



UC/EPCE_2018

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Perspetiva Temporal de Futuro e Motivação Escolar
numa Amostra de Estudantes Portugueses do 3ºciclo do
Ensino Básico**

Nuno Luís de Sousa Gambão (e-mail: nuno_gambao@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento
e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula
Barbas de Albuquerque Paixão

Perspetiva Temporal de Futuro e Motivação Escolar numa Amostra de Estudantes Portugueses do 3ºciclo do Ensino Básico

Resumo

O ensino obrigatório em Portugal atualmente estende-se ao nível do ensino secundário (12º ano) ou 18 anos. No final do 3ºciclo do ensino básico os estudantes devem efetuar uma escolha relativamente ao seu percurso educativo a qual tem um impacto significativo no seu percurso de carreira, este estudo foi efetuado com recurso a uma amostra de 240 estudantes do 3ºciclo (7º, 8º e 9º anos), pretende compreender as expectativas de futuro destes jovens recorrendo à escala de Perspetiva Temporal de Futuro (adaptação portuguesa de *Future Time Perspective Scale* de Stouthard & Peetsma, 1999), relacionando-as com algumas dimensões nucleares dos padrões adaptativos de aprendizagem (adaptação portuguesa da *Patterns of Adaptive Learning Scales* de Midgley *et. al*, 2000) e com a perceção social e de bem-estar associado aos seus contextos de socialização primária (adaptação portuguesa da escala original de Peetsma *et. al*, 2002).

Os resultados sugerem que existe uma relação significativa entre diversos fatores que contribuem para a manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem e que os diferentes domínios e extensões da PTF se encontram correlacionados positivamente. A perspetiva temporal de futuro a longo prazo revelou ser um preditor significativo da autoeficácia académica e os estudantes provenientes do meio urbano, que frequentam atividades de tempos livres, que nunca ficaram retidos, que pretendem frequentar o ensino superior e já pensaram no seu futuro profissional, têm em geral, uma maior orientação para o futuro, quer imediato, quer longínquo.

Palavras-Chave: perspetiva temporal de futuro, motivação escolar, padrões adaptativos de aprendizagem, perceção social e bem-estar

Future Time Perspective and School Motivation with a Sample Portuguese Students from 7th, 8th and 9th Grades.

Abstract

In Portugal the government stipulates that school is mandatory until the 12th grade or until you reach the age of majority (18 years). When students transition from 9th grade to high school, they have to make a choice about their educational path that will restrict and define their career path. This study has a sample of 240 students from 7th, 8th and 9th grades and focus into acknowledge the future perspectives of this adolescents with the assesment of the Future Time Perspective Scale (portuguese adaptation of the *Future Time Perspective Scale* of Stouthard & Peetsma, 1999), relating it, with some nuclear dimensions of the adaptive patterns of learning (portuguese adaptation of the *Patterns of Adaptive Learning Scales* of Midgley *et. al*, 2000) and with the social perception and well-being associated with their contexts of socio-cultural background (portuguese adaptation of the original scale of Peetsma *et. al*, 2002).

Results suggests a statistical significance relationship between several factors that contribute to maintain adaptive patterns of learning, different objects/domains and extensions of the Future Time Perspective scale are positively correlated, the future time perspective in the long term predicts academic self-efficacy, and the students from urban areas, students who have leisure time activates, who never had a grade retention and the ones who already thought about their future career are in general more future oriented, either for a more immediate future, or for more remote one.

Key Words: future time perspective, school motivation, adaptive patterns of learning, social-cultural background and well-being

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Paula Paixão pela orientação, disponibilidade, partilha de conhecimentos, ajuda e apoio na realização desta dissertação.

À Escola Básica Eugénio de Castro e à Escola Básica e Secundária de Velas pela ajuda na colaboração deste estudo, desde a direção, aos professores e aos alunos que tornaram possível a realização deste estudo.

Aos meus progenitores, por desde sempre me incentivarem e valorizarem a educação para que pudesse ter a melhor vida possível, pela paciência e apoio incessante, que ao longo destes anos não houve um dia em que apesar da distância não ouvisse as suas reconfortantes vozes, sempre preocupados com o meu bem-estar.

Aos meus irmãos, Gonçalo e Miguel pela alegria que me transmitem, apesar da diferença de idade que nos separa termos uma amizade autêntica e por indiretamente me incentivarem a ser melhor, para ser um exemplo a seguir.

À Catarina, pelo carinho, pelo equilíbrio, por pertencer à minha vida, por me fazer sentir ao longo destes quatro anos em casa longe de casa.

Índice

INTRODUÇÃO	1
I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	2
CONCEITO DE PERSPETIVA TEMPORAL DE FUTURO E AS SUAS RELAÇÕES COM VARIÁVEIS EXPLICATIVAS DA MOTIVAÇÃO ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DE CARREIRA.....	2
PERSPETIVA TEMPORAL DE FUTURO EM CONTEXTO ESCOLAR	4
PTF EM RELAÇÃO ÀS VARIÁVEIS SOCIOECONÓMICAS E VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS	5
OBJETIVOS DE REALIZAÇÃO.....	6
AUTOEFICÁCIA ACADÉMICA	8
BEM-ESTAR E PERCEÇÃO	9
II – OBJETIVOS	11
III – METODOLOGIA	12
1- AMOSTRA.....	12
2- INSTRUMENTOS	13
2.1- <i>Questionário Sociodemográfico.....</i>	<i>13</i>
2.2- <i>PTF- Questionário da Perspetiva Temporal de Futuro</i>	<i>14</i>
2.3- <i>PALS- Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem (versão portuguesa de Paixão & Silva, 2006).....</i>	<i>15</i>
2.4- <i>Escala de Bem-estar e Perceção da Escola</i>	<i>16</i>
3- PROCEDIMENTOS.....	16
IV - RESULTADOS	18
V- DISCUSSÃO	28
VI- CONCLUSÃO.....	35
BIBLIOGRAFIA	37
Anexos	

Índice Tabelas

Tabela 1 - Estatísticas Descritivas - Média, desvio-padrão e moda das variáveis em estudo.....	18
Tabela 2 - Matriz de correlações das relações entre as variáveis em associadas à manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem.	19
Tabela 3 - Matriz de correlações entre as subescalas da Perspetiva Temporal de Futuro	21
Tabela 4 - Sumário das regressões lineares das variáveis em estudo.....	22
Tabela 5 - Diferenças nas variáveis psicológicas em estudo em função do local de residência.....	23
Tabela 6-Diferenças nas Médias em função das atividades de tempos livres..	24
Tabela 7 - Diferenças nas variáveis psicológicas em estudo em função da existência de retenções escolares.....	25
Tabela 8 - Diferenças nas variáveis psicológicas em estudo em função dos objetivos de formação ou de prosseguimento de estudos.....	26
Tabela 9 - Diferenças nas variáveis psicológicas em estudo em função de cognições antecipatórias acerca do seu futuro profissional.....	27

Introdução

O ensino em Portugal começou uma etapa crucial 1986 com a publicação Lei de Bases do Sistema Educativo; desde então têm sido efetuadas várias alterações até aos dias de hoje, sendo o mais recente o Decreto de lei nº65/2018 de 16 de agosto, que mantém a idade de escolaridade obrigatória entre os 6 e os 18 anos implementado aquando da alteração anterior (Decreto-Lei 77/2009 de 27 de agosto). O acesso de todos à educação é importante por diversos fatores: sociais, económicos, aumenta o bem-estar, acesso à saúde e à informação (Vila, 2000). Quanto mais elevado o nível de escolaridade maiores são os benefícios: menos desemprego, menores níveis de dependência de substâncias e maior participação cívica (Baum & Payea, 2005).

Este estudo foca-se no 3º ciclo do ensino obrigatório em Portugal (7º, 8º e 9º ano). É neste ciclo que os alunos frequentam pela última vez uma estrutura curricular para todos semelhante, independentemente dos seus interesses, é na transição para o ciclo seguinte que estes têm de proceder a uma escolha educativa e com impacto: o ensino profissional, cursos mais técnicos que congrega uma dupla certificação onde se aprende uma profissão (e.g. auxiliar de saúde, secretariado, turismo, informática, técnico de vendas, entre outros) ou o ensino orientado para a progressão de estudos, os chamados cursos científico-humanísticos, que são quatro: ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes (retirado de http://www.dge.mec.pt/legislacao_geral_curriculo)

A perspetiva temporal de futuro (PTF), tem um papel importante na elaboração de planos e projetos. O indivíduo que formula projetos a longo prazo tem a possibilidade de encontrar mais formas de os realizar. Se não dispõe dos meios necessários na situação atual, este poderá procura-los num futuro mais longínquo (Nuttin, 1985). Em ambos os tipos de ensino a escolha vai ter um impacto decisivo na sua carreira futura, pelo que cada curso/área vai permitir diferentes

percursos académicos e profissionais. Tal como é analisada neste estudo a PTF foca-se em dois grandes períodos temporais “neste ano letivo” e “depois de concluir esta escolaridade/ a escola” (Peetsma & van der Veen, 2011), sendo que com esta investigação se pretende analisar as relações existentes entre os construtos. Este estudo vai relacionar a PTF entre esses dois momentos da temporalidade subjetiva com os objetivos de realização e a eficácia académica percebida (dimensões nucleares dos padrões adaptativos de aprendizagem), o bem-estar e a perceção sobre si e do meio sociocultural envolvente. No seu conjunto, estas variáveis têm um impacto decisivo no envolvimento e desempenho escolar para além de influenciarem indicadores no âmbito do trabalho e da saúde mental (Andre *et al.*, 2018). Segundo uma investigação recente, a PTF tem uma influência não só no próprio futuro dos indivíduos, mas também no futuro coletivo (Bain *et al.*, 2016 cit. in Andre *et al.*, 2018).

I - Enquadramento Conceptual

Conceito de perspetiva temporal de futuro e as suas relações com variáveis explicativas da motivação escolar e construção de carreira

O estudo em torno perspetiva temporal tem origem na investigação de Frank (1939) e Lewin (1951) (cit. in Andre, 2018) que a definem como a visão do futuro e do passado tal como eram integrados no campo psicológico. Lewin em 1951 descreve a perspetiva temporal como a perspetiva que um sujeito tem do seu passado e futuro psicológico, num determinado momento da vida situado no presente. A perspetiva temporal de futuro (PTF) começou a salientar-se e ganhou visibilidade quando ocorreu uma mudança no paradigma dominante de estudo na psicologia, incluindo na escolha dos objetos prioritários de estudo ao nível do comportamento nomeadamente humano, no desenvolvimento comportamental os objetos de estudo: processos cognitivos e a linguagem (Fraisie, 1983; Nuttin 1986 cit. in. Paixão,

2004) começando então a ganhar importância no campo da investigação psicológica. A PTF pode ser descrita como a representação de domínios particulares da vida no presente em antecipação a eventos futuros (Nuttin & Lens, 1985).

Mais recentemente, desde meados do século 20 que a PTF mostrou ser um importante preditor de atitudes e comportamentos individuais em várias idades e culturas (Andre, Vianen, Peetsma & Oort, 2018). Com a definição de Nuttin (1985) que afirma que o futuro é a base para a construção do comportamento e do progresso humano, explodiu a investigação sobre a PTF em variados domínios fundamentais de construção de comportamento, como a educação, saúde e trabalho, e em geral concluiu-se que os indivíduos diferem na extensão em que pensam e sentem o futuro e na quantidade de esforço aplicada para atingir os objetivos traçados para esse espectro temporal (Andre *et al.*, 2018). Este conceito cognitivo-comportamental demonstrou ser importante na explicação do comportamento e do desenvolvimento pois Nuttin e Lens (1985), concluíram que ao atribuir importância aos eventos futuros, esta percepção subjetiva vai influenciar o comportamento no presente, e para Zimbardo e Boyd (1999), esta influência reveste-se quase sempre de conotações positivas nos trajetos desenvolvimentais.

