a mais útil ($M = 3,38$) e a disciplina de Matemática como a menos útil ($M = 3,03$).

Os jovens oriundos de famílias com mais rendimentos obtiveram pontuações mais elevadas na disciplina de Matemática ($M = 3,03$) e mais baixas na disciplina de Português ($M = 2,78$).

De seguida apresentamos os resultados obtidos para os índices compósitos.

Quadro 54 Comparação dos resultados nos índices compósitos, em função do nível económico

Índice Compósito	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
1. “Vou precisar da disciplina X se quiser ter um emprego nesta área”	Menos de €500;	32	3,84	,952	3,050	,218
	Entre €500 e €1000;	18	4,27	,654		
	Mais de €1000.	15	4,19	,915		
2. “A disciplina X é uma disciplina necessária para a vida”	Menos de €500;	32	3,77	,776	5,087	,079
	Entre €500 e €1000;	18	4,01	,533		
	Mais de €1000.	15	4,24	,730		
3. “Estudar a disciplina X é muito útil”	Menos de €500;	32	3,78	,743	,739	,691
	Entre €500 e €1000;	18	3,98	,535		
	Mais de €1000.	15	3,93	,806		
4. “A disciplina X não tem importância para a minha vida”	Menos de €500;	32	2,24	,810	,864	,649
	Entre €500 e €1000;	18	2,10	,941		
	Mais de €1000.	15	2,01	,773		
5. “Saber a disciplina X não é importante para o meu futuro emprego”	Menos de €500;	32	2,36	,850	,301	,860
	Entre €500 e €1000;	18	2,20	,938		
	Mais de €1000.	15	2,25	,765		
6. “A disciplina X não tem utilidade no dia-a-dia”	Menos de €500;	32	2,27	,939	2,591	,274
	Entre €500 e €1000;	18	1,96	,805		
	Mais de €1000.	15	1,83	,632		
7. “Só estudo (estudava) a disciplina X porque é (era) obrigatório”	Menos de €500;	32	2,24	1,034	,701	,704
	Entre €500 e €1000;	18	2,14	,899		
	Mais de €1000.	15	1,92	,770		
8. “Se tivesse boas notas à disciplina X as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente”	Menos de €500;	32	2,88	1,008	1,836	,399
	Entre €500 e €1000;	18	3,24	,753		
	Mais de €1000.	15	3,03	,992		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas. Todavia, podemos retirar alguns aspectos importantes: os jovens pertencentes a famílias de baixos rendimentos obtêm pontuações mais elevadas nos índices 1 (“Ter emprego na área” – M = 3,84), 2 (“Necessidade para a vida” – M = 3,77), 3 (“Utilidade” - M = 3,78).

Os jovens cujo rendimento mensal do agregado familiar é mais alto (Acima de 1000 euros) obtêm pontuações mais elevadas nos índices 1 (“Ter emprego na área” – M = 4,19) e 2 (“Necessidade para a vida” – M = 4,23), tal como os jovens cujas famílias recebem entre 500 e 1000 euros/mês: índices 1 (“Ter emprego na área” M = 4,27) e 2 (“Necessidade para a vida” – M = 4,01).

Ao analisarmos o nível económico dentro do grupo de jovens pertencentes ao “Curso Normal” (cf. Quadro 55) encontramos uma diferença estatisticamente significativa no índice compósito 2 “Necessidade para a vida” (p = ,020), com os jovens provenientes de agregados familiares com maiores rendimentos a obterem pontuações mais elevadas. Para além disso, verificamos que estes jovens obtêm pontuações mais elevadas nos índices: “Ter emprego na área” (M = 4,58), “Necessidade para a vida” (M = 4,60) e

“Utilidade” (M =4,27). Por outro lado, os jovens oriundos de núcleos familiares que recebem menos de 500 euros por mês obtêm pontuações mais elevadas, do que os jovens provenientes dos outros agregados familiares, nos índices: “Sem importância para a vida” (M =1,87), “Sem utilidade no dia-a-dia” (M =1,91) e “Estudo obrigatório” (M =2,04).

Os alunos cujas famílias auferem de um rendimento mensal entre os 500 e os 1000 euros obtêm pontuações mais elevadas nos índices: “Sem importância para o futuro emprego” (M = 1,97) e “Sinónimo de inteligência” (M = 3,17), comparativamente aos jovens cujo núcleo familiar auferem de outro tipo de rendimentos.

Quadro 55 Comparação dos resultados nos índices compósitos, em função do nível económico, no grupo “Percurso Normal”

Índice Compósito	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
1. “Vou precisar da disciplina X se quiser ter um emprego nesta área”	Menos de €500;	15	4,43	,595	,472	,790
	Entre €500 e €1000;	13	4,52	,545		
	Mais de €1000.	11	4,58	,517		
2. “A disciplina X é uma disciplina necessária para a vida”	Menos de €500;	15	3,92	,684	7,776	,020
	Entre €500 e €1000;	13	4,14	,544		
	Mais de €1000.	11	4,60	,358		
3. “Estudar a disciplina X é muito útil”	Menos de €500;	15	4,00	,581	1,588	,452
	Entre €500 e €1000;	13	4,12	,513		
	Mais de €1000.	11	4,27	,615		
4. “A disciplina X não tem importância para a minha vida”	Menos de €500;	15	1,87	,554	,594	,743
	Entre €500 e €1000;	13	1,74	,776		
	Mais de €1000.	11	1,80	,727		
5. “Saber a disciplina X não é importante para o meu futuro emprego”	Menos de €500;	15	1,96	,647	,020	,990
	Entre €500 e €1000;	13	1,97	,916		
	Mais de €1000.	11	1,89	,501		
6. “A disciplina X não tem utilidade no dia-a-dia”	Menos de €500;	15	1,91	,848	,736	,692
	Entre €500 e €1000;	13	1,71	,715		
	Mais de €1000.	11	1,60	,559		
7. “Só estudo (estudava) a disciplina X porque é (era) obrigatório”	Menos de €500;	15	2,04	,951	,837	,658
	Entre €500 e €1000;	13	1,85	,722		
	Mais de €1000.	11	1,64	,625		
8. “Se tivesse boas notas à disciplina X as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente”	Menos de €500;	15	2,96	1,336	,111	,946
	Entre €500 e €1000;	13	3,17	,739		
	Mais de €1000.	11	3,09	1,349		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Analisando o grupo “Abandono Escolar”, quanto ao nível económico (cf. Quadro 56), não encontramos diferenças estatisticamente significativas. Contudo, verificamos que os jovens provenientes de famílias com menos rendimentos obtêm pontuações mais elevadas nos índices: “Necessidade para a vida” (M =3,64), “Utilidade” (M =3,58). Os jovens oriundos de famílias cujo rendimento mensal oscila entre os 500 e os 1000 euros obtêm pontuações mais elevadas nos índices: “Ter emprego na área” e “Utilidade” (M = 3,60) e “Necessidade para a vida” (M = 3,68). Finalmente, os jovens cujo agregado

familiar auferir de rendimentos acima dos 1000 euros/mês, obtêm pontuação mais elevada nos índices “Sem importância para o futuro emprego” (M = 3,25) e “Necessidade para a vida” (M = 3,25).

Quadro 56 Comparação dos resultados nos índices compósitos, em função do nível económico, no grupo “Abandono Escolar”

Índice Compósito	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
1. “Vou precisar da disciplina X se quiser ter um emprego nesta área”	Menos de €500;	17	3,32	,914	1,002	,606
	Entre €500 e €1000;	5	3,60	,400		
	Mais de €1000.	4	3,10	,931		
2. “A disciplina X é uma disciplina necessária para a vida”	Menos de €500;	17	3,64	,849	2,199	,333
	Entre €500 e €1000;	5	3,68	,363		
	Mais de €1000.	4	3,25	,526		
3. “Estudar a disciplina X é muito útil”	Menos de €500;	17	3,58	,827	4,202	,122
	Entre €500 e €1000;	5	3,60	,424		
	Mais de €1000.	4	3,00	,432		
4. “A disciplina X não tem importância para a minha vida”	Menos de €500;	17	2,56	,872	1,277	,528
	Entre €500 e €1000;	5	3,04	,654		
	Mais de €1000.	4	2,60	,632		
5. “Saber a disciplina X não é importante para o meu futuro emprego”	Menos de €500;	17	2,71	,869	2,975	,226
	Entre €500 e €1000;	5	2,80	,775		
	Mais de €1000.	4	3,25	,300		
6. “A disciplina X não tem utilidade no dia-a-dia”	Menos de €500;	17	2,59	,921	,070	,966
	Entre €500 e €1000;	5	2,60	,707		
	Mais de €1000.	4	2,45	,342		
7. “Só estudo (estudava) a disciplina X porque é (era) obrigatório”	Menos de €500;	17	2,41	1,101	1,565	,457
	Entre €500 e €1000;	5	2,92	,912		
	Mais de €1000.	4	2,70	,600		
8. “Se tivesse boas notas à disciplina X as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente”	Menos de €500;	17	2,80	,628	2,574	,276
	Entre €500 e €1000;	5	3,44	,841		
	Mais de €1000.	4	2,85	,790		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Em síntese, ao analisarmos a instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar, verificámos o seguinte:

- Os jovens em situação de abandono escolar consideram as disciplinas de Inglês e Ciências da Natureza/Físico-Química como tendo maior utilidade que as outras disciplinas do currículo escolar;
- Os alunos do 7º e do 8º ano observam maior utilidade na disciplina de Educação Visual;
- Quer os jovens do grupo “Abandono Escolar”, quer os do grupo “Percurso Normal” percebem menor instrumentalidade na disciplina de Português, nomeadamente o primeiro, sendo as diferenças encontradas, estatisticamente significativas;

- Há diferenças estatisticamente significativas, ao analisarmos os índices compósitos: os jovens do “Percurso Normal” consideram que ter classificações elevadas às várias disciplinas faz com que as outras pessoas lhes atribuam mais capacidades e inteligência; Os rapazes em abandono escolar percebem pouca utilidade do currículo escolar para o presente e para o futuro; os rapazes que prosseguem os estudos valorizam as disciplinas escolares por perceberem utilidade para a sua vida e acreditam que os outros indivíduos consideram que quem tem melhores resultados escolares é mais inteligente;

As raparigas em situação de abandono escolar percebem menor utilidade das disciplinas escolares no dia-a-dia e consideram-nas pouco importantes para a sua vida. Por outro lado, as jovens que frequentam a escola consideram que o currículo escolar é importante se quiserem ter um emprego em determinada área e que este é importante para a vida.

- Não encontramos diferenças estatisticamente significativas quando comparámos o nível económico com a instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do contexto escolar e com os índices compósitos. Contudo, constatámos que os jovens de maiores rendimentos consideram que as disciplinas de Matemática e Educação Visual são dotadas de maior instrumentalidade. Os jovens cujo agregado familiar tem menos rendimento mensal acreditam que a disciplina de Ciências da Natureza /Físico-Química é a mais útil. Por outro lado, no que diz respeito aos índices compósitos verificámos que os jovens com menos posses consideram que as disciplinas do currículo escolar são importantes se quiserem ter um emprego na área, são necessárias para a vida e têm utilidade no dia-a-dia . Os jovens com mais rendimentos acreditam que as disciplinas escolares são mais necessárias para a vida e são importantes para encontrar emprego no futuro.

Por outro lado, os jovens dos 7º e 8º anos com maiores rendimentos familiares consideram que as disciplinas do currículo escolar são necessárias para a vida (diferença estatisticamente significativa). No grupo dos jovens em situação de abandono escolar não encontramos diferenças estatisticamente significativas.

5.3. Contextos de Suporte

No que diz respeito aos contextos de suporte, os resultados estão apresentados nos quadros seguintes:

5.3.1. Comparação dos resultados obtidos nos contextos de suporte em função do percurso escolar (“Percurso Normal” e “Abandono Escolar”)

Quadro 57 Resultados da amostra no grupo “Abandono Escolar”, relativamente ao suporte percebido nos vários contextos

Contextos de Suporte	N	min	máx	média	dp
Pais	30	1	5	2,88	,816
Professores	30	2	5	3,01	,625
Colegas	30	1	5	3,05	,927
Auxiliares de Acção Educativa	30	1	5	2,80	,838
Psicólogo Escolar	30	1	5	2,23	1,073

Quadro 58 Resultados da amostra no grupo “Percurso Normal”, relativamente ao suporte percebido nos vários contextos

Contextos de Suporte	N	min	máx	média	dp
Pais	39	3	4	3,51	,509
Professores	39	2	5	3,55	,694
Colegas	39	1	5	3,69	1,126
Auxiliares de Acção Educativa	39	1	5	2,81	1,100
Psicólogo Escolar	39	1	5	1,72	1,191

Observando os dois quadros anteriores podemos constatar que o grupo “Percurso Normal” apresenta médias superiores em todos os contextos de suporte ($M = 3,51$; $M = 3,55$; $M = 3,69$; $M = 2,81$) excepto no suporte transmitido pela figura do Psicólogo ($M = 1,72$). Neste contexto, o grupo “Abandono Escolar” obtêm uma pontuação mais elevada ($M = 2,23$).

Verificamos, igualmente, que tendencialmente existem valores superiores à média em ambos os grupos e em todos os contextos de suporte, com excepção dos valores obtidos pelo Psicólogo Escolar, particularmente nos sujeitos pertencentes ao grupo “Percurso Normal”. Ou seja, no geral, os jovens percebem bastante apoio da parte das pessoas que circundam a sua aprendizagem escolar.

Efectuando a comparação entre os dois grupos (cf. Quadro 59), verificamos que as diferenças não são estatisticamente significativas. Quer o grupo “Abandono Escolar”,

quer o grupo “Percurso Normal” percebem apoio e suporte dos agentes sociais presentes no seu ambiente.

Quadro 59 Comparação dos dois grupos de percurso escolar, relativamente ao suporte percebido nos vários contextos

Contextos de Suporte	Grupo	N	média	dp	t	p
Pais	AE	30	2,81	,816	3,957	,060
	PN	39	3,51	,509		
Professores	AE	30	3,01	,625	3,336	,358
	PN	39	3,55	,694		
Colegas	AE	30	3,05	,927	2,506	,065
	PN	39	3,69	1,126		
Auxiliares de Acção Educativa	AE	30	2,80	,838	-,050	,166
	PN	39	2,81	1,100		
Psicólogo Escolar	AE	30	2,23	1,073	-1,860	,220
	PN	39	1,72	1,191		

Teste t de student para amostras independentes

5.3.2. Comparação dos resultados nos contextos de suporte, em função do género

Analisando os diversos contextos de suporte considerados neste estudo, encontrámos diferenças com significado estatístico entre os géneros, que passamos a explicar com base no quadro 60:

Quadro 60 Resultados da amostra relativamente ao suporte percebido nos vários contextos, segundo o género

Contextos de Suporte	Masculino			Feminino			U	p
	n	Média	dp	n	Média	dp		
Pais	49	3,24	,711	19	3,30	,759	418,000	,515
Professores	49	3,27	,660	19	3,47	,836	382,500	,256
Colegas	49	3,16	,932	19	4,09	1,194	226,500	,001
Auxiliares de Acção Educativa	49	2,78	,931	19	2,93	1,125	428,500	,608
Psicólogo Escolar	49	1,86	1,061	19	2,16	1,425	430,500	,605

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

Analisando o Quadro 60, verificamos que as raparigas obtêm pontuações mais elevadas em todos os contextos de suporte do que os rapazes. Contudo, encontramos apenas uma

diferença com significado estatístico no contexto de suporte “colegas” ($p = ,001$). Ou seja, as raparigas percebem os colegas como sendo o grupo da parte de quem sentem mais apoio na escola, ao contrário dos rapazes, para quem o contexto dos pares é o que apresenta pontuações mais baixas.

5.3.3. Comparação dos resultados em função do tipo de percurso escolar nos sujeitos do género masculino e feminino, respectivamente

Ao analisarmos a existência de diferenças na percepção de apoio por parte dos diferentes contextos de suporte em função do tipo de percurso escolar, respectivamente nas sub-amostras masculina e feminina, verificamos que as diferenças encontradas se registam apenas no grupo dos rapazes (cf. quadros 61 e 62).

Quadro 61 Comparação dos resultados nos contextos de suporte, em função do tipo de percurso escolar nos sujeitos do género masculino

Contextos de Suporte	Situação Escolar	N	Média	dp	U	p
Pais	AE	25	2,98	,759	165,000	,007
	PN	24	3,51	,548		
Professores	AE	25	3,06	,663	177,500	,014
	PN	24	3,49	,590		
Colegas	AE	25	2,99	,755	229,000	NS
	PN	24	3,34	1,073		
Auxiliares de Acção educativa	AE	25	2,85	,866	276,000	NS
	PN	24	2,69	1,026		
Psicólogo Escolar	AE	25	2,28	,936	124,500	,000
	PN	24	1,42	1,018		

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

Quadro 62 Comparação dos resultados nos contextos de suporte, em função do tipo de percurso escolar nos sujeitos do género feminino

Contextos de Suporte	Situação Escolar	N	Média	dp	U	p
Pais	AE	4	2,47	1,152	11,000	NS
	PN	15	3,52	,458		
Professores	AE	4	2,84	,400	11,000	NS
	PN	15	3,64	,849		
Colegas	AE	4	3,56	1,807	25,000	NS
	PN	15	4,23	1,015		
Auxiliares de Acção educativa	AE	4	2,67	,720	25,500	NS
	PN	15	3,00	1,222		
Psicólogo Escolar	AE	25	2,00	2,000	25,000	NS
	PN	24	2,20	1,320		

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

Relativamente ao grupo dos rapazes encontramos diferenças estatisticamente significativas entre o grupo “Percurso Normal” e o grupo “Abandono escolar”. As diferenças manifestam-se no suporte/apoio percebido pelos sujeitos relativamente aos pais, aos professores e ao Psicólogo. No que diz respeito aos dois primeiros contextos de suporte, estes são percebidos como mais apoiantes na situação escolar “Percurso Normal”. Em contrapartida, na situação “Abandono Escolar” os sujeitos percebem o psicólogo da escola como figura de apoio e suporte, mais do que os da condição “Percurso Normal”. Em relação ao grupo feminino, apesar de existirem diferenças entre as médias das duas situações escolares, que são sempre mais elevadas na condição “Percurso Normal”, essas diferenças não alcançaram o nível de significância estatística.

5.3.4. Comparação dos resultados obtidos em função do nível económico

Ao analisarmos a percepção de apoio em função do nível económico, identificámos a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente ao contexto de suporte “Pais” ($p = ,015$) que podemos observar no quadro 63.

Quadro 63 Comparação dos resultados nos contextos de suporte, em função do nível económico

Contexto de Suporte	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Pais	Menos de €500;	32	3,07	,722	8,414	,015
	Entre €500 e €1000;	18	3,46	,654		
	Mais de €1000.	15	3,55	,580		
Professores	Menos de €500;	32	3,18	,684	3,415	,181
	Entre €500 e €1000;	18	3,53	,598		
	Mais de €1000.	15	3,45	,916		
Colegas	Menos de €500;	32	3,52	1,106	1,030	,598
	Entre €500 e €1000;	18	3,22	,996		
	Mais de €1000.	15	3,47	1,302		
Auxiliares de Acção Educativa	Menos de €500;	32	2,73	,906	,641	,726
	Entre €500 e €1000;	18	2,87	1,017		
	Mais de €1000.	15	2,93	1,255		
Psicólogo	Menos de €500;	32	1,94	1,045	,821	,663
	Entre €500 e €1000;	18	1,72	1,074		
	Mais de €1000.	15	2,07	1,387		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Analisando o quadro 63 verificamos que os jovens provenientes de agregados familiares cujo rendimento mensal ultrapassa os 1000 euros obtêm pontuações mais elevadas nos contextos de suporte “Pais” ($M = 3,55$), “Auxiliares de Acção Educativa” ($M = 2,93$) e “Psicólogo” ($M = 2,07$), comparativamente aos jovens provenientes dos outros núcleos familiares. Contudo, e como já foi afirmado anteriormente, as diferenças são estatisticamente significativas para o apoio percebido dos pais. Por outro lado, os professores são percebidos como mais apoiantes pelos jovens cujas famílias

recebem entre 500 e 1000 euros mensais ($M = 3,53$). Os colegas são percebidos como maior fonte de apoio e suporte pelos jovens pertencentes a núcleos familiares cujos rendimentos são mais baixos ($M = 3,52$).

