



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Catarina Ramos Nunes

**PERSPETIVA TEMPORAL DE FUTURO E
PADRÕES ADAPTATIVOS DE
APRENDIZAGEM DE JOVENS INSERIDOS EM
CENTROS EDUCATIVOS PORTUGUESES**

Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, orientada pelo Professor Doutor José Manuel Tomás Silva e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Julho de 2019

Perspetiva Temporal de Futuro e Padrões Adaptativos de Aprendizagem de Jovens Inseridos em Centros Educativos Portugueses

Resumo: Uma das medidas tutelares educativas passíveis de ser atribuída pelos órgãos judiciais a jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos que tenham cometido atos delituosos puníveis por lei, de acordo com o regime jurídico da Lei Tutelar Educativa (LTE) atualmente em vigor em Portugal, é a medida de internamento em Centro Educativo. Ajudar esses jovens na construção de trajetórias de vida educativas e profissionais adaptativas é um elemento crucial para a sua futura reabilitação como cidadãos bem-sucedidos.

O presente estudo foi realizado com recurso a uma amostra constituída por 50 jovens do sexo masculino a cumprirem medida tutelar de internamento em três Centros Educativos situados em território nacional, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos. Esta investigação tem como objetivo principal proceder à análise das suas perspetivas temporais de futuro em dois horizontes temporais distintos (curto e longo prazo) e em domínios de vida nucleares (escola e carreira profissional, relações sociais, desenvolvimento pessoal e tempo de lazer), assim como da sua relação com potenciais fatores associados à manutenção de padrões adaptativos de aprendizagem. Para este efeito, foram administradas medidas da Perspetiva Temporal de Futuro, dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem e do Bem-estar e Perceção da Escola.

Os resultados obtidos nesta investigação sugerem que diversos fatores que contribuem para a manutenção de padrões adaptativos de aprendizagem, tais como a orientação para objetivos de mestria, o bem-estar sentido face aos professores e à escola e a autoeficácia académica, apresentam correlações estatisticamente significativas com alguns dos domínios de vida considerados no estudo da PTF e que, ademais, a perspetiva temporal de futuro a curto prazo se correlaciona positiva e significativamente com a perspetiva temporal de futuro a longo prazo dentro de cada domínio de vida inquirido. Por outro lado, os índices de consistência interna obtidos para cada instrumento de medida utilizado no decorrer deste estudo revelaram-se adequados.

Por fim, os resultados alcançados sugerem a importância de incorporar o conceito de perspetiva temporal de futuro na investigação e intervenção com jovens infratores.

Palavras-chave: perspetiva temporal de futuro, investimento escolar, realização académica, padrões adaptativos de aprendizagem, Centros Educativos Portugueses.

Future Time Perspective and Adaptive Learning Patterns of Youths Held in Portuguese Educational Centers

Abstract: One of the educational measures that can be applied by the judicial institutions to young people between the ages of 12 and 16 years old who have committed criminal acts punishable by law, according to the legal regime of the current Educational Tutelary Law (LTE) in Portugal, is the measure of institutionalization/detention in special Educational Centers. Helping these young people construct adaptive educational and life trajectories is a crucial element in their future rehabilitation as successful citizens.

The present study was carried out with a sample of 50 male young offenders accomplishing an institutionalization tutelary measure in three Educational Centers located in the national territory. Their ages ranged between 15 and 19 years old. The main objective of our investigation was to analyse the future time perspective of this group of respondents concerning two distinct temporal horizons (short and long term) and in several core life domains (school and professional career, social relations, personal development and leisure time) and, particularly, its relationships with factors associated with the maintenance of adaptive learning patterns. For this purpose, scales measuring of Future Time Perspective, Adaptive Learning Patterns and Well-being and School Perception were administered to the selected sample.

The results found in this research suggest that several factors that contribute to the maintenance of adaptive learning patterns such as mastery orientation, the sense of well-being towards teachers and school and academic self-efficacy, showed statistically significant correlations with several important life domains. Another finding was that the short-term future time perspective correlates positively and significantly with the long-term future time perspective within each life domain. On the other hand, the internal consistency estimates obtained for each measurement instrument used in the course of this study proved to be adequate. Finally, our results show the importance of incorporating the future time perspective concept into the research and intervention with young offenders.

Keywords: future time perspective, school investment, academic achievement, adaptive learning patterns, Portuguese Educational Centers.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor José Manuel Tomás Silva pela sua constante e preciosa orientação, disponibilidade e prontidão. Por me ter guiado no decorrer de todo este processo, sempre disposto a partilhar conhecimentos e a contribuir com os seus sábios conselhos.

Ao Senhor Diretor da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais e aos Senhores Diretores dos Centros Educativos aos quais me dirigi, por terem contribuído para a concretização deste trabalho ao aceitarem o meu pedido, assim como aos jovens participantes, pela sua colaboração e paciência. Sem eles, a realização deste projeto não teria sido possível.

À minha família, por sempre me ter concedido a oportunidade de lutar pelos meus sonhos, por ter reunido condições para a minha formação académica e me ter permitido chegar a este momento. As palavras parecem sempre escassas quando se trata de lhes agradecer por todo o amor, carinho, apoio e preocupação ao longo destes anos, mas fica aqui o meu sincero e profundo agradecimento. São o meu porto seguro, sempre.

Às minhas amigas “de infância”, pois apesar de não o serem no sentido literal, conhecem-me como se fossem. Apesar dos caminhos e rumos diferentes, da distância e de nem sempre o tempo ser suficiente para nos reunirmos, souberam sempre como me transmitir o seu amor e apoio incondicionais e mantiveram-se ao meu lado de forma fiel. São a família que eu escolhi e da qual tanto me orgulho.

Às minhas amigas de Coimbra, por estarmos todas no mesmo “barco” e nos percebermos tão bem. Partilhamos inúmeros momentos daqueles que são os melhores anos na nossa vida, e farão para sempre parte das minhas melhores memórias.

À Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e a esta cidade, por me terem acolhido nos últimos anos e me terem permitido conhecer pessoas magníficas, viver momentos inesquecíveis e concretizar este meu grande sonho.

Índice

Introdução.....	1
I – Enquadramento conceptual	3
1.1 Evolução e definição do conceito de perspetiva temporal de futuro	3
1.2 A relação da perspetiva temporal de futuro com o investimento e a realização escolar.....	9
1.3 Domínios da perspetiva temporal de futuro	13
1.4 Dimensões da perspetiva temporal de futuro	14
1.5 Padrões adaptativos de aprendizagem	15
1.6 Relação da perspetiva temporal de futuro com a delinquência juvenil e a institucionalização.....	18
II – Objetivos	22
III - Metodologia.....	25
3.1 Caracterização da amostra	25
3.2 Procedimentos de seleção e recolha da amostra.....	28
3.3 Instrumentos	29
3.3.1 Questionário Sociodemográfico	29
3.3.2 Questionário da Perspetiva Temporal de Futuro – PTF.....	30
3.3.3 PALS – Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem (versão portuguesa de Paixão & Silva, 2006)	33
3.3.4 Escala de Bem-estar e Perceção da Escola (adaptação portuguesa da escala original de Peetsma et al., 2002).....	34
IV - Resultados	35
V - Discussão.....	41
VI – Conclusão	49
Bibliografia.....	52

Introdução

Atualmente, em Portugal, como forma de dar resposta à prática de factos qualificados como crimes pelo Código Penal por parte de jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, encontra-se em vigor o regime jurídico da Lei Tutelar Educativa (LTE).

O intervalo de idades abrangido por esta lei desempenha um papel crucial no processo de formação da personalidade e, assim sendo, acredita-se na interiorização de valores contrários à prática de delitos durante este período do desenvolvimento, com a implementação deste regime jurídico como alternativa às sanções comuns constantes do Direito Penal. Deste modo, a legislação em vigor assume como principal objetivo assegurar tanto os interesses constitucionais como o direito à livre formação da personalidade dos jovens, visando a educação do menor para o direito e procurando a sua integração digna e responsável na comunidade (art. 2º/Lei nº4/2015, de 15 de janeiro).

Uma das medidas tutelares passíveis de ser aplicada, de acordo com a Lei Tutelar Educativa e, mais concretamente, com o princípio da Legalidade, é o internamento em Centro Educativo (art. 4º/Lei nº4/2015, de 15 de janeiro).

Esta medida institucional é aplicada somente em última instância, quando não se verificam alternativas disponíveis ou ocorrem incumprimentos na aplicação de medidas não institucionais prévias, pois o tribunal tende a atribuir preferência à medida que represente uma menor intervenção na autonomia de decisão e de condução de vida do menor e que seja suscetível de obter uma maior adesão por parte deste e dos seus progenitores, representante legal ou pessoa detentora da sua guarda de facto (art. 6º/Lei nº4/2015, de 15 de janeiro).

A presente investigação possui como população alvo jovens aos quais foram atribuídas e implementadas medidas tutelares educativas de internamento e que, conseqüentemente, se encontram inseridos em Centros Educativos Portugueses para efeitos de cumprimento das mesmas, e apresenta como objetivo analisar a perspetiva temporal de futuro em diferentes domínios de vida de uma amostra retirada da referida população, procurando relacioná-la com fatores que contribuem para a manutenção de padrões adaptativos de aprendizagem, tais como os objetivos de realização e a eficácia

académica percebida, o bem-estar sentido em relação ao meio escolar e aos seus membros integrantes e a percepção da valorização dos outros relativamente à escola. É suposto que estas variáveis apresentem, de forma conjunta, um impacto decisivo no que concerne ao envolvimento, investimento e desempenho escolar, para além de poderem influenciar ainda outras áreas do funcionamento humano, como o trabalho e a saúde mental (Andre, van Vianen, Peetsma & Oort, 2018).

A perspetiva temporal desempenha um papel fulcral no processo de desenvolvimento na adolescência e na juventude, quando os indivíduos necessitam tomar decisões críticas relacionadas com o presente e com o futuro, nomeadamente com tarefas de desenvolvimento, como a escolha da escola ou da universidade na qual pretendem ingressar (Molinari, Speltini, Passini & Carelli, 2016). Estas capacidades de planeamento e tomada de decisão desenvolvem-se com a idade e revestem-se de especial importância quando as escolhas dos jovens podem conduzir a resultados futuros relevantes para a sua carreira profissional, vida pessoal e envolvimento social (Nurmi, 2005; Steinberg, Graham, O'Brien, Woolard, Cauffman, & Banich, 2009). O conceito de perspetiva temporal de futuro engloba, assim, a definição de objetivos e projetos futuros em diferentes domínios de vida que são prosseguidos mesmo que se encontrem situados num futuro relativamente distante (Husman & Lens, 1999; Lens & Tsuzuki, 2007).

Neste estudo, a perspetiva temporal de futuro é considerada tendo em conta duas categorias temporais distintas, designadamente “neste ano letivo” e “depois de concluir a escola” (Peetsma & van der Veen, 2011), constituindo a perspetiva a curto prazo e a perspetiva a longo prazo, respetivamente.