Baseadas nas experiências do passado e do presente as pessoas concretizam os seus desejos e ideias vagas em projetos, planos e objetivos motivacionais, e por definição estes objetivos motivacionais estão situados no futuro (Lens, Paixão, Herrera & Grobler, 2012).

A motivação está relacionada com a PTF, na medida que a qualidade dos objetivos para o futuro é definida pelo tipo de motivação: intrínseca vs. extrínseca (Deci & Ryan, 2000; Lens & Vansteenkiste, 2006 cit. *in* Seginer & Lens, 2015). Segundo Seginer & Lens (2015) quando se tenta perceber o porquê de os estudantes quererem estudar ou frequentar a escola, os objetivos futuros estão entre as razões mais importantes. Ao quererem obter boas notas nos exames, ingressar no

ensino superior, ser cabeleireiro ou psicólogo, estes objetivos para o futuro criam uma motivação extrínseca, ou seja, está motivado para o resultado e não para a atividade em si, a atividade (neste caso estudar) é apenas um instrumento para alcançar o objetivo. Enquanto que na motivação intrínseca, há um desfrutar da atividade, o procedimento em si é o objetivo. Grande parte das atividades do dia-a-dia são motivadas intrínseca e extrinsecamente (e.g. estudar certa disciplina porque é interessante, mas também ajuda a ter boa nota no exame). Na psicologia da educação, a motivação extrínseca tem menos impacto do que a motivação intrínseca, podendo até interferir na qualidade da motivação intrínseca (Deci, 1975; Lepper & Greene, 1978; Printich & Schunk, 2002 cit. *in* Seginer & Lens, 2015).

Uma parte do que constitui a motivação pode derivar da perspetiva temporal de futuro, que é uma concetualização em torno do modo como são antecipados os acontecimentos num determinado momento da vida de um indivíduo, e em domínios específicos de vida como a carreira, a escola, as relações sociais e o tempo livre (Peetsma *et al.*, 2002; Peetsma & van der Veen, 2011). Para além da análise temática destes domínios a PTF pode ser caracterizada em termos de extensão e de valência (Gjesme, 1983; Lens, 1986). A extensão (extensão no tempo) refere-se ao tempo representado, e para estudantes que frequentam a escolaridade obrigatória pode ser operacionalizada em referência a duas grandes categorias temporais, o futuro imediato representado como o “agora que frequentas esta escola” e o futuro longínquo representado como “quando concluíres a escola”. Em cada categoria temporal, a valência indica o valor dado pelos indivíduos a cada domínio nuclear de vida em estreita articulação com os seus objetivos.

Perspetiva temporal de futuro em contexto escolar

A perspetiva temporal de futuro está, segundo inúmeras investigações, relacionada com a escola promovendo claramente o

investimento escolar dos alunos (Peestma, 2000) funcionando como um motivador positivo da aprendizagem (Nuttin & Lens, 1985 cit. *in* Husman & Shell, 2008). Segundo Abousselam (2005), para além da motivação para a aprendizagem, a PTF também se encontra relacionada com os objetivos de carreira e a escolha profissional. As perceções que os estudantes têm sobre o seu futuro influenciam de forma positiva a motivação para as tarefas, tendo um impacto positivo na aquisição de conhecimentos.

Num estudo de Volder & Lens (1982), chegaram à conclusão que alunos mais motivados atribuíam um maior valor ao seu trabalho escolar e aos seus objetivos a longo prazo, tendo chegado à mesma conclusão Moreas e Lens (1991, cit. *in* Simons *et al.*, 2004), que os alunos mais motivados apresentam uma PTF a longo prazo mais saliente do que a PTF a curto prazo.

Estudos efetuados por Zimbardo e Boyd (1999) evidenciaram que estudantes com uma orientação predominante para o futuro estavam mais dispostos a renunciar a gratificações a curto prazo para alcançar os seus objetivos de carreira a longo prazo, demonstrando também uma maior competência para uma gestão e planeamento mais eficiente. No sentido inverso, os autores referem ainda que, os indivíduos orientados para o futuro apresentam maiores níveis de stress devido à pressão colocada em si mesmos para a obtenção de bons resultados.

Numa investigação realizada com alunos do ensino secundário na África do Sul por Piennar (1994, cit. *in* Abousselam, 2005), verificou-se que os alunos que tinham tomado uma decisão sobre a sua carreira profissional apresentavam uma PTF mais extensa e de longo prazo do que os que não tinham tomado qualquer decisão.

PTF em relação às variáveis socioeconómicas e variáveis sociodemográficas

A investigação de Peetsma (2000) não encontrou relações entre a perspetiva temporal de futuro com as características sociais e

demográficas de um grupo de estudantes holandeses a frequentarem o ensino secundário. No que diz respeito à PTF em associação com a idade obtiveram-se resultados contraditórios nos diversos estudos efetuados (Fingerman & Perlmutter, 1995; Rakowski, 1979). Apenas em alguns estudos se encontraram relações positivas e significativas entre a PTF e as seguintes variáveis: ser casado, sexo masculino, elevado nível social e educação superior (Bortner & Hultsch, 1974; Glass & Kilpatrick, 1998; Gonzalez e Zimbardo, 1985; Rakowski, 1979 cit. *in* Padawer *et al.*, 2007)

Em relação aos adolescentes, alguns estudos observam que estes estão mais orientados para o futuro quando são oriundos de níveis socioeconómicos mais elevados (Marko & Savickas, 1998), uma das possíveis explicações para tal facto coloca-se em torno do conjunto de incentivos e recompensas que recebem das suas famílias em relação aos seus sucessos académicos, pelo que os jovens aos quais falta este tipo de reforço e incentivo estão menos orientados para o futuro, (Nurmi, 1991, cit. *in* Ortuño & Janeiro, 2010).

Objetivos de realização

As inúmeras investigações realizadas em torno desta temática são caracterizadas pela utilização de diferentes terminologias para definir constructos equivalentes, diferenciando-os quanto ao número e tipo de objetivos de realização que são considerados (Ramos, 2006; Ramos, Paixão & Silva, 2010).

Dweck e Elliot (1983, cit. *in* Dweck, 2000) classificam dois tipos de objetivos de realização, os orientados para a aprendizagem focados no desenvolvimento de competências através da construção de novas capacidades pelo trabalho e progresso a nível pessoal utilizando critérios de auto-comparação em diversos momentos do processo de aprendizagem (Dweck, 2000; Estrada *et al.*, 2011; Paixão & Borges, 2005) e os objetivos orientados para o desempenho, que segundo Dweck (2000), assentam fundamentalmente na demonstração dos

níveis de competência possuídos, recorrendo à comparação social, numa lógica de procura de uma apreciação positiva por parte dos outros sobre a sua competência ou, pelo contrário evitar pela dinâmica do evitamento de apreciações negativas.

Embora existam diversas designações para os diferentes tipos de objetivos de realização, está consignada a ideia de que os objetivos de mestria se definem como a valorização intrínseca da aquisição de novas aprendizagens ou o desenvolvimento de novas competências (Ramos, Paixão & Silva, 2010). Por outro lado, objetivos de orientação de desempenho ou resultado consistem, principalmente, numa demonstração da capacidade pessoal permitindo a obtenção de um desempenho superior de forma a obter reconhecimento perante os outros (Ramos, Paixão & Silva, 2010).

É comumente aceite na investigação realizada em torno do impacto comportamental dos objetivos de resultado ou desempenho, que estes se podem dividir em dois tipos: os de aproximação e de evitamento (Grant & Dweck, 2003). Nos objetivos de desempenho ou resultado do tipo aproximação, foca-se a tentativa de aproximação ao sucesso, tentando superar os outros através da demonstração e exercício das competências pessoais (Grant & Dweck, 2003; Paixão & Borges, 2005). Pelo contrário, nos objetivos de desempenho ou resultado do tipo evitamento salientam-se as tentativas dos sujeitos para evitarem a perceção de incompetência por parte dos outros membros dos seus contextos de socialização primária (Grant & Dweck, 2003).

Os alunos com objetivos orientados para a mestria revelam padrões adaptativos de aprendizagem e mostram-se mais capazes de enfrentar tarefas escolares mais difíceis e desafiantes (Ames & Archer, 1988). Revelam um maior interesse pela escola, valorizam a aprendizagem e apresentam níveis superiores de decisão (Senko *et al.*, 2011). Estes associam, também, os seus resultados às suas competências (Ramos, 2006), atribuindo os resultados positivos ao esforço realizado.

Por outro lado, os estudantes que se orientam predominantemente para objetivos de resultado do tipo evitamento apresentam, geralmente, padrões de aprendizagem e envolvimento escolar menos adaptativos, habitualmente associados a estados emocionais negativos e um a menor comprometimento com tarefas de aprendizagem (Lavasani *et al.*, 2011; Paixão, 2004). No entanto, os estudantes que apresentam de uma forma saliente objetivos de resultado do tipo aproximação tendem a apresentar padrões de aprendizagem e contextos de vivência emocional ambíguos, tomando a forma de comportamentos adaptativos (nomeadamente ao nível do desempenho escolar) e/ou mal adaptativos (fundamentalmente ao nível da expressão emocional) (Lavasani *et al.*, 2011).

Autoeficácia académica

A autoeficácia refere-se à crença dos alunos sobre as suas capacidades para realizar com sucesso tarefas diversas a nível académico (Schunck, 1991; Pajares & Schunk, 2002). A autoeficácia dos alunos para realizar o trabalho escolar encontra-se positiva e significativamente relacionada com a quantidade e qualidade da motivação, envolvimento cognitivo e com o desempenho académico (Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk, 1994). Um estudo de Midgley, Anderman & Hicks, (1995), evidenciou uma sólida associação positiva entre a autoeficácia académica e os objetivos de mestria. Por outro lado, uma baixa perceção de eficácia académica revelou que os alunos estão menos orientados e motivados para ultrapassar os padrões normativos e fazer melhor que os outros (Ames & Archer, 1988; Midgley *et al.*, 1995; Park *et al.*, 1992). Outra investigação sobre a autoeficácia académica realizada por Patrick, Hicks & Ryan (1997), encontrou associações positivas e significativas com a média das notas escolares, a responsabilidade e com as relações sociais com os professores e colegas.

A autoeficácia académica ajuda a determinar o esforço aplicado

pelos estudantes nas atividades, a sua perseverança quando confrontados com obstáculos, a resiliência face a situações adversas e o grau de ansiedade ou serenidade com o qual vão abordar o seu trabalho académico (Pajares, 1996; Pajares & Urdan, 2006; Schunk, 1995 cit. *in* Pajares, 2009)

Durante as últimas três décadas, diversos estudos empíricos correlacionaram a autoeficácia com o desempenho académico (Pajares & Urdan, 2006). O papel mediador da autoeficácia foi comprovado em estudos de escolha de carreira, os resultados indicam que os estudantes escolhem os cursos superiores e as suas carreiras na área que se sentem mais competentes e tendem a evitar onde se sentem menos competentes ou menos capazes de competir (Hackett, 1995 cit. *in* Pajares, 2009).

Em estudos recentes de Pajares (2006), a autoeficácia académica foi associada ao otimismo, resiliência, objetivos de mestria, autenticidade, valor atribuído à escola e a diversas disciplinas escolares.