Ao dividirmos a amostra em dois perfis académicos, verificamos que no grupo percurso normal (cf. Quadro 64) existe uma diferença estatisticamente significativa no que diz respeito ao contexto de suporte pais ($p = ,008$), com os jovens provenientes de meios familiares com mais rendimentos a obterem pontuações mais elevadas ($M = 3,77$). Aliás, estes jovens obtêm pontuações mais elevadas em todos os contextos de suporte, Professores ($M = 3,83$), Auxiliares de Acção Educativa ($M = 3,12$) e Psicólogo Escolar ($M = 2,18$), excepto no contexto Colegas ($M = 3,84$). Por outro lado, os alunos com menores rendimentos consideram que os colegas são os elementos fornecedores de maior apoio ($M = 3,90$). Os jovens cujas famílias recebem entre 500 e 1000 euros mensais, percebem maior apoio da parte dos pais ($M = 3,66$), relativamente aos outros contextos de suporte.

Quadro 64 Comparação dos resultados nos contextos de suporte, em função do nível económico no grupo “Percurso Normal”

Contexto de Suporte	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Pais	Menos de €500;	15	3,19	,443	9,591	,008
	Entre €500 e €1000;	13	3,66	,477		
	Mais de €1000.	11	3,77	,421		
Professores	Menos de €500;	15	3,33	,681	3,938	,140
	Entre €500 e €1000;	13	3,58	,624		
	Mais de €1000.	11	3,83	,742		
Colegas	Menos de €500;	15	3,90	,990	2,442	,295
	Entre €500 e €1000;	13	3,31	1,119		
	Mais de €1000.	11	3,84	1,302		
Auxiliares de Acção Educativa	Menos de €500;	15	2,51	,916	2,472	,290
	Entre €500 e €1000;	13	2,90	1,109		
	Mais de €1000.	11	3,12	1,302		
Psicólogo	Menos de €500;	15	1,67	,976	2,425	,297
	Entre €500 e €1000;	13	1,38	,961		
	Mais de €1000.	11	2,18	1,601		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Relativamente aos jovens em situação de abandono escolar (cf. Quadro 65), não identificámos diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito ao nível económico. Apesar disso, constatámos que os jovens provenientes de famílias com maiores rendimentos obtêm uma pontuação mais elevada no contexto de suporte pais ($M = 2,94$). Por outro lado, consideram como menos apoiante o Psicólogo Escolar ($M = 1,75$). No que concerne aos jovens cujo agregado familiar aufer de quantias mensais entre os 500 e os 1000 euros, verificámos que identificam os professores ($M = 3,40$) e os

Colegas ($M = 3,00$) como os contextos que prestam maior suporte. Consideram, igualmente que o Psicólogo Escolar fornece menor apoio ($M = 2,60$). Finalmente, os jovens provenientes de núcleos familiares com menores rendimentos mensais obtiveram pontuações mais elevadas nos contextos colegas ($M = 3,19$) e Professores ($M = 3,04$).

Quadro 65 Comparação dos resultados nos contextos de suporte, em função do nível económico no grupo “Abandono Escolar”

Contexto de Suporte	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Pais	Menos de €500;	17	2,96	,901	,052	,974
	Entre €500 e €1000;	5	2,93	,803		
	Mais de €1000.	4	2,94	,545		
Professores	Menos de €500;	17	3,04	,579	5,468	,065
	Entre €500 e €1000;	5	3,40	,569		
	Mais de €1000.	4	2,41	,313		
Colegas	Menos de €500;	17	3,19	1,123	2,533	,282
	Entre €500 e €1000;	5	3,00	,612		
	Mais de €1000.	4	2,44	,657		
Auxiliares de Acção Educativa	Menos de €500;	17	2,92	,878	,947	,623
	Entre €500 e €1000;	5	2,80	,837		
	Mais de €1000.	4	2,42	1,101		
Psicólogo	Menos de €500;	17	2,18	1,074	1,896	,387
	Entre €500 e €1000;	5	2,60	,894		
	Mais de €1000.	4	1,75	,500		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Em resumo, ao analisarmos os contextos de suporte, constatámos que:

- Os jovens que frequentam os 7º e 8º anos obtêm pontuações mais elevadas em todos os contextos (pais, professores, colegas, auxiliares de acção educativa), excepto no que diz respeito ao psicólogo escolar, que é percebido como mais apoiante pelo grupo “Abandono Escolar”;
- Existem diferenças estatisticamente significativas quando comparamos o sexo masculino com o sexo feminino. Ou seja, as raparigas percebem o grupo de pais como o fornecedor de maior apoio, contrariamente aos rapazes que o consideram como o grupo menos apoiante;
- Os rapazes que prosseguem os estudos sentem maior suporte/apoio da parte de pais e professores. Por outro lado, os jovens em abandono escolar percebem o psicólogo como figura de maior apoio. Estas diferenças são estatisticamente significativas.
- As raparigas do grupo “Percurso Normal” obtiveram pontuações mais elevadas em todos os contextos de suporte.

- Os jovens oriundos de agregados familiares com rendimentos mais elevados percebem os pais como fonte de maior suporte (esta diferença é estatisticamente significativa), contrariamente aos jovens com menores rendimentos.
- Os jovens que frequentam a escola (“Percurso Normal”) e pertencem a famílias cujos rendimentos mensais ultrapassam os 1000 euros percebem maior apoio da parte dos Pais, sendo esta diferença estatisticamente significativa.
- Não existem diferenças estatisticamente significativas no grupo “Abandono Escolar”, quando comparamos o nível económico. Apesar disso, verificamos que os jovens provenientes de famílias com mais rendimentos consideram os pais como a maior fonte de apoio. Aqueles cuja família possui rendimentos entre os 500 e os 1000 euros obtiveram pontuações mais elevadas no contexto de suporte nos contextos de suporte “Professores” e “Colegas”. Os jovens provenientes de agregados familiares com menos rendimentos consideram os colegas e os professores como os contextos que fornecem maior apoio.

5.4. Tipos de Objectivos de Realização

Procedemos agora à apresentação dos resultados referentes aos tipos de objectivos de realização. Foram avaliados três tipos de objectivos: objectivos de mestria, objectivos de resultado-aproximação e objectivos de resultado-evitamento.

5.4.1. “Comparação dos resultados no tipo de objectivos de realização, em função do percurso escolar (“Abandono Escolar” e “Percurso Normal”)

Apresentamos de seguida os resultados para o grupo “Abandono Escolar”.

Quadro 66 Resultados da amostra no grupo “Abandono Escolar”, relativamente ao tipo de objectivos de realização

Objectivos	N	min	máx	média	dp
Mestria	30	2	5	3,12	,890
Resultado-Aproximação	30	1	5	3,13	,957
Resultado-Evitamento	30	1	5	3,24	,926

Como é possível observar no quadro anterior, o grupo “Abandono Escolar” apresenta valores mais elevados nos objectivos de resultado-evitamento ($M = 3,24$) e mais baixos nos objectivos de mestria ($M = 3,12$).

Observemos agora os resultados relativos ao grupo “Percurso Normal”.

Quadro 67 Resultados da amostra no grupo “Percurso Normal”, relativamente ao tipo de objectivos de realização

Objectivos	N	min	máx	média	dp
Mestria	39	2	5	3,53	,615
Resultado-Aproximação	39	1	5	3,38	,937
Resultado-Evitamento	39	1	5	3,67	1,185

Tal como no grupo “Abandono Escolar”, também no grupo “Percurso Normal” a média mais elevada localiza-se nos objectivos de resultado-evitamento ($M = 3,67$). Por outro lado, a pontuação mais baixa diz respeito aos objectivos de resultado-aproximação ($M = 3,38$). Estes resultados não são coincidentes com alguns estudos efectuados em Portugal sobre esta temática. Por exemplo, numa investigação realizada por Paixão e Borges (2005) com alunos do 9º ano de escolaridade, as autoras verificaram que este grupo de sujeitos apresenta uma orientação predominante para os objectivos de mestria, o que pode ser um indicador de uma relação saudável com as exigências escolares.

Quando comparados os resultados obtidos pelos dois grupos, verificamos que os sujeitos da condição “Percurso Normal” obtêm pontuações mais elevadas nos três tipos de objectivos do que os jovens em situação de abandono escolar. Contudo, as diferenças identificadas são estatisticamente significativas apenas para os objectivos de mestria.

Quadro 68 Comparação dos resultados no tipo de objectivos de realização, em função do percurso escolar

Objectivos	Grupo	N	média	dp	t	p
Mestria	AE	30	3,12	,890	2,248	,028
	PN	39	3,53	,615		
Resultado-Aproximação	AE	30	3,13	,957	1,057	,828
	PN	39	3,38	,937		
Resultado-Evitamento	AE	30	3,24	,926	1,609	,068
	PN	39	3,67	1,185		

Teste t de student para amostras independentes

5.4.2. Comparação dos resultados no tipo de objectivos de realização, em função do género

Quando efectuámos uma comparação entre os géneros pudémos observar que o grupo dos rapazes obtém pontuações mais elevadas nos objectivos de mestria (M=3,37) e nos objectivos de resultado-aproximação (M=3,35). O grupo das raparigas apresenta resultados mais elevados nos objectivos de resultado-afastamento (M= 3,63). Contudo, não constatámos a existência de diferenças com significado estatístico entre os dois grupos.

Quadro 69 Resultados da amostra relativamente ao tipo de objectivos de realização, segundo o género

Objectivos	Masculino			Feminino			U	p
	n	Média	dp	n	Média	dp		
Mestria	49	3,37	,792	19	3,35	,707	454,000	,879
Resultado-Aproximação	49	3,35	,920	19	3,05	1,026	384,500	,265
Resultado-Afastamento	49	3,42	1,067	19	3,63	1,201	418,500	,518

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

5.4.3. Comparação dos resultados em função do tipo de percurso escolar nos sujeitos do género masculino e feminino, respectivamente

Ao considerarmos apenas a sub-amostra masculina, procedemos à comparação entre os rapazes da condição “Abandono Escolar” e os rapazes da condição “Percurso Normal” e obtivemos os resultados que passamos a apresentar no Quadro 70:

Quadro 70 Comparação dos resultados no tipo de objectivos de realização, em função do tipo de percurso escolar nos sujeitos do género masculino

Objectivos	Situação Escolar	N	Média	dp	U	p
Mestria	AE	25	3,16	,861	208,500	NS
	PN	24	3,60	,659		
Resultado-Aproximação	AE	25	3,11	,941	199,500	,043
	PN	24	3,60	,845		
Resultado-Evitamento	AE	25	3,25	1,001	235,000	NS
	PN	24	3,60	1,125		

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

No Quadro 71 podemos observar a comparação entre os dois percursos escolares, relativamente ao género feminino.

Quadro 71 Comparação dos resultados no tipo de objectivos de realização, em função do tipo de percurso escolar nos sujeitos do género feminino

Objectivos	Situação Escolar	N	Média	dp	U	p
Mestria	AE	4	3,08	1,229	21,000	NS
	PN	15	3,42	,541		
Resultado-Aproximação	AE	4	3,17	1,221	28,500	NS
	PN	15	3,02	,996		
Resultado-Evitamento	AE	4	3,08	,419	18,000	NS
	PN	15	3,78	1,307		

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

Observando os quadros anteriores verificamos a existência de diferenças apenas no grupo masculino. Entre a situação “Percurso Normal” e a situação “Abandono Escolar” existem diferenças estatisticamente significativas nos objectivos de resultado-aproximação, relativamente aos quais obtêm pontuações mais elevadas os sujeitos pertencentes à condição “Percurso normal”. Relativamente à sub-amostra do género feminino, as raparigas que estão no percurso normal obtêm pontuações mais elevadas em todas as categorias de objectivos, excepto nos objectivos do tipo resultado-aproximação. Apesar disso, as diferenças não têm significado estatístico.

5.4.4. Comparação dos resultados obtidos em função do nível económico

Apresentamos de seguida os resultados obtidos na amostra total para os objectivos de realização, segundo o nível económico do agregado familiar.

Quadro 72 Comparação dos resultados no tipo de objectivos de realização, em função do nível económico

Objectivos de Realização	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Mestria	Menos de €500;	32	3,33	,799	,399	,819
	Entre €500 e €1000;	18	3,44	,758		
	Mais de €1000.	15	3,33	,756		
Resultado-Aproximação	Menos de €500;	32	3,20	1,050	1,115	,573
	Entre €500 e €1000;	18	3,44	,840		
	Mais de €1000.	15	3,38	,785		
Resultado-Evitamento	Menos de €500;	32	3,41	1,122	1,944	,378
	Entre €500 e €1000;	18	3,87	,751		
	Mais de €1000.	15	3,47	1,252		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Como podemos verificar pela análise do quadro 72 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, no que diz respeito ao nível económico. Contudo, constatámos que os jovens pertencentes a famílias cujo rendimento auferido mensalmente se situa entre os 500 e os 1000 euros, obtêm pontuações mais elevadas nos

três tipos de objectivos de realização: Mestria (M = 3,44); Resultado - Aproximação (M = 3,44); Resultado – Evitamento (M = 3,87). Verificámos, igualmente, que os jovens provenientes de agregados familiares com rendimentos inferiores obtêm pontuações mais baixas nos três tipos de objectivos. Os jovens provenientes de famílias com rendimentos superiores a 1000 euros obtêm pontuações mais elevadas nos objectivos do tipo resultado-evitamento (M = 3,47)

Ao dividirmos a amostra segundo o perfil académico, “Percurso Normal” e “Abandono Escolar”, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas em ambos os grupos. Contudo, como podemos observar no quadro 73 os alunos do 7º e do 8º ano cujas famílias auferem de um rendimento mensal inferior a 500 euros, obtêm pontuações mais elevadas nos objectivos do tipo resultado-evitamento (M =3,58). Do mesmo modo, os alunos provenientes de agregados familiares cujo rendimento oscila entre os 500 e os 1000 euros, pontuam mais alto nos objectivos do mesmo tipo (resultado-evitamento) (M = 3,95). Finalmente, os jovens oriundos de famílias com mais rendimentos obtêm pontuações mais elevadas nos objectivos de mestria (M = 3,70).

Quadro 73 Comparação dos resultados no tipo de objectivos de realização, em função do nível económico no grupo “Percurso Normal”

Objectivos de Realização	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Mestria	Menos de €500;	15	3,40	,692	1,275	,529
	Entre €500 e €1000;	13	3,54	,754		
	Mais de €1000.	11	3,70	,101		
Resultado-Aproximação	Menos de €500;	15	3,27	1,048	,628	,731
	Entre €500 e €1000;	13	3,33	,933		
	Mais de €1000.	11	3,58	,831		
Resultado-Evitamento	Menos de €500;	15	3,58	1,294	,579	,749
	Entre €500 e €1000;	13	3,95	,848		
	Mais de €1000.	11	3,45	1,401		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Relativamente aos jovens em situação de abandono escolar (cf. Quadro 74) constatamos que aqueles que são provenientes de núcleos familiares com menores rendimentos obtêm pontuações mais elevadas nos objectivos de mestria (M = 3,27). Os jovens oriundos de famílias cujo rendimento mensal varia entre os 500 e os 1000 euros pontuam mais alto nos objectivos do tipo resultado-aproximação (M = 3,73). Por fim, os jovens cujo rendimento familiar é superior a 1000 euros obtêm pontuação mais elevada nos objectivos do tipo resultado-evitamento (M = 3,50). No entanto, nenhuma destas diferenças alcança o nível de significância estatística.

Quadro 74 Comparação dos resultados no tipo de objectivos de realização, em função do nível económico no grupo “Abandono Escolar”

Objectivos de Realização	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Mestria	Menos de €500;	17	3,27	,899	3,383	,184
	Entre €500 e €1000;	5	3,20	,767		
	Mais de €1000.	4	2,33	,903		
Resultado-Aproximação	Menos de €500;	17	3,14	1,081	3,798	,150
	Entre €500 e €1000;	5	3,73	,494		
	Mais de €1000.	4	2,83	,192		
Resultado-Evitamento	Menos de €500;	17	3,25	,961	1,415	,493
	Entre €500 e €1000;	5	3,67	,408		
	Mais de €1000.	4	3,50	,882		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Em síntese, relativamente aos objectivos de realização encontrámos os seguintes resultados:

- Tanto os jovens do grupo “Abandono Escolar” como os jovens de “Percurso Normal” obtêm pontuações mais elevadas nos objectivos de resultado-evitamento;
- Existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos relativamente aos objectivos de mestria, com os jovens do “Percurso Normal” a obterem pontuações mais elevadas;
- Os rapazes pontuam mais elevado nos objectivos de mestria e as raparigas nos objectivos de resultado-evitamento;
- Existem diferenças estatisticamente significativas, quando comparamos o género com a situação escolar. Isto é, os rapazes que frequentam a escola obtiveram pontuações mais elevadas nos objectivos de resultado-evitamento;
- As raparigas do grupo “Percurso Normal” têm resultados superiores em todos os tipos de objectivos, excepto nos objectivos do tipo resultado-aproximação, mas as diferenças não são estatisticamente significativas.
- Não existem diferenças estatisticamente significativas quando comparamos o tipo de objectivos de realização com o nível económico.
- Os alunos do 7º e do 8º ano oriundos de famílias com menos rendimentos e os alunos provenientes de agregados familiares com rendimentos mensais entre os 500 e os 1000 euros obtiveram pontuações mais elevadas nos objectivos do tipo resultado-evitamento. Pelo contrário, os alunos cujo rendimento familiar ultrapassa os 1000 euros pontuaram mais alto nos objectivos de mestria. No grupo “Abandono Escolar”, este tipo de

objectivos foi mais pontuado nos jovens pertencentes a famílias com menores rendimentos. Os objectivos de resultado-aproximação foram mais pontuados nos jovens cujo agregado familiar recebe entre 500 e 1000 euros por mês. Finalmente, os jovens provenientes de famílias com mais rendimentos obtiveram pontuações mais elevadas nos objectivos do tipo resultado-evitamento. Apesar das diferenças encontradas, estas não são estatisticamente significativas.

5.5. “Eus Possíveis”

Tal como já referimos anteriormente, os “eus possíveis” podem incluir o “eu bem sucedido”, o “eu criativo”, o “eu rico”, o “eu magro”, o “eu amado e admirado” ou o “eu só”, o “eu deprimido”, o “eu incompetente”, o “eu alcoólico”, o “eu desempregado” (Markus e Nurius, 1986, p. 954). Deste modo, no nosso estudo solicitámos aos sujeitos que escrevessem três coisas que gostariam que acontecessem no seu futuro pessoal (“Eus Possíveis Positivos”) e três coisas que não gostariam que acontecessem no seu futuro pessoal (“Eus Possíveis Negativos”). Para analisarmos os “Eus Possíveis” criados recorremos a uma metodologia qualitativa que já descrevemos no ponto 4.3.1.4..

5.5.1. “Eus Possíveis Positivos”

5.5.1.1. Comparação dos resultados nos “eus possíveis” positivos, em função do percurso escolar (“Abandono Escolar” e “Percurso Normal”)

Quadro 74 Resultados do grupo “Abandono Escolar” relativamente aos “Eus Possíveis” Positivos

Conteúdo	Frequência	%	Distância Temporal	Frequência	%
Ocupacional	32	38,6	Futuro Próximo	14	16,9
Saúde	1	1,2	Futuro Distante	56	67,5
Interpessoal	14	16,9	Futuro Muito Distante	12	14,5
Intrapessoal	6	7,2	Não classificado¹	1	1,2
Tempos Livres	0	0,0			
Manutenção	21	25,3			
Académico	8	9,6			
Não classificado¹	1	1,2			
Total	83	100		83	100

¹ Consideramos como não classificados os “eus possíveis” cujo conteúdo e distância temporal não foi possível apurar (Ex. letra ilegível)

Quadro 75 Resultados do grupo “Percurso Normal” relativamente aos “Eus Possíveis Positivos”

Conteúdo	Frequência	%	Distância Temporal	Frequência	%
Ocupacional	47	40,2	Futuro Próximo	36	30,8
Saúde	9	7,7	Futuro Distante	64	54,7
Interpessoal	18	15,4	Futuro Muito Distante	15	12,8
Intrapessoal	9	7,7	Não classificado¹	2	1,7
Tempos Livres	1	0,9			
Manutenção	19	16,2			
Académico	14	11,9			
Não classificado¹	0	0,0			
Total	117	100		117	100

¹ Considerámos como não classificados os “eus possíveis” cujo conteúdo e distância temporal não foi possível apurar (Ex. letra ilegível)

Analisando os Quadros 75 e 76, constatamos que na condição “Percurso Normal” a maioria dos “eus possíveis” formulados são de conteúdo ocupacional (40,2%), o mesmo acontecendo com os sujeitos em abandono escolar (38,6%). Por outro lado, o conteúdo menos considerado pelos jovens das duas condições é “tempos livres” (0,9% e 0,0%, respectivamente). Ao nível da distância temporal, verificamos que em ambos os grupos são imaginados mais “eus possíveis” num futuro distante – 2 a 10 anos (54,7% e 67,5%, respectivamente).