Embora a influência da perspetiva temporal de futuro no comportamento humano já tenha sido estudada de forma relativamente ampla no que concerne a diversas variáveis de natureza psicológica, fisiológica e social, na investigação relatada no presente documento o interesse recai sobre variáveis que se encontram na base dos processos adaptativos de aprendizagem, assim como do investimento e da realização académica. Neste sentido, o nosso intuito é proceder à análise das relações esperadas entre a perspetiva temporal de futuro nos seus diferentes domínios vitais (escola e carreira profissional, relações sociais, desenvolvimento pessoal e tempo de lazer) e horizontes temporais (curto prazo e longo prazo), e as variáveis relacionadas com os

padrões adaptativos de aprendizagem, designadamente os objetivos de realização e a autoeficácia académica, o bem-estar sentido em relação ao domínio escolar e a percepção dos outros sobre o mesmo.

A investigação referente ao papel desempenhado pelas variáveis anteriormente referidas, tanto consideradas de modo individual como de forma conjunta, assim como das relações estabelecidas entre as mesmas, não tem sido realizada de forma comum na população retratada neste trabalho, fator que esteve na origem do nosso interesse em debruçarmo-nos sobre este grupo populacional para a elaboração do presente estudo e, considerando o seu caráter inovador e atípico, começarmos possivelmente a fomentar o interesse de outros autores em se debruçarem sobre o mesmo tipo de população para a prossecução de investigações posteriores. Deste modo, almejamos dar o nosso contributo para alargar os horizontes no que toca ao conhecimento das características e particularidades destes jovens que, não obstante as trajetórias desviantes caracterizadoras dos seus percursos de vida, constituem parte integrante da nossa sociedade e necessitam de ser encarados como tal.

É de salientar, também, a importância da realização de um maior número de investigações com base nesta população específica como recurso fundamental para o fornecimento de conhecimentos e dados relevantes às instituições destinadas ao seu acolhimento e, desse modo, munir com ferramentas adequadas os técnicos operacionais que lidam com estes educandos no seu quotidiano profissional, com vista ao aperfeiçoamento gradual e contínuo dos seus procedimentos de reeducação e posterior integração na comunidade.

I – Enquadramento conceptual

1.1 Evolução e definição do conceito de perspetiva temporal de futuro

O tempo rodeia e envolve todo o comportamento humano (McGrath & Kelly, 1992). Para além disso, permite fornecer aos indivíduos um ponto de referência, constituindo uma medida a partir da qual estes constroem, organizam, recuperam e interpretam o passado e o presente, assim como antecipam situações futuras (Ringle & Savickas, 1983).

A capacidade do ser humano de contemplar o futuro encontra-se na base do comportamento e da motivação humana na vida quotidiana, não sendo este o resultado da escolha entre diversos caminhos alternativos oferecidos pelo presente, mas um lugar que é criado, inicialmente na mente e na vontade e, posteriormente, na ação e na atividade (Andre et al., 2018).

Uma das primeiras publicações relacionadas com o conceito de perspetiva temporal emergiu das investigações pioneiras realizadas por Frank (1939), nas quais já se discutia o papel das perspetivas temporais como fatores motivacionais relevantes no âmbito do comportamento humano.

Para Zimbardo e Boyd (1999), a perspetiva temporal constitui uma perspetiva global na qual se integra a ideia do passado, do presente e do futuro, estando este constructo integrativo e holístico na base do desempenho, do estabelecimento de objetivos e da tomada de riscos, entre vários outros comportamentos típicos da natureza humana.

Ao longo das últimas décadas, as teorias motivacionais sociocognitivas e baseadas em objetivos têm vindo a realçar o papel da antecipação do futuro como fator determinante no comportamento e na ação humana (Bandura, 1986 cit. in Kooij, Kanfer, Betts & Rudolph, 2018) permitindo, pela notoriedade de que dispõem no âmbito das ciências psicológicas, o desenvolvimento de diversas investigações e teorias relacionadas com a perspetiva temporal de futuro, em particular.

Lewin (1939) argumentou, por sua vez, que o espaço vital de cada indivíduo consiste no meio geográfico e social no qual este se encontra inserido, mas inclui também uma dimensão de carácter temporal, definindo a perspetiva temporal de futuro como “o âmbito do tempo futuro que influencia o comportamento presente” (p. 879) e defendendo que as alterações ocorridas na perspetiva temporal de futuro de cada indivíduo ao longo do tempo são um dos “factos mais fundamentais do desenvolvimento” (p. 879). Posteriormente, Nuttin (1984) procedeu à elaboração e descrição deste conceito com base em três processos fundamentais, sendo estes a motivação, o planeamento e a avaliação. De acordo com a conceção do autor, a motivação refere-se aos interesses dos indivíduos relativamente ao seu futuro, o planeamento encontra-se relacionado com o modo como estes idealizam e planeiam a realização desses interesses no futuro e a avaliação representa o grau em que os

indivíduos esperam que os seus interesses sejam realizados no futuro (Nuttin, 1984). Já para Husman (1998), a definição desta perspetiva assenta num tipo de instrumentalidade para a consecução de um determinado objetivo estabelecido pelo indivíduo para o seu futuro.

Mais recentemente, o conceito de perspetiva temporal de futuro foi definido como sendo a representação ou a concetualização de um determinado domínio de vida no tempo, tal como a carreira profissional ou as relações sociais, correspondendo o termo “perspetiva” à representação de determinados eventos ou domínios num futuro próximo ou, por outro lado, num futuro mais distante (Peetsma, 2000).

De um modo mais geral, este constructo tem vindo a ser descrito por diversos autores como constituindo uma representação mental do futuro ou uma orientação para o mesmo (de Volder & Lens, 1982; Peetsma, 2000; Zimbardo & Boyd, 1999). Assim sendo, esta perspetiva pode ser caracterizada de forma global por duas dimensões distintas, designadamente a “extensão” e a “valência”, sendo a primeira relativa ao grau de afastamento da representação dos eventos ou domínios de vida no tempo, enquanto a última permite traduzir o valor de um determinado evento ou domínio de vida no futuro (Gjesme, 1975; Lens, 1986).

Peetsma (2000), por sua vez, considera a perspetiva temporal de futuro como sendo uma atitude dirigida para um determinado domínio de vida percecionado no tempo, constituída por três componentes distintos, nomeadamente a cognição, o afeto e a intenção comportamental. De acordo com a autora, a cognição consiste no conjunto de ideias e de expetativas que um indivíduo possui relativamente ao seu futuro, enquanto o afeto é traduzido pela manifestação de sentimentos e emoções em relação a um determinado domínio de vida percecionado no futuro e a intenção comportamental encontra-se intimamente relacionada com a instrumentalidade ou utilidade percebida do comportamento presente para a concretização dos objetivos futuros, referindo-se ao grau no qual os sujeitos se encontram dispostos a agir de determinada forma com vista à sua realização (Peetsma, 2000). Neste sentido, a perspetiva temporal representa a medida em que os sujeitos valorizam um determinado objetivo ou domínio de vida no presente ou no futuro, pretendem alcançar esse objetivo integrado num certo domínio de vida e apresentam sentimentos e emoções relativas a esse objetivo ou domínio específico (Peetsma & van der Veen, 2011).

A adição da componente afetiva ao conceito de perspectiva temporal de futuro por Peetsma (2000), traduzida pela manifestação de sentimentos, positivos ou negativos, por parte de cada indivíduo relativamente ao seu futuro, é mais abrangente quando comparada com a maioria das concepções anteriormente defendidas, as quais tendem a apresentar um carácter essencialmente cognitivo e a colocar a ênfase no valor instrumental das tarefas de aprendizagem (Schuitema, Peetsma & van der Veen, 2014).

Outros autores enfatizaram igualmente as características afetivas dos eventos futuros, como é o caso de de Volder e Lens (1982) e de Ringle e Savickas (1983). Estas perspectivas indicam que o futuro pode ser encarado de forma positiva e otimista, englobando um sentimento geral de confiança no que toca à realização de objetivos futuros, ou pode ser percecionado como algo relativamente ameaçador, numa perspectiva mais pessimista (Ringle & Savickas, 1983). Por sua vez, uma maior afetividade reflete também a ligação a uma maior valorização dos objetivos, mesmo que estes só possam ser alcançados num futuro mais longínquo (de Volder & Lens, 1982).

Alguns autores (e.g. Husman & Shell, 2008; Ringle & Savickas, 1983; Seijts, 1998), que se focaram fundamentalmente na componente cognitiva desta perspectiva temporal, defenderam ainda a presença de cinco dimensões distintas integrantes deste constructo, sendo estas a orientação temporal, a extensão, a continuidade, a densidade e a direccionalidade. De acordo com esta concetualização, a orientação temporal encontra-se relacionada com um foco ou uma orientação predominante para uma determinada categoria temporal em detrimento das restantes, designadamente para o passado, para o presente ou para o futuro (Nuttin & Lens, 1985). Já a extensão, por outro lado, refere-se à distância na qual os indivíduos são capazes de projetar os seus objetivos e eventos, ou seja, quão longe no horizonte temporal de futuro estes conseguem percecionar (Ringle & Savickas, 1983). Por sua vez, a continuidade traduz a medida na qual cada sujeito é capaz de proceder à antecipação tanto dos efeitos imediatos como das consequências a longo prazo de uma eventual ação por si realizada (de Volder & Lens, 1982), encontrando-se igualmente associada ao planeamento e às crenças dos indivíduos relacionadas com a capacidade dos seus esforços no presente influenciarem acontecimentos e resultados futuros, enquanto a densidade refere-se à quantidade de objetivos que cada indivíduo planeia atingir no futuro (Husman & Lens, 1999) e ao nível de detalhe alcançado nas suas perceções sobre o mesmo (Ringle &

Savickas, 1983). Por fim, a direccionalidade traduz a medida na qual cada pessoa se percebe a si mesma como estando a avançar e a progredir do momento presente para o tempo futuro.

Para Stouthard e Peetsma (1999), esta perspetiva temporal, nos adolescentes e nos jovens adultos, encontra-se direcionada para vários domínios e pode estender-se de forma variável no futuro, constituindo um fator relevante nas suas trajetórias de vida. Neste sentido, é atribuída a este constructo uma qualidade de natureza motivacional, o que significa que uma perspetiva temporal de futuro positiva em relação a um determinado objetivo pode conduzir a um melhor desempenho do sujeito para atingir esse mesmo objetivo. Por outro lado, eventuais diferenças nessa perspetiva podem afetar as qualidades motivacionais dos indivíduos, influenciando de forma conseqüente o envolvimento e o investimento destes no seu próprio futuro (Stouthard & Peetsma, 1999). Assim sendo, a valorização manifestada por um indivíduo em relação a um determinado domínio de vida no futuro desempenha um papel essencial na definição do conceito de perspetiva temporal de futuro como uma variável motivacional, o que conduz a que uma perspetiva mais negativa seja frequentemente apontada como o elemento chave na falta de motivação (Peetsma, 2000).

Outros autores defenderam também a definição da perspetiva temporal de futuro como uma dimensão de carácter cognitivo-motivacional, como foi o caso de Nuttin (1964), que inclusivamente a denominou de “o nosso espaço motivacional primário” e, posteriormente, Lens (1986).

Esta perspetiva tem vindo, assim, a ser considerada um fator motivacional de sucesso para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos positivos em diversas áreas da vida (Andre, van Vianen, & Peetsma, 2017; Husman, Brem, Banegas, Duchrow, & Haque, 2014; Zimbardo & Boyd, 2008).