Bem-estar e perceção

Diversos estudos demonstraram que a motivação e o bem-estar são fatores importantes para o percurso escolar. Os alunos que se sentem inseridos num ambiente escolar mais saudável estão mais motivados (do ponto de vista quantitativo e qualitativo) e têm mais sucesso nas suas tentativas de alcançar níveis educacionais mais elevados e adequados às suas capacidades pessoais (New York State Magnet Schools, 1985 cit. *in* Peetsma, Wagenaar & de Kat, 2002). Segundo um estudo efetuado em quatro países por Peetsma, Hascher & Rhoebe (2005) o bem-estar apareceu positivamente relacionado com o investimento dos estudantes na escola, demonstrando também ser importante na motivação global dos alunos. Peetsma, der Veen & Roede (2005) chegaram, igualmente, à conclusão que o bem-estar sentido relativamente aos colegas ou pares é um preditor significativo da aprendizagem. O bem-estar com os professores, por sua vez apresenta uma correlação positiva e significativa com o investimento

em certas disciplinas, tais como com a matemática (Peetsma & van der Veen, 2009). Assim, quanto maior o nível de bem-estar dos alunos em relação aos seus professores maior interesse investido nas disciplinas por eles lecionadas.

Em relação à percepção dos alunos sobre a importância atribuída pelos pais e colegas à escola esta indicou ser um bom preditor da motivação e bem-estar, nomeadamente ao nível da escolaridade obrigatória (Peetsma, Wagenaar & de Kat, 2002). Os pais têm impacto nos objetivos dos seus filhos (Andre, van Vianen & Peetsma, 2017), pelo que um estudo no âmbito desta temática relacionou a percepção dos alunos do valor atribuído à escola pelos seus pais (uma forma de avaliação indireta de atribuição deste valor) com os resultados académicos e com a sua motivação para o envolvimento no contexto escolar (Grolnick, Ryan & Deci, 1991). Este estudo mostrou que a percepção que os alunos têm da valorização da escola por parte dos pais atua como uma motivação adicional que se manifesta e traduz nos resultados académicos.

II – Objetivos

Esta investigação tem como objetivo principal e global explorar os horizontes temporais da perspetiva temporal de futuro (PTF) de um grupo de alunos a frequentarem o 3º ciclo de escolaridade em Portugal (7º, 8º e 9º anos) relacionando-os com algumas variáveis cognitivo-motivacionais tradicionalmente explicativas do envolvimento e desempenho escolar, tais como os padrões adaptativos de aprendizagem (neste estudo representados pelos objetivos de realização e pela perceção de eficácia académica), o bem-estar relativamente ao meio escolar que o envolve, a perceção do valor da escolaridade por parte dos pais e colegas e algumas variáveis sociodemográficas

Deste modo, para a consecução dos objetivos acima mencionados foram elaboradas as seguintes hipóteses:

H1. Existe uma relação significativa positiva entre os fatores que contribuem para a manutenção de padrões adaptativos de aprendizagem e motivação escolar, tais com: objetivos de realização (nomeadamente de mestria e de desempenho do tipo aproximação), eficácia académica e bem-estar na escola e perceção por parte dos pais e dos colegas.

H2. Existe uma relação positiva significativa moderada entre os dois horizontes temporais da PTF (de curto e de longo prazo) nas suas diferentes dimensões (escola e carreira, relações sociais, tempos livres e desenvolvimento pessoal).

H3. A perspetiva temporal de futuro a longo prazo é um preditor significativo dos padrões adaptativos de aprendizagem avaliados neste estudo, nomeadamente o bem-estar na escola, perceção por parte dos pais e dos colegas, eficácia académica e objetivos de realização.

H4. Há diferenças nas dimensões psicológicas analisadas neste estudo em função das variáveis escolares e sociodemográficas (residência, atividades de tempos livres, objetivos educativos, futuro profissional e retenções).

III – Metodologia

1- Amostra

A amostra que compõe este estudo foi recolhida em duas escolas do território nacional, uma da Região Centro do país (62.9%) e outra da Região Autónoma dos Açores (37.1%) com um total de 240 sujeitos. A amostra é composta por 126 adolescentes do sexo feminino (52.5%) e 114 do sexo masculino (47.5%), as idades variam entre os 12 e os 18 anos com uma média de 13.591 ($DP=1.146$), em que 92.1% são de nacionalidade portuguesa.

Os participantes deste estudo encontravam-se a frequentar o 3º ciclo de escolaridade, estando distribuídos pelo 7º ano (27.5%), 8º ano (37.5%) e 9º ano (35.0%). No que diz respeito às retenções, 18.7% dos alunos inquiridos já ficaram retidos pelo menos uma vez, com um máximo de 3 retenções (0.8%). No ano letivo anterior 29.2% dos alunos obteve pelo menos uma classificação negativa no 3º período, no ano que se encontram a frequentar 46.7% obteve pelo menos uma classificação negativa no 1º período ($M=1.47$, $DP=2.062$). Frequentaram atividades de orientação de escolar e aconselhamento de carreira 26.7% dos alunos, maioritariamente do 9ºano.

Destes adolescentes 71.3% frequentam atividades de tempos livres, sendo que a maioria 54.6% são de carácter desportivo, 9.6% de carácter artístico, sendo a frequência semanal em média de 3.06 vezes ($DP=1.624$).

Relativamente aos objetivos de formação, 73.3% tem a intenção de ingressar no ensino superior, pelo que 74.2% já pensou na sua futura ocupação profissional. Segundo a Classificação Portuguesa das Profissões do INE (2011), 41.7% pretende ser especialista em atividades intelectuais e científicas e 16.7% tem como objetivo exercer profissões como técnico de nível intermédio.

Os pais dos inquiridos apresentam uma média de idades de 46.31 ($DP=6.039$) e as mães uma idade média de 43.81 ($DP=5.430$).

Relativamente às habilitações do pai e da mãe, a maioria concluiu o ensino superior, 27.1% e 38.3% respetivamente. A nível profissional, os pais exercem maioritariamente profissões como especialistas em atividades intelectuais e científicas (23.8%), aparecendo de seguida a categoria profissional de trabalhadores de serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (13.8%); as mães exercem também maioritariamente profissões na categoria profissional de especialistas intelectuais e científicos (27.1%) embora, imediatamente seguida pelas opções, desempregada/doméstica (15.0%). Apenas 16.7% dos inquiridos não têm irmãos, sendo que 54.6% têm apenas um irmão. Na sua maioria, 67.1% vivem com a familiar nuclear, 14.6% inserem-se numa família monoparental e 9,2% vivem numa família reconstituída.

2- Instrumentos

Para este estudo foi utilizado um questionário sociodemográfico e 3 escalas distintas avaliando os constructos psicológicos em estudo (Anexo I). Pelo facto de os participantes serem menores de idade foi previamente enviado o consentimento informado aos encarregados de educação a autorizar a participação dos mesmos depois de obtida a autorização por parte das direções dos agrupamentos envolvidos. (Anexo II)

2.1- Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico permitiu obter as seguintes informações relativamente aos participantes: Sexo, data de nascimento, nacionalidade, ano de escolaridade, eventual existência de reprovações no percurso escolar, existência de avaliações negativas no 1º período do ano escolar em que decorreu o estudo, bem como no 3º período do ano letivo transato, frequência de atividades de orientação e aconselhamento de carreira, envolvimento em atividades de tempos livres, delineamento de objetivos escolares e profissionais gerais, informações acerca da idade, escolaridade e profissão dos pais, número

de irmãos e local de residência.

2.2- PTF- Questionário da Perspetiva Temporal de Futuro

Foi traduzido e adaptado para o contexto português do questionário original da *Perspetiva Temporal de Futuro* (Stouthard & Peetsma, 1999), que pretende avaliar esta variável cognitiva-motivacional em três componentes:

- (a) Domínios da vida, considerando quatro domínios nucleares: escola e carreira profissional, relações sociais, desenvolvimento pessoal e tempo livre;
- (b) Extensão, englobando duas categorias temporais: o momento atual (o ano escolar atual, correspondendo ao futuro próximo), e o momento subsequente à conclusão da escolaridade atualmente frequentada, correspondendo ao futuro mais longínquo.
- (c) Avaliação da valência, integrando duas possibilidades: respetivamente valência positiva e negativa da categoria e domínio nuclear considerado.

Esta escala integra 48 itens, 6 para cada subescala (correspondendo cada subescala à associação de cada um dos domínios com cada uma das categorias temporais consideradas). As repostas foram obtidas numa escala de resposta do tipo Likert com 5 níveis, de 1- “Não se aplica nada” a 5- “Aplica-se Totalmente”. Cada subescala contém 3 itens formulados na negativa, os quais é necessário recodificar, com exceção das subescalas “relações sociais a longo prazo” e “desenvolvimento pessoal a longo prazo”, que continham apenas dois itens onde foi necessário proceder a essa recodificação.

Relativamente à consistência interna de cada uma das subescalas (avaliada a partir do alpha de Cronbach) obtivemos os seguintes valores, (tendo em algumas delas sido necessário eliminar itens para obter uma consistência interna aceitável):

- “*Escola e carreira profissional a curto prazo*” (SSP) $\alpha = .820$

- “*Escola e carreira profissional a longo prazo*” (LSP) $\alpha = .693$
- “*Relações sociais a curto prazo*” (SSR) $\alpha = .776$
- “*Relações sociais a longo prazo*” (LSR), $\alpha = .694$ (procedeu-se à eliminação do item 13)
- “*Desenvolvimento pessoal a curto prazo*” (SPD), $\alpha = .644$ (procedeu-se à eliminação dos itens 8, 16 e 40)
- “*Desenvolvimento pessoal a longo prazo*” (LPD), $\alpha = .726$ (procedeu-se à eliminação do item 44)
- “*Tempo livre a curto prazo*” (SLT) $\alpha = .732$
- “*Tempo livre a longo prazo*” (LLT), $\alpha = .700$ (procedeu-se à eliminação dos itens 3 e 11)

2.3- PALS- Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem (versão portuguesa de Paixão & Silva, 2006)

Este é uma adaptação portuguesa (Paixão & Silva, 2006) do instrumento desenvolvido por Midgley *et al.* (2000), que permite avaliar os padrões adaptativos de aprendizagem, tendo sido utilizados neste questionário quatro subescalas para um total de 19 itens distribuídos por quatro dimensões: três relativas aos objetivos de realização e uma avaliando a eficácia académica percebida. As respostas foram dadas através de uma escala de Likert de 5 pontos de 1- “Totalmente falso” a 5- “Muito verdadeiro”. Segue-se uma breve descrição de cada uma das subescalas:

- Objetivos de mestria: quando os indivíduos consideram este tipo de objetivos orientados para esta tarefa, desenvolvem competências e aprofundam o seu conhecimento (5 itens).

- Objetivos de resultado ou desempenho do tipo evitamento: quando os alunos consideram este tipo de objetivos tentam evitar a demonstração de incompetência perante o contexto social (4 itens).

- Objetivos de resultado ou desempenho do tipo aproximação: quando os alunos se revelam orientados para este objetivo querem demonstrar a sua competência (5 itens).

- Eficácia académica percebida: consiste na avaliação da percepção de competência dos estudantes relativamente à sua capacidade para desempenharem com sucesso as suas tarefas académicas (5 itens).

Em relação à consistência interna das subescalas utilizadas o alfa de Cronbach apresentou valores entre .779 na dimensão dos objetivos de resultado ou desempenho do tipo evitamento e .905 na dimensão dos objetivos de mestria

2.4- Escala de Bem-estar e Perceção da Escola

Esta escala desenvolvida por Peetsma, Wagenaar & Ewoud (2002), permite autoavaliar o bem-estar relativamente à escola em geral, com os colegas e professores. Permite igualmente avaliar a percepção dos alunos da importância e atribuída pelos pais e colegas à escola. A escala de resposta utilizada foi a mesma da escala descrita no ponto anterior deste trabalho.