Nos Quadros 77 e 78 podemos constatar os resultados para os grupos masculino e feminino.

5.5.1.2 – Comparação dos resultados nos “eus possíveis” positivos em função do género

Quadro 76 Resultados da amostra para o sexo masculino, relativamente aos “Eus Possíveis” positivos

Conteúdo	Frequência	%	Distância Temporal	Frequência	%
Ocupacional	62	43,9	Futuro Próximo	32	22,7
Saúde	6	4,3	Futuro Distante	88	62,4
Interpessoal	21	14,9	Futuro Muito Distante	19	13,5
Intrapessoal	11	7,8	Não classificado¹	2	1,4
Tempos Livres	0	0,0			
Manutenção	30	21,3			
Académico	11	7,8			
Não classificado¹	0	0,0			
Total	141	100		141	100

¹ Considerámos como não classificados os “eus possíveis” cujo conteúdo e distância temporal não foi possível apurar (Ex. letra ilegível)

Quadro 77 Resultados da amostra para o sexo feminino, relativamente aos “Eus Possíveis” positivos

Conteúdo	Frequência	%	Distância Temporal	Frequência	%
Ocupacional	17	28,8	Futuro Próximo	18	30,5
Saúde	4	6,8	Futuro Distante	32	54,2
Interpessoal	11	18,6	Futuro Muito Distante	8	13,6
Intrapessoal	4	6,8	Não classificado¹	1	1,7
Tempos Livres	1	1,7			
Manutenção	9	15,3			
Académico	12	20,3			
Não classificado¹	1	1,7			
Total	59	100		59	100

¹ Consideramos como não classificados os “eus possíveis” cujo conteúdo e distância temporal não foi possível apurar (Ex. letra ilegível)

Como podemos observar no Quadro 77, os rapazes criam mais “eus possíveis” positivos relacionados com as áreas “ocupacional” (43,9%) e de “manutenção” (21,3%). Em oposição, “tempos livres” e “Saúde” são as áreas menos representadas (0,0% e 4,3%, respectivamente). Quanto ao género feminino (*cf.* Quadro 78), podemos verificar que os “eus possíveis” criados se incluem nas áreas “ocupacional” (28,8%) e “académica” (20,3%). Por outro lado, tal como aconteceu com os rapazes, foram criados menos “eus possíveis” positivos relacionados com os “tempos livres” (1,7%) e com a “saúde” (6,8%).

No que diz respeito à distância temporal, constatamos que quer o género masculino, quer o género feminino imaginam mais “eus possíveis” positivos num futuro distante (62,4% e 54,2%, respectivamente) e menos num futuro muito distante (22,7% e 13,6%, respectivamente).

5.5.2. “Eus Possíveis Negativos”

5.5.2.1. Comparação dos resultados nos “eus possíveis” negativos em função do percurso escolar (“Abandono Escolar” e “Percurso Normal”)

Os Quadros 79 e 80 reflectem os resultados para os “Eus Possíveis Negativos” relativamente aos dois tipos de percurso escolar considerados neste estudo.

Quadro 78 Resultados do grupo de “Abandono Escolar” relativamente aos “Eus Possíveis Negativos”

Conteúdo	Frequência	%	Distância Temporal	Frequência	%
Ocupacional	19	27,1	Futuro Próximo	35	50,0
Saúde	13	18,6	Futuro Distante	19	27,1
Interpessoal	13	18,6	Futuro Muito Distante	15	21,5
Intrapessoal	7	10,0	Não classificado¹	1	1,4
Tempos Livres	0	0,0			
Manutenção	10	14,3			
Académico	3	4,3			
Não classificado¹	5	7,1			
Total	70	100		70	100

¹ Consideramos como não classificados os “eus possíveis” cujo conteúdo e distância temporal não foi possível apurar (Ex. letra ilegível)

Quadro 79 Resultados do grupo de “Percurso Normal” relativamente aos “Eus Possíveis Negativos”

Conteúdo	Frequência	%	Distância Temporal	Frequência	%
Ocupacional	32	28,8	Futuro Próximo	46	41,4
Saúde	12	10,8	Futuro Distante	45	40,5
Interpessoal	27	24,3	Futuro Muito Distante	18	16,2
Intrapessoal	14	12,6	Não classificado¹	2	1,9
Tempos Livres	0	0,0			
Manutenção	8	7,2			
Académico	12	10,8			
Não classificado¹	6	5,5			
Total	111	100		111	100

¹ Consideramos como não classificados os “eus possíveis” cujo conteúdo e distância temporal não foi possível apurar (Ex. letra ilegível)

Relativamente à criação de “eus possíveis” negativos constatamos que nos dois grupos a geração deste tipo de “eus possíveis” é mais atenuada. Ou seja, os sujeitos elaboraram menos “eus possíveis” negativos do que positivos. No grupo “Percurso Normal” os sujeitos tendem a gerar “eus possíveis” negativos relacionados com a ocupação (28,8%) (Ex. “Não quero ficar desempregado”), logo seguido das relações interpessoais (Ex. “Perder a família e os amigos”). Mais uma vez, não foram imaginados “eus possíveis” cujo conteúdo se reporta à ocupação de tempos livres.

No que diz respeito aos jovens em situação de abandono escolar, notamos que estes não desejam para si “eus possíveis” negativos relacionados com a ocupação (27,1%). No que concerne à distância temporal, constatamos que os “eus possíveis” negativos são imaginados num futuro próximo em ambos os grupos (41,4% - Percurso Normal e 50% - Abandono Escolar).

5.5.2.2. *Comparação dos resultados nos “eus possíveis” negativos, em função do género*

Como podemos verificar no Quadro 81 os rapazes tendem a não querer para o seu futuro pessoal próximo (43,7%) “eus possíveis” relacionados com a ocupação (34,9%) e na área interpessoal (15,9%).

Quadro 80 Resultados da amostra para o género masculino, relativamente aos “Eus Possíveis” negativos

Conteúdo	Frequência	%	Distância Temporal	Frequência	%
Ocupacional	44	34,9	Futuro Próximo	55	43,7
Saúde	18	14,3	Futuro Distante	52	41,2
Interpessoal	20	15,9	Futuro Muito Distante	19	15,1
Intrapessoal	15	11,9	Não classificado¹	0	0,0
Tempos Livres	0	0,0			
Manutenção	16	12,7			
Académico	8	6,3			
Não classificado¹	5	4,0			
Total	126	100		126	100

¹ Consideramos como não classificados os “eus possíveis” cujo conteúdo e distância temporal não foi possível apurar (Ex. letra ilegível)

No que diz respeito às raparigas, constatamos (Quadro 82) que têm tendência para recearem vivenciar no futuro próximo (47,3%), “eus possíveis” relacionados com a relação com os outros (interpessoal) (36,4%), embora também gerem “eus possíveis” negativos para outras categorias consideradas.

Quadro 81 Resultados da amostra para o género feminino, relativamente aos “Eus Possíveis” negativos

Conteúdo	Frequência	%	Distância Temporal	Frequência	%
Ocupacional	7	12,7	Futuro Próximo	26	47,3
Saúde	7	12,7	Futuro Distante	12	21,8
Interpessoal	20	36,4	Futuro Muito Distante	14	25,5
Intrapessoal	6	10,9	Não classificado¹	3	5,5
Tempos Livres	0	0,0			
Manutenção	2	3,6			
Académico	7	12,8			
Não classificado¹	6	10,9			
Total	55	100		55	100

¹ Consideramos como não classificados os “eus possíveis” cujo conteúdo e distância temporal não foi possível apurar (Ex. letra ilegível)

Sintetizando, ao analisarmos este parâmetro motivacional verificámos que:

- Quer os jovens em situação de abandono escolar, quer os jovens do “Percurso Normal” geram mais “eus possíveis” positivos de carácter ocupacional e menos de

carácter recreativo. Em ambos os grupos, os “eus possíveis” gerados são imaginados num futuro distante (2 a 10 anos);

- Quando efectuámos a comparação entre géneros, constatámos que os rapazes imaginam mais “eus possíveis” positivos nas áreas ocupacional e de manutenção. As raparigas geram mais “eus possíveis” de nível ocupacional e académico. Ambos os grupos gostariam que estes “eus possíveis” se concretizassem num futuro distante;

- A geração de “eus possíveis” negativos foi mais atenuada do que a de “eus possíveis” positivos;

- Os jovens dentro da escolaridade criam mais “eus possíveis” negativos de carácter ocupacional e interpessoal. Os jovens em abandono escolar receiam mais vivenciar “eus possíveis” negativos da área ocupacional. Em ambos os grupos os “eus possíveis” negativos gerados são imaginados num futuro próximo, com maior saliência no grupo “Abandono Escolar”;

- Quer rapazes, quer raparigas receiam vivenciar os “eus possíveis” negativos num futuro próximo. O género masculino gerou mais “eus possíveis” negativos de carácter ocupacional e interpessoal. As raparigas, por sua vez, criaram mais “eus possíveis” de nível interpessoal.

5.6. “Projectos Pessoais”

Foi solicitado aos participantes que escrevessem cinco projectos pessoais em que se encontrassem envolvidos ou que estivessem cognitivamente presentes, e que depois os analisassem relativamente a cinco dimensões. A primeira tarefa pedida aos sujeitos foi analisada em termos qualitativos, tendo a explicitação do procedimento adoptado sido efectuada no ponto 4.5 deste trabalho. A segunda tarefa foi estudada em termos quantitativos. Ou seja, analisámos as pontuações (de 1 a 10) que os sujeitos atribuíram a todos os projectos que imaginaram, para cada dimensão (importância, controlo, dificuldade, resultado e opinião dos outros acerca da importância), para depois aplicarmos as estatísticas descritiva e inferencial.

5.6.1. Análise qualitativa

Passamos de seguida a apresentar os resultados obtidos relativamente aos Projectos Pessoais considerados pelos grupos “Abandono Escolar” e Percurso Normal” (Quadros 83 e 84):

Quadro 82 Resultados obtidos no grupo “Abandono Escolar” relativamente ao conteúdo e à distância temporal dos Projectos Pessoais

Conteúdo	Frequência	%	Distância Temporal	Frequência	%
Ocupacional	36	27,9	Futuro Próximo	40	30,5
Saúde	6	4,7	Futuro Distante	45	34,4
Interpessoal	26	20,2	Futuro Muito Distante	45	34,4
Intrapessoal	3	2,3	Não classificado ¹	1	0,7
Tempos Livres	24	18,6			
Manutenção	26	20,2			
Académico	8	6,2			
Não classificado ¹	0	0,0			
Total	129	100		131	100

¹ Consideramos como não classificados os “projectos pessoais” cujo conteúdo e distância temporal não foi possível apurar (Ex. letra ilegível)

Quadro 83 Resultados obtidos no grupo “Percurso Normal” relativamente ao conteúdo e à distância temporal dos Projectos Pessoais

Conteúdo	Frequência	%	Distância Temporal	Frequência	%
Ocupacional	30	15,1	Futuro Próximo	144	72,4
Saúde	10	5,0	Futuro Distante	34	17,1
Interpessoal	31	15,6	Futuro Muito Distante	18	9,0
Intrapessoal	3	1,5	Não classificado ¹	4	2,0
Tempos Livres	52	26,1			
Manutenção	7	3,5			
Académico	66	33,2			
Não classificado ¹	0	0,0			
Total	199	100		199	100

¹ Consideramos como não classificados os “projectos pessoais” cujo conteúdo e distância temporal não foi possível apurar (Ex. letra ilegível)

Através da análise dos quadros anteriores, constatamos que os jovens em situação de abandono escolar elaboram mais projectos pessoais de conteúdo ocupacional (27,9% - Ex. “Criar uma empresa”), interpessoal (20,2% - Ex. “Namorar”) e de manutenção (20,2% - Ex. “Manter a minha vida estável”). Estes projectos são pensados para um futuro distante (a acontecer entre 2 e 10 anos) (34,4%), ou muito distante (a acontecer depois de 10 anos) (34,4%).

Quanto aos jovens a frequentarem o 7º e o 8º ano, verificamos que indicaram mais projectos relacionados com as áreas académica (33,2% - Ex. “Ter boas notas”), de

tempos livres (26,1% - “Ir jogar futebol”) e interpessoal (15,6% - “Respeitar os professores”). De salientar que estes projectos são pensados para um futuro próximo (72,4%).

Seguidamente analisámos, de forma separada os jovens do sexo masculino e as jovens do sexo feminino, relativamente ao conteúdo e à distância temporal dos seus projectos pessoais. Os resultados que obtivemos encontram-se nos Quadros 85 e 86.

Quadro 84 Resultados na sub-amostra do género masculino relativamente ao conteúdo e à distância temporal dos Projectos Pessoais

Conteúdo	Frequência	%	Distância Temporal	Frequência	%
Ocupacional	53	22,7	Futuro Próximo	116	49,8
Saúde	5	2,1	Futuro Distante	55	23,6
Interpessoal	44	18,9	Futuro Muito Distante	59	25,3
Intrapessoal	6	2,6	Não classificado ¹	3	1,3
Tempos Livres	56	24,0			
Manutenção	30	12,9			
Académico	39	16,7			
Não classificado ¹	0	0,0			
Total	233	100		233	100

¹ Consideramos como não classificados os “projectos pessoais” cujo conteúdo e distância temporal não foi possível apurar (Ex. letra ilegível)

Quadro 85 Resultados na sub-amostra do género feminino relativamente ao conteúdo e à distância temporal dos Projectos Pessoais

Conteúdo	Frequência	%	Distância Temporal	Frequência	%
Ocupacional	13	13,7	Futuro Próximo	66	69,5
Saúde	11	11,6	Futuro Distante	23	24,2
Interpessoal	13	13,7	Futuro Muito Distante	4	4,2
Intrapessoal	0	0,0	Não classificado ¹	2	2,1
Tempos Livres	20	21,1			
Manutenção	3	3,2			
Académico	35	36,8			
Não classificado ¹	0	0,0			
Total	95	100		95	100

¹ Consideramos como não classificados os “projectos pessoais” cujo conteúdo e distância temporal não foi possível apurar (Ex. letra ilegível)

Analisando os resultados obtidos para o grupo masculino (Quadro 85) verificamos que elaboraram mais projectos pessoais relacionados com os tempos livres (24,0% - Ex. “Ir visitar o Coliseu de Roma”), com aspectos ocupacionais (22,7% - Ex. “Ser convocado para o jogo contra o Guarda”) e com as relações interpessoais (18,9% - “Conhecer outras pessoas”). Os projectos referidos pelos jovens do género masculino são elaborados sobretudo para um futuro próximo (49,8%).

Relativamente às raparigas constatamos que os seus projectos são de conteúdo essencialmente académico (36,8% - Ex. “Estudar para os testes”) e recreativo (21,1% - “Passar férias em Angola”). As jovens não indicaram projectos do foro intrapessoal (0,0%). Em termos de distância temporal, verificamos que a maioria dos projectos que as raparigas elaboraram se inscrevem num futuro próximo (69,5%).

5.6.2. Análise quantitativa

A nível quantitativo estudámos a avaliação que os jovens efectuaram dos projectos que elaboraram. Para o fazerem os sujeitos basearam-se em cinco dimensões: importância, controlo, dificuldade, resultado e opinião dos outros acerca da importância. Tal como já foi explicitado anteriormente, para calcularmos as pontuações obtidas nas cinco dimensões de avaliação, somámos o valor atribuído (de 0 a 10) a cada projecto, por cada dimensão. Por exemplo, na dimensão Importância, somámos o valor atribuído ao projecto 1, com o valor atribuído ao projecto 2 e assim sucessivamente. Procedemos deste modo para todas as dimensões.

Ao analisarmos os dados obtidos, constatámos que a dimensão em que a nossa amostra obteve pontuações mais elevadas foi a Importância ($M = 8,77$). A pontuação mais baixa observou-se na dimensão dificuldade ($M = 5,38$). Um padrão idêntico de resultado foi observado nos grupos “Percurso Normal” e “Abandono Escolar” em que o valor mais elevado se verifica na dimensão importância ($M = 8,85$ e $M = 8,63$, respectivamente) e o mais baixo na dimensão dificuldade ($M = 5,18$ e $M = 5,72$, respectivamente), em ambos os grupos.

De seguida apresentamos as comparações que efectuámos:

5.6.2.1. Comparação dos resultados na avaliação dos projectos pessoais, em função do percurso escolar (“Abandono Escolar” e “Percurso Normal”)

Como podemos observar no Quadro 87 os sujeitos do grupo “Percurso Normal” obtêm uma pontuação mais elevada em todas as dimensões de avaliação dos projectos pessoais, excepto na dificuldade. As diferenças existentes entre ambos os grupos têm significado estatístico apenas para as dimensões “controlo” ($p=0,005$) e “resultado” ($p=0,004$). Ou seja, os sujeitos do grupo “Percurso Normal” parecem perceber-se como exercendo maior controlo nos seus projectos do que o grupo “Abandono Escolar”. Por

outro lado, os sujeitos da primeira condição parecem vislumbrar que os seus projectos serão mais bem sucedidos.

Quadro 86 Comparação entre o grupo “Abandono Escolar” e o grupo “Percurso Normal”, relativamente à avaliação dos projectos pessoais

Áreas de avaliação dos projectos Pessoais	Grupo	N	média	dp	t	p
Importância	AE	23	8,63	1,134	,748	,939
	PN	39	8,85	1,082		
Controlo	AE	23	6,89	2,527	1,654	,005
	PN	39	7,83	1,368		
Dificuldade	AE	23	5,72	2,237	-, 810	,215
	PN	39	5,18	2,674		
Resultado	AE	23	6,04	2,277	4,500	,004
	PN	39	8,36	1,257		
Opinião dos outros acerca da importância	AE	23	7,30	2,379	1,750	,115
	PN	39	8,19	1,604		

Teste t de student para amostras independentes

5.6.2.2. Comparação dos resultados na avaliação dos projectos pessoais, em função do género

Relativamente ao género não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas nas 5 dimensões de avaliação dos seus projectos pessoais, como se pode verificar através da observação do quadro 88:

Quadro 87 Comparação entre o sexo masculino e feminino, relativamente à avaliação dos projectos pessoais

Áreas de avaliação dos projectos Pessoais	Masculino			Feminino			U	p
	n	Média	dp	n	Média	dp		
Importância	43	8,80	1,196	19	8,72	,857	364,500	,498
Controlo	43	7,50	1,995	19	7,44	1,782	387,500	,748
Dificuldade	43	5,21	2,607	19	5,78	2,313	355,000	,521
Resultado	43	7,67	2,017	19	7,14	2,074	328,000	,218
Opinião dos outros acerca da importância	43	7,79	2,027	19	8,03	1,830	379,000	,651

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

5.6.2.3. Comparação dos resultados na avaliação dos projectos pessoais, em função do tipo de percurso escolar nos sujeitos do género masculino e feminino, respectivamente

No que diz respeito à comparação entre o género e a situação escolar, observámos os seguintes resultados:

Quadro 88 Comparação dos resultados na avaliação dos projectos pessoais em função do percurso escolar nos sujeitos do género masculino

Áreas de avaliação dos projectos Pessoais	Situação Escolar	N	Média	dp	U	p
Importância	AE	19	8,63	1,197	193,500	,392
	PN	24	8,93	1,206		
Controlo	AE	19	6,78	2,490	156,500	,079
	PN	24	8,07	1,286		
Dificuldade	AE	19	5,56	2,404	205,500	,582
	PN	24	4,93	2,776		
Resultado	AE	19	6,27	2,177	54,000	,000
	PN	24	8,77	,926		
Opinião dos outros acerca da importância	AE	19	7,16	2,490	166,000	,128
	PN	24	8,28	1,437		

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

Quadro 89 Comparação dos resultados na avaliação dos projectos pessoais em função do percurso escolar nos sujeitos do género feminino

Áreas de avaliação dos projectos Pessoais	Situação Escolar	N	Média	dp	U	p
Importância	AE	4	8,65	,915	26,000	,688
	PN	15	8,73	,874		
Controlo	AE	4	7,40	3,033	23,500	,513
	PN	15	7,45	1,453		
Dificuldade	AE	4	6,50	1,013	23,500	,515
	PN	15	5,59	2,544		
Resultado	AE	4	4,95	2,768	13,500	,098
	PN	15	7,72	1,469		
Opinião dos outros acerca da importância	AE	4	8,00	1,876	29,500	,960
	PN	15	8,04	1,884		

Teste de U Mann-Whitney para amostras independentes

Com base na análise dos Quadros 89 e 90, podemos concluir que no grupo dos rapazes o grupo “Percurso Normal” apresenta pontuações mais elevadas em todas as áreas de avaliação dos seus projectos pessoais, excepto na dimensão dificuldade. Contudo apenas no “Resultado” as diferenças são estatisticamente significativas ($p = ,000$), sendo o resultado inferior no grupo “Abandono Escolar”. Ou seja, os alunos que frequentam a escola parecem ter mais facilidade em antecipar resultados positivos para os projectos formulados, em oposição aos jovens em situação de abandono escolar.