Relativamente a este poder motivacional do constructo em questão, podemos referir como exemplo a meta-análise desenvolvida por Andre et al. (2018), como tendo sido a primeira síntese sistemática envolvendo as relações da perspetiva temporal de futuro em três domínios de vida considerados nucleares, sendo estes a educação, o trabalho e a saúde. Neste estudo, foram encontradas evidências substanciais do sucesso e do poder motivacional desta perspetiva nos referidos domínios, sendo simultaneamente demonstrado que este constructo apresenta relações mais significativas

com atitudes, intenções comportamentais e controlo comportamental percebido do que com comportamentos objetivos e verificáveis.

Por sua vez, de Volder e Lens (1982), num estudo mais antigo, já tinham defendido que os indivíduos diferem no grau de longevidade no qual conseguem perceber o seu futuro. Neste sentido, quanto maior for a capacidade de uma pessoa para contemplar as consequências futuras do seu comportamento atual, maior valor de utilidade esse comportamento terá em prol dos seus objetivos futuros. Para além disso, e de acordo com os referidos autores, o poder motivacional da perspetiva temporal de futuro resulta da combinação de duas capacidades humanas, nomeadamente a capacidade de proceder à antecipação de eventos e consequências comportamentais num futuro distante e a capacidade de atribuir valor aos objetivos num futuro longínquo, constituindo a componente cognitiva e a componente dinâmica, respetivamente (de Volder & Lens, 1982).

Já para Zimbardo e Boyd (1999), o conceito de perspetiva temporal de futuro possui uma natureza predominantemente cognitiva, apesar de ser situacionalmente determinada, e este elemento cognitivo é perspetivado como sendo essencial para a realização comportamental, a definição de objetivos, a tomada de riscos, entre outros comportamentos humanos. Neste âmbito, o presente constructo tem vindo a ser definido como uma característica cognitivo-motivacional da personalidade que se encontra incorporada no estabelecimento de objetivos futuros por parte de cada indivíduo (Lens, 1986; Nuttin & Lens, 1985; Zimbardo & Boyd, 1999), representando a sua orientação em relação a estes e a sua consideração relativa às eventuais consequências futuras do comportamento presente (Andre et al., 2017).

Desde a primeira metade do século XX, diversos investigadores (Frank, 1939; Lewin, 1939; Teahan, 1958) têm defendido também que o conceito de perspetiva temporal de futuro possui um papel importante como preditor de várias atitudes e comportamentos individuais em diferentes domínios de vida e através de diversas condições etárias e culturais.

Em termos gerais, a pesquisa desenvolvida em torno deste conceito terá permitido realçar a sua importância como característica individual motivacional e adaptativa através de vários grupos etários e populacionais (Andre et al., 2017).

1.2 A relação da perspectiva temporal de futuro com o investimento e a realização escolar

A motivação dos estudantes constitui uma fonte permanente de preocupação no contexto educativo e, conseqüentemente, tem-lhe sido atribuído, ao longo do tempo, um lugar de destaque na pesquisa educacional (Peetsma, 2000).

Alguns estudantes preveem as conseqüências dos seus comportamentos atuais para a sua vida futura e a avaliação dos seus objetivos futuros faz com que coloquem um maior esforço na consecução dos mesmos, enquanto para outros o futuro dificilmente apresenta alguma influência no seu comportamento atual, vivendo maioritariamente focados no momento presente (Husman & Lens, 1999; Peetsma & van der Veen, 2011).

Por outro lado, os estudantes não procuram atingir os seus objetivos somente no presente ou no futuro imediato, mas também num futuro mais distante, podendo mesmo encontrar-se altamente envolvidos com as suas carreiras profissionais futuras (Husman & Lens, 1999).

As perspectivas temporais dos indivíduos, especialmente quando relacionadas com o domínio específico da escola e da carreira profissional, traduzidas na definição de objetivos que têm em linha de conta a dimensão temporal, demonstraram ser bons preditores do comportamento futuro dos estudantes, tal como o “trabalhar para a escola” (de Volder & Lens, 1982), assim como do seu investimento e realização académica (Lens, 1986; Husman & Lens, 1999; Peetsma, 2000).

Como exemplo do anteriormente descrito, podemos referir os estudos de Volder e Lens (1982) com alunos a frequentarem o ensino secundário na Bélgica, e de Peetsma (1985, 1992), com alunos pertencentes ao mesmo grau de escolaridade na Holanda, nos quais a extensão e a valência das suas perspectivas temporais de futuro permitiram prever de forma significativa a quantidade de investimento escolar despendida pelos mesmos.

Outra investigação foi posteriormente desenvolvida por Peetsma (2000), procurando também relacionar a perspectiva temporal de futuro dos estudantes com o seu investimento escolar. Os resultados deste estudo, à semelhança dos resultados dos estudos anteriormente mencionados, permitiram confirmar que diferentes perspectivas

temporais de futuro, em particular as relacionadas com o domínio escolar e da carreira profissional, são preditoras significativas do investimento dos adolescentes na escola. Neste sentido, os alunos com notas mais altas tendem a revelar uma perspetiva temporal de futuro mais positiva e extensa e, conseqüentemente, um maior investimento escolar do que aqueles que apresentam notas inferiores. Para além disso, os estudantes com perspetivas temporais futuras positivas no domínio da escola e da carreira profissional, quando comparados com os estudantes com perspetivas temporais futuras mais negativas no mesmo domínio, aparentam trabalhar mais arduamente no contexto escolar e colocar uma maior quantidade de esforço tanto no trabalho de casa em geral como no trabalho de casa em disciplinas específicas. Ainda de acordo com os resultados obtidos no referido estudo, foi também possível concluir que a perspetiva temporal de futuro a curto prazo no domínio do tempo de lazer não se encontra correlacionada com o investimento escolar, enquanto a perspetiva a longo prazo no mesmo domínio se correlaciona de forma negativa e significativa com o mesmo. Relativamente ao desenvolvimento pessoal, as perspetivas de futuro em ambas as categorias temporais consideradas, designadamente curto e longo prazo, revelam correlações positivas com o investimento escolar. Por outro lado, no que toca ao domínio das relações sociais, somente a perspetiva temporal de futuro a longo prazo apresenta correlações positivas e significativas com este investimento. As correlações negativas encontradas entre a perspetiva temporal de futuro no domínio do tempo de lazer e o investimento escolar sugerem que o primeiro se encontra associado a tendências motivacionais que competem com a motivação dos alunos para estudar (Peetsma, 2000).

Por sua vez, a perspetiva temporal no âmbito da escola e da carreira profissional demonstrou constituir um melhor preditor do investimento académico do que a instrumentalidade percebida, ou seja, a perceção dos estudantes relativa à utilidade da escola para o futuro (Peetsma, 1992 cit. in Schuitema et al., 2014). Para além de constituir um fator preditor, no que toca à perspetiva temporal de futuro de estudantes a frequentarem o ensino secundário e o ensino superior, diversos estudos permitiram confirmar também o seu poder motivacional mais geral (Stouthard & Peetsma, 1999).

A definição de objetivos futuros pode funcionar como um fator de motivação importante para alunos do ensino secundário, emergindo, por isso, como um fator preparatório para as vidas e carreiras profissionais futuras dos estudantes (Schuitema et

al., 2014). O investimento escolar é, neste sentido, concebido como parte integrante do comportamento dos alunos, na realização de uma série de tarefas, orientado para resultados escolares positivos e, subseqüentemente, para a construção de uma carreira profissional futura (Peetsma, 2000). Assim sendo, a dimensão temporal é um fator importante para a motivação de aprender, na medida em que a aprendizagem consiste, habitualmente, numa sucessão de passos com potenciais implicações para os objetivos futuros, ou seja, num trajeto contingente de tarefas sucessivas (Raynor & Entin, 1983). Este investimento escolar pode ser, por sua vez, operacionalizado como o impulso, a intensidade e a perseverança de três comportamentos relacionados com o contexto académico, nomeadamente ir para a escola, trabalhar numa determinada disciplina ou matéria e fazer o trabalho de casa (Roede, 1989).

Outros trabalhos permitiram comprovar que o valor instrumental percebido das tarefas de aprendizagem se encontra associado a um aumento da motivação, de um comportamento produtivo de aprendizagem e, conseqüentemente, da realização académica (e.g., de Volder & Lens, 1982). Neste sentido e de acordo com os autores, os estudantes que atribuem um maior valor a objetivos por si definidos a longo prazo apresentam um melhor desempenho em termos gerais na escola. Miller e Brickman (2004) argumentaram, por outro lado, que quando as tarefas de aprendizagem não são percebidas pelo indivíduo como possuindo valor e relevância para o seu futuro, a motivação para o desempenho e para a realização não é despertada.

Através da investigação levada a cabo por Peetsma e van der Veen (2011), a qual pretendia analisar as relações estabelecidas entre o desenvolvimento da perspetiva temporal de futuro em três domínios de vida distintos (escola e carreira profissional, relações sociais e tempo de lazer) e o investimento e realização académica, recorrendo para o referido efeito a uma amostra composta por 584 estudantes do primeiro ano e 584 estudantes do segundo ano do ensino secundário na Holanda, foi possível concluir, entre outros aspetos, que a perspetiva temporal de futuro dos estudantes possui influência no desenvolvimento da sua realização académica como consequência do aumento do seu investimento na escola. Como conclusão deste estudo, retém-se que uma perspetiva temporal a longo prazo no domínio do tempo de lazer apresenta um efeito negativo no investimento na aprendizagem, enquanto os efeitos de uma perspetiva temporal a longo prazo no domínio da escola e da carreira profissional, à semelhança do sucedido no

domínio das relações sociais, apresenta uma correlação positiva com esse mesmo investimento (Peetsma & van der Veen, 2011).

Eccles e Midgley (1989) defenderam ainda a ocorrência de um declínio na motivação e, conseqüentemente, na realização acadêmica ao longo da adolescência, dando lugar a uma crescente emergência de outros domínios de vida, como é o caso das relações do foro social, do desenvolvimento pessoal e do tempo dedicado ao lazer. Neste sentido, a perspectiva temporal de futuro relativa à escola e, subseqüentemente, à carreira profissional neste período do desenvolvimento, vai assumindo progressivamente uma menor importância em relação a outras áreas vitais observáveis ao longo da adolescência, tornando estas perspectivas em diferentes domínios concorrentes enquanto fatores motivacionais.

Tendo a tendência para este declínio em linha de conta, e considerando a importância de reforçar a motivação dos alunos durante este período, Peetsma e van der Veen (2009) desenvolveram uma intervenção junto dos estudantes com base na teoria da perspectiva temporal de futuro, com o objetivo de realçar a importância dos objetivos futuros de cada indivíduo e torná-los conscientes de que o que eles fazem na escola terá conseqüências nas suas oportunidades futuras.

Considerando o facto dos resultados dos estudos efetuados sobre a aplicação desta intervenção e dos seus efeitos na motivação dos alunos terem sido promissores (Peetsma & van der Veen, 2009), foi posteriormente realizada a tentativa, por parte de Schuitema et al. (2014), de ampliar os estudos prévios, procurando englobar todos os níveis do ensino secundário e proceder à investigação dos efeitos desta intervenção no decorrer de um período de tempo mais prolongado. À semelhança do anteriormente sucedido, foram obtidos resultados positivos na motivação escolar através da implementação da referida intervenção. Esta descoberta permite comprovar que fortalecer a perspectiva temporal de futuro dos estudantes e consciencializá-los da relação entre o comportamento presente e as expectativas futuras, reforçando a internalização dos seus objetivos futuros relativos ao domínio específico da escola e da carreira profissional e das ações necessárias para alcançar esses mesmos objetivos, permite aumentar a motivação dos estudantes no contexto escolar (Schuitema et al., 2014).