De forma a manter o nível de consistência interna da escala em valores aceitáveis para efeitos de investigação foram eliminados alguns itens a partir dos indicadores estatísticos relativos à consistência de cada um dos itens com a escala total e do valor global de consistência interna sem cada um dos itens. Deste modo foram retirados os seguintes itens: item 31 da subescala “Bem-estar na Escola em Geral”, item 36 da subescala “Perceção da Escola pelos Pais” e o item 41 da subescala “Perceção da Escola pelos Colegas”. Deste modo, a consistência interna (alpha Cronbach) das diferentes subescalas variou entre .672 na subescala da percepção dos amigos da escola e .828 na subescala do bem-estar com os colegas.

3- Procedimentos

Como já referimos anteriormente, o presente estudo foi realizado a partir de uma amostra com alunos do 3º ciclo de escolaridade (7º, 8º e 9º ano), em dois agrupamentos escolares portugueses, uma da

região centro e outra da região autónoma dos Açores. Em ambos o procedimento global foi idêntico, solicitou-se autorização à direção do agrupamento, tendo posteriormente sido distribuído o consentimento informado por todos os possíveis participantes, o qual foi assinado pelo respetivo encarregado de educação. Posteriormente foi acordada uma data com o respetivo diretor de cada uma das turmas, tendo a aplicação dos instrumentos, em ambas as escolas sido sempre efetuada no âmbito da disciplina de Formação Cívica/ Cidadania, a aplicação dos questionários decorreu sempre com a presença do investigador na sala de aula, de modo a que pudessem ser esclarecidas eventuais dúvidas que surgissem no preenchimento dos instrumentos de avaliação psicológica previamente descritos nesta dissertação.

IV - Resultados

Para a análise estatística desta dissertação foi utilizado o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 20.0.0.

Na tabela 1 procedemos à apresentação das estatísticas descritivas das variáveis psicológicas em estudo.

Tabela 1

Estatísticas Descritivas - Média, desvio-padrão e moda das variáveis em estudo.

Variáveis	Média	Desvio-padrão	Moda
Objetivos de Mestria (MA)	3.98	0.72	4.00
Orientação para o Resultado – Aproximação (Papp)	2.71	0.89	2.40
Orientação para o Resultado – Evitamento (Pav)	3.13	0.88	3.00
Autoeficácia (SE)	3.60	0.72	4.00
Bem-estar com os Professores (BeP)	3.19	0.75	3.20
Bem-estar com os Colegas (Bec)	3.93	0.84	5.00
Bem-estar na Escola em Geral (BeEG)	3.24	0.84	3.25
Perceção da Escola pelos Pais (PEMP)	4.57	0.64	5.00
Perceção da Escola pelos Amigos (PEA)	3.50	0.72	3.50
Escola e Carreira Profissional a Curto Prazo (SSP)	3.81	0.73	4.00
Escola e Carreira Profissional a Longo Prazo (LSP)	3.95	0.64	4.33
Relações Sociais a Curto Prazo (SSR)	4.15	0.69	5.00
Relações Sociais a Longo Prazo (LSR)	4.14	0.67	5.00
Desenvolvimento Pessoal a Curto Prazo (SPD)	3.80	0.74	3.67
Desenvolvimento Pessoal a Longo Prazo (LPD)	3.90	0.70	3.80
Tempo Livre a Curto Prazo (SLT)	3.74	0.69	4.00
Tempo Livre a Longo Prazo (LLT)	3.85	0.75	4.00
PTF Curto Prazo	3.89	0.55	3.86
PTF Longo Prazo	3.96	0.52	3.80

Através de uma observação cuidada dessas análises, é possível verificar que, em geral, os participantes neste estudo apresentam valores moderadamente elevados na orientação para objetivos de mestria, focando-se na escola e carreira a curto e longo prazo. Nas relações sociais a curto e longo prazo também apresentaram também valores elevados, mas no que toca ao bem-estar estes apresentam um maior nível de bem-estar com os colegas comparativamente com a escola e professores. É de salientar que a média mais elevada aqui registada diz respeito à perceção que estes alunos têm da valorização atribuída pelos pais à educação, uma pontuação bem mais elevada do que a valorização pelos amigos.

De modo a testar a H1, e perceber se existe uma relação significativa entre os diversos fatores que podem contribuir (ou não) para a manutenção de padrões adaptativos de aprendizagem e de motivação escolar, foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson. Os resultados encontrados encontram-se na tabela 2.

Tabela 2

Matriz de correlações das relações entre as variáveis em associadas à manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem.

Variáveis	MA	Paap	Pav	SE	BeP	BeC	BeEG	PEMP	PEA
MA	1								
Papp	.272**	1							
Pav	.345**	.703**	1						
SE	.605**	.272**	.314**	1					
BeP	.477**	.186**	.183**	.333**	1				
BeC	.295**	.006	.066	.303**	.271**	1			
BeEG	.426**	.120	.087	.315**	.411**	.445**	1		
PEMP	.398**	.116	.228**	.349**	.206**	.259**	.207**	1	
PEA	.296**	.140*	.180**	.183**	.291**	.332**	.260**	.193**	1

Nota. MA- Objetivos Mestria; Papp- Orientação para o Resultado – Aproximação; Pav- Orientação para o Resultado – Evitamento; SE- Autoeficácia; BeP- Bem-estar com os Professores; BeC- Bem-estar com os Colegas; BeEG- Bem-estar na Escola em Geral; PEMP- Perceção da Escola pelos Pais; PEA- Perceção da Escola pelos Amigos

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Analisando a matriz de correlações apresentadas da tabela 2 é possível verificar que os objetivos de mestria se correlacionam positivamente com todas as restantes variáveis analisadas (r_s entre .605 com a variável autoeficácia académica e .272 com a variável objetivos de resultado ou desempenho do tipo evitamento, $p < .01$). A orientação para o resultado do tipo aproximação correlaciona-se positiva e significativamente, para além dos objetivos de mestria ($r_s = .272$, $p < .01$), com a orientação para o resultado do tipo evitamento ($r_s = .703$, $p < .01$), autoeficácia ($r_s = .272$, $p < .01$), bem-estar com os professores ($r_s = .186$, $p < .01$) e também com a perceção da escola pelos amigos ($r_s = .140$, $p < .01$).

A orientação para o resultado do tipo evitamento, correlaciona-se positivamente com a autoeficácia académica ($r_s = .314$, $p < .01$), o bem-estar com os professores ($r_s = .183$, $p < .01$), a perceção da escola

pelos pais ($r_s=.228$, $p<.01$) e pelos amigos ($r_s=.180$, $p<.01$). A autoeficácia académica, por sua vez tem uma correlação positiva com todas as variáveis; com r_s a variar entre .183 com a perceção pelos amigos da escola e .605 com os objetivos de mestria num nível de significância de $p<.01$.

O bem-estar com os professores apresenta igualmente correlações positivas com todas as variáveis associadas à manutenção (ou não) de padrões adaptativos de aprendizagem e à motivação escolar (r_s entre .183 com objetivos de resultado ou desempenho do tipo evitamento e .477 com os objetivos de mestria), com $p<.01$, enquanto o bem-estar com os colegas só não apresenta correlação positiva com os objetivos de resultado ou de desempenho do tipo aproximação e de evitamento, sendo que com as restantes variáveis nta um r_s entre .259 com os objetivos de mestria e .445 com o bem-estar na escola em geral, ao nível de significância $p<.01$.

À semelhança do padrão de relações anteriormente relatado, o bem-estar na escola em geral também só não se correlaciona com as orientações para o resultado do tipo aproximação e evitamento, pelo que com os restantes apresenta um valor de correlação de Pearson entre .207 com a perceção da escola pelos pais e .445 com o bem-estar com os colegas, ao nível de significância $p<.01$.

A perceção da escola pelos pais não apresenta correlação apenas com a variável orientação para o resultado do tipo aproximação, pelo que as restantes revela uma correlação positiva e significativa, r_s entre .193 com a perceção da escola pelos amigos e .398 com os objetivos de mestria, ao nível de significância $p<.01$.

Relativamente à perceção da escola pelos amigos apresenta correlações positivas e significativas entre todas as variáveis a um nível de significância $p<.01$, r_s entre .180 com a variável orientação para o resultado do tipo evitamento e .332 com o bem-estar com os colegas, exceto com a variável orientação para o resultado do tipo aproximação com uma correlação a nível de significância de $p<.05$, $r_s= .140$.

De modo a testar a H2, a existência de correlações positivas entre as diferentes dimensões temporais foram novamente calculados, os coeficientes de correlação de Pearson. Os resultados podem ser consultados na Tabela 3.

Tabela 3

Matriz de correlações entre as subescalas da Perspetiva Temporal de Futuro.

Variáveis	SSP	LSP	SSR	LSR	SPD	LPD	SLT	LLT	CP	LP
SSP	1									
LSP	.655**	1								
SSR	.521**	.619**	1							
LSR	.542**	.658**	.758**	1						
SPD	.564**	.614**	.500**	.555**	1					
LPD	.517**	.554**	.431**	.536**	.607**	1				
SLT	.307**	.391**	.541**	.479**	.450**	.311**	1			
LLT	.193**	.342**	.379**	.354**	.246**	.208**	.420**	1		
CP	.777**	.723**	.840**	.750**	.741**	.574**	.751**	.404**	1	
LP	.638**	.855**	.718**	.837**	.672**	.764**	.518**	.591**	.808**	1

Nota. SSP- Escola e Carreira Profissional a Curto Prazo; LSP- Escola e Carreira Profissional a Longo Prazo; SSR- Relações Sociais a Curto Prazo; LSR- Relações Sociais a Longo Prazo; SPD- Desenvolvimento Pessoal a Curto Prazo; LPD- Desenvolvimento Pessoal a Longo Prazo; SLT- Tempos Livres a Curto Prazo; LLT- Tempos Livres a Longo Prazo; CP- Variáveis a Curto Prazo; LP- Variáveis a Longo Prazo

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Através da análise da Tabela 3, podemos verificar que existe uma correlação significativa entre todas as subescalas da Perspetiva Temporal de Futuro, com os valores positivos da correlação de Pearson a variar entre $r_s = .193$ entre as subescalas Tempo Livre a Longo Prazo e Escola e Carreira Profissional a Curto Prazo, e $r_s = .840$ entre as subescalas Relações Sociais a Curto Prazo e na escala PTF a Longo Prazo. Todas as correlações são significativas ao nível de $p < .01$.

Foi efetuado o cálculo de coeficientes de regressão linear para testar a H3, isto é a verificação da Perspetiva Temporal de Futuro como um preditor significativo das variáveis psicológicas potencialmente associadas à manutenção (ou não) dos padrões adaptativos de aprendizagem, o sumário das regressões lineares entre as variáveis independentes PTF Curto Prazo e PTF Longo Prazo e as várias variáveis dependentes foram agrupadas na tabela 4:

Tabela 4*Sumário das regressões lineares das variáveis em estudo*

Variáveis Dependentes	Curto Prazo				Longo Prazo			
	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Bem-estar com os Colegas	.646	.428	4.482	.000	.133	.083	.867	.387
Bem-estar com os Professores	.428	.317	3.073	.002	.056	.039	.380	.705
Bem-estar na Escola em Geral	.448	.296	2.807	.005	-.002	-.001	-.012	.991
Perceção da Escola pelos Amigos	.596	.459	4.540	.000	-.112	-.081	-.805	.421
Perceção da Escola pelos Pais	.086	.075	.756	.450	.445	.366	3.682	.000
Objetivos de Mestria	.557	.426	4.617	.000	.193	.140	1.512	.132
Autoeficácia	.119	.092	.949	.343	.551	.402	4.152	.000
Orientação Resultado – Aproximação	.318	.199	1.838	.067	-.054	-.032	-.293	.769
Orientação Resultado – Evitamento	.376	.236	2.217	.028	.049	.029	.270	.787

Analisando os resultados apresentados na Tabela 4, a variável preditora PTF a Curto Prazo revelou ser um preditor significativo das variáveis dependentes: Bem-estar com os Colegas ($\beta=.428$, $p=.000$), Bem-estar com os Professores ($\beta=.317$, $p=.002$), Bem-estar na Escola em Geral ($\beta=.296$, $p=.005$), Perceção da Escola pelos Amigos ($\beta=.459$, $p=.000$), Objetivos de Mestria ($\beta=.426$, $p=.000$) e Objetivos de resultado ou desempenho do tipo evitamento ($\beta=.236$, $p=.028$).