No que diz respeito às raparigas não foram encontradas diferenças com significado estatístico entre os dois tipos de percurso escolar. Porém, constatamos a existência de pontuações superiores para o grupo “Percurso Normal” nas áreas “Importância”, “Controlo”, “Resultado” e “Opinião dos outros acerca da importância”. As raparigas em situação de abandono escolar obtiveram pontuações mais elevadas na dimensão “Dificuldade”.

5.6.2.4. Comparação dos resultados obtidos em função do nível económico

De seguida, apresentamos os resultados obtidos nas dimensões de avaliação dos projectos pessoais, em função do nível económico.

Quadro 90 Comparação dos resultados na avaliação dos projectos pessoais, em função do nível económico

Dimensões	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Importância	Menos de €500;	32	8,82	1,143	1,001	,606
	Entre €500 e €1000;	18	8,51	1,223		
	Mais de €1000.	15	9,00	,926		
Controlo	Menos de €500;	32	7,41	2,188	1,277	,528
	Entre €500 e €1000;	18	7,07	1,985		
	Mais de €1000.	15	7,85	,984		
Dificuldade	Menos de €500;	32	5,92	2,555	4,249	,119
	Entre €500 e €1000;	18	4,81	2,693		
	Mais de €1000.	15	4,48	1,879		
Resultado	Menos de €500;	32	7,32	2,497	1,386	,500
	Entre €500 e €1000;	18	7,74	1,394		
	Mais de €1000.	15	8,40	,953		
Opinião dos Outros acerca da Importância	Menos de €500;	32	8,39	1,381	1,689	,430
	Entre €500 e €1000;	18	7,87	1,701		
	Mais de €1000.	15	7,10	2,987		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Como podemos observar no quadro 91 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as três categorias de nível económico que considerámos no nosso estudo. Contudo, podemos constatar que os jovens pertencentes a níveis económicos mais altos (acima de 1000 euros mensais) obtêm pontuações mais

elevadas nas dimensões importância (M = 9,00), controlo (M = 7,85) e resultado (M = 8,40). Os jovens cujo rendimento mensal familiar se situa entre os 350 e os 500 euros obtêm uma pontuação mais elevada na dimensão Importância (M = 8,51), tal como os jovens oriundos de famílias com menores rendimentos (M = 8,82).

Ao dividirmos a amostra em dois perfis académicos: “Percurso Normal” e “Abandono Escolar”, não identificámos diferenças estatisticamente significativas, em função do nível económico da família. No quadro 92 podemos observar os resultados obtidos quando comparámos os jovens do “Percurso Normal” com o nível económico.

Quadro 91 Comparação dos resultados na avaliação dos projectos pessoais, em função do nível económico no grupo “Percurso Normal”

Dimensões	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Importância	Menos de €500;	15	9,04	,954	,664	,717
	Entre €500 e €1000;	13	8,58	1,350		
	Mais de €1000.	11	8,91	,914		
Controlo	Menos de €500;	15	8,23	1,428	3,044	,218
	Entre €500 e €1000;	13	7,42	1,524		
	Mais de €1000.	11	7,78	1,002		
Dificuldade	Menos de €500;	15	6,23	2,717	3,872	,144
	Entre €500 e €1000;	13	4,43	2,982		
	Mais de €1000.	11	4,65	1,870		
Resultado	Menos de €500;	15	8,56	1,478	1,664	,435
	Entre €500 e €1000;	13	8,25	1,249		
	Mais de €1000.	11	8,35	,980		
Opinião dos Outros acerca da Importância	Menos de €500;	15	8,44	1,402	,704	,703
	Entre €500 e €1000;	13	8,28	1,411		
	Mais de €1000.	11	7,75	2,077		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Analisando o quadro anterior constatamos que os alunos provenientes de agregados familiares com rendimento mensal inferior a 500 euros, obtêm pontuações mais elevadas em todas as dimensões: importância (M = 9,04), controlo (M = 8,23), dificuldade (M = 6,23), resultado (M = 8,56) e opinião dos outros acerca da importância (M = 8,44). Os alunos cujo rendimento do agregado familiar oscila entre os 500 e os 1000 euros obtêm uma pontuação mais elevada na dimensão importância (M = 8,58), tal como os jovens oriundos de famílias com maiores rendimentos obtêm (M = 8,91).

No que diz respeito ao grupo dos jovens em situação de abandono escolar (cf. Quadro 93), verificamos que aqueles que pertencem a famílias com rendimentos superiores a 1000 euros mensais obtêm pontuações mais elevadas nas dimensões: Importância (M = 10,00), Controlo (M = 8,60) e Resultado (M = 9,00). Os jovens cujo agregado familiar tem rendimentos mensais inferiores a 500 euros obtêm uma pontuação mais elevada na

dimensão na dimensão importância (M = 8,59), assim como os jovens pertencentes a famílias com rendimentos mensais entre os 500 e os 1000 euros (M = 8,25). Contudo, as diferenças encontradas para ambos os grupos não são estatisticamente significativas.

Quadro 92 Comparação dos resultados na avaliação dos projectos pessoais, em função do nível económico no grupo “Abandono Escolar”

Dimensões	Nível Económico	N	Média	dp	χ^2	p
Importância	Menos de €500;	14	8,59	1,311	1,981	,371
	Entre €500 e €1000;	4	8,25	,755		
	Mais de €1000.	1	10,00	1,214		
Controlo	Menos de €500;	14	6,54	2,556	,933	,627
	Entre €500 e €1000;	4	5,95	3,087		
	Mais de €1000.	1	8,60	2,573		
Dificuldade	Menos de €500;	14	5,59	2,426	2,150	,341
	Entre €500 e €1000;	4	6,05	,661		
	Mais de €1000.	1	2,60	2,205		
Resultado	Menos de €500;	14	6,00	2,725	2,145	,342
	Entre €500 e €1000;	4	6,40	,993		
	Mais de €1000.	1	9,00	2,450		
Opinião dos Outros acerca da Importância	Menos de €500;	14	8,33	1,409	5,322	,070
	Entre €500 e €1000;	4	6,55	2,106		
	Mais de €1000.	1	,00	2,456		

Teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes (teste não paramétrico)

Em síntese, na análise (qualitativa e quantitativa) que efectuámos dos projectos pessoais, constatámos que:

- Os jovens em situação de abandono escolar elaboraram mais projectos de cariz ocupacional, interpessoal e de manutenção, imaginando-os num futuro distante ou muito distante;
- Os jovens que frequentam a escola elaboraram mais projectos de nível académico, recreativo e interpessoal e imaginam-nos a acontecer num futuro próximo. Por outro lado, analisam os projectos elaborados prevendo que serão bem sucedidos e percebem-se como exercendo controlo sobre eles;
- Efectuando a comparação entre o sexo masculino e feminino verificamos que os rapazes produzem mais projectos relacionados com os tempos livres e a ocupação. Por sua vez, as raparigas elaboraram mais projectos de carácter académico e recreativo. Em ambos os grupos os projectos elaborados são imaginados num futuro próximo;
- Não existem diferenças estatisticamente significativas na forma como os rapazes e as raparigas analisam os projectos pessoais que elaboraram;

- Os rapazes da condição “Percurso Normal” obtêm pontuações mais elevadas em todas as dimensões de avaliação dos projectos pessoais, excepto na dimensão dificuldade, mas as diferenças são estatisticamente significativas apenas para a dimensão resultado. Ou seja, ao contrário dos jovens em situação de abandono escolar, os alunos do 7º e do 8º ano prevêm resultados mais positivos para os projectos que elaboraram.
- Não existem diferenças estatisticamente significativas no modo como as raparigas dos dois tipos de percurso analisam os projectos pessoais que elaboram.
- Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quando efectuámos a comparação entre o nível económico do agregado familiar e as dimensões de avaliação dos projectos pessoais. Contudo, constatámos que os jovens oriundos de núcleos familiares com baixos rendimentos consideram os projectos que criaram como sendo importantes. Por outro lado, os jovens cujo rendimento mensal familiar se situa acima dos 1000 euros atribuem maior importância aos projectos que elaboraram, percebendo igualmente maior controlo sobre eles. Antevêm, também, que esses projectos serão bem sucedidos.
- Não encontramos diferenças estatisticamente significativas quando analisámos as dimensões de avaliação dos projectos pessoais em função do nível económico da família, nos grupos “Percurso Normal” e “Abandono Escolar”, respectivamente. No primeiro, os alunos pertencentes a famílias com rendimentos inferiores a 500 mensais atribuem maior importância aos projectos que criaram, percebem maior controlo sobre eles, sentindo que serão bem sucedidos. Apesar disso, parecem perceber mais dificuldades na sua concretização, mas valorizam a opinião dos outros acerca da importância dos projectos. Quer os jovens cujo agregado familiar aufera de rendimentos mensais entre os 500 e os 1000 euros, quer os jovens provenientes de famílias com mais rendimentos consideram importantes os projectos que geraram. Pelo contrário, no grupo “Abandono Escolar” os jovens pertencentes a agregados familiares com rendimento mensal entre os 500 e os 1000 euros antecipam mais dificuldades na realização dos projectos criados, tal como acontece com os jovens de famílias com rendimentos inferiores a 500 euros mensais. Contrariamente aos jovens oriundos de famílias com maiores rendimentos que consideram os projectos gerados como importantes e a obterem resultados positivos. Percebem, igualmente, maior controlo sobre esses projectos. Os jovens provenientes de agregados familiares com menores rendimentos atribuem mais importância aos projectos elaborados.

CAPÍTULO VI

Discussão dos Resultados e Conclusões

A problemática do Abandono Escolar envolve um conjunto de variáveis relacionadas, não apenas com o sujeito, mas também com a sociedade em que ele está inserido. Isolar as causas que o determinam constitui a principal dificuldade para a resolução desta problemática (Simão, Santos & Costa, 2002). De acordo com diversos autores, nesta saída antecipada da escola, o aluno não percebe a instrumentalidade da mesma enquanto participante no desenvolvimento pessoal e na preparação para a vida activa. Por outro lado, muitas vezes o jovem é rejeitado pela escola que não teve capacidade para o motivar para a formação.

Carneiro et al. (1997) defendem que a explicação do fenómeno do insucesso e abandono escolar deve assentar numa abordagem multifactorial e sistémica e, nesta análise, deve ter-se em consideração um conjunto de realidades em interacção, como sejam a sociedade, o jovem e a escola.

Em síntese, o abandono escolar encerra uma complexa interacção de factores sócio-demográficos e académicos. Neste trabalho procurámos perceber a influência de algumas variáveis motivacionais nesta problemática. Apesar de ao longo dos capítulos anteriores já termos tecido alguns comentários aos resultados obtidos, apresentamos neste capítulo uma discussão mais pormenorizada.

A amostra que utilizámos para a realização do estudo que agora apresentamos é constituída por 69 sujeitos (49 rapazes e 19 raparigas) divididos em dois grupos: “Abandono Escolar”, constituído por 30 jovens e “Percurso Normal”, constituído por 39 alunos. Trata-se, como já foi afirmado, de uma amostra de conveniência (não probabilística). A amostra total é caracterizada por evidenciar maior índice de reprovações nos anos de escolaridade correspondentes às transições de ciclo (4º, 6º e 7º anos) e por serem provenientes de meios familiares cujo nível médio de escolaridade não ultrapassa o 4º ano. O nível sócio-económico é globalmente baixo pertencendo os jovens maioritariamente a agregados familiares cujos rendimentos oscilam entre os 350 e os 500 euros mensais.

O grupo “Abandono Escolar” é caracterizado por ter muitos jovens com 17 anos de idade. Evidencia maior nível de reprovações no 7º ano e não há nenhum ano em que não

se registre uma retenção escolar. São jovens provenientes de meios familiares cujo nível médio de escolaridade é o 4º ano. As profissões dos progenitores enquadram-se sobretudo nos grupos: “Operários, Artífices e Trabalhadores Similares” e “Trabalhadores não qualificados”. O nível sócio-económico é baixo. É um grupo que considera, na sua maioria, que os pais gostariam que completassem o 9º ano de escolaridade. Por outro lado, os jovens têm o desejo de vir a finalizar o 9º ano.

No que se reporta ao grupo “Percurso Normal”, este caracteriza-se por ser composto por jovens cuja idade mais representada são os 12 anos. A maior parte das reparações aconteceram no 7º ano de escolaridade. As habilitações literárias dos pais abarcam o 12º ano e identificamos alguns progenitores com um Curso Superior. Relativamente à profissão, são pais que trabalham essencialmente na área do “Pessoal dos Serviços e Vendedores”. O nível sócio-económico do agregado familiar é considerado médio. No que diz respeito às expectativas sobre a escolaridade, os jovens acreditam que os pais gostariam que eles frequentassem um Curso Superior e pensam da mesma forma, ou seja, gostariam de vir a frequentar o Ensino Superior.

No nosso estudo, procedemos à comparação dos dois grupos relativamente:

- Ao tipo de Instrumentalidade (Extrínseca, Endógena e Exógena);
- À instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar (Matemática, Português, Inglês, Ciências da Natureza/Físico-Química, Educação Visual);
- Aos contextos de suporte (Pais, Professores, Colegas, Auxiliares de Acção Educativa, Psicólogo Escolar);
- Aos objectivos de realização (Objectivos de Mestria, Objectivos de Resultado-Aproximação, Objectivos de Resultado-Afastamento);
- Aos Eus Possíveis (Eus Possíveis Positivos e Eus Possíveis Negativos – Conteúdo e Distância Temporal);
- Ao Projectos Pessoais (Distância Temporal, Conteúdo - avaliação segundo cinco Dimensões – Importância, Controlo, Dificuldade, Resultado e Opinião dos Outros acerca da Importância).

Para além disso, considerámos pertinente analisar também as diferenças de género e de nível económico na amostra total e em cada um dos percursos escolares anteriormente referidos.

Passamos de seguida a discutir os resultados obtidos relativamente a cada variável.

6.1. Tipo de instrumentalidade: Resultados

A instrumentalidade centra-se na relação entre a utilidade de um acto presente relativamente a um objectivo futuro. Husman e Lens (1999) identificaram três tipos de instrumentalidade: Extrínseca (a tarefa futura motiva extrinsecamente e regula externamente as actividades presentes), Endógena (a tarefa futura motiva intrinsecamente e regula internamente a actividade presente) e Exógena (o objectivo futuro motiva extrinsecamente e regula internamente a actividade presente). Os resultados obtidos no nosso estudo indicam que quer os jovens em situação de abandono escolar, quer os jovens em contexto de escola revelam interesse nas actividades escolares em si (motivação intrínseca – instrumentalidade endógena), estando regulados internamente pelas tarefas futuras. Segundo a literatura, ser internamente regulado resulta em resultados mais positivos, tais como níveis elevados de investimento (cognitivo e motivacional), maior orientação para a tarefa e melhores níveis de realização. Em síntese, espera-se que os alunos obtenham melhores resultados quando quer a regulação interna, quer a elevada utilidade estão presentes (Joke et al., 2003). Para além dos aspectos já referidos, verificámos também que os jovens em contexto escolar obtêm pontuações mais elevadas nos três tipos de instrumentalidade, significando isto que as suas fontes de motivação para prosseguir os estudos se encontram quer no exterior, quer no seu interior, isto é, percebem melhor os diferentes tipos de instrumentalidade associados à frequência do contexto escolar.

Verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente ao tipo I de instrumentalidade – Extrínseca. Apesar deste tipo de instrumentalidade observar pontuações mais baixas em ambos os grupos, o grupo “Percurso Normal” apresenta resultados mais elevados do que o grupo “Abandono escolar”, o que dá a indicação de que os alunos que não abandonam os estudos antes da conclusão da escolaridade obrigatória, são mais regulados externamente pelas tarefas futuras e motivados de modo externo para a consecução dos seus objectivos, que os seus pares em situação de abandono escolar. Segundo a literatura, a motivação extrínseca envolve

níveis baixos de elaboração e envolvimento cognitivos. Quando os alunos não têm objectivos intrínsecos devem focar-se em objectivos extrínsecos tais como as notas. Por outro lado, a motivação extrínseca é uma forma eficaz de estimular o início do envolvimento em actividades à partida desinteressantes. Alguns autores procuraram identificar as condições nas quais as razões extrínsecas podem melhorar a motivação dos alunos, destacando-se entre elas a natureza da recompensa: informativa (isto é., percebida como uma informação positiva acerca da competência) ou controladora (isto é., percebida como uma tentativa de controlo do comportamento e portanto ameaçando a autodeterminação), sendo que a natureza informativa das recompensas extrínsecas parece ser um factor facilitador do ponto de vista da motivação. Deci e Ryan (1985) e Nuttin (1980/84) sugerem a existência de outras formas internas de motivação para além da intrínseca, nomeadamente a motivação autónoma por oposição à motivação controlada. Estas formas de motivação resultam de um processo de internalização que transforma a regulação externa do comportamento em regulação interna ou auto-determinada.

No nosso estudo encontrámos, também, diferenças estatisticamente significativas entre raparigas e rapazes, relativamente ao tipo II de instrumentalidade – Endógena. As raparigas parecem estar mais intrinsecamente motivadas e mais internamente reguladas pelas tarefas que percebem no seu futuro, do que os rapazes. Numa investigação realizada por Creten et al. (2001), os autores verificaram que as raparigas que frequentam cursos de cariz mais teórico apresentam maiores dificuldades em compreender a importância das aulas para os seus objectivos futuros. Os rapazes a frequentar o mesmo tipo de cursos percebem, igualmente, menor instrumentalidade do seu curso para alcançar objectivos distantes.

Ao analisarmos o género e a situação escolar, verificámos que dentro do grupo dos rapazes existem diferenças com significado estatístico. Assim, constatámos que os rapazes do “Percurso Normal” têm pontuações mais elevadas nos tipos II – Instrumentalidade Endógena e III – Instrumentalidade Exógena do que os rapazes em situação de abandono escolar. Quanto às raparigas, encontrámos diferenças estatisticamente significativas para os três tipos de instrumentalidade. Mais uma vez constatámos que os jovens em contexto escolar são regulados e motivados quer externa, quer internamente, transformando muitas vezes a regulação externa em formas internas de motivação. Simons et al. (2000) exploraram as implicações motivacionais dos

diferentes tipos de instrumentalidade na orientação dos objectivos individuais. Concluíram que os sujeitos estavam mais orientados para o eu quando a instrumentalidade era baixa e regulada externamente. Pelo contrário, a orientação para a tarefa estava relacionada com elevada utilidade e regulação interna. De acordo com a teoria da Perspectiva Temporal de Futuro, os alunos que estão internamente regulados nos seus estudos estão mais orientados para a tarefa, sentem-se mais entusiasmados com as aulas, são mais persistentes, estudam com regularidade e obtêm melhores classificações do que os alunos que são externamente regulados. Simons et al. (2000) consideram que os melhores resultados verificam-se quando os alunos percebem o estudo como sendo útil para a sua ocupação profissional futura (utilidade elevada) e para o seu desenvolvimento pessoal (regulação interna)

Vansteenkiste et al. (2005) efectuaram um estudo no qual procuraram perceber o efeito dos objectivos intrínsecos e extrínsecos na aprendizagem conceptual e prática. Deste modo, verificaram que os objectivos intrínsecos originam uma melhor integração conceptual do material a aprender. Por outro lado, verificaram que os objectivos extrínsecos para além de originarem défices na aprendizagem conceptual, também reduzem a memorização a longo-termo do material a aprender. Em contraste com estes resultados, os autores verificaram que os objectivos extrínsecos originaram uma melhor aprendizagem prática, comparativamente aos intrínsecos. Os resultados desta investigação sugerem que os educadores, na sua relação com os alunos, devem contextualizar aos alunos o material a aprender, indicando a sua relevância ou instrumentalidade (Eccles & Wigfield, 2002).

No nosso trabalho, ao analisarmos o nível económico não encontramos diferenças estatisticamente significativas, mas verificámos que os jovens que frequentam a escola e pertencem a famílias com rendimento económico superior a 1000 euros são motivados e regulados intrinsecamente pelas actividades futuras. De igual modo, na mesma categoria económica, nos jovens em situação de abandono escolar, encontramos o mesmo tipo de instrumentalidade, como obtendo pontuação mais elevada.