Apesar de ter sido demonstrado que a perspectiva temporal de futuro na escola e na carreira profissional se correlaciona de forma positiva com o investimento na

aprendizagem, uma perspectiva temporal de futuro a longo prazo no domínio do tempo livre correlaciona-se, pelo contrário, de forma negativa com este investimento (Peetsma, 2000), como referido anteriormente. Assim sendo, atribuir uma elevada relevância ao tempo de lazer numa perspectiva a longo prazo aparenta causar uma diminuição no esforço investido na escola no momento presente. Relativamente às perspectivas temporais, tanto a curto como a longo prazo, relativas ao domínio das relações sociais e à perspectiva a curto prazo relacionada com o tempo de lazer, estas encontram-se relativamente pouco correlacionadas com o investimento escolar. Por seu lado, o tempo livre a curto prazo pode ser considerado como algo que toda a gente necessita e não compete necessariamente com o ato de trabalhar na escola (Peetsma & van der Veen, 2011).

1.3 Domínios da perspectiva temporal de futuro

À semelhança do que sucede com outros constructos psicológicos, alguns investigadores procederam à concetualização da perspectiva temporal de futuro como sendo um traço de personalidade relativamente estável, enquanto outros o definiram como sendo um estado mais maleável (Kooij et al., 2018).

Numa das primeiras teorias defensoras da perspectiva temporal de futuro como traço de personalidade, Gjesme (1983) propôs que esta se encontra relacionada com as diferenças individuais no que concerne à capacidade geral dos indivíduos de anteciparem e estruturarem o seu próprio futuro. Neste sentido, o autor defende que as diferenças individuais neste traço começam a desenvolver-se de forma gradual no início da idade adulta e que a perspectiva temporal de futuro é estimulada e manifestada em função da importância antecipada dos eventos, atividades e tarefas futuras. Outros autores também definiram este constructo como sendo um traço relativamente estável, como é o caso de Zimbardo e Boyd (1999) e Strathman, Gleicher, Boninger e Edwards (1994).

Em oposição a esta concetualização, encontram-se as conceções referentes à perspectiva temporal de futuro enquanto estado, como é o caso da teoria de Trommsdorff e Lamm (1975), de acordo com a qual esta perspectiva é definida como sendo uma componente cognitiva, nomeadamente um conjunto de expectativas e de crenças

subjetivas mantidas por um determinado indivíduo em relação ao seu futuro, que pode ser alterado consoante as circunstâncias.

De um modo geral, a perspetiva temporal de futuro pode ser concetualizada e interpretada como uma disposição global (e.g., Zimbardo & Boyd, 1999), ou podem ser tidas em conta as diferenças individuais na sua definição. Tendo em conta esta última vertente, os conteúdos de interesse e preocupação dos indivíduos permitiram proceder à definição de diversos domínios considerados nucleares nas suas vidas, nomeadamente a escola e a carreira profissional, o desenvolvimento pessoal, as relações sociais e o tempo de lazer (Nuttin, Lens, van Calster & de Volder, 1979).

Peetsma (2000) define a perspetiva temporal de futuro como sendo a concetualização ou a representação destes domínios de vida em termos temporais. Neste sentido, foi comprovado que os indivíduos diferem entre si no que toca às suas perspetivas temporais de futuro nos diferentes domínios vitais considerados (e.g., Peetsma & van der Veen, 2011).

No que toca ao poder motivacional do qual a perspetiva temporal futura é dotada, como anteriormente referido, o domínio de vida aparenta ser essencial e determinante para a qualidade dos seus efeitos motivacionais. Como exemplo disso podemos apontar as alterações anteriormente descritas na ênfase colocada pelos estudantes nos domínios de vida durante os primeiros anos do ensino secundário, que se poderão encontrar na base do possível declínio na motivação escolar verificado durante este período (Schuitema et al., 2014). Assim sendo, o desenvolvimento da perspetiva temporal nos diferentes domínios de vida tem vindo a ser associado ao desenvolvimento do comportamento dos adolescentes em relação à aprendizagem (Peetsma & van der Veen, 2011).

1.4 Dimensões da perspetiva temporal de futuro

Relativamente à dimensionalidade da perspetiva temporal de futuro, alguns autores consideram este constructo como sendo unidimensional, ou seja, as perspetivas temporais dos indivíduos variam ao longo de um único espetro que se estende desde a orientação para o presente até à orientação para o futuro (Strathman et al., 1994), enquanto outros defendem a presença de duas dimensões distintas para a perspetiva

temporal (e.g., curto prazo e longo prazo) (Zimbardo & Boyd, 1999).

Num estudo levado a cabo por Peetsma (1992) referente às duas categorias temporais da perspectiva temporal de futuro nos diversos domínios de vida, foram encontradas relações positivas entre as perspectivas a curto prazo e as perspectivas a longo prazo quando era tido em conta o mesmo domínio de vida, nos primeiros quatro anos em todos os tipos de ensino secundário na Holanda. Neste sentido, foi verificado que os estudantes deste grau de ensino não diferenciavam de forma significativa as relações sociais “este ano” e as relações sociais “depois de acabar os estudos”. Este facto parece também suceder para os domínios da escola e carreira profissional e do tempo de lazer, não parecendo haver uma distinção clara por parte dos alunos entre as perspectivas a curto prazo e as perspectivas a longo prazo dentro de cada domínio de vida considerado (Peetsma, 1992).

Por fim, estudos conduzidos por Peetsma (1985, 2000) permitiram ainda verificar que o domínio de vida possui um papel mais importante na determinação das perspectivas temporais de futuro dos estudantes do que o horizonte temporal, ou seja, o momento ou período de tempo considerado.

1.5 Padrões adaptativos de aprendizagem

Na presente dissertação, para além do constructo de perspectiva temporal de futuro anteriormente apresentado, interessamo-nos igualmente por um segundo conceito que podemos designar, em termos genéricos, por “padrões adaptativos de aprendizagem”, termo inicialmente usado por Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, e Freeman (2000).

Os padrões, as crenças e os valores encontram-se alicerçados na história pessoal de cada indivíduo, nas relações interpessoais por si estabelecidas e nos diversos modelos internalizados pelo mesmo, o que permite a cada pessoa atribuir sentido e valor à vida (Pardal, 2012), e possuem uma intencionalidade subjacente que permite relacioná-los com o planeamento dos meios para a realização das tarefas, com base na utilização da cognição, das emoções e das vivências (Silva et al., 2004). Assim sendo, estes aspetos são, por sua vez, afetados pela dimensão temporal, pois desenvolvem-se num determinado período histórico de tempo, implicando também consequências para o

desempenho escolar dos alunos (Abreu, 1982; Abreu, Leitão, Santos & Paixão, 1988; Betz & Hackett, 2006; Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004, cit. in Pardal, 2012).

No decorrer do processo de desenvolvimento os indivíduos adquirem conhecimentos acerca de si próprios e dos outros, procedem à construção de representações mentais internas sobre si e sobre o espaço em que se encontram inseridos, designadamente nos contextos familiar, académico, de lazer, entre outros, e refletem acerca das suas aptidões, competências e expectativas, assim como elaboram percepções relativas ao valor da aprendizagem e, conseqüentemente, da escola, bem como de si mesmos, proporcionando um processo de autoavaliação com conseqüências emocionais e cognitivas que se refletem nos objetivos que pretendem alcançar, nos resultados que antecipam e nas ações que realizam (Silva et al., 2004).

De acordo com Faria (1998), podemos proceder à distinção entre dois padrões de comportamentos, cognições e afetos que têm vindo a ser verificados em indivíduos que se confrontam com situações concretas de realização no domínio educativo. Um destes padrões é caracterizado pela escolha, por parte do sujeito, de tarefas desafiadoras e por níveis elevados de persistência e realização perante o surgimento de eventuais obstáculos e dificuldades no âmbito escolar. Quando os indivíduos adotam este padrão de realização pode considerar-se que se encontram predominantemente orientados para a mestria, evidenciando os referidos padrões de realização e persistência. Por sua vez, o segundo tipo de padrão traduz-se pelo evitamento de situações e de tarefas percecionadas como difíceis e pela diminuição da realização perante o insucesso. Os sujeitos que adotam este padrão cognitivo-comportamental são, por sua vez, considerados sujeitos orientados maioritariamente para o fracasso (Diener & Dweck, 1978; 1980).

Investigações relativas aos processos psicológicos subjacentes à manifestação destes dois tipos distintos de padrões de realização permitiram proceder à concetualização de dois constructos organizadores, nomeadamente os objetivos de realização centrados na aprendizagem e os objetivos de realização centrados no resultado. Os primeiros implicam o propósito ou a preocupação de adquirir novos conhecimentos e competências, enquanto os últimos traduzem o intuito de obter juízos favoráveis sobre as suas aptidões, ou evitar demonstrar os seus insucessos e incapacidades (Faria, 1998).

O modo como os diferentes padrões de realização se organizam, quer sejam padrões adaptativos ou, pelo contrário, mal adaptativos, encontra-se relacionado com a escolha de objetivos, tendo em conta que os padrões cognitivos, afetivos e comportamentais resultantes diferem tanto de acordo com o tipo de orientação para os objetivos como das crenças (Faria & Parracho, 2005 cit. in Pardal, 2012). Assim sendo, os objetivos são um dos fatores motivacionais dotados de um papel mais significativo na contribuição para a criação de um “padrão” com consequências particulares a nível cognitivo, afetivo e comportamental (Faria, 1997 cit. in Pardal, 2012).

De acordo com as conceções de Midgley et al. (2000), os padrões adaptativos de aprendizagem traduzem-se, em primeiro lugar, ma não apenas, pela orientação dos estudantes para objetivos, podendo estes encontrar-se orientados para a mestria ou para o resultado, e este último podendo ainda ser do tipo aproximação ou do tipo evitamento. Estes padrões de aprendizagem, para além de influenciados pelos diferentes tipos de orientação para objetivos anteriormente referidos, podem ser igualmente influenciados pelas perceções escolares, crenças e estratégias, nas quais se encontram incluídas as crenças de autoeficácia académica (Midgley et al., 2000). As variáveis associadas aos padrões adaptativos de aprendizagem que foram incluídas na realização da presente investigação são a orientação para a mestria, a orientação para o desempenho do tipo aproximação, a orientação para o desempenho do tipo evitamento e a autoeficácia académica.