Por seu turno, relativamente à variável independente PTF Longo Prazo esta apresentou-se como um preditor significativo das seguintes variáveis dependentes: Perceção da Escola pelos Pais ($\beta=.366$, $p=.000$) e Autoeficácia ($\beta=.402$, $p=.000$). Estes resultados parecem traduzir o facto de que os estudantes que valorizam e pensam mais no futuro (a longo prazo), apresentam um maior valor médio de autoeficácia e uma maior perceção de valor atribuído pelos seus pais à escola.

De forma testar a H4 e determinar a existência de diferenças nos valores médios das dimensões psicológicas em estudo em função de

algumas variáveis escolares e sociodemográficas foram calculados testes *t* de Student, cujos resultados podem ser encontrados nas Tabelas 5 a 9:

Tabela 5

Diferenças nas variáveis psicológicas em estudo em função do local de residência

Variáveis	Urbano		Rural		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Objetivos de Mestria	4.19	.61	3.62	.77	5.900	.000
Orientação Resultado – Aproximação	2.74	.89	2.68	.88	0.528	.598
Orientação Resultado – Evitamento	3.23	.86	2.97	.91	2.237	.026
Autoeficácia	3.79	.65	3.29	.72	5.455	.000
Bem-estar com os Professores	3.37	.74	2.90	.67	4.891	.000
Bem-estar com os Colegas	4.11	.79	3.63	.84	4.370	.000
Bem-estar na Escola em Geral	3.39	.84	2.98	.78	3.773	.000
Perceção da Escola pelos Pais	4.72	.43	4.32	.83	4.190	.000
Perceção da Escola pelos Amigos	3.69	.63	3.18	.75	5.566	.000
Escola e Carreira Prof. a Curto Prazo	4.03	.63	3.43	.73	6.801	.000
Escola e Carreira Prof. a Longo Prazo	4.11	.57	3.68	.65	5.342	.000
Relações Sociais a Curto Prazo	4.34	.57	3.84	.77	5.317	.000
Relações Sociais a Longo Prazo	4.27	.59	3.91	.72	4.019	.000
Desen. Pessoal a Curto Prazo	3.99	.66	3.47	.76	5.568	.000
Desen. Pessoal a Longo prazo	4.04	.64	3.66	.73	4.221	.000
Tempos Livres a Curto Prazo	3.89	.66	3.49	.68	4.480	.000
Tempos Livres a Longo Prazo	3.94	.72	3.70	.76	2.409	.017
Curto Prazo	4.07	.46	3.57	.56	7.187	.000
Longo Prazo	4.10	.44	3.74	.57	5.144	.000

Os resultados alcançados (Tabela 5) apontam para o facto de que os alunos provenientes do meio urbano tendem a apresentar resultados médios mais elevados nas variáveis psicológicas consideradas com exceção da variável objetivos de resultado ou desempenho do tipo aproximação.

Tabela 6*Diferenças nas Médias em função das atividades de tempos livres.*

Variáveis	Frequenta		Não Frequenta		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Objetivos de Mestria	4.03	.65	3.83	.86	1.755	.082
Orientação Resultado – Aproximação	2.77	.09	2.58	.80	1.482	.140
Orientação Resultado – Evitamento	3.20	.90	2.97	.82	1.823	.070
Autoeficácia	3.69	.67	3.39	.80	2.764	.007
Bem-estar com os Professores	3.23	.73	3.09	.80	1.393	.165
Bem-estar com os Colegas	4.06	.77	3.60	.91	3.716	.000
Bem-estar na Escola em Geral	3.32	.78	3.03	.94	2.454	.015
Perceção da Escola pelos Pais	4.60	.60	4.47	.72	1.466	.144
Perceção da Escola pelos Amigos	3.52	.70	3.46	.78	0.060	.545
Escola e Carreira Prof. a Curto Prazo	3.89	.70	3.62	.77	2.606	.010
Escola e Carreira Prof. a Longo Prazo	4.00	.62	3.81	.66	2.211	.028
Relações Sociais a Curto Prazo	4.21	.69	4.02	.69	1.955	.052
Relações Sociais a Longo Prazo	4.20	.63	4.00	.73	2.012	.045
Desen. Pessoal a Curto Prazo	3.91	.70	3.54	.78	3.627	.000
Desen. Pessoal a Longo prazo	3.95	.62	3.77	.85	1.572	.119
Tempos Livres a Curto Prazo	3.83	.72	3.51	.58	3.340	.001
Tempos Livres a Longo Prazo	3.93	.70	3.66	.82	2.518	.012
Curto Prazo	3.97	.54	3.69	.54	3.587	.000
Longo Prazo	4.02	.50	3.81	.56	2.774	.006

A tabela 6, evidencia o facto de que existem diferenças significativas entre os estudantes que frequentam atividades de tempos livres e os que não as frequentam nas seguintes dimensões cognitivo-motivacionais: bem-estar com os colegas ($t=3.716$, $p=.000$), desenvolvimento pessoal a curto prazo ($t=3.627$, $p=.000$), tempos livres a curto prazo ($t=3.340$, $p=.001$) e perspetiva temporal de futuro a curto prazo ($t=3.587$, $p=.000$), sendo que os alunos que frequentam atividades de tempos livres registam sempre valores mais elevados.

Tabela 7

Diferenças nas variáveis psicológicas em estudo em função da existência de retenções escolares

Variáveis	Não		Sim		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Objetivos de Mestria	4.09	.66	3.47	.80	5.475	.000
Orientação Resultado – Aproximação	2.74	.90	2.61	.81	0.859	.391
Orientação Resultado – Evitamento	3.17	.88	2.97	.91	1.412	.159
Autoeficácia	3.69	.68	3.22	.75	4.101	.000
Bem-estar com os Professores	3.20	.73	3.19	.84	0.047	.963
Bem-estar com os Colegas	3.97	.83	3.73	.86	1.720	.087
Bem-estar na Escola em Geral	3.28	.81	3.05	.96	1.690	.092
Perceção da Escola pelos Pais	4.58	.63	4.50	.65	0.751	.453
Perceção da Escola pelos Amigos	3.52	.72	3.42	.73	0.755	.451
Escola e Carreira Prof. a Curto Prazo	3.89	.70	3.46	.74	3.664	.000
Escola e Carreira Prof. a Longo Prazo	4.02	.61	3.66	.67	3.507	.001
Relações Sociais a Curto Prazo	4.19	.71	3.99	.61	1.712	.088
Relações Sociais a Longo Prazo	4.19	.63	3.89	.74	2.773	.006
Desen. Pessoal a Curto Prazo	3.88	.71	3.45	.76	3.611	.000
Desen. Pessoal a Longo prazo	3.98	.67	3.57	.74	3.621	.000
Tempos Livres a Curto Prazo	3.76	.68	3.64	.74	1.072	.285
Tempos Livres a Longo Prazo	3.86	.74	3.82	.79	0.352	.725
Curto Prazo	3.94	.53	3.66	.59	3.052	.003
Longo Prazo	4.02	.49	3.72	.59	3.470	.001

De modo a avaliar se existem diferenças nas variáveis cognitivo-motivacionais e contextuais consideradas neste estudo em função da existência de retenções escolares obteve-se os seguintes resultados através de testes *t* de *student* (Tabela 7). As comparações efetuadas evidenciam diferenças estatisticamente significativas nas seguintes variáveis: objetivos de mestria ($t=5.475$, $p=.000$), autoeficácia académica ($t=4.101$, $p=.000$), escola e carreira profissional a curto prazo ($t=3.664$, $p=.000$), escola e carreira profissional a longo prazo ($t=3.507$, $p=.001$), relações sociais a longo prazo ($t=2.773$, $p=.006$), desenvolvimento pessoal a curto prazo ($t=3.611$, $p=.000$), desenvolvimento pessoal a longo prazo ($t=3.621$, $p=.000$), perspetiva temporal de futuro a curto prazo ($t=3.052$, $p=.003$) e na perspetiva temporal de futuro a longo prazo ($t=3.470$, $p=.001$). Em todos os casos os alunos que nunca ficaram retidos apresentam valores médios mais elevados relativamente aos seus pares que já conheceram retenções no

seu percurso escolar.

Tabela 8

Diferenças nas variáveis psicológicas em estudo em função dos objetivos de formação ou de prosseguimento de estudos

Variáveis	12ºano		Ensino Superior		t	p
	M	DP	M	DP		
Objetivos de Mestria	3.53	.80	4.14	.62	-5.416	.000
Orientação Resultado – Aproximação	2.59	.83	2.75	.90	-1.254	.211
Orientação Resultado – Evitamento	2.94	.85	3.20	.89	-2.048	.042
Autoeficácia	3.20	.80	3.75	.63	-5.551	.000
Bem-estar com os Professores	3.08	.65	3.24	.78	-1.430	.154
Bem-estar com os Colegas	3.70	.84	4.01	.82	-2.530	.012
Bem-estar na Escola em Geral	3.13	.97	3.28	.79	-1.240	.216
Perceção da Escola pelos Pais	4.31	.86	4.66	.51	-3.066	.003
Perceção da Escola pelos Amigos	3.35	.72	3.55	.72	-1.946	.053
Escola e Carreira Prof. a Curto Prazo	3.42	.80	3.95	.64	-5.270	.000
Escola e Carreira Prof. a Longo Prazo	3.65	.70	4.06	.58	-4.202	.000
Relações Sociais a Curto Prazo	3.94	.72	4.22	.67	-2.818	.005
Relações Sociais a Longo Prazo	3.91	.75	4.22	.61	-2.894	.005
Desen. Pessoal a Curto Prazo	3.48	.82	3.92	.68	-4.146	.000
Desen. Pessoal a Longo prazo	3.53	.74	4.03	.63	-5.200	.000
Tempos Livres a Curto Prazo	3.57	.70	3.80	.68	-2.276	.024
Tempos Livres a Longo Prazo	3.64	.76	3.93	.73	-2.678	.008
Curto Prazo	3.62	.58	4.06	.51	-4.617	.000
Longo Prazo	3.68	.59	4.07	.46	-4.676	.000

A partir da observação da Tabela 8 podemos constatar que existem diferenças estatisticamente significativas em diversas variáveis contribuindo para a motivação escolar dos estudantes, tendo os alunos que pretendem ingressar no ensino superior valores superiores em todas as dimensões estudadas, sendo as variáveis em que a diferença é mais acentuada as seguintes: objetivos de mestria ($t=-5.416$, $p=.000$), autoeficácia académica ($t=-5.551$, $p=.000$), escola e carreira profissional a curto prazo ($t=-5.270$, $p=.000$) e desenvolvimento pessoal a longo prazo ($t=-5.200$, $p=.000$).