6.2. Instrumentalidade percebida de algumas disciplinas do currículo escolar: Resultados

Do nosso trabalho fez parte a análise da utilidade que os jovens identificam em algumas disciplinas do currículo escolar para o seu trajecto futuro. Assim, analisámos as

disciplinas de Português, Inglês, Matemática, Ciências da Natureza/Físico-Química e Educação Visual. Deste modo, e relativamente ao grupo “Abandono Escolar” constatámos que as disciplinas de Inglês, Ciências da Natureza e Ciências Físico-Químicas são percebidas como tendo maior utilidade do que a disciplina de Português que é vista como tendo menor valor instrumental. O grupo “Percurso Normal” percebe a disciplina de Educação Visual como mais útil e, tal como no grupo anterior, a disciplina de Português como tendo menor utilidade. Quando efectuámos a comparação entre os dois grupos, verificámos que os jovens em situação de abandono escolar percebem todas as disciplinas como sendo dotadas de maior instrumentalidade/utilidade do que os alunos que continuam os seus estudos. A este nível notou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente à disciplina de Português. Estes resultados podem sugerir que os jovens em abandono, por se encontrarem nessa situação, atribuem agora maior valor instrumental às disciplinas escolares por sentirem que estas se revelam importantes para as suas eventuais actividades profissionais. Creten et. al., 2001, salientam que perceber a instrumentalidade/utilidade de uma disciplina não é suficiente para aumentar a motivação para estudar para esse curso. É tão importante como adequar o conteúdo dos cursos e o método de ensino ao nível, aos interesses e às características específicas dos alunos. A instrumentalidade parece ser uma condição necessária mas não suficiente para a motivação dos alunos.

Ao analisarmos os índices compósitos verificámos que os jovens do “Percurso Normal” consideram que as disciplinas avaliadas são importantes caso pretendam trabalhar nessa área, que as mesmas disciplinas são necessárias para a vida, pois são úteis. Consideram, igualmente, que se tivessem boas notas às disciplinas analisadas que os outros pensariam que são muito inteligentes. Aliás, esta última consideração representa uma diferença com significado estatístico relativamente ao grupo “Abandono Escolar”. Por seu turno, os jovens em situação de abandono escolar consideram que as disciplinas avaliadas não são tão importantes para as suas vidas e que não terão tanta importância para o seu futuro emprego, que não têm tanta utilidade no dia-a-dia. Confessam, ainda, que quando frequentavam a escola estudavam essas disciplinas porque era obrigatório.

Ao contrário destes resultados, numa investigação efectuada por Dunn et al. (2004), 54% dos jovens que tinham abandonado a escola referiam que esta os preparava para aquilo que quisessem fazer depois do abandono. Estes resultados denotam que os jovens

percebem a permanência na escola como forma de obterem mais perspectivas de emprego e de poderem obter mais formação, o que está relacionado com os seus objectivos de futuro. De facto, se os alunos percebem as suas experiências escolares como tendo significado para os seus objectivos futuros, é mais provável que estejam motivados para se manter na escola.

No nosso estudo não encontramos diferenças estatisticamente significativas quando comparámos o género masculino com o género feminino, mas constatámos que os rapazes percebem as disciplinas de Matemática, Ciências da Natureza/Físico-Química e Educação Visual como tendo maior utilidade. Apesar disto, os rapazes vêem algumas disciplinas do currículo escolar como não sendo importantes para o seu futuro emprego e para a sua vida, como não tendo utilidade no dia-a-dia e consideram que só as estudam (estudavam) porque são (eram) obrigados.

As raparigas, por sua vez, consideram as disciplinas de Português e Inglês como sendo mais úteis. Acreditam, igualmente, que algumas disciplinas do currículo escolar são importantes para o seu futuro emprego, que é útil estudá-las e que são necessárias para a vida. Consideram também que ao obterem bons resultados nas disciplinas escolares os outros pensarão que são pessoas inteligentes. Linnenbrink et al. (2002) concluíram que as crenças de auto-eficácia estão fortemente relacionadas com o envolvimento cognitivo do aluno, com o uso que fazem de estratégias auto-reguladoras e com o aproveitamento global. Em termos práticos, a auto-eficácia é facilitada proporcionando oportunidades aos alunos para serem bem sucedidos em tarefas relacionadas com a sua competência e assim desenvolverem novas aptidões e capacidades.

Um dos principais motivos humanos é a motivação para a competência (Alderman, 2004). Esta está na base de atitudes e comportamentos como a curiosidade e a exploração, essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento. Geralmente, a necessidade de satisfazer o sentimento de competência faz com que os indivíduos se envolvam nas actividades cuja probabilidade de sucesso se prevê ser boa e evitem aquelas em que percebem baixas probabilidades de sucesso.

Ao analisarmos a situação escolar (“Percurso Normal” vs “Abandono escolar”) nas sub-amostras feminina e masculina separadamente, não verificámos a existência de diferenças estatisticamente significativas. Apesar disso, podemos referir que os rapazes em situação de abandono escolar atribuem maior utilidade a todas as disciplinas

analisadas do que os jovens do grupo “Percurso Normal”. Nas raparigas, verifica-se que as da condição “Abandono Escolar” consideram a disciplina de Matemática como sendo mais útil, enquanto as raparigas do grupo “Percurso Normal” pensam que as disciplinas de Português, Inglês, Ciências da Natureza/Físico-Química e Educação Visual têm maior utilidade.

No nosso estudo constatámos que os rapazes da condição “Abandono Escolar” consideram que:

- As disciplinas do currículo escolar têm pouca importância para a sua vida;
- Ter conhecimentos das várias disciplinas não tem muita importância para o seu futuro emprego;
- As várias disciplinas têm pouca utilidade no dia-a-dia;
- Apenas frequentavam as disciplinas do currículo escolar porque era obrigatório.

Em oposição, os rapazes do grupo “Percurso Normal” acreditam que:

- Vão precisar das disciplinas do currículo escolar se pretenderem ter uma actividade ocupacional numa área específica;
- As diversas áreas de estudos são necessárias para a vida;
- Estudar as várias disciplinas é muito útil.

As diferenças encontradas são estatisticamente significativas. O mesmo se passa quando comparamos as raparigas dos grupos “Percurso Normal” e “Abandono Escolar”. Deste modo, as raparigas em situação de abandono escolar consideram que:

- Ter conhecimentos das várias disciplinas é pouco importante para o seu futuro emprego;
- As várias disciplinas têm pouca utilidade no dia-a-dia;

Pelo contrário, as raparigas em contexto escolar acreditam que:

- Vão precisar das disciplinas do currículo escolar se pretenderem ter uma actividade ocupacional numa área específica;

- As diversas áreas de estudos são necessárias para a vida;

Em linha com a teoria da Perspectiva Temporal de Futuro, os autores evidenciaram que os alunos que consideram que a escola é útil, não apenas para o seu desempenho enquanto estudantes, mas também para o seu emprego futuro, revelam-se mais entusiasmados, tentam ser bons em todas as facetas da tarefa (orientação para a tarefa), mostram um comportamento de maior envolvimento e têm melhores resultados nos exames. Segundo Paixão e Borges (2005), as escolas e os actores envolvidos no processo educativo devem promover a “mobilização do interesse”, pois este pode ser visto como a fundação do capital psicológico necessário para o desenvolvimento psicossocial e para o sucesso educativo, permitindo a mobilização e a rentabilização dos recursos internos passíveis de investimento intencional. O desenvolvimento do capital psicológico deve ser apoiado na constituição de um efectivo capital social comportando diversos eixos, nomeadamente a flexibilidade e a diversificação curricular ao longo da escolaridade obrigatória, as concepções implícitas sobre o ensino e a aprendizagem e a correspondente organização de metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, e a presença de um modelo dinâmico e preventivo de orientação vocacional em contextos educativos.

A diversificação curricular na escolaridade obrigatória permite uma maior flexibilidade e diversidade dos currículos em função das potencialidades múltiplas e diferenciadas dos alunos e das necessidades sociais e recursos contextuais, e constitui um contexto promotor da instrumentalidade percebida das aprendizagens, nomeadamente do “alinhamento intrínseco” (instrumentalidade endógena) das formações frequentadas relativamente ao meio ocupacional e/ou de vida antecipado e/ou desejado (Simons, Vansteenkiste, Lens & Lacante, 2004).

No nosso estudo, quando comparámos o nível económico do agregado familiar com a instrumentalidade percebida das disciplinas do currículo escolar, constatámos que os jovens provenientes de núcleos familiares com maior rendimento económico atribuem maior valor instrumental à disciplina de Educação Visual, enquanto os jovens da mesma categoria económica mas pertencentes ao grupo “Abandono Escolar”, consideram a disciplina de Matemática como a mais útil. Neste grupo, os jovens provenientes de famílias com rendimentos mensais inferiores a 500 euros acreditam que a disciplina com maior instrumentalidade é a de Português e a menos útil, a disciplina de Inglês. Os

jovens que frequentam o 7º e o 8º ano de escolaridade e cuja família possui rendimentos mensais inferiores a 500 euros consideram a disciplina de Ciências da Natureza / Físico-Química como sendo a mais instrumental.

Ao nível dos índices compósitos identificámos uma diferença com significado estatístico no índice “Necessidade para a vida”. Ou seja, os jovens do perfil académico normal, pertencentes a núcleos familiares com rendimentos mais elevados, consideram que as disciplinas do currículo escolar são mais necessárias para a vida.

6.3. Contextos de Suporte: Resultados

Werkhoven et al. (2001) consideram que, do ponto de vista da auto-regulação e da auto-determinação, o suporte é mediado pelo afecto positivo e acentua a aproximação e a auto-motivação isto é, a energia conducente à aproximação a situações de realização e a capacidade para contrariar desistências na motivação perante o surgimento de obstáculos. Também ao nível do insucesso e abandono escolares, tem sido evidenciado o papel importante da família e das variáveis do contexto académico, nomeadamente o envolvimento emocional e comportamental com esse contexto e os níveis de realização escolar alcançados. Como foi referido anteriormente, a decisão de abandonar a escola resulta de uma longa evolução e de um acumular de frustrações provenientes de vários tipos de dificuldades, nas quais se podem incluir as dificuldades de relacionamento com os pares, os colegas e os pais.

No nosso trabalho não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre o suporte percebido pelos alunos do grupo “Percurso Escolar” e os jovens do grupo “Abandono Escolar”. Apesar disso, os alunos do primeiro grupo percebem mais apoio da parte dos pais, professores, colegas e auxiliares de acção educativa. Segundo a literatura, os adolescentes que percebem que os pais lhes fornecem suporte afectivo revelam menor risco de Abandono Escolar. Isto manifesta-se pelo facto de, segundo os jovens, os seus pais os ajudarem a realizar os trabalhos escolares quando solicitados, de os encorajarem nas suas actividades escolares, de assistirem às actividades em que os filhos participam, de discutirem com eles as opções vocacionais com que se colocam. Em síntese, os pais são positivamente activos, implicam-se, reforçam positivamente os filhos e apoiam-nos. Os filhos sentem que podem contar com a ajuda dos pais quando se deparam com um problema pessoal e que os progenitores os incitam a fazer o seu melhor em tudo aquilo em que estão envolvidos. No presente trabalho, quando

analisámos o nível económico verificámos a existência de diferenças estatisticamente significativas no contexto de suporte “Pais”. Ou seja, os jovens cujo rendimento familiar mensal é superior a 1000 euros percebem os pais como a principal fonte de apoio. A mesma diferença foi encontrada no grupo de jovens que frequentam a escolaridade obrigatória.

No nosso estudo, os jovens em abandono escolar percebem o psicólogo como a figura que lhes transmitiu maior suporte enquanto frequentavam a escola, embora esse suporte não fosse também, nesse grupo, percebido como quantitativamente muito elevado. Relativamente ao género identificamos diferenças estatisticamente significativas no apoio percebido dos colegas. Assim, as raparigas encontram maior apoio e suporte junto dos pais, ao contrário dos rapazes que percebem os colegas como a fonte menos importante de suporte.

Quando analisámos os dois tipos de percurso escolar (“Percurso Normal” ou “Abandono Escolar”), constatámos a existência de diferenças com significado estatístico ao nível do apoio percebido da parte dos professores e do psicólogo escolar. Ou seja, os rapazes do “Percurso Normal” percebem maior suporte da parte dos professores, mas os rapazes do grupo “Abandono Escolar” percebem maior apoio da parte do psicólogo escolar. Contudo, a percepção desse apoio não se revelou suficiente para se manterem na escola. Relativamente às raparigas, apesar das da condição “Percurso Normal” obterem pontuações mais elevadas em todos os contextos de suporte, essas diferenças não têm significado estatístico.

Em estudos efectuados por Gilly, (1980, *cit in* Candeias, 1995) constatou-se que, independentemente da idade, os alunos valorizam as qualidades humanas e relacionais do professor. A dimensão mais citada nestes estudos é a empatia que surge associada a características como a afectividade, a benevolência e a disponibilidade para cada aluno, individualmente. Apesar desta importância, os alunos valorizam fortemente a forma como o professor organiza o ensino, bem como a qualidade das explicações que fornece.

Sil (2004) salienta a importância das atitudes e comportamentos dos professores na natureza e qualidade da relação pedagógica, comprovando a influência, no aproveitamento escolar dos alunos e na consequente diminuição do insucesso escolar, de um conjunto de atitudes do professor, tais como: aceitação da pessoa do aluno,

empatia em relação às suas dificuldades e encorajamento dos aspectos positivos da sua conduta.

Kortering e Braziel (1999) verificaram que os estudantes (com dificuldades de aprendizagem, desordens do comportamento e atraso mental médio) sentiam que deveriam existir alterações que evitassem o abandono escolar, nomeadamente a mudança nas suas atitudes e esforço dispendido, as políticas escolares, o comportamento dos professores e as regras de disciplina. Como recomendação estes jovens salientaram que deveria existir maior compreensão da parte dos professores acerca da influência que o seu comportamento tem nos alunos. Referiram, também, que deveriam existir mudanças ao nível dos programas e políticas educativas. Em síntese, os autores consideram que a identificação de figuras de suporte na escola como sejam, colegas, professores ou funcionários pode inibir o desejo de abandonar a escola por parte do jovem.

6.4 Objectivos de Realização: Resultados

Os objectivos são representações de metas futuras com forte impacto na motivação e dizem respeito ao valor, afectando sobretudo as escolhas, isto é, a direcção do investimento. Se não se estabelecessem objectivos, o comportamento seria “errático e improdutivo” (Lemos, 2005, p.212). A organização e execução de padrões de comportamento eficazes exige a definição pessoal de objectivos claros e a compatibilização de diferentes objectivos.

Para além de dirigirem e organizarem o comportamento, os objectivos funcionam, também, como critérios para a sua monitorização e para a avaliação dos resultados conseguidos, nomeadamente em contextos de realização. Durante o processo orientado para o alcance dos objectivos, intervêm variáveis motivacionais tais como: as expectativas, a auto-eficácia, as atribuições e os afectos, as quais conjuntamente explicam o tipo de objectivos de realização que são activados em contextos escolares, desportivos, ou de trabalho.

No trabalho que realizámos procurámos perceber se existem diferenças em relação ao tipo de objectivos valorizados pelos jovens em situação de abandono escolar e pelos alunos que frequentam o 7º e o 8º ano de escolaridade. Deste modo, analisámos três tipos de objectivos de realização: mestria, resultado-aproximação e resultado-

evitamento. Concluímos que os jovens em situação de abandono escolar valorizam mais os objectivos do tipo resultado-evitamento, ou seja, tentam evitar parecer incompetentes ou pouco inteligentes (ex. “Para mim é importante evitar parecer estúpido). Por outro lado estabelecem menos objectivos de mestria. Os jovens em contexto escolar atribuem menor importância aos objectivos do tipo resultado-aproximação, não se preocupando em revelar mais e melhores competências que os outros (Ex. “Sinto-me bem quando faço as coisas melhor do que os outros”), mas obtêm pontuações mais elevadas nos objectivos de resultado-evitamento, tal como os abandonantes. Por outro lado, obtêm pontuações mais elevadas em todos os tipos de objectivos quando os comparamos com o grupo em situação de Abandono escolar. De acordo com vários autores (Elliot, 1997; Elliot & Church, 1997), quando os objectivos são do tipo “realização-evitamento”, em que se procura evitar parecer pouco inteligente ou incompetente, os alunos tentam evitar a tarefa. Se os objectivos são do tipo “realização-aproximação”, a preocupação é a de fazer melhor do que os outros e demonstrar competência e capacidade, levando a abordar as tarefas na perspectiva de tentar superar os outros

No nosso trabalho identificamos apenas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos pertencentes aos dois tipos de percurso escolar, ao nível do primeiro tipo de objectivos: os objectivos de mestria. Os jovens do “Percurso Normal” parecem atribuir maior importância a este tipo de objectivos do que os seus pares da condição “Abandono Escolar”. A literatura sugere que a adopção de objectivos de mestria se relaciona positivamente com a aprendizagem escolar e que estes orientam os alunos no sentido do desenvolvimento de novas habilidades, tentando compreender o seu trabalho, melhorando o seu grau de competência ou alcançando um sentido de domínio sobre a tarefa. Os objectivos de mestria tendem a estar positivamente relacionados com a utilização de estratégias cognitivas e com a auto-regulação. Em síntese, os resultados das diversas investigações que têm sido realizadas no domínio dos objectivos permitem concluir que os objectivos orientados para a mestria permitem realizações mais adaptativas nos planos motivacional, cognitivo e accional ou de realização.

Em termos de género constatámos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo dos rapazes e o grupo das raparigas, relativamente ao estabelecimento de objectivos de realização. Contudo, é de salientar que os rapazes valorizam mais os objectivos de mestria e do tipo resultado-aproximação, enquanto as raparigas se preocupam mais com os objectivos de resultado-evitamento. Como já

referimos anteriormente, a literatura tem revelado que os objectivos orientados para o resultado dão origem a desempenhos comportamentais, por vezes, menos adaptativos (os objectivos de aproximação) ou mesmo desadaptativos (os objectivos de evitamento), aparecendo igualmente associados à eclosão de estados emocionais negativos, ao aumento da probabilidade de aparecimento de cognições irrelevantes e distractoras e à diminuição do envolvimento em tarefas de aprendizagem ou de realização (Paixão & Borges, 2005).

Ao compararmos os jovens dos dois tipos de percurso escolar nas sub-amostas masculina e feminina separadamente, notámos a existência de diferenças estatisticamente significativas apenas no grupo masculino. Essas diferenças encontram-se ao nível dos objectivos de resultado-aproximação (procurar fazer melhor do que os outros), com os alunos da condição “Percurso Normal” a pontuarem mais elevado do que o grupo “Abandono escolar”. As raparigas do 7º e 8º ano obtiveram pontuações mais elevadas nos três tipos de objectivos, mas as diferenças não têm significado estatístico.

Em termos de nível económico não foram detectadas diferenças estatisticamente significativas entre as categorias económicas consideradas no nosso estudo e o tipo de objectivos. Contudo, verificámos que os jovens em situação de abandono escolar provenientes de núcleos familiares de baixos rendimentos, atribuem maior valor aos objectivos de mestria. Em oposição, os jovens que frequentam a escola e que estão incluídos nesta categoria económica consideram mais importantes os objectivos do tipo resultado-evitamento. A situação inversa à apresentada é constatada nos jovens provenientes de agregados familiares com nível económico mensal superior a 1000 euros.

6.5 Eus Possíveis: Resultados

Os eus possíveis incluem a representação de si no futuro relativamente às três seguintes dimensões: quem a pessoa tem a esperança de vir a ser, a expectativa que o sujeito tem de quem virá a ser e a pessoa que receia tornar-se. Markus e Wurf (1987) teorizaram que o “self” regula o comportamento, estabelece objectivos e expectativas, motiva o desempenho para alcançar esses objectivos, monitoriza a realização em diferentes tarefas e avalia se o desempenho alcançado conseguiu preencher os objectivos. A motivação, segundo esta teoria, é vista não apenas como uma disposição generalizada

ou um conjunto de objectivos específicos, mas como uma reflexão daquilo que os indivíduos esperam alcançar com a sua vida e o tipo de pessoa que gostariam de se tornar (Markus e Nurius, 1986).

Segundo Markus e Ruvolo (1989) os “eus possíveis” influenciam o processo motivacional de duas formas: por um lado porque providenciam um objectivo claro para perseguir – se são positivos- e evitar- se são negativos. Por outro lado, porque energizam o indivíduo no sentido de este desenvolver acções necessárias para alcançar o eu possível.