De acordo com Midgley et al. (2000), quando os estudantes se encontram orientados para objetivos de mestria, o seu propósito ou objetivo é o aprofundamento e desenvolvimento das suas competências, procurando ampliar o seu conhecimento e compreensão. Neste âmbito, a aprendizagem é percecionada pelos alunos como sendo uma atividade interessante e a sua atenção é focada na tarefa. Já quando estes se encontram orientados para objetivos de desempenho do tipo aproximação, o propósito ou objetivo dos estudantes é demonstrarem aos outros as suas capacidades e competências. Neste caso, a atenção encontra-se orientada para si próprio. Por outro lado, nas situações em que os indivíduos estejam orientados para objetivos de desempenho do tipo evitamento, o intuito ou finalidade dos mesmos é evitarem demonstrar aos outros o seu insucesso ou incompetência, estando a sua atenção direcionada igualmente para si mesmo. Por fim, a eficácia académica percebida consiste

na autoavaliação por parte dos estudantes das suas competências para desempenharem com sucesso e eficácia as diversas tarefas escolares solicitadas.

Neste sentido, a orientação para a mestria tem sido associada a padrões de aprendizagem adaptativos. Já a orientação para o desempenho do tipo aproximação tem sido associada tanto a padrões adaptativos como a padrões mal adaptativos de aprendizagem, enquanto a orientação para o desempenho do tipo evitamento tem sido associada somente a padrões de aprendizagem mal adaptativos (Midgley et al., 2000; Paixão, 2004).

Os padrões de aprendizagem podem manifestar-se de diversas formas, tendo implicações nas crenças dos indivíduos relativamente às suas capacidades, competências e ações, assim como nos objetivos estabelecidos e nas experiências emocionais, constituindo um importante fator motivacional (Pardal, 2012). Estes padrões desempenham diversos papéis sobre o desempenho escolar, na qualidade dos processos de autorregulação cognitiva utilizada pelos alunos e, também, nos objetivos e nas expectativas relativas ao seu futuro (Alderman, 2004; Covington, 2000 cit. in Pardal, 2012).

1.6 Relação da perspectiva temporal de futuro com a delinquência juvenil e a institucionalização

O período da adolescência constitui um estágio de desenvolvimento que tem sido definido a partir das crises que habitualmente o caracterizam, tendo em conta que ao longo do mesmo o adolescente tem de enfrentar um conjunto significativo de mudanças num espaço de tempo relativamente curto, facto pelo qual é necessário possuir uma grande capacidade de adaptação (Carvajal, 1993).

Assim sendo, para que os adolescentes possam transitar de forma adequada da infância para a idade adulta, é imperativo que completem uma série de tarefas que se encontram relacionadas com as diversas alterações ao nível biológico, cognitivo, moral, emocional e social pelas quais estão a passar, com as suas aspirações pessoais e com as expectativas inerentes ao contexto sociocultural no qual se encontram inseridos. O sucesso e a eficácia da realização dessas tarefas permitirão aos adolescentes adquirirem uma identidade própria, uma independência emocional relativamente aos seus

progenitores e uma autonomia econômica, para além de permitirem ainda a formação do seu próprio sistema de valores, que se encontrará na base de um comportamento socialmente responsável e ajustado por parte dos mesmos (Velarde & Martínez, 2008).

A delinquência juvenil, por sua vez, tem sido predominantemente descrita com base nas condições sociais e estruturais com as quais os jovens se defrontam e/ou como sendo o resultado de determinados traços ou características de personalidade dos mesmos. Estes últimos manifestam-se frequentemente em comportamentos pautados pela impulsividade, pela fraca tolerância à frustração e por uma perspectiva temporal de futuro mínima (Trommsdorff & Lamm, 1980).

Neste sentido, diversos estudos realizados ao longo do tempo, aliados às teorias da personalidade e da aprendizagem social, apoiam a tese de que os adolescentes delinquentes tendem a ignorar as potenciais consequências futuras do seu comportamento atual, assim como apresentam uma menor capacidade de lidar com a tensão e manifestam comportamentos dotados de maior impulsividade, para além de se encontrarem menos orientados para adiar a gratificação (Mischel & Gilligan, 1964; Rosenquist & Megargee, 1969; Hormuth et al., 1977 cit. in Trommsdorff & Lamm, 1980). Para além disso, estes adolescentes apresentam perspectivas temporais de futuro mais curtas e, conseqüentemente, uma menor orientação para o futuro, quando comparados com adolescentes não delinquentes (Barndt & Johnson, 1955; Brock & Del Guidice, 1963; Matulef, 1967; Stein, Sarbin & Kulik, 1968; Barabasz, 1968, 1969; Black & Gregson, 1973, cit. in Trommsdorff & Lamm, 1980).

Já há vários anos atrás, Friedlander (1947) havia caracterizado o delinquente como sendo um indivíduo impulsivo cujas ações são essencialmente baseadas no princípio da satisfação imediata em detrimento do princípio da realidade. Para além disso, e em conformidade com as teorias da aprendizagem social, os indivíduos delinquentes, quando comparados com os não delinquentes, não se encontram suficientemente socializados, ou seja, o seu processo de socialização não ocorreu da forma devida, no que concerne à internalização dos valores e das normas sociais no enquadramento temporal específico no qual se encontram inseridos (Trommsdorff & Lamm, 1980). Assim sendo, estes indivíduos não desenvolveram adequadamente a capacidade de controlar os seus impulsos em meio social (Glueck & Glueck, 1950; Siegman, 1961, cit. in Trommsdorff & Lamm, 1980) e apresentam uma orientação futura menos extensa, ou

seja, as suas ações são menos orientadas para o futuro (Stein, Sarbin & Kulik, 1968, cit in. Trommsdorff & Lamm, 1980), e menos realistas (Landau, 1976, cit in. Trommsdorff & Lamm, 1980).

Uma implicação da perspectiva anteriormente descrita é que, como resultado da falha no processo de socialização e da alienação comum nos adolescentes delinquentes, estes assumem que têm pouca possibilidade de influenciarem os seus próprios trajetos de vida e, conseqüentemente, sentem uma responsabilidade reduzida em relação aos seus comportamentos, permitindo criar uma maior propensão para acreditarem que não são eles os responsáveis pelos resultados dos seus desenvolvimentos futuros mas sim forças externas a si, ao contrário do que habitualmente sucede com os adolescentes não delinquentes (Trommsdorff & Lamm, 1980).

Ainda de acordo com a investigação conduzida por Trommsdorff e Lamm (1980), os delinquentes tendem a proceder à estruturação do seu futuro de um modo menos diferenciado e extenso e, por outro lado, de forma menos interna relativamente aos adolescentes não delinquentes, principalmente quando se encontram em situações de institucionalização. Para além disso, estes tendem também a estruturar os seus medos e receios relativos ao próprio desenvolvimento pessoal de forma mais prolongada no futuro. Os resultados obtidos no decorrer desta investigação, todavia, não são compatíveis com a hipótese de maior predominância na literatura, de acordo com a qual os adolescentes delinquentes possuem uma perspectiva temporal de futuro irrealista. Pelo contrário, o estudo mostrou que estes geralmente antecipam eventos futuros negativos que esperam que ocorram pouco tempo após abandonarem a instituição na qual se encontram inseridos (Trommsdorff & Lamm, 1980).

Por outro lado, segundo Barth, Greeson, Zlotnik & Chintapalli (2009), a institucionalização encontra-se habitualmente associada a problemas de carácter familiar de várias ordens. Assim sendo, os jovens institucionalizados tendem a apresentar uma trajetória de vida marcada pela instabilidade e pela inconstância nas relações afetivas, sendo comumente vítimas do défice de estruturação no seio familiar e manifestando um autoconceito fraco e a ausência de figuras significativas de conforto e segurança, fatores revestidos de elevada importância no processo de formação da personalidade (Marques, 2013).

Tendo em conta o facto da perspectiva temporal de futuro ser significativamente

influenciada pela etapa evolutiva na qual cada indivíduo se encontra e pelas condições sociais e culturais nas quais estes se desenvolvem, se acrescentarmos a experiência de viver numa instituição a todas as alterações visíveis no período da adolescência, há uma forte probabilidade do impacto dessas vivências no processo de desenvolvimento influenciarem em larga escala não só as suas condições de vida, como também os projetos que os adolescentes planeiam e elaboram para o próprio futuro (Bergna, 1963; Levi, 1985; Pereira & Valer, 1990; Pérez, 1988; Pezo del Pino, 1981; Raffo, 1994; Ugarte, 1987, cit. in Velarde & Martínez, 2008).

Por outro lado, as lacunas que os adolescentes institucionalizados podem apresentar no seu desenvolvimento psicológico e pessoal, derivadas da privação de liberdade à qual foram submetidos e à consequente vivência em meio institucional, poderiam acarretar como possível consequência o surgimento de dificuldades na elaboração e implementação de um projeto de vida futuro, na medida em que seria difícil para estes estabelecerem compromissos a longo prazo nos diferentes domínios das suas vidas. Desse modo, ao contrário do que sucede nos adolescentes que conseguiram concluir de forma adequada e ajustada esse estágio de desenvolvimento e que apresentam uma orientação predominantemente direcionada para o futuro, os adolescentes institucionalizados poderiam encontrar-se orientados maioritariamente para o presente (Florenzano, 1993).

Investigações realizadas com adolescentes da comunidade permitiram evidenciar a definição de objetivos futuros relacionados principalmente com os domínios da educação, da ocupação profissional, da família e das posses económicas (Díaz & Martínez, 2004), e que ao longo do seu desenvolvimento o interesse pelas atividades de lazer diminui enquanto as metas relacionadas com o domínio profissional aumentam (Nurmi, 1989). Por outro lado, no que concerne aos adolescentes institucionalizados, constata-se frequentemente a dificuldade destes em se perceberem a realizar tarefas que impliquem um compromisso a longo prazo, o que contribui para a definição de uma perspectiva temporal de futuro pouco extensa (Carrillo, Luengo & Romero, 1994).

Já de acordo com o estudo conduzido por Velarde e Martínez (2008), os jovens institucionalizados apresentam um maior número de objetivos futuros relacionados com o desenvolvimento das suas aptidões e competências e com a necessidade de estabelecerem relações interpessoais, geralmente permeada por receios relativos aos

possíveis prejuízos pessoais que possam advir do seu envolvimento em tais relações.

Neste alinhamento, podemos referir também a investigação científica levada a cabo por Fernández, Cortina, Malpica & Mohamed (2010), referente à relação entre o apoio social, a satisfação com a vida e as expectativas de futuro de jovens menores integrados em instituições de acolhimento, procedendo à comparação das relações estabelecidas entre as variáveis anteriormente mencionadas em grupos de adolescentes institucionalizados e em grupos de adolescentes a habitarem junto das respetivas famílias biológicas. Os resultados obtidos no referido estudo permitiram confirmar a forte ligação entre o apoio familiar e a satisfação e expectativas futuras, demonstrando correlações negativas entre a situação de institucionalização e a perceção de apoio por parte da família e correlações positivas entre esta perceção e a satisfação com a vida e as expectativas referentes ao futuro. Os jovens integrados em instituições de acolhimento apresentam, tipicamente, menores índices de suporte e estruturação familiar relativamente aos grupos de adolescentes a coabitarem com as suas famílias biológicas, e essa perceção de falta de apoio possui uma influência negativa nas expectativas criadas pelo jovem em relação à sua vida futura, à semelhança do que sucede com os seus índices de satisfação com a vida em geral (Fernandéz et al., 2010).