Tabela 9

Diferenças nas variáveis psicológicas em estudo em função de cognições antecipatórias acerca do seu futuro profissional

Variáveis	Pensou		Não Pensou		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Objetivos de Mestria	4.02	.68	3.85	.83	1.609	.109
Orientação Resultado – Aproximação	2.79	.89	2.50	.83	2.209	.028
Orientação Resultado – Evitamento	3.23	.87	2.85	.87	2.930	.004
Autoeficácia	3.64	.70	3.50	.76	1.349	.179
Bem-estar com os Professores	3.18	.76	3.2	.71	-0.404	.687
Bem-estar com os Colegas	4.01	.81	3.69	.86	2.582	.010
Bem-estar na Escola em Geral	3.27	.85	3.15	.83	0.992	.322
Perceção da Escola pelos Pais	4.60	.65	4.48	.58	1.210	.227
Perceção da Escola pelos Amigos	3.55	.72	3.37	.71	1.705	.089
Escola e Carreira Prof. a Curto Prazo	3.86	.72	3.66	.73	1.829	.069
Escola e Carreira Prof. a Longo Prazo	3.99	.62	3.82	.67	1.898	.059
Relações Sociais a Curto Prazo	4.19	.70	4.05	.65	1.361	.175
Relações Sociais a Longo Prazo	4.18	.64	4.02	.73	1.638	.103
Desen. Pessoal a Curto Prazo	3.90	.75	3.53	.66	3.693	.000
Desen. Pessoal a Longo prazo	4.00	.63	3.60	.78	4.104	.000
Tempos Livres a Curto Prazo	3.81	.68	3.55	.70	2.523	.012
Tempos Livres a Longo Prazo	3.85	.76	3.84	.71	0.114	.909
Curto Prazo	3.94	.56	3.72	.52	2.743	.007
Longo Prazo	4.01	.51	3.82	.54	2.591	.010

É de destacar na Tabela 9 que as variáveis onde a diferença entre as médias revelou uma maior significância estatística quando se efetua a comparação entre os estudantes que já pensaram no seu futuro profissional e os que nunca efetuaram essa antecipação cognitiva são as seguintes: objetivos de resultado ou desempenho do tipo evitamento ($t=2.930$, $p=.004$), bem-estar com os colegas ($t=2.582$, $p=.010$), desenvolvimento pessoal a curto prazo ($t=3.693$, $p=.000$), desenvolvimento pessoal a longo prazo ($t=4.104$, $p=.000$), perspectiva temporal de futuro a curto prazo ($t=2.743$, $p=.007$) e perspectiva temporal de futuro a longo prazo ($t=2.591$, $p=.010$),

V- Discussão

Com o presente estudo pretendeu-se investigar a perspetiva temporal de futuro de alunos a frequentar o 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos de escolaridade), relacionando as variáveis temporais entre si e analisando as suas relações com dimensões nucleares para a explicação da motivação escolar (e.g. objetivos de mestria, eficácia académica, etc.). Adicionalmente, verificámos a existência (ou não) de diferenças significativas entre as variáveis psicológicas em estudo em função de algumas variáveis sociodemográficas, de percurso escolar e vocacionais. Depois de apresentados os principais resultados obtidos em torno da verificação das hipóteses inicialmente colocadas, passamos à sua discussão relacionando os seus significados com as bases teóricas selecionadas para esta investigação e retirando algumas implicações práticas que possam ser debatidas tendo em consideração a intervenção psicossocial e pedagógica em contextos educativos.

O presente trabalho foi orientado para dar resposta a quatro hipóteses previamente definidas nos objetivos. Para responder a estas, foram efetuadas diversas análises estatísticas no âmbito de uma investigação com um desenho descritivo-correlacional.

Em primeiro lugar, e analisando as estatísticas descritivas das dimensões cognitivo-motivacionais e contextos em análise, foi possível observar que os participantes, relativamente aos padrões adaptativos de aprendizagem, se encontram mais orientados para objetivos de mestria. Este resultado está de acordo com estudos anteriores efetuados com amostras de estudantes do 9º ano de escolaridade (Paixão & Borges, 2005; Ramos, Paixão & Silva, 2010).

A primeira hipótese consistia em verificar se existe uma relação positiva entre os fatores que contribuem para a manutenção de padrões adaptativos de aprendizagem e para a explicação da motivação escolar destes jovens. Esta hipótese foi parcialmente confirmada, embora alguns resultados tenham sido surpreendentes. De facto, os objetivos de orientação para a mestria correlacionam-se positivamente com a

eficácia académica percebida, com o bem-estar na escola e com os professores como seria esperado. Este resultado está de acordo com a teoria de Dweck (1986) sendo que os alunos com forte orientação para a mestria estão mais focados na aprendizagem e no domínio de competências-chave manifestando comportamentos adaptativos em contexto escolar, nomeadamente em situações desafiantes e ambíguas, ainda de referir que resultados de variados estudos revelam que os objetivos de mestria se encontram mais relacionados significativamente e positivamente com os padrões adaptativos de aprendizagem do que os objetivos de desempenho (Anderman & Anderman, 1999; Ames, 1992; Kaplan & Midgley, 1997; Midgley & Urdan, 2001 cit. *in* Kitsantas, Steen & Huie, 2009)

Ainda quanto à primeira hipótese, os resultados obtidos relativamente aos objetivos de resultado ou desempenho do tipo evitamento e aproximação evidenciaram a associação de ambos com padrões adaptativos de aprendizagem (e.g. eficácia académica, bem-estar na escola), ao contrário do que seria esperado, pois os objetivos de resultado do tipo evitamento subjazem normalmente à existência de padrões comportamentais mal-adaptativos em contexto escolar (apresentando relações negativas com os objetivos de mestria), ao passo que os objetivos de desempenho do tipo aproximação tendem a apresentar relações ambíguas com diversas dimensões que sustentam a aprendizagem e a motivação em contexto escolar (Midgley *et al.*, 2000). Uma hipótese interpretativa que pode ser colocada é a de que o relacionamento dos objetivos orientados para resultado do tipo evitamento com os padrões adaptativos de aprendizagem possa dever-se ao desejo destes jovens estudantes em evitar o fracasso no complicado processo de gestão das tarefas de aprendizagem. Para alguns pode ser evitar aparentar ser “estúpido”, evitar a opinião negativa dos outros sobre si e não querer deixar transparecer a ideia de falta de capacidades, sendo que consideram esta dinâmica de evitamento tão importante como a demonstração de competências

(Midgley, 2002).

A Hipótese 2 foi confirmada verificando-se correlações positivas entre todas as subescalas que integram o questionário da perspetiva temporal de futuro. As correlações entre as subescalas pertencentes ao mesmo domínio apresentam em geral valores mais altos comparativamente com as suas associações com os restantes domínios. A escola e carreira profissional e as relações sociais apresentam o valor mais elevado, indicando coerência relativamente às principais tarefas associadas à construção da identidade na adolescência. O desenvolvimento pessoal apresenta uma correlação entre as extensões deste domínio, a curto e longo prazo. Por outro lado, apesar de existir uma correlação positiva entre o tempo livre a curto e a longo prazo, a variável tempo livre apresenta valores mais baixos comparativamente aos observados nas outras subescalas, resultados semelhantes aos obtidos por Stouthard & Peetsma (1999), que fundamentaram este resultado no facto de o tempo livre ser externamente orientado, ou seja, as atividades ou o tempo livre disponível no momento presente podem ser diferentes quando estes começarem a frequentar outra escola ou quando tiverem uma carreira profissional.

As extensões temporais de cada domínio apresentam sempre uma correlação significativa e positiva mais elevada com a PTF a curto ou longo prazo correspondente, por exemplo, a escola e carreira profissional a curto prazo obteve um valor de correlação mais alto com a PTF a curto prazo do que com a PTF a longo prazo, tendo sido verificado o mesmo para todas as subescalas. A correlação obtida entre a PTF a curto prazo e PTF a longo prazo foi elevada. Estes resultados vão de encontro a investigações anteriormente realizadas por Peetsma (2000), que evidenciaram que as extensões da PTF têm uma associação forte, e que a PTF a curto e longo prazo estão positivamente relacionadas, como seria, talvez, de esperar em contextos preparatórios para a inserção na vida adulta, como é o caso da escola e do contexto educativo em geral.

O objetivo da hipótese 2 era validar a escala de perspetiva temporal de futuro, tendo sido obtidos resultados bastante semelhantes à investigação de Stouthard & Peetsma (1999). De facto, ainda que com algumas adaptações em virtude das fracas características psicométricas apresentadas em algumas escalas, o presente estudo permitiu ainda assim observar a distinção das duas facetas, os domínios (carreira escolar e profissional, relações sociais, desenvolvimento pessoal, tempo livre) e a extensão de tempo (curto e longo prazo).

A hipótese 3 foi formulada para verificar se a perspetiva temporal de futuro a longo prazo é um preditor significativo dos padrões adaptativos de aprendizagem e dimensões da motivação escolar consideradas neste estudo. Os alunos que valorizam mais o futuro/longo prazo apenas apresentam uma maior perceção do valor atribuído pelos pais à escola e maior autoeficácia académica, tal como o pressuposto, enquanto os alunos que valorizam o futuro mais imediato (curto-prazo) apresentaram valores mais elevados de bem-estar na escola, com os professores e com os colegas, perceção de maior valor atribuído por parte dos amigos, maior orientação para o resultado do tipo evitamento. Uma possível explicação pode dever-se ao facto dos indivíduos com uma perspetiva temporal a longo prazo estarem mais dispostos a adiarem gratificações imediatas (Bembenuty & Karabenick, 2004), enquanto que os indivíduos com uma perspetiva temporal de futuro a curto prazo estão mais inclinados para o aqui e agora, e mais orientados para objetivos dos quais obtêm uma gratificação imediata ou evitem a sua exposição a situações dolorosas ou embaraçosas, como a perceção de incompetência por parte dos outros ou o insucesso escolar (Keough *et al.*, 1999; Zimbardo & Boyd, 1999). Segundo Simons *et al.*, (2004), os alunos que adiem a gratificação imediata têm mais probabilidade de serem bem-sucedidos tanto academicamente como nas suas carreiras profissionais, manifestando, deste modo, comportamentos adaptativos de aprendizagem (e.g. elevada autoeficácia académica), manifestando, igualmente, a perceção que os

pais valorizam muito a escola, a qual parece atuar como um motivador, como na literatura de Peetsma, Wagenaar & de Kat (2002).

A última hipótese pretendia verificar a existência de eventuais diferenças significativas nas dimensões psicológicas em estudo em função de variáveis escolares e sociodemográficas. Estudos anteriores compararam a PTF em função da idade (Gjesme, 1979), género (Greene, 2004), nível socioeconómico (Detry & Cardoso, 1996), etnia (Peetsma, Wagenaar & de Kat, 2002), etc. Nesta investigação valorizámos a zona de residência (Urbana vs. Rural), o envolvimento em atividades de tempos livres, a existência de retenções escolares, objetivos de formação e cognições antecipatórias relativamente ao seu futuro profissional. Este conjunto de variáveis pareceu-nos poder estar na base de contextos bem distintos de inserção comportamental, podendo dar origem a perfis desenvolvimentais diversos.

Relativamente ao local de residência, é de notar que existem diferenças significativas em quase todos as dimensões cognitivo-motivacionais e contextuais abordadas neste, com exceção dos objetivos de orientação para o resultado do tipo aproximação. Os alunos do meio urbano apresentam padrões adaptativos de aprendizagem mais sólidos, um maior bem-estar, perceção mais firme pelos pais e colegas à escola e uma perspetiva temporal de futuro mais alargada em todos os domínios e extensões. Este resultado vai de encontro ao estudo de DeYoung & Lawrance (1995), que diz que nos meios rurais existe não só um menor desempenho académico, mas também aspirações vocacionais mais baixas.