No nosso estudo, solicitámos aos sujeitos que gerassem três “Eus Possíveis” positivos e três “Eus Possíveis” negativos. A este nível analisámos, de forma qualitativa, os “Eus Possíveis” imaginados pelos jovens em situação de abandono escolar, pelos alunos do 7º e do 8º ano e nas sub-amostras de género. Verificámos que quer os jovens que abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória, quer os jovens que continuam o seu percurso escolar, se imaginam no futuro a desempenhar uma determinada actividade profissional (ex. “Quero ser cozinheiro” ou “Quero ter um bom emprego”), a realizarem tarefas de manutenção da sua vida diária (Ex. “Ter o dinheiro necessário para viver”) ou a relacionarem-se com os outros (Ex. “Estar ao pé das pessoas de que gosto”, “Ter muitos amigos”). Para além disso, estes jovens imaginam estes “Eus Possíveis” num futuro distante (a acontecerem no prazo de 2 a 10 anos). Estes resultados podem dar-nos a indicação de que por um lado, os jovens em abandono procuram encontrar uma actividade profissional que satisfaça as suas necessidades (não num futuro próximo; talvez não tenham abandonado a escola com o fim imediato de arranjar emprego.) e por outro, que os alunos em percurso escolar vislumbram a escola como forma de mais tarde encontrarem uma profissão que vá ao encontro dos seus interesses e necessidades e que lhes permita realizarem a manutenção tranquila da sua vida quotidiana. Os jovens dos dois grupos valorizam as relações humanas e a importância do apoio e suporte dos outros para a construção do seu “eu” no futuro.

Constatámos também, que quer rapazes, quer raparigas criam mais “Eus Possíveis” positivos cujo conteúdo é ocupacional (Ex. “Ser futebolista internacional” ou “Ser cabeleireira”). Além disso esses “eus” são imaginados num futuro distante.

Reconhecemos, ainda, que na generalidade da amostra os jovens criam poucos “Eus Possíveis” relacionados com a Saúde/Corpo e com os Tempos Livres.

Como já foi referido anteriormente, pedimos também aos participantes no nosso trabalho para escreverem 3 coisas que não gostariam que acontecessem no seu futuro pessoal. A este nível verificámos que geraram menos “eus possíveis” negativos do que tinham feito em relação aos positivos. Por outro lado, estes “eus” negativos localizam-se num futuro próximo. Os objectivos dos jovens dos dois grupos relacionam-se com o evitamento de determinadas situações a nível ocupacional (Ex. Ser desempregado”). Enquanto os sujeitos em abandono pretendem evitar alguns aspectos a nível da saúde (Ex. “Estar gravemente doente”), os alunos do 7º e 8º ano temem “ficar só, sem amigos e pessoas de que gosto”. Por outro lado, tal como não geraram “eus possíveis” positivos com conteúdo recreativo, a nossa amostra também não gera “eus” negativos nessa área.

Segundo Oyserman, Gant & Ager (1995) quando os sujeitos valorizam e desejam “eus possíveis” positivos, ajustam o seu comportamento no sentido de aumentarem as hipóteses de concretizarem esses “eus”. Por outro lado, ao procurarem evitar “eus possíveis” negativos e receados, desenvolvem padrões comportamentais que diminuem as hipóteses de desempenhar esses “eus” temidos. Ou seja, as opções que as pessoas tomam no presente baseiam-se no seu desejo de se aproximarem do tipo de pessoa que ambicionam ser e de se afastarem da pessoa que temem tornar-se. Segundo os mesmos autores (1995), estes “eus” imaginados podem desempenhar um importante papel motivacional numa variedade de domínios, incluindo o académico e escolar.

Ao analisarmos separadamente os grupos masculino e feminino, constatámos que os “eus possíveis” negativos criados por ambos os grupos querem ser evitados também num futuro próximo (a acontecer até dois anos). Para além disso, os rapazes manifestam o receio de que lhes aconteçam determinadas situações em termos motivacionais (Ex. “Não conseguir arranjar um bom emprego”). As raparigas, por seu turno pretendem evitar no futuro a ocorrência de dificuldades nas relações interpessoais (Ex. “Não ter azar no amor”, “As pessoas não me falarem e não me ligarem”).

A investigação tem examinado a utilidade preditiva dos “eus possíveis” baseada na concepção de Markus e Nurius (1986). A apoiar a sua abordagem, os investigadores têm referido que os “eus possíveis” predizem o comportamento delinvente, o abandono escolar e o rendimento escolar (Oyserman, Gant, & Ager, 1995, Oyserman & Markus, 1990; Oyserman & Saltz, 1993).

6.6 Projectos Pessoais: Resultados

Segundo Little (1989) os projectos pessoais são conjuntos de acções relevantes que podem variar desde aspectos do quotidiano até aspirações grandiosas de uma vida.

No nosso estudo procurámos analisar os projectos elaborados pelos sujeitos em situação de abandono escolar e pelos sujeitos que frequentam a escola. Tentámos, igualmente, comparar a avaliação que os dois grupos de jovens efectuam dos projectos elaborados. Deste modo, verificámos que os jovens que abandonaram a escola antes de concluírem a escolaridade obrigatória elaboraram mais projectos de conteúdo ocupacional (Ex. “Ser electricista”), interpessoal (Ex. “Namorar”) e de manutenção (Ex. Ter uma vida normal”). Por outro lado, tendem a imaginar projectos enquadrados num futuro distante e muito distante. Segundo a literatura existem diferenças individuais na extensão ou profundidade da Perspectiva Temporal de Futuro (P.T.F.). Para pessoas com uma curta P.T.F., apenas o futuro próximo faz parte do mundo temporal em que vivem. Outras vivem com uma P.T.F. longa pelo que o seu espaço de vida temporal se estende até um futuro muito distante, não apresentando qualquer problema em estar motivados para eventos ou resultados de acções que acontecerão num futuro distante (Nuttin & Lens, 1985; Lens, 1986). As pessoas com uma P.T.F. longa experienciam o futuro como mais próximo do que as pessoas com uma P.T.F. curta e, de igual modo, experienciam o futuro intermédio como mais próximo (Lens & Moreas, 1994). A P.T.F. também pode ser concebida como uma disposição para atingir uma valência elevada de objectivos, apesar de só poderem ser alcançados num futuro mais distante. Alunos com uma longa P.T.F. podem antecipar mais facilmente as implicações das suas actividades educacionais presentes para o futuro mais distante e elaborar estruturas meios-fins comportamentais mais longas (planos comportamentais ou projectos). Consequentemente o valor-utilidade ou a instrumentalidade das acções presentes (eg. estudar, ter boas notas) aumenta. No entanto uma P.T.F. muito longa também pode ser problemática e certamente que para autores como Bandura (1997) o carácter proximal dos objectivos é mais motivante e positivo (o carácter longínquo dos objectivos, sobretudo se for exclusivo, pode estar na base de vários problemas comportamentais), dada a maior possibilidade de acesso a reforço positivo, tanto instrumental como social.

Alguns autores sugerem também que a P.T.F. é o resultado do processo de socialização (eg. Schmidt e Trommsdorf, 1976). Os indivíduos aprendem que a sociedade enquanto

todo, bem como os grupos sociais a que pertencem, fornecem uma panóplia organizada de eventos e objectivos futuros. Alguns estudos (eg. Levine e Bartlett, 1984) demonstram que existem diferenças culturais na P.T.F. o que vem apoiar a proposição de que o constructo é, em parte, resultado dos processos de socialização.

No trabalho que efectuámos, e no que concerne aos jovens que frequentam o 7º e o 8º ano constatámos que os projectos de índole académica são os mais elaborados (Ex. “Estudar uma semana antes dos testes para não acumular matéria) (em número bastante superior aos gerados pelos jovens em situação de abandono escolar). Para além destes, a mente destes jovens está também povoada por projectos relacionados com os tempos livres (Ex. “Ir ao Brasil”) e com o relacionamento interpessoal (Ex. “Que os outros me respeitem”). A maioria dos projectos elaborados é pensada num futuro próximo. Estes resultados são coincidentes com os estudos de Little (2004), que refere que na população universitária, as duas categorias mais frequentes nos projectos pessoais são a académica e a interpessoal. Nos contextos de trabalho aparecem as categorias ocupacional e interpessoal como mais frequentes. De acordo com este autor, listas de projectos que não contenham exemplos destas categorias, são estatisticamente anormais, mas também pontuam para preocupações clínicas. A ausência de projectos que são, de algum modo, restauradores (e.g. lazer/tempos livres) pode significar a falta de incentivos significativos nos objectivos diários da pessoa.

No trabalho que realizámos verificámos também que os rapazes geram mais projectos de índole recreativa (tempos livres), ocupacional e interpessoal. As raparigas revelaram maior tendência para elaborarem projectos de índole académica e recreativa. Notámos ainda que os projectos de conteúdo intrapessoal são pouco gerados. Segundo Little (1993) e Salmela-Aro (1992) a frequência elevada de projectos intrapessoais está associada a afecto negativo. Estes projectos estão, essencialmente, relacionados com mudar ou adquirir novos aspectos do *self*, tal como, mudar um traço de personalidade. Isto pode dar lugar a preocupações ruminativas que podem ser depressivas, principalmente nas mulheres (Nolen-Hoeksema, Parker e Larsen, 1994), apesar dos trabalhos de Little (1997) não mostrarem que existe, invariavelmente, afecto depressivo.

Analisando os projectos elaborados num espectro de cinco dimensões de avaliação (importância, controlo, dificuldade, resultado e opinião dos outros acerca da importância) encontramos diferenças estatisticamente significativas para o controlo e o

resultado entre os jovens pertencentes aos dois tipos de percurso escolar. Ou seja, os jovens a frequentarem a escola têm tendência para exercerem maior controlo em cada projecto que têm em mente. Por outro lado, antecipam maior sucesso para os seus projectos, comparativamente aos jovens em situação de abandono escolar que tendem a identificar maiores dificuldades na consecução dos projectos em que estão envolvidos ou que de certo modo povoam os seus pensamentos.

Quando analisámos o nível económico dos dois tipos de perfil académico não identificámos diferenças estatisticamente significativas, mas pudemos apurar que os jovens cujo nível económico é mais baixo e que frequentam a escola, atribuem maior importância aos projectos em que estão envolvidos, percebem maior controlo sobre eles, antecipam maior sucesso para eles e consideram que as pessoas significativas para si também atribuem maior importância aos mesmos projectos. Apesar disso, parecem identificar maiores dificuldades na concretização dos projectos que geraram, o que pode ser devido às condições económicas do agregado familiar. Por outro lado, os jovens em situação de abandono escolar e de níveis económicos mais elevados, também parecem vislumbrar maiores dificuldades na realização dos projectos em que estão envolvidos ou que estão cognitivamente presentes. Os jovens de condições económicas inferiores atribuem maior importância aos projectos gerados, sentem que exercem controlo sobre eles e percebem resultados mais positivos para esses projectos.

Constatámos ainda que os rapazes, comparativamente às raparigas, atribuem maior importância aos projectos que elaboraram, sentem que têm controlo sobre eles e têm mais expectativas de obter sucesso na concretização desses projectos. As raparigas, por seu turno, têm tendência a perceber maiores dificuldades na realização dos projectos e a acreditarem que as pessoas significativas para si não lhes atribuem uma importância tão elevada. Num estudo realizado por Paixão (1996) a autora constatou que o grau de optimismo relativamente ao futuro é facilitador do processo de transposição das intenções para o plano executivo e exerce influência sobre a avaliação dos projectos pessoais, no que diz respeito à sua probabilidade subjectiva de sucesso e ao seu impacto social. Ou seja, “o optimismo expresso na P.T.F. parece estar relacionado com processos mais intencionais e produtivos de planificação comportamental, qualquer que seja o nível etário ou a situação de vida analisada.” (Paixão, 2004b, p.281). No entanto, este aspecto, o optimismo, não foi analisado neste estudo.

Para além dos resultados que discutimos anteriormente relativamente a cada conceito motivacional, constatámos igualmente que existem diferenças com significado estatístico quando comparámos as expectativas escolares dos alunos que frequentam a escola e dos jovens em situação de abandono escolar. Ou seja, a maioria dos alunos em contexto escolar percebe-se no futuro a frequentar um Curso Universitário, enquanto que alguns jovens em situação de abandono escolar têm como aspiração completar o 9º ano de escolaridade. Por outro lado, identificámos também diferenças estatisticamente significativas na percepção que os jovens têm das expectativas que os progenitores têm relativamente ao percurso académico dos filhos. Desta forma, os jovens em situação de abandono escolar, mais do que os alunos a frequentar a escolaridade obrigatória, consideram que os pais têm a expectativa de que concluem o 9º ano de escolaridade. Em oposição, os jovens em contexto escolar, ao contrário dos jovens em situação de abandono escolar, consideram que a percepção dos pais vai no sentido de finalizarem um curso superior. Carneiro et al (1997) consideram que determinantes individuais do jovem, como é o caso das expectativas face à escola e do ritmo das trajetórias escolares podem ser factores intervenientes no abandono escolar. No mesmo âmbito Canavarro (2004) identifica o reduzido interesse pela escola como condição do sub-sistema indivíduo presente na não permanência na escola. Por outro lado, Aleksander et al. (1997) estudaram a influência de algumas atitudes parentais, como por exemplo as aspirações em relação ao futuro escolar dos filhos e alguns recursos pessoais da criança, de que são exemplo as expectativas em relação ao rendimento académico e verificaram que estes aspectos parecem estar relacionados com o abandono escolar.

Quanto às limitações do nosso estudo salientamos em primeiro lugar o facto de termos trabalhado com uma amostra pequena que impossibilitou a retirada de conclusões mais realistas. Por outro lado, os valores de consistência interna que obtivemos nas escalas que aplicámos aos sujeitos também colocam em causa a fiabilidade da generalização dos resultados. Consideramos, também que poderíamos ter aprofundado a análise qualitativa de algumas respostas dadas pelos sujeitos nas variáveis “Eus Possíveis” e “Projectos Pessoais”.

Pensamos que seria pertinente dar continuidade a estudos que articulem a escolaridade (“Percurso Normal” vs “Abandono Escolar”) com as variáveis motivacionais. Poder-se-ia, por exemplo, relacionar algumas variáveis sócio-demográficas com determinadas

variáveis motivacionais (Ex. o número e o ano de reprovações com a instrumentalidade percebida do currículo escolar), efectuando estudos longitudinais que nos permitam clarificar os factores implicados na organização de diferentes perfis de desenvolvimento. Por outro lado, seria igualmente pertinente aprofundar o estudo da relação entre os contextos de suporte e a Perspectiva Temporal de Futuro. Do mesmo modo, a utilização de uma metodologia longitudinal para avaliar a criação de “Eus Possíveis” e a elaboração de Projectos Pessoais em jovens em risco e em jovens com sucesso educativo teria toda a pertinência para a compreensão dos aspectos associados à estruturação de perfis de desenvolvimento normativo, de risco ou de resiliência (Masten, 1994, *cit in* Canavarro, 2007). Consideramos que a motivação está no cerne de toda a actividade educativa e como tal, abre um vasto leque de possibilidades no que toca à investigação.

6.7 Orientações gerais para a prevenção e intervenção no Abandono Escolar

Segundo Abreu (1998) é possível garantir o sucesso educativo para todos, desde que se tenha uma actuação estratégica sobre um conjunto complexo e inter-relacionado de variáveis e de processos que convergem no sentido de aperfeiçoar as práticas de ensino e de aprendizagem. Assim, reveste-se da maior importância, integrar a teoria relacional na prática educativa. Deve existir uma descentração do diagnóstico e uma activação da dinâmica do campo psicológico. Devem-se envolver todos os intervenientes na rede de relações dos alunos: estes, os pais, os professores, e por outro lado, as actividades de ensino e de aprendizagem de modo a torná-las significativas e mobilizadoras (Abreu, 1998; Alderman, 2004). Isto requer que se analise previamente a situação actual da prática pedagógica na maioria das escolas, que não têm sido alvo de aperfeiçoamento com as sucessivas reformas do sistema educativo. Na realidade, não se tem atribuído a devida importância à relação pedagógica. Esta tem sido muito marcada pela avaliação, promovendo um ensino fundamentalmente expositivo e um desenvolver de actividades de estudo direccionadas para a realização de testes de aplicação de conhecimentos. A avaliação classificativa revela-se, ela própria, frequentemente pouco justa e geradora de insucesso escolar, uma vez que ao servir tanto para recompensar como para castigar não indica ao aluno como progredir.

De acordo com Abreu (1998), a formação de projectos de vida (e a sua progressiva concretização), o alargamento da perspectiva temporal de futuro, a organização de um

sistema meios-fins e a percepção do valor instrumental do estudo, constituem diversos aspectos de intervenção. Também o desenvolvimento vocacional, em interacção com a motivação para os estudos e o rendimento escolar, constitui um processo importante no sucesso escolar. Assim, o psicólogo assume o papel de “catalizador de um sistema de relações interpessoais, favorável ao desenvolvimento global da personalidade dos alunos” (Abreu, 1983, p. 147). Segundo Lapan et al. (2002) as escolas devem incentivar os alunos a melhorarem o seu aproveitamento escolar e a tornarem-se aprendizes motivados durante um longo período de tempo. Os mesmos autores referem que a maioria das investigações revela que os alunos que empregam estratégias auto-reguladoras e auto-determinadas na aprendizagem se tornam mais satisfeitos no seu trabalho. Neste âmbito, o psicólogo a trabalhar em contexto escolar tem um papel importante na facilitação do desenvolvimento académico do jovem, intervindo a dois níveis diferentes. Num primeiro nível, o psicólogo necessita de participar activamente na modelação das componentes estruturais do contexto escolar que visam o desenvolvimento de alunos auto-regulados. Num segundo nível, deve trabalhar com estudantes e professores, no sentido de fomentar no aluno o uso de estratégias específicas de aprendizagem cuja eficácia tem vindo a recolher suporte empírico. No mesmo âmbito, Wells et al. (2002) sugerem um conjunto de estratégias para o psicólogo escolar, em interacção com professores, pessoal escolar e pais no sentido de prevenir eventuais abandonos:

- Ter um papel proactivo na identificação de alunos em risco; não esperar até que o professor referencie um aluno específico;
- Dialogar com os pais mesmo quando já se dispõe de bastante informação;
- Documentar a informação quantitativa e qualitativa acerca de alunos em risco, bem como os esforços para remediar os problemas;
- Fornecer recomendações aos professores para que tornem a escola uma experiência de maior sucesso para os jovens em risco;
- Sugerir alterações ao ambiente da sala de aula em benefício dos alunos em risco (aprendizagem colaborante, programas de reforço, tutorias, programas alternativos.).

Para além destas, é importante transmitir aos alunos em risco que são capazes de concluir os estudos, incrementar-lhes atitudes de auto-confiança e desenvolver auto-percepções de sucesso.

Num estudo realizado por Prevatt et al. (2003) destinado a fazer uma revisão da literatura sobre os programas de prevenção do Abandono Escolar, estes autores concluíram que as intervenções específicas nesta área se podem agrupar em várias categorias:

- Académica (Ex. competências de estudo, treino da leitura, tutoria);
- Aconselhamento (Ex. voluntariado adulto, sistema de pares, o professor-como-conselheiro);
- Competências psicossociais (Ex. resolução de conflitos, controlo das emoções);
- Treino de pais e professores no controlo do comportamento do aluno (Ex. visitas domiciliárias);
- Estrutura da escola e da sala de aula (Ex. tamanho reduzido das turmas, horários ajustados);
- Orientação vocacional (Ex. Exploração vocacional);

Por outro lado Adelman & Taylor. (2008) salientam que a intervenção em contexto escolar deve ser sistémica e preventiva e desenrolar-se num *continuum* que permita o desenvolvimento académico, social, emocional e físico, bem como a resiliência cognitiva, social, emocional e física. Paixão & Borges (2005) partilham da mesma opinião e consideram que para além de preventiva e sistémica, a intervenção no insucesso e no abandono escolar deve ser de âmbito psicoeducativo e de cariz desenvolvimentista capaz de produzir mudanças duradouras.

Lapan et al.. (2002) salientam o facto de que, para ser bem sucedido na escola, o aluno tem que se tornar profícuo num espectro variado de actividades e domínios de conhecimento. Idealmente, deveria encontrar actividades com as quais se sentisse satisfeito. As recompensas para desenvolver determinada tarefa deveriam ser o divertimento, o fascínio e a inspiração da actividade em si. Neste âmbito, Deci e Ryan (2000) mostraram como os estilos motivacionais extrínsecos podem facilitar a

progressão de um estado de desmotivação para um outro de motivação autónoma. Como já foi referido durante este trabalho, a motivação extrínseca refere-se às situações em que um indivíduo actua para obter uma recompensa que é externa à actividade. Por outro lado, a motivação intrínseca diz respeito ao envolvimento numa actividade pelo seu interesse ou satisfação que produz. De acordo com Lapan et al (2002) o contexto escolar desempenha um papel importante no desenvolvimento de alunos auto-regulados. Em primeiro lugar, a escola deve oferecer a todos os estudantes um currículo de qualidade. Ou seja, um currículo que, sempre que possível, estabeleça a ligação com o meio envolvente. Muitos estudos revelam o impacto positivo, no aproveitamento escolar, da relação entre o currículo e o planeamento e desenvolvimento de carreira, uma vez que esta parceria incrementa a conexão com as oportunidades do mundo real, melhorando o currículo para todos os alunos

A intervenção ao nível do (in)sucesso escolar deve passar pela clarificação e consciencialização da importância que as expectativas de professores, pais e alunos têm nas possibilidades de êxito dos alunos e no impacto na sua auto-imagem e auto-confiança, essenciais ao bom rendimento escolar.