II – Objetivos

Esta investigação apresenta como objetivo geral proceder à análise da perspetiva temporal de futuro (PTF), nos seus diferentes domínios vitais e dimensões temporais, de uma amostra composta exclusivamente por jovens inseridos em Centros Educativos Portugueses, para efeitos de cumprimento das respetivas medidas tutelares de internamento previamente definidas e atribuídas pelos órgãos judiciais. De modo mais específico, procura-se investigar as relações de domínios de vida nucleares com variáveis que contribuem para o investimento e a motivação escolar e, em particular, para o desenvolvimento e a manutenção de padrões adaptativos de aprendizagem, como os objetivos de realização e a eficácia académica percebida, à semelhança do bem-estar sentido em relação à escola e aos seus elementos integrantes, nomeadamente professores e colegas, e à perceção dos estudantes do valor da escola atribuído pelos pais e amigos.

Tendo em conta o carácter inovador da presente investigação, na

medida em que, tanto quanto é do nosso conhecimento, será pioneira na análise das referidas questões neste tipo específico de população (jovens institucionalizados em Centros Educativos), não havendo, por esse motivo, dados prévios referentes a este domínio, optamos por proceder a um estudo de cariz predominantemente exploratório, de modo a começarmos a conhecer e a traçar os contornos da perspectiva temporal de futuro neste grupo populacional e a abrir caminho para eventuais investigações posteriores nesta área. Assim sendo, o nosso principal intuito é averiguar e, posteriormente, elaborar possíveis interpretações para as relações estabelecidas entre os domínios de vida da perspectiva temporal de futuro e as diferentes variáveis cognitivo- motivacionais consideradas no âmbito deste estudo, procurando, em simultâneo, impulsionar futuras investigações nas quais se possam aprofundar as relações encontradas.

Para além disso, e considerando o carácter pioneiro do trabalho descrito, propusemo-nos, ainda, a analisar as propriedades psicométricas dos instrumentos de medida previamente seleccionados para a realização da presente investigação, no âmbito da população específica sobre a qual se debruça, procurando verificar a consistência interna das referidas escalas e, adicionalmente, se as medidas obtidas são similares às conhecidas para outros grupos populacionais estudados com maior frequência.

Por outro lado, os dados relativos às variáveis sociodemográficas e escolares contempladas no questionário sociodemográfico administrado neste estudo não puderam, em grande medida, ser utilizadas para efeitos de investigação (e.g., cruzando-as com as outras variáveis psicológicas visadas) ou por se revelarem constantes e, por isso, não variáveis (e.g., sexo), ou por demonstrarem pouca variabilidade na amostra em apreço. Este facto é facilmente compreendido quando consideramos a população que se encontra na base da amostra utilizada, já que estes jovens, cujos comportamentos desviantes e atos delituosos propiciaram a atribuição de medidas tutelares educativas de internamento, apresentam habitualmente trajetórias de vida, assim como características pessoais e familiares bastante semelhantes, diferindo pouco entre si. Estes dados são, no entanto, apresentados na secção “III - Metodologia” do presente documento.

Neste sentido, e com vista à prossecução dos objetivos anteriormente apontados, foram formuladas as seguintes hipóteses principais para esta investigação:

H1: O domínio específico da Escola e Carreira Profissional da Perspetiva Temporal de Futuro, num horizonte temporal de curto prazo, apresenta correlações positivas e significativas com os fatores que contribuem para a manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem visados nesta investigação, designadamente alguns dos objetivos de realização e a eficácia académica percebida, o bem-estar em relação à escola em geral e aos seus elementos constituintes (professores e colegas), e a perceção da escolaridade por parte dos pais e amigos.

H2: O domínio específico da Escola e Carreira Profissional da Perspetiva Temporal de Futuro, na categoria temporal de longo prazo, apresenta correlações positivas e significativas com os fatores que contribuem para a manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem e as variáveis cognitivo-motivacionais anteriormente referidos.

H3: O domínio específico das Relações Sociais da Perspetiva Temporal de Futuro, num horizonte temporal de curto prazo, correlaciona-se de forma positiva e significativa, embora essa correlação seja fraca, com os fatores que contribuem para a manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem e as variáveis cognitivo-motivacionais anteriormente referidos.

H4: O domínio específico das Relações Sociais da Perspetiva Temporal de Futuro, num horizonte temporal de longo prazo, apresenta correlações positivas e significativas, embora essas correlações sejam fracas, com os fatores que contribuem para a manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem e as variáveis cognitivo-motivacionais anteriormente referidos.

H5: O domínio específico do Desenvolvimento Pessoal da Perspetiva Temporal de Futuro, num horizonte temporal de curto prazo, correlaciona-se de forma positiva e significativa com os fatores que contribuem para a manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem e as variáveis cognitivo-motivacionais anteriormente referidos.

H6: O domínio específico do Desenvolvimento Pessoal da Perspetiva Temporal de Futuro, num horizonte temporal de longo prazo, apresenta correlações positivas e significativas com os fatores que contribuem para a manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem e as variáveis cognitivo-motivacionais anteriormente referidos.

H7: O domínio específico do Tempo de Lazer da Perspetiva Temporal de Futuro,

num horizonte temporal de curto prazo, não se correlaciona significativamente com os fatores que contribuem para a manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem e as variáveis cognitivo-motivacionais anteriormente referidos.

H8: O domínio específico do Tempo de Lazer da Perspetiva Temporal de Futuro, num horizonte temporal de longo prazo, apresenta correlações negativas e significativas com os fatores que contribuem para a manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem e as variáveis cognitivo-motivacionais anteriormente referidos.

H9: Não é esperado encontrar uma correlação estatisticamente significativa entre as perspetivas temporais de futuro nas duas categorias temporais visadas (curto e longo prazo) dentro de cada domínio de vida considerado.

Por fim, foi ainda formulada a seguinte hipótese complementar:

H10: As subescalas integrantes dos instrumentos de medida utilizados para efeitos da presente investigação, designadamente o *Questionário da Perspetiva Temporal de Futuro*, a *PALS - Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem* e a *Escala de Bem-estar e Perceção da Escola*, apresentam índices de consistência interna adequados ou, pelo menos, similares aos apurados em estudos anteriores.

III - Metodologia

3.1 Caracterização da amostra

A amostra obtida para a realização do presente estudo ($n = 50$) foi retirada de uma população finita composta por sujeitos que, no momento da realização desta investigação, se encontravam inseridos em três Centros Educativos situados em território nacional, de modo a procederem ao cumprimento das respetivas medidas tutelares de internamento previamente determinadas pelo tribunal como consequência da prática de delitos puníveis por lei.

Podemos considerar a amostra em questão como pertencendo à categoria das amostras não probabilísticas, o que significa que a sua seleção não foi realizada de forma aleatória mas, em contrapartida, foi determinada de modo a ajustar-se à questão principal para a qual se pretende encontrar respostas através da pesquisa efetuada, derivando de decisões metodológicas particulares tomadas pelos investigadores. Dentro

desta categoria, a amostra adotada pode ainda ser denominada de amostra de “julgamento” ou amostra “intencional”, pois a sua seleção foi efetuada com base num propósito específico, neste caso, porque o interesse da investigação recai num campo particular e previamente delineado, debruçando-se sobre um grupo populacional específico e restrito, dotado de dimensões relativamente reduzidas.

No que concerne às idades dos participantes, estas variaram entre os 15 e os 19 anos, sendo a sua média igual a 16.96 ($DP = 1.21$) anos de idade. A totalidade dos sujeitos inquiridos são do sexo masculino, sendo ainda a grande maioria ($n = 41$; 82%) de nacionalidade portuguesa.

Em relação à situação dos jovens no Centro Educativo onde se encontravam inseridos na data de recolha da referida amostra, somente quatro (8%) dos respondentes pertenciam ao regime aberto, mais de metade, nomeadamente 30 (60%), ao regime semiaberto e os restantes 16 (32%) cumpriam regime fechado. Entre estes, 28% ($n = 14$) encontravam-se na 1ª fase, 36% ($n = 18$) na 2ª fase, 20% ($n = 10$) na 3ª fase e, por fim, os restantes 16% ($n = 8$) pertenciam à 4ª fase. A caracterização dos regimes e sistemas de faseamento atualmente em vigor nos Centros Educativos nacionais encontra-se contemplada na secção “Anexos”, constituindo o “Anexo 1” do presente documento.

Relativamente à situação académica, quase todos os indivíduos inquiridos revelaram já ter ficado retidos ao longo do percurso escolar ($n = 48$; 96%), variando o número destas retenções entre um (10%) e cinco anos (4%), e cerca de metade ($n = 26$; 52%) dos mesmos referiram já terem abandonado temporariamente a escola.

A vasta maioria dos sujeitos ($n = 42$; 84%) nunca tinha frequentado atividades de orientação escolar e aconselhamento de carreira. Por outro lado, mais de metade dos inquiridos ($n = 33$; 66%) já tinha frequentado, em algum momento, outras instituições de acolhimento. De entre estes, 20 (40%) encontravam-se institucionalizados imediatamente antes de darem entrada no Centro Educativo no qual cumpriam medida tutelar no momento da realização desta investigação.

Em relação à prática de atividades nos tempos livres, mais de metade dos jovens inquiridos ($n = 29$; 58%) já participou em alguma atividade deste tipo.

No que toca aos objetivos relativos à formação, a grande maioria dos sujeitos aspirava completar o 12º ano de escolaridade, nomeadamente 36 (72%) jovens, enquanto nove (18%) não tencionavam prosseguir os estudos e, por último, somente

cinco (10%) dos participantes tinha como objetivo ingressar no ensino superior.

Por fim, a maior parte dos indivíduos inquiridos revelou já ter pensado no seu futuro profissional e ter alguma ideia de qual a função laboral que tencionavam desempenhar no futuro ($n = 39$; 78%). De entre estes, 11 (28.21%) pretendiam ser trabalhadores na área dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendas, nove (23.08%) tencionavam desempenhar funções como técnicos de nível intermédio, o mesmo número de jovens pretendia pertencer aos trabalhadores qualificados da indústria, da construção e artífices, dois (5.13%) preferiam ser operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagens, o mesmo número de sujeitos pretendia pertencer ao grupo de trabalhadores não qualificados e, por fim, seis (15.38%) tinham como objetivo trabalhar como especialistas em atividades intelectuais e científicas. Esta categorização encontra-se de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões do INE (2011).

Por outro lado, os dados relativos aos progenitores dos participantes revelaram-se escassos, devido ao facto de grande parte destes jovens ser proveniente de famílias relativamente pouco estruturadas, não conhecendo um, ou ambos os progenitores, ou, ainda, pela falta de contacto e interação com os mesmos. Relativamente à idade, apenas 33 dos jovens inquiridos tinham conhecimento da idade do pai, variando esta cifra entre os 34 e os 71 anos ($M = 49.09$; $DP = 9.98$), e 38 sabiam apontar a idade da mãe, as quais oscilavam entre os 32 e os 57 anos ($M = 42.81$; $DP = 6.70$).

Num total de 29 progenitores dos quais as habilitações literárias são conhecidas, 11 (37.93%) possuem como nível de escolaridade o ensino primário, cinco (17.24%) atingiram o 6º ano, seis (20.69%) apresentam o 9º ano de escolaridade e os restantes sete (24.14%) concluíram o ensino secundário. Em relação às habilitações literárias das progenitoras, apenas são conhecidas 33, tendo quatro (12.12%) completado o ensino primário, 11 (33.33%) o 6º ano de escolaridade, 12 (36.36%) o 9º ano e seis (18.18%) concluído o ensino secundário.