Em relação ao envolvimento destes jovens em atividades de tempos livres, verificou-se que os alunos que frequentam algum tipo de atividade apresentam níveis de autoeficácia académica mais elevados, um maior bem-estar com os colegas e com a escola em geral, maiores perspetivas de futuro na escola e de carreira e atribuem maior valor às relações sociais a longo prazo e ao desenvolvimento pessoal a curto prazo. Este resultado vai de encontro a estudos anteriores que associam

os adolescentes que têm alguma atividade de tempos livres com melhores resultados académicos e um bem-estar psicológico mais elevado (Bartko & Eccles, 2003; Marsh, 1992). De facto, este tipo de atividades ajuda a clarificar a sua identidade (Garst, Scheider & Baker, 2001; Palen & Coatsworth, 2007), promovendo novas competências e a formação de relações sociais (Kleiber & Kirshnit, 1991), aumentando, deste modo, o seu desenvolvimento pessoal (Iso-Ahola & Crowley, 1991). De acordo com Shaw, Kleiber & Caldwell (1995) as atividades de tempos livres na adolescência são importantes para uma transição mais fácil e suave entre as brincadeiras de criança e a carreira profissional como adulto.

No que se refere à existência de retenções escolares, registaram-se diferenças significativas entre os dois grupos em comparação, sendo que os alunos que nunca ficaram retidos apresentam maior orientação para objetivos de mestria, autoeficácia académica mais elevada, melhores perspetivas de futuro quanto à escola e carreira profissional, ao seu desenvolvimento pessoal, relações sociais a curto prazo, apresentando, igualmente, valores mais elevados na PTF tanto a curto como a longo prazo. Estudos longitudinais norte-americanos referem que ficar retido algum ano aparece como um preditor significativo do abandono escolar antes ou durante o secundário levando, subsequentemente a um menor sucesso na vida futura (Jimerson, 1999). No entanto existe, o mesmo autor defende que ficar retido não pode ser, por si só, um preditor do insucesso escolar e profissional, pois este é o resultado de uma combinação complexa de fatores de âmbito socio-emocional, de mau ajustamento, falta de bases motivacionais, problemas comportamentais, *etc.*, pelo que a explicação do abandono e insucesso não pode focar-se em causas isoladas ou demasiado simplistas (Jimerson *et al.*, 2002).

Relativamente aos objetivos para a formação futura, os estudantes com intenções de frequentar o ensino superior, revelam mais objetivos de mestria, maior autoeficácia académica, maior orientação

para objetivos de realização ou desempenho do tipo evitamento, maior bem-estar com os colegas, maior percepção de valor atribuído à escola pelos pais e valores mais elevados da PTF em todos os domínios e extensões temporais. Estes resultados vão de encontro aos que foram obtidos por Spohn (1992), que refere que estudantes com a intenção de ingressar no ensino superior têm mais capacidade académica, mais esperança e metas para si e mais expectativas para o futuro. De igual modo, Feldman & Newcomb (1969) verificaram quando os estudantes pensam em frequentar o ensino superior, se focam também nas condições que propiciam maior desenvolvimento pessoal.

Finalmente, foram também encontradas diferenças significativas nos estudantes que já pensaram no seu futuro profissional relativamente aos que ainda não o fizeram, os primeiros apresentam uma maior orientação para os objetivos de realização de desempenho ou resultado, tanto de aproximação como evitamento, maior bem-estar com os colegas, uma PTF mais elevada no domínio do desenvolvimento pessoal, dos tempos livres a curto-prazo e valores mais elevados também nas duas categorias temporais globalmente consideradas (curto e longo prazo). Segundo Wang & Staver (2010) as aspirações de carreira foram identificadas como a variável que mais influencia a futura experiência de trabalho. Em estudos de carreira foram encontrados resultados no sentido em que quando aumenta a PTF, existe também uma maior autoeficácia na decisão de carreira (Jung *et al.*, 2015; Park, 2018). Segundo Walker & Tracey (2012) a PTF revela ser um dos preditores no processo de decisão de carreira. Ter aspirações de carreira enquanto estudante clarifica os objetivos profissionais, e leva a que experiência de aprendizagem até ao fim do ensino secundário seja mais valorizada (Raelin, 1980 cit. *in* Wang & Staver, 2010).

VI- Conclusão

De uma forma geral, as hipóteses deste estudo sobre a perspetiva temporal de futuro foram ao encontro da literatura especializada, sobre o impacto comportamental e motivacional da PTF e dos padrões adaptativos de aprendizagem. No entanto, este estudo, como qualquer investigação de natureza científica apresenta algumas limitações que podem e devem ser ultrapassadas em futuros estudos que se centrem nesta temática global e decisiva para o incremento da motivação em contextos de aprendizagem. Estudos futuros com estudantes a frequentarem a escolaridade obrigatória deviam utilizar amostras maiores e mais heterogêneas. De facto, embora tenhamos recolhido dados em dois meios, o rural e urbano, a classe socioeconómica predominantemente em ambos os contextos foi a média/média alta.

Uma outra limitação importante refere-se ao questionário para avaliação da PTF, pois, uma vez que não existia nenhuma adaptação portuguesa prévia, este foi traduzido de raiz do inglês para português para a elaboração deste estudo, sendo que as características psicométricas apresentadas por algumas subescalas deixaram muito a desejar, o que obrigou a adaptações forçadas que, em alguns casos implicaram reduções relativamente à escala original. Estudos futuros a realizar com este questionário deveriam centrar-se na sua análise fatorial, tanto exploratória, como confirmatória, validando desta forma a estrutura proposta pelos autores do questionário original. Uma outra limitação metodológica reside no conteúdo dos próprios itens que constituem o questionário de avaliação da PTF que os estudantes frequentemente acharam de difícil interpretação, para esta faixa etária; pensamos que a formulação de alguns itens deveria ser mais direta e simplificada, evitando a formulação pela negativa a qual obriga a uma maior flexibilidade cognitiva, que em muitos casos estes jovens ainda não alcançaram.

Apesar das limitações referidas, a avaliação da PTF neste estudo, a partir do questionário utilizado mostrou que os domínios e a

extensão de tempo estão bem diferenciados e definidos, revelou ser preditor de alguns padrões adaptativos de aprendizagem, e mostrou que os alunos do meio urbano, que frequentam atividades dos tempos livres, nunca ficaram retidos, pretendem frequentar o ensino superior e já pensaram no seu futuro profissional, têm em geral, uma maior orientação quer, para um futuro mais imediato, quer, para um futuro mais longínquo.

Para finalizar, propõe-se a elaboração de um estudo longitudinal que cubra todas as etapas e ciclos da escolaridade obrigatória, o ensino secundário, ensino superior e também, a inserção dos estudantes no mercado de trabalho procurando perceber a evolução dos seus objetivos, padrões de aprendizagem, orientação e expectativas de futuro se mantêm ao longo da infância, adolescência e idade adulta emergente e as suas relações com características e níveis diversos dos seus contextos de inserção comportamental.

Bibliografia

- Abousselam, N.M. (2005). *The moderator effect of future time perspective in the relationship between self-efficacy and risky sexual behaviour*. Magister Artium, University of The Free State, Faculty of Humanities, Dept. of Psychology, South Africa.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Andre, L., van Vianen, M., Peetsma, T. (2017) Adolescents' and parent's regulatory focus as determinants of future time perspective on school and professional career. *Learning and Individual Differences*, 59, 34-42.
- Andre, L., van Vianen, M., Peetsma, T., Oort, J. (2018). Motivational Power of Future Time Perspective: Meta-analyses in Education, Work and Health. *Plos One* 13(1) doi:10.1371/journal.pone.0190492.
- Bartko, W. T., & Eccles, J. S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: a person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 233–242.
- Baum, S., & Payea, K. (2005) Education Pays: The benefits of higher education for individuals and society. *Creative Education*, 3(6), 143-156.
- Bembenutty, H., Karabenick, S. (2004). Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 16(1), 35-57.
- Detry, B. & Cardoso, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DeYoung, A. J., & Lawrence, B. K. (1995). On Hoosiers, Yankees and Mountaineers. ERIC Document Reproduction Service. 383-508.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

- Estrada, J. A. C., González-Mesa, C. G., Méndez-Giménez, A., & Fernández Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51–57.
- Feldman, K., A. & Newcomb, T., M., (1969). *The Impact of College Students*. Jossey-Bass. São Francisco.
- Fingerman, K. L., & Perlmutter, M. (1995). Future time perspective and life events across adulthood. *Journal of General Psychology*, 122, 95-111.
- Garst, B., Scheider, I., & Baker, D. (2001). Outdoor adventure program participation impacts on adolescent self-perception. *The Journal of Experiential Education*, 24, 41–49.
- Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *The Journal of psychology*. 101(2). 88-173.
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: considerations of some functions and measurement implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443-461.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 541-553.
- Greene BA, DeBacker TK. (2004). Gender and orientations toward the future: Links to motivation. *Educational Psychology Review*. 16(2), 91-120.
- Grolnick, W., Ryan, R., Deci, E. (1991). Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children 's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology*. 83(4), 208-517.
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE.
- Iso-Ahola, S. E., & Crowley, E. D. (1991). Adolescent substance use and leisure boredom. *Journal of Leisure Research*, 23, 260–271.
- Jimerson, S. R. (1999). On the Failure of Failure: Examining The Association Between Early Grade Retention and Education and Employment Outcomes During Late Adolescence. *Journal of School Psychology*. 37(3). 243-272.

- Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Anderson, G. E., & Dalton, M. J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students. *California School Psychologist*, 7, 51–62.
- Jung, H., Park, I. J., & Rie, J. (2015). Future time perspective and career decisions: *The moderating effects of affect spin*. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 46–55.
- Keough, A., Zimbardo, P., Boyd, J. (1999). Who's smoking, drinking, and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2), 149-164.
- Kitsantas, A., Steen, S., Huie, F. (2009). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children. *International Eletronic Journal of Elementary Education*. 2(1), 65-81.
- Kleiber, D. A., & Kirshnit, C. E. (1991). *Sports involvement and identity formation*. In L. Diamant (Ed.), *Mind-body maturity: Psychological approaches to sports, exercise, and fitness* (pp. 193–211). Washington, DC, USA: Hemisphere.
- Lavasani, M., Weisani, M., & Ejei, J. (2011) The role of achievement goals, academic motivation, and learning strategies in statistics anxiety: Testing a causal model. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 1881-1886.
- Legislação Geral (2018, 7 de agosto) consultado a 24 de setembro de 2019 da direção-geral da educação: http://www.dge.mec.pt/legislacao_geral_curriculo.
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. In D.R. Brown & J. Veroff (Eds.), *Frontiers of motivational psychology* (pp. 173-190). Nova Iorque: Springer-Verlag.
- Lens, W., Paixão, M., Herrera, D., Grobler, A. (2012). Future Time Perspective as a Motivational Variable: Content and Extension of Future Goals Affect the Quantity and Quality of Motivation. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 321-333.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in the social sciences: selected theoretical papers*. New York: Harper.