Por outro lado, a realização de um conjunto de actividades (de métodos de estudo, de organização cognitiva de informação, de valorização da importância das tarefas escolares enquanto meio de concretização de planos ou projectos de futuro) seria fundamental no desenvolvimento global dos alunos, como pessoas empenhadas na consolidação da sua identidade e na construção dos seus projectos de vida. Também as acções no âmbito do relacionamento interpessoal, muito influenciadas por condições pouco estáveis ou securizadoras, seriam importantes na valorização pessoal e na progressiva reestruturação de uma imagem de si mais positiva e confiante.

Deste modo, as medidas de intervenção propostas nesta área são de natureza diversa. Algumas situam-se fora do contexto escolar (trabalho infantil, inserção profissional). Outras dizem mais directamente respeito ao sistema educativo: estrutura interna, flexibilidade dos currículos, formação de professores, participação da família na gestão da escola, estímulo à aprendizagem, etc.. Várias investigações têm vindo a evidenciar os efeitos positivos da educação pré-escolar nos estudos subsequentes. De facto, compete-lhe não apenas a socialização e o desenvolvimento da criança mas também a sua preparação para os estádios posteriores de aprendizagem. Ao permitir, simultaneamente,

o despiste precoce de eventuais dificuldades da criança, a educação pré-escolar desempenha um papel fundamental na prevenção do insucesso escolar.

A intervenção da família no processo educativo é unanimemente reconhecida. Esse empenho é tanto mais desejável quando se assume que as variáveis familiares constituem uma das circunstâncias do insucesso escolar. Neste sentido, é urgente criar condições para uma verdadeira colaboração e empenho dos pais na educação dos filhos. Uma investigação desenvolvida por Rumberger et al. (1990) concluiu que os jovens que referem que os pais os tratam de forma calorosa, democrática e firme, têm melhores resultados escolares que os seus pares. De facto, os adolescentes que percebem que os pais lhes fornecem suporte afectivo revelam menor risco de Abandono Escolar. Isto manifesta-se pelo facto de, segundo os jovens, os seus pais os ajudarem a realizar os trabalhos escolares quando solicitados, de os encorajarem nas suas actividades escolares, de assistirem às actividades em que os filhos participam, de discutirem com eles as opções vocacionais que se lhes colocam. Em síntese, os pais são positivamente activos, implicam-se, reforçam positivamente os filhos e apoiam-nos. Os filhos sentem que podem contar com a ajuda dos pais quando se deparam com um problema pessoal, que os progenitores os incitam a fazer o seu melhor em tudo aquilo em que estão envolvidos. O apoio e confiança entre alunos e professores contribuem para satisfazer a necessidade de relacionamento que constitui outra importante condição para a motivação para a aprendizagem. Compatibilizar os objectivos de ensino com os objectivos de aprendizagem e vocacionais dos alunos, ajudar os alunos a construir objectivos ou a adoptar os objectivos propostos e integrar as actividades de sala de aula em estruturas-meios-fins, constituem estratégias com efeitos a médio e a longo prazo, sustentando não só a motivação para as tarefas escolares como também promovendo nos alunos o desenvolvimento de perfis de funcionamento motivacional mais positivos, e a consequente capacidade de auto-regulação. Do mesmo modo, assume cada vez mais importância a formação, tanto inicial, como contínua, do professor uma vez que muito do êxito e eficácia das medidas empreendidas depende dele.

Sendo o insucesso escolar, muitas vezes, condição determinante da continuação ou não do aluno na escola, todas as medidas preconizadas serão preventivas do abandono escolar. Com o objectivo de reduzir estes dois problemas sociais, têm sido criados vários programas como o Programa Interministerial de promoção do Sucesso Educativo ou o Programa Interdepartamental. Actualmente, o Plano para Prevenção e Eliminação

da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), através da criação de PIEF's (Programa Integrado de Educação e Formação - Despacho Conjunto n.º 948 de 26 de Setembro de 2003) vem reforçar duas vertentes: a vertente educativa e/ou formativa, centrada no reingresso escolar e na definição de percursos alternativos de educação e formação, visando a escolaridade ou a dupla certificação escolar e profissional, e a vertente de integração, orientada para a despistagem de situações e para a disponibilização de respostas de ordem social e económica, para a inserção em actividades de formação não escolar, de ocupação e desenvolvimento vocacional, de orientação e de desporto escolar.

Para além da dimensão atractiva, as práticas de ensino/aprendizagem têm de fomentar a auto-determinação, através da oferta de escolhas, do incentivo ao pensamento independente, da inscrição das actividades em projectos que as tornem pessoalmente significativas.

A motivação é um processo contínuo o que implica que motivar os alunos significa (re)orientar a sua atenção e actividade para os assuntos a aprender. A motivação inicial é importante, mas não desencadeia automaticamente formas qualitativamente mais adaptativas de motivação sustentada. O ideal será utilizar, de forma contínua, estratégias integradas no processo de ensino/aprendizagem que fomentem o desenvolvimento da própria motivação dos alunos, ajudando-os a definir prioridades e valores, a construir objectivos e planos para os atingir, por em prática, monitorizar e ajustar os planos e as metas pessoais.

Canavarro (2007) propõe um modelo conceptual de intervenção sobre o Abandono Escolar, numa perspectiva de ciclo de vida escolar dos alunos ou seja, desde o Ensino Básico até ao termo do Ensino Secundário. Assim, os traços gerais de um “modelo integrado de intervenção preventiva sobre o Abandono Escolar” (Canavarro, 2007, p.58) poderão ser:

- Melhorar a qualidade de vida nas Escolas (Ex. adequação das instalações escolares, boas condições de alimentação);
- Promover o sucesso educativo através da optimização das condições de aprendizagem (Ex. promoção de um processo de ensino-aprendizagem que releve as componentes tecnológica e experimental);

- Facilitar a detecção do risco através da criação de equipas multidisciplinares (Psicólogos, Sociólogos; Professores, Educadores) que ajam de forma rápida sobre as situações de risco e de potencial abandono;
- Promover a resiliência educativa ou seja, a “probabilidade aumentada de sucesso na Escola apesar de adversidades ambientais resultantes de características, condições e experiências de vida precoces” (Wang, Haertel, & Walberg, 1994, p.46, *cit in* Canavarro, 2007, p.21);
- Implementação de formas não tradicionais de completar os estudos (Ex. Centros Novas Oportunidades);
- Promoção de Escolas de Pais;
- Promoção da articulação entre as Escolas e o Meio Envolverte (Ex. ligação da escola às Empresas)

Outros autores como Boldt (2001) defendem que os jovens em risco de abandono devem ser objecto de programas token (gestão de comportamento através da utilização de recompensas directas e discriminativas) e de tutoria individual.

A motivação pressupõe uma dimensão futura que impele o sujeito a pensar para além do imediato, permitindo-lhe manter a acção e alcançar determinado objectivo. Essa representação do futuro é uma força motivadora, por excelência, do comportamento presente. Um sentido de propósito orientado para o futuro é um factor importante para incentivar os indivíduos a envolverem-se em actividades percebidas como instrumentais para alcançar objectivos futuros valorizados. Do mesmo modo, a motivação para aprender deriva, em grande parte, da percepção de instrumentalidade das actividades escolares para atingir objectivos intrínsecos e extrínsecos, num futuro próximo e distante. Estas variáveis motivacionais são fundamentais na abordagem ao abandono escolar. Contudo, apenas uma abordagem multifactorial, relacional e sistémica que tenha em linha de conta as realidades: jovem, sociedade e escola, pode ajudar a explicar e a prevenir este fenómeno.

Referências Bibliográficas

- Abreu, M. V. (1983). Da Prevenção do Insucesso escolar ao Desenvolvimento Interpessoal: Notas preliminares sobre uma investigação-acção, (em col.). *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XVII, 143-170.
- Abreu, M. V. (1988). O perfil do professor no horizonte da reforma do sistema educativo. In *Ser Professor. Contributos para um debate*. Porto, Edições SPZN, (7-28).
- Abreu, M. V. (1998). *Cinco Ensaios sobre a Motivação*. Coimbra. Almedina
- Abreu, M. V. (1999). *Tarefa Fechada e Tarefa Aberta*. Motivação, aprendizagem e execução selectivas. Coimbra: Liv. Almedina.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2008). *School-wide approaches to addressing barriers to learning and teaching*, 11, 277-306. National Association of School Psychologists: SAGE.
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R, Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-108
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação Científica em Psicologia: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Almeida (1995). *Concepções educativas parentais e aproveitamento escolar: um estudo no concelho de Coimbra*. Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra.
- Almeida, L. S. (2003). Psicologia Escolar em Portugal. In S. N. Jesus (Ed.), *Psicologia em Portugal. Balanços e Perspectivas*. Coimbra: Quarteto.
- Alpert, G. & Dunham, R. (1986). Keeping academically marginal youths in school: a prediction model. *Youth and Society*, 17, 346-361
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt.

Referências Bibliográficas

- Alvos, L. Gregson, R. A. M. & Ross, M. W. (1993). Future time perspective in current and previous injecting drug users. *Drug and Alcohol Dependence*, 31, 193-197.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. & Feather, N. T. (Eds.). (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Bandura, A. & Simon, K.M. (1977). The role of proximal intentions in self regulation of refractory behavior. *Cognitive Therapy and Research*, I, 177-193.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (1986). From thought to action: mechanisms of personal agency. *New Zealand Journal of Psychology*, 15 (1), 1-17.
- Bandura, A. (Ed.) (1997). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barros-Oliveira, J. (1988). Interpretação diferencial das expectativas na escola. *Jornal de Psicologia*, 7, (3), 18-23.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Bernard, L. Mills, M., Swenson, L., Walsh, P. (2005). An evolutionary theory of human motivation. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131 (2), 129-184
- Boldt, S. (2001). *Personnel Experiences of early school leavers*. Report of the Conference of the Dublin Employment Pact: Squaring the Circle: Preventing Early School Leaving in Dublin, 28-29 March.
- Borkowski, J. G. & Muthukrishna, N. (1990). Moving metacognition into the classroom; "working models" and effective strategy teaching. In. M. Pressley, K.

Referências Bibliográficas

- R. Harris & J.T. Guthrie (Eds.). *Promoting Academic Competence and Literacy in School*. San Diego: Academic Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.), & R.M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. I: theoretical models of human development (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Canavarro, J. M. P. (2004). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Canavarro, J. M. P. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Candeias, A. (1995). *Atitudes face à escola: um estudo exploratório com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação Mestrado em Psicologia. Universidade de Coimbra.
- Cantor, N. Norem, J. K. Niedenthal, P. M., Langstone, C. A. e Brower, A. M. (1986). Life tasks, self-concept ideals and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1178-1191.
- Cantor, N. & Langston, C. A. (1989). Ups and downs of life tasks in a life transition. In L.A. Pervin (Ed.). *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cantor, N. & Zirkel, S. (1990). Personality, cognition, and purposing behavior. In L. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. Neu York: Guilford.
- Carneiro, M. R. (Ed.), Benites, C. F., Rodrigues, E. A., Garrinhos, P. M. (1997). *Crianças de Risco*. Lisboa: ISCSP
- Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality*, 28, 133-141.

Referências Bibliográficas

- Chambers, N. & Little, B. R. (2002). *Just do it!: the implications of “trying” to do and other systematic differences in personal project phrasing*. Manuscript submitted for publication.
- Cole, E. & Siegel, J. A. (2003). *Effective consultation in school psychology*, Toronto: Hogrefe & Huber Publishers.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), *Self Processes and Development: The Minnesota Symposia on Child and Psychology* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Comissão Europeia (1995). *A Luta Contra o Insucesso Escolar: Um desafio para a Construção Europeia*: Lisboa, Ministério da Educação.
- Costa, M. E. (1991). *Contextos Sociais de Vida e Desenvolvimento da Identidade: um estudo longitudinal junto de estudantes universitários*. Porto: Centro de Psicologia.
- Covington, M. (1998). *The Will To Learn. A Guide For Motivating Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement. *Annual Review of Psychology*, 51: 171-200.
- Creten, H. Lens, W., Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation in A. Efklides et al. (Eds), *Trends and Prospects in Motivation Research*, 37-45, Kluwer Academic Publishers
- Cross, S. E., & Markus, H. R. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34, 230-255.
- Cross, S. E., & Markus, H.R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, 423-438.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Referências Bibliográficas

- Davies, D., Fernandes, J. V., Soares, J. C., Lourenço, L., Costa, L., Vilas-Boas, M. A., Vilhena, M. C., Oliveira, M. T., Dias, M., Silva, P., Marques, R. e Lima, R. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- D'Avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., Elias, L. C. S. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 1, p. 107-115.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination perspective. *Journal of Personality*, 62, 119–142.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 25, 627–668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Delors, J, Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R, Chung, F., Geremek, B. Gohram, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.
- De Volder, M. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, pp. 566-571.
- Dunn, C., Chambers, D., Rabren, K (2004), Variables affecting student's decision to drop out of school. *Remedial and Special Education*, 25, 5, pp.314-324.

Referências Bibliográficas

- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: vol IV. Social and personality development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002). Motivacional beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 109-132
- Elliot, A. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: a hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (vol. 10). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Emmons, R.A. (1986). Personal strivings: an approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (5), 1058-1068.
- Eurydice (2005). *A Educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo – Ministério da Educação.
- Fernandes, A. S. (1991). O Insucesso Escolar. In E. Lemos Pires, A.S. Fernandes & J. Formosinho. *A Construção Social da Educação Escolar* (2001, 3ª ed., pp. 71-79). Porto: Edições ASA.
- Fonte, L. (2008). *A influência das novas formas de comunicação no desenvolvimento sócio-emocional das crianças*. Porto: IPAF
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Frijda, N. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Referências Bibliográficas

- Gallos, J. V. (1989). Exploring women's development: implications for career theory, practice and research. In M.B. Arthur, D.T. Hall & B.S. Lawrence (Eds.), *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443-461.
- Gouveia-Pereira, M., Pedro, I., Amaral, V., Alves-Martins, M., Peixoto, F. (2000) Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 2 (XVIII): 191-201.
- Higgins, E.T. (1996). Ideals, oughts, and regulatory focus. In J. Bargh & P.M. Gollwitzer (Eds.), *Thought, Motivation and Action*. New York: Guilford.
- Husén, T. (s/d). *Meio social e sucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte
- Husman, J., & Lens, W. 1999. The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Husman, J. Derryberry, W., Pitt, H. Crowson, M. & Lomaxd, R. (2004). Instrumentality, task value and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 63–76.
- INE (2001). *Censos 2001*. INE.
- Joke, S. & Lens, W. (2003). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. In press: *Review of Educational Research*, University of Leuven.
- Karniol, R. & Ross, M. (1996). The motivational impact of temporal focus: thinking about the future and the past. *Annual Review of Psychology*, 47, 593-620.
- Klinger, E. (1975). Consequences of commitment to and disengagement from incentives. *Psychological Review*, 82, 1-25.
- Klinger, E. (1987). Current concerns and disengagement from incentives. In F. Halisch & Khul (Eds.), *Motivation, Intention and Volition*. Berlin: Springer-Verlag.

Referências Bibliográficas

- Knox, M., Funk, J., Elliott, R., & Bush, E.G. (1998). Adolescents' possible selves and their relationship to global self-esteem. *Sex Roles*, 39, 61-80.
- Kortering, L. J. e Braziel, P.M. (1999). School Dropout from the perspective of former students. *Remedial and Special Education*, 20 (2), pp. 78-83.
- Lapan, R., Kardash, C. & Turner, S. (2002). Empowering students to become self-regulated learners. *Professional School Counseling*, 5, 257-265.
- Lemos, M.S. (2004). Os objetivos dos alunos: sua relação com emoções e comportamentos em situações stressantes, *Psychologica*, 197-211.
- Lemos, M.S. (2005). Motivação e aprendizagem. In *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Relógio D'Água Editores, p. 193-221.
- Lens, W (1986). Future time perspective: a cognitive-motivacional concept. In D.R. Brown & J. Veroff (Eds.), *Frontiers of Motivational Psychology*. Berlin: Springer-Verlag.
- Lens, W. (1987). *Motivation and time perspective*. Comunicação pessoal apresentada ao "Seminário Motivação e Perspectiva Temporal", Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future. *Révue Québécoise de Psychologie*, 14 (1), 69-83.
- Lens, W. & Moreas, M.A. (1994). Future Time Perspective : an individual and a societal approach. In Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of Future Orientation* (pp. 23-38). Lublin, Poland : Towarzystwo Naukowe KUL
- Lens, W. & Rand, P. (1997). Combining intrinsic goal orientation with Professional instrumentality/utility in student motivation. *Polish Psychological Bulletin*, 28, 103-123.
- Leondari, A. Syngollitou E., Kiosseoglou, G. (1998). Academic achievement, motivation and future selves. *Educational Studies*. 24, 2, p.153. ProQuest Psychology Journals.

Referências Bibliográficas

- Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves, and academic achievement. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 114, p. 17-26.
- Levine, R. V. & Bartlett, K. (1984). Pace of life, punctuality and coronary heart disease in six countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 129-137.
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. In G. Watson (Ed.), *Civilian Morale*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper and Row.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie Dynamique. Les relations humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. In *School Psychology Review*, nº 3, vol 31, pp. 313-327.
- Little, B. R. (1972). Psychological man as scientist, humanist and specialist. *Journal of Experimental Research in Personality*, 6, 95-118.
- Little, B. R. (1976). Specialization and the varieties of environmental experience: empirical studies within the personality paradigm. In S. Wapner, S.B. Cohen & B. Kaplan (Eds.), *Experiencing the Environment* (pp. 81-116). New York: Plenum.
- Little, B. R. (1983). Personal projects: a rationale and method for investigation. *Environment and Behavior*, 15, 273-309
- Little, B. R. (1989). Personal projects analysis: trivial pursuits, magnificent obsessions and the search for coherence. In D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality Psychology. Recent Trends and Emerging Directions*. New York: Springer-Verlag.
- Little, B. R. (1993). Personal Projects and the distributed self: aspects of a conative psychology. In J. Suls (Ed.). *Psychological Perspectives on the self* (vol 4; pp 157-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Referências Bibliográficas

- Little, B. R. (1997). *Annotated bibliography of personal project research*. Unpublished manuscript. Carleton University, Ottawa, Canada.
- Little, B. R. (1999). Personality and motivation: Personal action and conative evolution. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.). *Handbook of Personality: Theory and research*, 2ªEd. (pp. 501-524). New York: Guilford.
- Little, B. R. (2000a). Free traits and personal contexts: expanding a social, ecological model of well-being. In W. B. Walsh, K. H. Craik, & R. Price (Eds.), *Person-Environment Psychology* (pp 87-116). New York: Guilford.
- Little, B. R. (2000b). Persons, contexts and personal projects: Assumptive themes of a methodological transactionalism. In S. Wapner, J. Demicck, T. Yamamoto & H. Minami (Eds), *Theoretical perspectives in environment behavior research* (pp. 79-88). New York: Plenum.
- Little, B. R., Chambers, N. C. (2004). Personal project pursuit: on human doings and well-beings. In W. M. Cox e E. Klinger (Eds). *Handbook of Motivational Counselling*. p.66-82.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H. & Ruvolo, P. (1989). Possible Selves: personalized representations of goals, In L. A. Pervin (Ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*, pp.211-291.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Midgley, C., Maehr, M., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., Kaplan, A., Arunkumar, R., & Middleton, M. (1997). *Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.

Referências Bibliográficas

- Ministério da Educação (2003). *Cartografia do Abandono e Insucesso Escolares*.
- Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho - Despacho Conjunto nº 948/2003.
- Nicholls, J. G: (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nolen-Hoeksma, S. Parker, L & Larsen, J. (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 92-104.
- Nurmi, J.-E. (1993). Adolescent development in an age-graded context: the role of personal beliefs, goals and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 169-189.
- Nurmi, J-E, Salmela-Aro, K. & Koivisto, P (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60 (2), 241-261.
- Nuttin, J.R. (1953). *Tâche, Réussite et Échec. Théorie de la conduite humaine* (Sudia Psychologica). Louvain: *Publications Universitaires de Louvain /Éditions Béatrice – Nauwelaerts*.
- Nuttin, J. R. (1967). Problèmes de motivation humaine. Psychologie des besoin fondamentaux et des projets d'avenir. *Scientia*, 102, 1-12
- Nuttin, J.R. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir*. Leuven/Leuven University Press.
- Nuttin, J.R. (1984). *Motivation, planning and action: a relational theory of behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nuttin, J.R. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation. Theory and research method*. Leuven: Leuven University Press.
- Ogilvie, D.M. (1987). The undesired self: A neglected variable in personality research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 379-385.