Relativamente à constituição familiar, é ainda de salientar que nenhum dos participantes é filho único.

Tendo em conta o facto de, ao longo do período de tempo destinado à realização do presente estudo, se encontrarem em funcionamento apenas seis Centros Educativos em todo o território nacional, a maioria deles dotados de um número relativamente

reduzido de jovens institucionalizados, e de nem todos terem autorizado a minha presença nas instalações para efeitos de recolha da amostra, tendo inclusive três deles recusado aceder a esse pedido, esta foi limitada a um total de 50 participantes.

3.2 Procedimentos de seleção e recolha da amostra

O processo de recolha da amostra subjacente à realização deste estudo ocorreu entre os meses de Abril e Outubro do ano civil 2018, junto de jovens inseridos em três Centros Educativos portugueses, localizados nas zonas Norte e Sul do país.

Considerando o facto deste tipo de instituições serem regidas pela Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, foi necessário, numa primeira instância, proceder ao pedido formal direccionado ao Diretor desta entidade, o qual terá remetido o referido pedido aos respetivos Diretores dos Centros Educativos em funcionamento no país. Das referidas instituições, somente três concederam autorização para a minha presença, com as quais agendei, posteriormente, via *e-mail* e chamada telefónica, datas convenientes para ambas as partes, com o intuito de proceder à administração dos questionários previamente selecionados.

Neste âmbito, o processo de recolha ocorreu através do preenchimento individual dos questionários pelos jovens participantes, sob a minha supervisão contínua no decorrer do período de tempo total despendido pelos mesmos para a tarefa solicitada, e após lhes terem sido facultadas todas as instruções necessárias para a sua adequada realização. Neste momento inicial, para além de ser comunicado de forma sucinta e clara o conteúdo dos questionários e o modo como o deveriam preencher, ocorreu a tentativa de colocar os inquiridos à vontade, apelando à sua total sinceridade e salientando o facto de não haver respostas corretas nem incorretas, mas apenas respostas mais típicas para cada um deles. Foi também reforçado o facto de este contributo ser de carácter voluntário e, por essa razão, nenhum dos visados ter obrigatoriedade em participar ou poder ser penalizado de alguma forma por não o fazer. Para além disso, foi igualmente pedido para os jovens procurarem dar resposta à totalidade das perguntas apresentadas e para colocarem o dedo no ar se surgissem eventuais dúvidas referentes ao significado de termos e frases constantes no questionário, para a investigadora poder proceder ao devido esclarecimento das mesmas.

Alguns jovens foram colocando questões no decorrer do preenchimento, na sua maioria relacionadas com a interpretação de alguns dos itens apresentados, as quais foram prontamente esclarecidas, procurando não incomodar os restantes participantes no cumprimento da sua tarefa.

A administração dos questionários, nos três Centros Educativos aos quais me dirigi, foi realizada numa sala de aula, contando somente com a minha presença e com a presença dos jovens inquiridos, assim como de um segurança à porta de cada sala, sem elementos intrusivos ou ruídos potencialmente disruptivos para os mesmos.

Apesar da impulsividade e inquietude típicas deste tipo de população, as tarefas de preenchimento foram realizadas, de modo geral, sem sobressaltos a apontar.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos de medida utilizados foram, designadamente, o questionário sociodemográfico que elaborámos especificamente para este estudo, a versão em língua portuguesa do questionário da Perspetiva Temporal de Futuro (Stouthard & Peetsma, 1999), a Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem - PALS (versão portuguesa de Paixão & Silva, 2006) e a Escala de Bem-estar e Perceção da Escola (Peetsma et al., 2002).

O questionário sociodemográfico, à semelhança de um item representativo de cada subescala integrante das diversas escalas acima mencionadas, podem ser consultados na secção intitulada por “Anexos”, nomeadamente no “Anexo 2”, apresentado no final deste documento.

3.3.1 Questionário Sociodemográfico

A administração do questionário sociodemográfico visou a obtenção de dados relativos às principais características pessoais e escolares dos participantes, nomeadamente a data de nascimento, a nacionalidade, o nível de escolaridade, o regime e a fase nos quais se encontram inseridos no respetivo Centro Educativo, a eventual ocorrência de reprovações e abandono ao longo do percurso académico, mudanças de escola, assim como de eventuais sinalizações escolares (e.g., marcação de participações

disciplinares por parte dos docentes desde o início do ano letivo). Foi igualmente inquirida a frequência de atividades de orientação escolar e aconselhamento de carreira e de instituições de acolhimento prévias, à semelhança da prática de atividades nos tempos livres e dos objetivos referentes ao percurso escolar e à carreira profissional no futuro.

Para além das informações referidas, foram ainda solicitados alguns dados relativos aos progenitores e à constituição do agregado familiar dos participantes, assim como as idades, as habilitações académicas e as ocupações laborais de ambos os pais, se tinham irmãos e, em caso afirmativo, quantos, e o seu local de residência anterior à entrada na instituição onde se encontram inseridos.

3.3.2 Questionário da Perspetiva Temporal de Futuro – PTF

Tal como foi anteriormente mencionado, o *Future Time Perspective Questionnaire* (Stouthard & Peetsma, 1999) foi devidamente traduzido para a língua portuguesa de modo a poder ser administrado à população pretendida para a prossecução da presente investigação, pois ainda não havia nenhuma versão deste questionário no referido idioma. Esta tradução foi realizada conjuntamente com Nuno Gambão, autor da dissertação de mestrado “Perspetiva Temporal de Futuro e Motivação Escolar numa Amostra de Estudantes Portugueses do 3º ciclo do Ensino Básico”, do ano 2018, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

O questionário da Perspetiva Temporal de Futuro foi desenvolvido a partir do delineamento de três componentes concetuais distintos:

- 1) Os domínios de vida, nomeadamente com a definição de quatro domínios nucleares, sendo estes a escola e a carreira profissional, o desenvolvimento pessoal, as relações sociais e o tempo de lazer, ou as atividades de tempos livres (Stouthard & Peetsma, 1999).
- 2) A extensão, composta por duas categorias temporais distintas, designadamente o futuro a curto prazo, referente ao ano escolar atual, e o futuro a longo prazo, relativo ao período subsequente à conclusão do ano escolar atual.
- 3) A valência, sendo esta referente ao valor atribuído ao domínio nuclear e à categoria temporal considerada, e podendo apresentar um carácter positivo ou,

pelo contrário, um caráter negativo.

Esta escala foi inicialmente elaborada com o objetivo de prever o investimento escolar dos estudantes. Para este efeito, foi realizada uma tentativa inicial de mapear os domínios da perspetiva temporal de futuro dos adolescentes (Stouthard & Peetsma, 1999).

O conteúdo de interesse e preocupação de um indivíduo constitui o primeiro fator relevante, representando estes conteúdos os domínios nucleares da perspetiva temporal de futuro (Nurmi, 1991; Nuttin, 1964; Peetsma, 1992). O tópico mais comum de interesse e preocupação por parte dos adolescentes é a escola e a carreira profissional (Nurmi, 1991; Peetsma, 1992), havendo, para além desse, outros domínios relevantes para a população de jovens adultos, como é o caso do desenvolvimento pessoal, das relações sociais e do tempo de lazer (Nuttin et al., 1979; Peetsma, 1992). Deste modo, as referidas dimensões constituíram os domínios de vida considerados no Questionário da Perspetiva Temporal de Futuro (Stouthard & Peetsma, 1999).

O segundo fator apresentado é a extensão desta perspetiva em termos temporais, especificamente no horizonte temporal de futuro. A essência desta perspetiva temporal é a concetualização no presente de um evento ou domínio no futuro (Stouthard & Peetsma, 1999). Esta extensão no futuro poderá ser curta, neste questionário operacionalizada como o ano escolar a decorrer no momento atual, correspondendo ao futuro relativamente imediato; ou longa, sendo representada neste instrumento pelo momento subsequente à conclusão da escolaridade atualmente frequentada e correspondendo, por isso, a um futuro mais distante no tempo.

Por fim, surge a valência ou relevância da perspetiva temporal, indicando, neste caso, a avaliação feita pelo próprio indivíduo relativamente a um evento ou domínio projetado no futuro, sendo esta considerada uma variável de caráter motivacional (Peetsma, 1992).

A escala em questão é composta por um total de 48 itens, sendo dividida em oito subescalas distintas, cada uma delas constituída por seis itens. As subescalas, por sua vez, resultam da associação de cada um dos domínios de vida considerados com cada uma das categorias temporais anteriormente mencionadas. Tendo em conta o facto do fator “domínio de vida” possuir quatro elementos (“escola e carreira profissional/*school and professional career*”: SP, “desenvolvimento pessoal/*personal development*”: PD,

“relações sociais/*social relations*”: SR, e “tempo de lazer/*leisure time*”: LT) e do fator “extensão” apresentar dois elementos (“curto prazo/*short term*”: S e “longo prazo/*long term*”: L), a sua combinação sistemática permite a criação de um total de oito subescalas distintas (SSP, LSP, SSR, LSR, SPD, LPD, SLT, LLT) (Stouthard & Peetsma, 1999).

Relativamente às respostas, estas foram obtidas numa escala de tipo Likert composta por cinco níveis, partindo do nível 1 – “Não se aplica nada” até ao nível 5 – “Aplica-se totalmente”. Cada subescala, por sua vez, contém três itens elaborados de forma inversa em comparação com os restantes, ou seja, na forma negativa, com a exceção das subescalas “relações sociais a longo prazo” e “desenvolvimento pessoal a longo prazo”, as quais apresentam somente dois itens assim formulados.

No que concerne à consistência interna de cada subescala (cf. Tabela 1), avaliada a partir do respetivo coeficiente alfa de Cronbach, foram obtidos, para o presente estudo, os seguintes valores:

- “*Escola e carreira profissional a curto prazo*” (SSP): $\alpha = .775$
- “*Escola e carreira profissional a longo prazo*” (LSP): $\alpha = .606$
- “*Relações sociais a curto prazo*” (SSR): $\alpha = .637$
- “*Relações sociais a longo prazo*” (LSR): $\alpha = .606$ (foi eliminado o item 13)
- “*Desenvolvimento pessoal a curto prazo*” (SPD): $\alpha = .642$ (foram eliminados os itens 8, 24 e 40)
- “*Desenvolvimento pessoal a longo prazo*” (LPD): $\alpha = .624$ (foi eliminado o item 44)
- “*Tempo livre a curto prazo*” (SLT): $\alpha = .707$
- “*Tempo livre a longo prazo*” (LLT): $\alpha = .610$ (foi eliminado o item 3)

Para a obtenção dos coeficientes alfas de Cronbach anteriormente apresentados, tal como indicado acima, foi necessário proceder à eliminação de alguns itens, de modo a atingir uma consistência interna aceitável para cada subescala em questão. Estes valores são sintetizados e apresentados na Tabela 1 da secção “IV - Resultados” deste documento.

Os dados apresentados, relativos à consistência interna das diversas subescalas constituintes do referido questionário, podem ser comparados com os coeficientes alfas de Cronbach encontrados por Stouthard e Peetsma (1999) referentes às mesmas subescalas, os quais variaram entre .71 e .86, mostrando, à semelhança dos valores

encontrados no nosso estudo, uma consistência interna adequada para o conjunto das subescalas integrantes deste instrumento.