- Marko, K. W. & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*. 52(1), 106-119.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals. *Journal of Educational Psychology*, 84, 553–562.
- Midgley, C. (2002). *Goals Structures, and Patterns of Adaptive Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Nova Jersey.
- Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: a goal theory approach. *The journal of early adolescence*. 15(1), 90-113.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)* Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Nuttin, J. R. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ortuño, V., & Janeiro, I. (2010). Análise das diferenças na Perspetiva Temporal em vários grupos etários através do IPT e do ZPTI. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Universidade do Minho, Portugal
- Padawer, A., Jacobs-Lawson, J., Hershey, A., Thomas, D., (2007) Demographic Indicators as Predictors of Future Time Perspective. *Curr Psychol*. 26. 102-108.
- Paixão, M. P. & Borges, G. F. (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.
- Paixão, M. P. (2004). A dimensão temporal do futuro na elaboração de objetivos pessoais e organização de projetos. *Psychologica*, 273- 286.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy beliefs during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urda (Eds.), *Adolescence and education, Vol. 5: Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339–367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Pajares, F. (2009) Toward a Positive Psychology of Academic Motivation: The role of self-efficacy Beliefs *In* Gilman, R., Huebner, E. S., Furlong, M. J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology Schools* (pp. 149-160). Nova Iorque: Routledge.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002) Self-efficacy, self concept, and academic achievement *In* J. Aronson (Ed.) *Psychology of education: Personal and interpersonal forcer*, (pp. 5-25). Nova Iorque: Academic Press
- Pajares, F., & Urdan, T. (Eds.). (2006). *Adolescence and education, Vol. 5: Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Palen, L. A., & Coatsworth, J. D. (2007). Activity-based identity experiences and their relations to problem behaviour and psychological well-being in adolescence. *Journal of Adolescence*, 30, 721–737.
- Park, I., Rie, J., Kim, H. & Park, J., (2018) Effects of a Future Time Perspective-Based Career Intervention on Career Decision. *Journal of career Development*. doi:10.177/0894845318781043.
- Park, S., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (1992). Motivational beliefs volitional control and self-regulated learning. *American Educational Research Association*. São Francisco.
- Patrick, H., Hicks, L., Ryan, A. (1997). Relations of Perceived Social Efficacy and Social Goal Pursuit to Self-Efficacy for Academic Work. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 109-128.
- Peetsma, T., & van der Veen, I. (2011). Relations Between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21(3), 481-494.
- Peetsma, T., Hascher, T., van der Veen, I. Roede, E. (2005) Relations Between adolescent's self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*. 20(3), 209-225.
- Peetsma, T., van der Veen, I. (2009) The development in self-regulated learning behavior of first-year students in the lowest level of secondary school in the Netherlands. *Learning and Individual Differences*, 19, 34-46.
- Peetsma, T., Wagenaar, E., Ewoud, K. (2002). School Motivation, Future Time Perspective and Well-Being of High-School Pupils in Segregated and Integrated Schools in the Neetherlands and the Role

- of Ethnic Self-Description. *European Studies in Education*, 14, 54-74.
- Peetsman, T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 179-194.
- Pintrich, R., & De Groot, V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Rakowski, W. (1979). Future time perspective in later adulthood: Review and research directions. *Experimental Aging Research*, 5, 43-88.
- Ramos, L. A., Paixão, P. M., & Silva, J. T. (2010). Os objetivos em contextos de realização e o seu impacto na construção da identidade vocacional. *Desenvolvimento Vocacional: Avaliação e Intervenção* (pp. 185-194). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Carreira - APDC.
- Ramos, L.A. (2006). *Autoeficácia, objetivos e tomada de decisão na construção da identidade vocacional*. Tese de Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Schunk, H., (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, H., (1994). Self-Regulation of Self-Efficacy and Attribution in Academic Settings In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seginer, R. & Lens, W. (2015). The Motivational Properties of Future Time Perspective Future Orientation: Different Approaches, Different Cultures In M. Stolarski et al. (eds.), *Essays in Honor of Philip G. Zimbardo*, (pp. 287-304). Suíça: Springer International Publishing.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement Goal Theory at the Crossroads: Old Controversies, Current Challenges, and New Directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47.
- Shaw, S., Kleiber, D., & Caldwell, L. (1995). Leisure and identity formation in male and female adolescents: a preliminary examination. *Journal of Leisure Research*, 27, 245-26.

- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 121-139.
- Spohn, K., Crowther, T., & Lykins, C. D. (1992). *Appalachian access and success: A research project of the Ohio Board of Regents and a consortium of two- and fouryear colleges and universities in Appalachian Ohio*. Portsmouth, OH: Shawnee State University
- Stouthard, M. E. A., & Peetsma, T. T. D. (1999). Future-time perspective: Analysis of a facet-designed questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(2), 99-105.
- Vila, Luis. (2000). The non-monetary Benefits of Education. *European Journal of Education*, 35, 21-32.
- de Volder, M. L., & Lens, W. (1982) Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571.
- Walker, T. L., & Tracey, T. J. (2012). The role of future time perspective in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 150-158.
- Wang, J. & Staver, J., R. (2010). Examining Relationships Between Factors of Science Education and Student Career Aspiration. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 312-319.
- Zimbardo, P.G. & Boyd, J.N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.

Anexos

Questionário Geral Sobre a Escola

- 1- Sexo: Masculino____ Feminino____ 2 - Data Nascimento: ____/____/____
- 3- Ano____ Turma____
- 4- Nacionalidade: Portuguesa____ Outra_____
- 5- Ano Escolar que frequentas: 7ºano____ 8ºano____ 9ºano____
- 6- Já ficaste retido(a) algum ano? Nunca____ Pré-escolar____ Ensino Primário____
2ºCiclo____ 3ºciclo____ Se sim, quantas no total?_____
- 7- No ano passado tiveste alguma negativa no 3º período? Não____ Sim____ Quantas?

- 8- No 1º período deste ano tiveste alguma negativa? Não____ Sim____ Quantas? _____
- 9- Já frequentaste ou frequentas atividades de orientação escolar e aconselhamento de
carreira? Sim____ Não____
- 10- Frequentas alguma atividade nos tempos livres? Sim____ Não____
Caso frequentes indica qual_____
- Quantas vezes por semana?_____
- 11- Quais os teus objetivos relativos à tua formação? Completar o 12ºano____ Frequentar o
ensino superior____
- 12- Já pensaste o que querias ser no futuro em termos profissionais? Sim____ Não____
Se sim, o quê (podes colocar mais que uma profissão)? _____
- _____

13-

	Idade	Ano escolaridade completado	Profissão
Pai			
Mãe			

- 14- Tem Irmãos(ãs)? Não____ Sim____ Quantos? _____
- 15- Com quem vives? _____ Pais ou pais e irmãos
_____ Pais, irmãos, avós, tios etc...
_____ Pai ou mãe e companheiro(a)
_____ Apenas com um dos meus pais
_____ Outra(s) pessoa(s), indica qual_____

16- Onde moras? _____ Cidade de Coimbra
_____ Arredores de Coimbra, onde? _____
_____ Outro, onde? _____

PRIMEIRA PARTE

Seguem-se algumas afirmações acerca de ti enquanto estudante desta turma. Para cada afirmação rodeia com um círculo o número correspondente à alternativa de resposta que melhor descreve o que tu sentes.

Ex.: *Eu gosto de gelado de morango*

1=Totalmente Falso; 2= Falso; 3=Algo Verdadeiro;

4=Verdadeiro; 5=Muito Verdadeiro

1. É importante para mim aprender muitos conceitos novos durante o ano letivo.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

2. Um dos meus objetivos durante as aulas é aprender o máximo possível.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

3. Um dos meus objetivos durante o ano letivo é dominar muitas competências novas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

4. É importante para mim compreender totalmente o trabalho que realizo durante as aulas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

5. É importante para mim melhorar as minhas competências ao longo do ano letivo.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

6. É importante para mim que os outros estudantes da minha turma pensem que eu sou bom no trabalho que realizo durante as aulas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

7. Um dos meus objetivos é mostrar aos outros que sou bom no trabalho que realizo durante as aulas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

8. Um dos meus objetivos é mostrar aos outros que o trabalho durante as aulas é fácil para mim.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

9. Um dos meus objetivos é parecer inteligente em comparação com os outros estudantes da minha turma.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

10. É importante para mim parecer inteligente quando comparado com os outros da minha turma.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

11. É importante para mim não parecer estúpido durante as aulas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

12. Um dos meus objetivos é impedir que os outros pensem que não sou esperto nas aulas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

13. É importante para mim que os meus professores não pensem que eu sei menos que os outros da minha turma.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

14. Um dos meus objetivos na turma é evitar parecer que tenho problemas na realização.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

15. Estou certo de que consigo dominar as capacidades/ competências ensinadas durante este ano nas aulas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

16. Tenho a certeza que sou capaz de fazer os trabalhos que me são propostos nas aulas, mesmo os mais difíceis.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

17. Eu consigo fazer quase todos os trabalhos das aulas se não desistir.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

18. Mesmo que o trabalho seja difícil, eu consigo aprender.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

19. Eu consigo fazer até o trabalho que é proposto nas aulas, por mais difícil que este seja, se tentar.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

20. Em geral, os professores interessam-se por mim.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

21. Os professores interessam-se pouco por mim.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

22. Posso falar com os meus professores sobre os meus problemas pessoais.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

23. Posso contar com os meus professores quando surgem dificuldades.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

24. A maioria dos professores são como estranhos para mim.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

25. Tenho muito contacto com os meus colegas de turma / companheiros.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

26. Preferia estar noutra turma.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

27. Gosto da minha turma.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

28. Dou-me bem com os meus colegas de turma /companheiros.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

29. Às vezes sinto-me sozinho(a) na minha turma

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

30. O ambiente na escola é bom.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

31. O ambiente na escola é muito rigoroso.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

32. As regras da escola parecem-me justas.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

33. Preferia ir para outra escola.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

34. Sinto-me em casa nesta escola.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

35. Os meus pais pensam que andar na escola é útil para mim.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

36. Aos meus pais não interessa muito se me esforço ou não na escola.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

37. É importante para os meus pais que me esforce ao máximo na escola.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

38. Os meus pais esperam que eu conclua a escolaridade.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

39. Para os meus amigos é importante que conclua a escolaridade.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

40. Para os meus amigos é importante que eu vá à escola.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

41. Os meus amigos não acham que a escola é muito útil.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

42. Os meus amigos não se importam com o que eu faço na escola.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

43. Os meus amigos não gostam de se esforçar muito na escola.

1	2	3	4	5
Totalmente Falso	Falso	Algo Verdadeiro	Verdadeiro	Muito Verdadeiro

SEGUNDA PARTE

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

Por exemplo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

16. Estou muito preocupado(a) com o meu futuro próximo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

25. Atualmente os amigos são muito importantes para mim.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

44. Estou pouco preocupado(a) com a minha vida futura.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Obrigado Pela Colaboração



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Pedido de Colaboração

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação

No âmbito da tese de Mestrado Integrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, da FPCE-UC, assim como do estágio curricular na Escola Básica Eugénio de Castro, que estão a ser realizados pelo aluno Nuno Gambão sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula Paixão e do Dr. João Grave de Almeida, respetivamente, solicitamos a colaboração de V. Ex.^a no sentido de autorizar o seu educando a preencher, numa aula de Formação Cívica, um inquérito a trabalhar no estudo intitulado “perspetiva temporal de futuro e padrões adaptativos de aprendizagem: Estudo Exploratório com uma amostra de alunos do 3ºciclo do ensino básico”.

De salientar que os dados permanecerão anónimos, não sendo possível a identificação dos alunos participantes.

Para autorizar a participação do seu educando, preencha por favor o destacável que se segue, devendo posteriormente ser entregue ao Diretor de Turma.

Para qualquer esclarecimento contacte o 91 [REDACTED] ou nuno_gambao@hotmail.com.

Agradecemos desde já a atenção e colaboração neste projeto.

Coimbra, ____ de _____ de 2018.

João Grave de Almeida
Psicólogo Escolar

Nuno Gambão
Psicólogo Estagiário

✂-----

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____, do ____ ano, da turma _____, n.º _____, autorizo a participação do meu educando na investigação pretendida.

Coimbra, ____ de _____ de 2018

(Assinatura Encarregado de Educação)