Referências Bibliográficas

- Oyserman, D., Gant, L., & Ager, J. (1995). A socially contextualized model of African American identity: Possible selves and school persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1216-1232.
- Oyserman, D., & Markus, H.R. (1990). Possible selves and delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 112-125.
- Oyserman, D., & Saltz, E. (1993). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 360-374.
- Paixão, M.P. (1985). Promoção do sucesso escolar: uma intervenção psicológica na escola. In F. Cruz *et. al.* (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: APLP.
- Paixão, M.P. (1996). *Organização da vivência do futuro e comportamento de planificação. Compreensão dos processos motivacionais e cognitivos na elaboração e avaliação de projectos pessoais*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Tese de Doutoramento).
- Paixão, M.P. (1997). A organização do futuro subjectivo e a organização de projectos no início da idade adulta. In Actas da Conferência Internacional *A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um Desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Paixão, M.P. (2004a) A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L.M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto (para publicação).
- Paixão, M.P. (2004b). A dimensão temporal do futuro na elaboração de objectivos pessoais e organização de projectos vocacionais. *Psychologica*, 273-289.
- Paixão, M.P. (2004c). Insucesso escolar e perda: Transformar os riscos em oportunidades para a mudança contextual e o crescimento pessoal. *Psychologica*, 35, 147-165.

Referências Bibliográficas

- Paixão, M.P. & Borges, G. (2005). O papel do tipo de orientação para objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional: estudo exploratório com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, 133-153.
- Pervin, L.A. (1989). *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. L. e Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*: Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Potyin, P., Royer, E., Deslandes, R., Marcotte, D. (1999). Risqué d'abandon scolaire, style parentale et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education*. Vol. 24, 4: 441-461.
- Prevatt, F. & Kelly, F.D. (2003). Dropping out of school: a review of intervention programs. *Journal of School Psychology*, 41, 377-395.
- Quinlan, S.L. (1999). *Development of a multidimensional measure of possible selves*. Unpublished Master's Thesis, University at Albany, State University of New York.
- Raynor, J. O. (1981). Future orientation and achievement motivation: Toward a theory of personality functioning and change. In G. D. Ydewalle, & M. Lens (Eds.), *Cognition in Human Motivation and Learning* (pp. 199–231). Leuven & Hillsdale, NJ: Leuven University Press & Erlbaum.
- Raynor, J.O. & Mcfarlin, D.B. (1986). Motivation and the self-system. In M. Sorrentino & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of Motivation and Cognition*. New York: Guilford.
- Riviere, R. (1991). *L'échec scolaire est-il une fatalité?*. Editions Hatier : Paris
- Rosenthal, R. (1973). The mediation of Pygmalion effects: a four-factor "theory". *Papua New Guinea Journal of Education*, 9, 1-12

Referências Bibliográficas

- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299
- Ruvolo, A. P., & Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition*, 10, 95-124.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-51). New York: Academic Press.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salmela-Aro, K. (1992). Struggling with self: the personal projects of students seeking psychological counseling. *Scandinavian Journal of Psychology*, 33, 330-338.
- Savickas, M. L. (1990). Improving career time perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Counseling Techniques*. Boston: Allyn & Bacon.
- Scank, R. C. & Abelson, R. P (1977). *Scripts, Plans and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto (2006). *A Condição Juvenil Portuguesa na Viragem do Milénio: um retrato longitudinal através de fontes estatísticas oficiais: 1990-2005*
- Sil, V.(2004). *Alunos em situação de Insucesso Escolar*. Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos: Lisboa.
- Silva, A. M. (2004), *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Perspectiva de Prevenção em Saúde Mental na Adolescência, Lisboa, Climepsi Editores.
- Silva, J. A. (2003). *Escola Inclusiva: utopias e concepções psicopedagógicas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.

Referências Bibliográficas

- Silva, A. L. & SÁ, I. (1993). *Saber Estudar e Estudar para Saber*. Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação).
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Simões, M. R. (1994). *Investigações no âmbito da Aferição Nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, especialização em Avaliação Psicológica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2000). Wanting to have vs. Wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. In *British Journal of Psychology*, 91, 335-351.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121–139.
- Sprinthall, N.A., Sprinthall, R.C. (1993), *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGrawHill.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1999), *Psicologia do Adolescente*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Staub, E. (1980). Social and prosocial behavior. In E. Staub (Ed.), *Personality: basic aspects and current research*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tolman, E.C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: The Century Co.
- Trommsdorf, G., Lamm, H. & Schmidt, R.W. (1979). A longitudinal study of adolescents' future orientation (time perspective). *Journal of Youth and Adolescence*, 2, 131-147.
- Trommsdorf, G. (1994). Future time perspective and control orientation: social conditions and consequences. In Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of Future Orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe, KUL.

Referências Bibliográficas

- UNESCO (2006). *Compêndio Mundial de la Educacion. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. UNESCO.
- Vansteenkiste, M. Simons, J., Lens, W., Soenens, B. & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76 (2), 483-501.
- Van Calster, K., Lens, W. & Nuttin, J.R. (1987). Affective attitude towards the personal future: Impact on motivation in high school boys. *American Journal of Psychology*, 100, 1-13.
- Vondracek, F. & Porfeli, E. (2002). Counseling psychologists and schools: toward a sharper conceptual focus. *The Counseling Psychologist*, 5 (30), 749-756.
- Waddel, G.M. (1990). *A comparison of dropouts' and persisters' characteristics in a suburban Pennsylvania school district*. Dissertation Abstracts International, 51 (5-A), 1511.
- Wallace, M. (1956). Future time perspective in Schizophrenia. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52, 125-152.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wells, D., Miller, M., tobacyk, J., clanton, R. (2002). Using a psychoeducational approach to increase the self-esteem of adolescents at high-risk for dropping out. *Adolescence*, 146, 431-435
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24
- Werkhoven, W. Aad van Londen & Luc M. Stevens (2001). Teaching and parenting styles related to children's achievement motivation and learning outcomes. In Efklides et al. (Eds.), *Trends and Prospects in Motivation Research*, 85-99, Kluwer Academic Publishers.

Referências Bibliográficas

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.

www.min-edu.pt

Zimbardo, P. (1994). Foreword. In Z. Zaleski (Ed.), *Psychology of Future Orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe, KUL.

ANEXO

Questionário

QUESTIONÁRIO

Este questionário enquadra-se num projecto de investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e pretende aprofundar o estudo das relações entre os alunos e a escolaridade. Deste modo, solicitamos a tua colaboração para responderes, com sinceridade, a todas as questões colocadas.

Este questionário é **ANÓNIMO** e as tuas respostas **CONFIDENCIAIS**.

Obrigado pela tua colaboração!

I Parte

Assinala com uma cruz (X) a opção que corresponde à tua situação.

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** ____ anos

3. **Ano de escolaridade concluído:** 5º 6º 7º 8º 9º

4. **Reprovaste algum ano?**

Sim Em que ano(s)?

1º <input type="checkbox"/>	N.º de vezes ____	5º <input type="checkbox"/>	N.º de vezes ____
2º <input type="checkbox"/>	N.º de vezes ____	6º <input type="checkbox"/>	N.º de vezes ____
3º <input type="checkbox"/>	N.º de vezes ____	7º <input type="checkbox"/>	N.º de vezes ____
4º <input type="checkbox"/>	N.º de vezes ____	8º <input type="checkbox"/>	N.º de vezes ____
		9º <input type="checkbox"/>	N.º de vezes ____

Não

5. **Vives com:** Pais Irmãos Avós Outros _____

6. **Habilitações Literárias dos pais:**

Pai: Não sabe ler nem escrever 4º Ano 6º Ano 9º Ano 12º Ano

Curso Superior

Mãe: Não sabe ler nem escrever 4º Ano 6º Ano 9º Ano 12º Ano

Curso Superior

7. **Profissão da mãe:** _____

Profissão do pai. _____

8. **Zona de Habitação:** Aldeia Vila Cidade

9. **Nível Sócio - económico do agregado familiar (por mês)**

Abaixo do Salário Mínimo Nacional Entre 350 e 500 Euros

Entre 500 e 1000 Euros Entre 1000 e 2000 Euros Acima de 2000 Euros

10. **Os meus pais gostariam que eu:**

Completasse o 9º ano Completasse o 12º ano Tirasse um curso superior

Outro _____

11. **Eu gostaria de:**

Completar o 9º ano Completar o 12º ano Tirar um curso superior

Outro _____

II Parte

1. Utilizando a escala que se segue, indica se concordas ou discordas com cada uma das frases apresentadas, rodeando com um círculo a alternativa que escolheres.

	Discordo Fortemente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo Fortemente
1. A escola é importante para eu conseguir arranjar um emprego.	1	2	3	4	5
2. Andava na escola porque era obrigado(a).	1	2	3	4	5
3. Andava na escola para ter boas notas.	1	2	3	4	5
4. Andava na escola porque no final de cada ano recebia um presente.	1	2	3	4	5
5. Estudar permitir-me-á ganhar muito dinheiro no futuro.	1	2	3	4	5
6. Estudar é importante para se saber mais.	1	2	3	4	5
7. Andar na escola ajudava-me a desenvolver as minhas capacidades.	1	2	3	4	5
8. Se não estudar nunca conseguirei ter um bom emprego.	1	2	3	4	5
9. Andava na escola porque aprendia coisas que contribuem para o meu desenvolvimento pessoal.	1	2	3	4	5
10. Estudar muito uma determinada disciplina, permitir-me-ia ser um(a) bom (boa) profissional nessa área.	1	2	3	4	5
11. Estudar permite poder vir a ter um bom emprego e ser reconhecido(a) pelos outros.	1	2	3	4	5
12. Quero tornar-me um(a) bom(boa) profissional e por isso é importante estudar bastante para poder vir a exercer a minha profissão da melhor forma possível.	1	2	3	4	5
13. Estudar é importante para me tornar um(a) bom(boa) profissional e assim poder ter um cargo de chefia.	1	2	3	4	5
14. Estudar serve apenas para estar informado(a) das coisas.	1	2	3	4	5
15. Andar na escola serve para adquirir conhecimentos que, no futuro, permitem à pessoa ser bem visto(a) pelos outros.	1	2	3	4	5

2. Utilizando a escala que se segue, indica se concordas ou discordas com cada uma das frases apresentadas, rodeando com um círculo a alternativa que escolheres.

	Discordo Fortemente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo Fortemente
1. Vou precisar da Matemática se quiser ter um emprego nesta área.	1	2	3	4	5
2. A Matemática é uma disciplina necessária para a vida.	1	2	3	4	5
3. Estudar Matemática é muito útil.	1	2	3	4	5
4. A Matemática não tem importância para a minha vida.	1	2	3	4	5
5. Saber Matemática não é importante para o meu futuro emprego.	1	2	3	4	5
6. A Matemática não tem utilidade no dia-a-dia.	1	2	3	4	5
7. Só estudava Matemática porque era obrigatório.	1	2	3	4	5
8. Se tivesse boas notas a Matemática, as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente.	1	2	3	4	5
9. Vou precisar da disciplina de Português se quiser ter um emprego nesta área.	1	2	3	4	5
10. O Português é uma disciplina necessária para a vida.	1	2	3	4	5
11. Estudar Português é muito útil.	1	2	3	4	5
12. A disciplina de Português não tem importância para a minha vida.	1	2	3	4	5
13. Saber falar e escrever bem português não é importante para o meu futuro emprego.	1	2	3	4	5
14. O Português não tem utilidade no dia-a-dia.	1	2	3	4	5
15. Só estudava Português porque era obrigatório.	1	2	3	4	5
16. Se tivesse boas notas a Português, as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente.	1	2	3	4	5
17. Vou precisar da disciplina de Inglês se quiser ter um emprego nesta área.	1	2	3	4	5
18. O Inglês é uma disciplina necessária para a vida.	1	2	3	4	5
19. Estudar Inglês é muito útil.	1	2	3	4	5
20. O Inglês não tem importância para a minha vida.	1	2	3	4	5
21. Saber Inglês não é importante para o meu futuro emprego.	1	2	3	4	5
22. O Inglês não tem utilidade no dia-a-dia.	1	2	3	4	5
23. Só estudava Inglês porque era obrigatório.	1	2	3	4	5

24. Se tivesse boas notas a Inglês, as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente.	1	2	3	4	5
25. Vou precisar das disciplinas de Ciências da Natureza e Físico-Química se quiser ter um emprego nesta área.	1	2	3	4	5
26. As disciplinas de Ciências da Natureza e Físico-Química são necessárias para a vida.	1	2	3	4	5
27. Estudar Ciências da Natureza e Físico-Química é muito útil.	1	2	3	4	5
28. As Ciências da Natureza e a Físico-Química não têm importância para a minha vida.	1	2	3	4	5
29. Saber Ciências e Físico-Química não é importante para o meu futuro emprego.	1	2	3	4	5
30. As Ciências da Natureza e a Físico-Química não têm utilidade no dia-a-dia.	1	2	3	4	5
31. Só estudava Ciências e Físico-Química porque era obrigatório.	1	2	3	4	5
32. Se tivesse boas notas a Ciências ou a Físico-Química, as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente.	1	2	3	4	5
33. Vou precisar da disciplina de Educação Visual se quiser ter um emprego nesta área.	1	2	3	4	5
34. A Educação Visual é uma disciplina necessária para a vida.	1	2	3	4	5
35. Estudar Educação Visual é muito útil.	1	2	3	4	5
36. As coisas que se aprendem a Educação Visual não têm importância para a minha vida.	1	2	3	4	5
37. O que se aprende nas aulas de Educação Visual não é importante para o meu futuro emprego.	1	2	3	4	5
38. As aulas de Educação Visual não têm utilidade no dia-a-dia.	1	2	3	4	5
39. Só estudava a matéria de Educação Visual porque era obrigatório.	1	2	3	4	5
40. Se tivesse boas notas na disciplina de Educação Visual, as pessoas iriam pensar que sou muito inteligente.	1	2	3	4	5

III Parte

Coloca um círculo em redor do número que melhor descreve a tua forma de pensar.

	Discordo Fortemente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo Fortemente
1. Em casa, os meus pais encorajavam-me a preparar as aulas do dia seguinte.	1	2	3	4	5
2. Os meus pais encorajavam-me a ser bom(boa) nos meus estudos.	1	2	3	4	5
3. Pedia ajuda aos meus pais quando estava a estudar.	1	2	3	4	5
4. Os meus pais disponibilizavam-se a ajudar-me nos estudos.	1	2	3	4	5
5. Os meus pais iam muitas vezes à escola falar com os meus professores.	1	2	3	4	5
6. Os meus pais conheciam todos os meus professores.	1	2	3	4	5
7. Os meus pais gostariam que eu pudesse mostrar que era melhor aluno(a) que os meus colegas de turma.	1	2	3	4	5
8. Os meus pais pensaram que eu deveria abandonar a escola e começar a trabalhar antes de ter completado a escolaridade obrigatória	1	2	3	4	5
9. Para mim era muito importante que os meus professores não pensassem que eu sabia menos que os meus colegas.	1	2	3	4	5
10. Os meus professores incentivavam-me a esforçar-me nos estudos.	1	2	3	4	5
11. Os meus professores preocupavam-se comigo quando faltava às aulas.	1	2	3	4	5
12. Os meus professores eram justos comigo quando me castigavam ou recompensavam.	1	2	3	4	5
13. Os meus professores gostariam que eu tivesse um bom emprego no futuro.	1	2	3	4	5
14. Quando tinha algum problema, sentia-me à vontade para falar com os meus professores.	1	2	3	4	5
15. Os meus professores incentivavam-me a alcançar os meus objectivos.	1	2	3	4	5
16. Sentia que os meus professores não me davam o apoio necessário para ser bom(boa) aluno(a).	1	2	3	4	5
17. Os meus colegas preocupavam-se comigo quando faltava às aulas.	1	2	3	4	5
18. Os meus colegas queriam que eu tivesse boas	1	2	3	4	5

notas.					
19. Os meus colegas gostariam que eu tivesse um bom emprego no futuro.	1	2	3	4	5
20. Quando alguma coisa me preocupava, era fácil para mim desabafar com os meus colegas.	1	2	3	4	5
21. Os contínuos da escola incentivavam-me a ser bom(boa) aluno(a).	1	2	3	4	5
22. Os contínuos da escola preocupavam-se comigo quando eu faltava às aulas.	1	2	3	4	5
23. Quando tinha algum problema sentia-me à vontade para falar com algum contínuo da escola.	1	2	3	4	5
24. Quando alguma coisa me preocupava, falava com o Psicólogo da escola.	1	2	3	4	5
25. Não gosto de aprender muitos conceitos na aula.	1	2	3	4	5
26. Um dos meus objectivos na aula era aprender o máximo que pudesse.	1	2	3	4	5
27. Se me esforçasse, conseguia fazer o trabalho mais difícil na sala de aula.	1	2	3	4	5
28. Sentia-me bem quando fazia as coisas melhor que os outros.	1	2	3	4	5
29. Um dos meus objectivos era mostrar aos outros que era bom(boa) no trabalho escolar.	1	2	3	4	5
30. Nas aulas preferia fazer trabalhos sobre assuntos que já conhecia, do que aqueles em que tinha que aprender primeiro para poder fazer.	1	2	3	4	5
31. Para mim é importante evitar parecer estúpido(a).	1	2	3	4	5
32. Para mim é muito importante não deixar que os outros pensem que não sei as coisas.	1	2	3	4	5
33. Tentava sempre evitar que os meus colegas e professores ficassem a pensar que não percebia a matéria.	1	2	3	4	5

IV Parte

Nas linhas que se seguem, escreve 3 coisas que gostarias muito para o teu futuro pessoal e 3 coisas que não gostarias que ocorressem no teu futuro pessoal.

Coisas que gostaria muito para o meu futuro pessoal

1. _____
2. _____
3. _____

Coisas que não gostaria que ocorressem no meu futuro pessoal

1. _____
2. _____
3. _____

V Parte

Em qualquer momento da nossa vida, nós temos um certo número de projectos em que pensamos, planeamos, executamos e que, eventualmente, completamos.

Eis alguns exemplos de projectos:

- Fazer o trabalho de Português.
- Ir de fim-de-semana ao Algarve.
- Perder algum peso.
- Tentar acabar de ler o livro que um(a) amigo(a) me emprestou.

1) Gostaríamos que escrevesse, **na coluna A** do quadro seguinte, 5 projectos pessoais em que estás actualmente envolvido ou que de alguma forma ocupam os teus pensamentos. Ou seja, deves escrever as actividades e/ou preocupações que caracterizam a tua vida presente.

	Coluna A	1. Importância	2. Controlo	3. Dificuldade	4. Resultado	5. Opinião dos outros acerca da importância.
Projecto n.º 1		0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Projecto n.º 2		0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Projecto n.º 3		0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Projecto n.º 4		0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Projecto n.º 5		0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2) A tua próxima tarefa consiste em analisar cada um dos projectos que referiste anteriormente, relativamente a 5 dimensões:

- | | |
|----------------|---|
| 1. Importância | 4. Resultado |
| 2. Controlo | 5. Opinião dos outros acerca da importância |
| 3. Dificuldade | |

Deves proceder do seguinte modo:

Nas colunas numeradas de 1 a 5, rodeia com um círculo um número **de 0 a 10** em cada uma das dimensões e para cada um dos projectos que escreveste. Não deixes nenhum espaço por preencher!

As dimensões são de seguida apresentadas:

1. **Importância:** é o grau de importância de cada projecto no momento actual (10 significa que o projecto é extremamente importante e 0 significa que não tem importância nenhuma para ti.).
2. **Controlo:** é o grau de controlo que exerces em cada projecto (10 significa que controlas totalmente o projecto e 0 significa que o controlo te escapa completamente).
3. **Dificuldade:** é o grau de dificuldade na execução de cada projecto (10 significa que o projecto é extremamente difícil de realizar e 0 significa que é extremamente fácil de realizar).
4. **Resultado:** é o tipo de resultado que prevês para cada projecto (10 significa que pensas que o projecto será extremamente bem sucedido e 0 significa que pensas que o projecto irá falhar totalmente).
5. **Opinião dos outros acerca da importância:** até que ponto as pessoas de quem tu gostas atribuem importância a cada projecto (10 significa que o projecto é visto pelos outros como extremamente importante e 0 significa que não é absolutamente nada importante).