3.3.3 PALS – Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem (versão portuguesa de Paixão & Silva, 2006)

Esta escala constitui a adaptação portuguesa (e.g., Paixão & Silva, 2006) do instrumento de medida inicialmente desenvolvido por Midgley et al. (2000), com o objetivo de proceder à avaliação dos padrões adaptativos de aprendizagem dos estudantes. As escalas relativas a estes padrões foram originalmente desenvolvidas e aperfeiçoadas no decorrer do tempo por um grupo de autores que utilizaram como base conceitual a teoria da orientação para objetivos para proceder à investigação das relações entre o ambiente de aprendizagem e diversas variáveis, como a motivação, o afeto e o comportamento dos alunos (Midgley et al., 2000).

O desenvolvimento destas escalas encontra-se alicerçado em investigações que comprovam que uma ênfase diferencial nos objetivos de “mestria” e nos objetivos de “desempenho” está associada ao desenvolvimento e manutenção de padrões adaptativos ou, pelo contrário, de padrões mal adaptativos de aprendizagem (e.g., Ames, 1992; Dweck, 1986; Maehr, 1984; Nicholls, 1984; cit. in Midgley et al., 2000). Para além disso, dados recentes sugerem que o desempenho orientado para resultados pode ser concetualizado tanto pela componente do desempenho do tipo aproximação como pela componente do desempenho do tipo evitamento (Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1996; Skaalvik, 1997 cit. in Midgley et al., 2000). Deste modo, as referidas escalas evoluíram de forma a incluir não somente os objetivos de mestria e de desempenho mas também para permitir a diferenciação entre ambos os tipos de desempenho acima mencionados (Midgley et al., 2000).

No presente questionário, foram utilizadas quatro subescalas deste instrumento, designadamente os objetivos de mestria, os objetivos de desempenho do tipo aproximação, os objetivos de desempenho do tipo evitamento e, por fim, a auto-eficácia, estando as três primeiras dimensões relacionadas com os objetivos de realização e a última com a eficácia académica percebida. Estas subescalas são compostas por cinco itens cada, com exceção da terceira subescala, constituída somente por quatro itens,

perfazendo, desta forma, um total de 19 itens.

Em relação às respostas atribuídas, estas foram dadas, à semelhança do instrumento anterior, numa escala de Likert de 5 pontos, variando do 1 – “Totalmente falso” até ao 5 – “Muito verdadeiro”.

No que toca à consistência interna, os valores correspondentes aos coeficientes alfas de Cronbach encontrados para cada subescala, na amostra da presente investigação, apresentam-se de seguida:

- “*Mastery approach*” (MA): $\alpha = .925$
- “*Performance approach*” (Papp): $\alpha = .936$
- “*Performance avoidance*” (Pav): $\alpha = .879$
- “*Self-efficacy*” (SE): $\alpha = .876$

Nesta escala não se verificou necessário proceder à eliminação de nenhum dos itens das diferentes subescalas constituintes para a obtenção de uma consistência interna aceitável.

Estes valores são sintetizados e apresentados na Tabela 1 da secção “IV - Resultados” do presente documento.

3.3.4 Escala de Bem-estar e Perceção da Escola (adaptação portuguesa da escala original de Peetsma et al., 2002)

Esta escala foi desenvolvida por Peetsma et al. (2002) e permite aos indivíduos procederem à autoavaliação de duas dimensões distintas, nomeadamente do bem-estar sentido em relação à escola em geral, aos professores e aos colegas, e da perceção dos estudantes relativa ao valor atribuído à escola pelos respetivos pais e amigos.

Este instrumento é constituído por um total de cinco subescalas compostas por cinco itens cada, com exceção da subescala referente à perceção da escola por parte dos pais, formada apenas por quatro itens, completando um total de 24 itens.

Relativamente ao modo de resposta, este é igual ao apresentado para as escalas anteriormente descritas (escala de tipo Likert com cinco níveis).

À semelhança do sucedido na Questionário da Perspetiva Temporal de Futuro (Stouthard & Peetsma, 1999), as respostas a alguns dos itens apresentados neste

instrumento encontram-se na forma inversa, pelo que foi necessário proceder à posterior recodificação desses itens e à inversão das pontuações obtidas.

Quanto à consistência interna, foram descobertos os seguintes valores correspondentes aos coeficientes alfa de Cronbach de cada subescala:

- *Bem-estar com os professores*: $\alpha = .655$ (foi eliminado o item 21)
- *Bem-estar com os colegas*: $\alpha = .717$
- *Bem-estar na escola em geral*: $\alpha = .619$ (foi eliminado o item 31)
- *Perceção da escola pelos pais*: $\alpha = .728$
- *Perceção da escola pelos amigos*: $\alpha = .779$

Tal como se encontra especificado, foram também eliminados alguns itens de forma a assegurar a manutenção de uma consistência interna dentro de valores aceitáveis para efeitos de investigação a partir dos indicadores estatísticos referentes à consistência de cada item com a escala total e do valor global da consistência interna sem cada um dos itens.

IV – Resultados

Para realizar a análise estatística de base desta investigação, foi utilizado o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), na versão 23.0.0.3.

Começamos por proceder à apresentação, na Tabela 1, das estatísticas descritivas e dos valores de consistência interna (coeficiente alfa de Cronbach) das variáveis psicológicas observadas neste estudo.

Tendo em conta os valores apresentados na referida tabela, e após procedermos à análise cuidada dos mesmos, podemos afirmar que os sujeitos inquiridos nesta investigação revelam, atendendo às médias registadas, pontuações mais elevadas no domínio da escola e da carreira profissional, em ambas as categorias temporais, designadamente curto prazo ($M = 22.08$) e longo prazo ($M = 21.92$), relativamente aos restantes domínios de vida considerados, com exceção das relações sociais a curto prazo, área na qual apresentam o valor mais elevado ($M = 23.42$). Este facto permite inferir que os participantes atribuem maior relevância às suas relações interpessoais numa perspetiva a curto prazo, em comparação com os restantes domínios de vida sobre os quais foram inquiridos, colocando maior ênfase, de seguida, no campo da

escolaridade e da carreira profissional. Ainda dentro do domínio das relações sociais, os jovens parecem valorizar relativamente mais esta área numa perspetiva a curto prazo do que numa perspetiva a longo prazo ($M = 19.60$).

Tabela 1

Estatísticas Descritivas - Média, desvio-padrão e coeficiente alfa de Cronbach das variáveis em estudo.

Variáveis	Média	Desvio-padrão	α de Cronbach
Escola e Carreira Profissional a Curto Prazo (SSP)	22.08	4.69	.775
Escola e Carreira Profissional a Longo Prazo (LSP)	21.92	3.91	.606
Relações Sociais a Curto Prazo (SSR)	23.42	4.12	.637
Relações Sociais a Longo Prazo (LSR)	19.60	3.31	.606
Desenvolvimento Pessoal a Curto Prazo (SPD)	11.60	2.29	.642
Desenvolvimento Pessoal a Longo Prazo (LPD)	18.98	3.29	.624
Tempo de Lazer a Curto Prazo (SLT)	21.10	4.32	.707
Tempo de Lazer a Longo Prazo (LLT)	18.90	3.29	.610
Orientação para a Mestria (MA)	19.20	4.26	.925
Orientação para o Resultado – Tipo Aproximação (Papp)	13.72	5.65	.936
Orientação para o Resultado – Tipo Evitamento (Pav)	11.36	4.30	.879
Autoeficácia (SE)	18.30	3.81	.876
Bem-estar com os Professores (BeP)	11.70	3.09	.655
Bem-estar com os Colegas (BeC)	19.80	3.02	.717
Bem-estar na Escola em Geral (BeEG)	11.48	3.30	.619
Perceção da Escola pelos Pais (PEP)	17.20	2.96	.728
Perceção da Escola pelos Amigos (PEA)	16.02	4.21	.779
Perspetiva Temporal de Futuro a Curto Prazo	87.24	11.05	.784
Perspetiva Temporal de Futuro a Longo Prazo	88.88	10.85	.792

Os sujeitos apresentam valores igualmente elevados na variável relativa ao tempo de lazer a curto prazo ($M = 21.10$), o que permite apontar para uma valorização geral por parte dos mesmos do referido domínio, apesar de não lhe atribuírem tanta relevância numa perspetiva a longo prazo ($M = 18.90$), facto demonstrado pelo decréscimo das pontuações de um horizonte temporal para o outro dentro do mesmo domínio de vida, apesar da diferença não ser muito acentuada. Já o desenvolvimento pessoal a curto prazo ($M = 11.60$) aparenta constituir o domínio de vida no qual os indivíduos colocam menor ênfase, focando-se de modo relativamente mais significativo neste campo numa perspetiva a longo prazo ($M = 18.98$).

No que concerne ao bem-estar, os estudantes inquiridos apresentam a pontuação

mais elevada no bem-estar face aos colegas ($M = 19.80$), variável na qual revelam valores bem mais altos quando comparados com o bem-estar sentido em relação aos professores ($M = 11.70$) e ao ambiente escolar em geral ($M = 11.48$), registando esta última variável a menor pontuação neste âmbito.

Os jovens revelam ainda índices moderadamente elevados na sua perceção de eficácia académica ($M = 18.30$) e demonstram maior orientação para objetivos de mestria ($M = 19.20$) do que para objetivos de resultado tanto do tipo performance-aproximação ($M = 13.72$) como do tipo performance-evitamento ($M = 11.36$). Este padrão de resultados parece sugerir que os participantes se encontram mais interessados no aprofundamento e desenvolvimento dos seus conhecimentos, competências e aptidões do que na obtenção de juízos positivos ou no evitamento de juízos negativos relativos às suas capacidades no contexto escolar. Dentro da orientação para objetivos de resultado, os jovens encontram-se ainda mais orientados para o desempenho do tipo aproximação do que para o desempenho do tipo evitamento, o que permite inferir que estes se encontram mais orientados para o propósito ou finalidade de provarem aos outros as suas competências e capacidades do que para evitarem demonstrar aos outros os seus insucessos ou incompetências, apesar da diferença entre as referidas pontuações ser pouco acentuada.

Por outro lado, os valores referentes à perceção dos estudantes da valorização da escolaridade por parte dos pais ($M = 17.20$) são mais elevados quando confrontados com a mesma perceção em relação aos amigos ($M = 16.02$), indicando que estes consideram que os progenitores atribuem maior valor à escola do que os pares.

De forma a testar as primeiras oito hipóteses formuladas para esta investigação (H1 a H8), procedemos à análise das correlações entre os diversos domínios de vida da perspetiva temporal de futuro nas categorias temporais consideradas e as variáveis associadas à manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem, obtendo, para esse efeito, os respetivos coeficientes de correlação de Pearson, apresentados na Tabela 2.

Relativamente à primeira hipótese formulada para o presente estudo, representada na secção “Objetivos” por H1, e através da análise dos dados obtidos e apresentados na matriz de correlações da Tabela 2, podemos verificar que a variável Escola e Carreira Profissional a Curto Prazo apresenta correlações positivas e significativas em termos estatísticos com as variáveis Objetivos de Mestria ($r = .752, p < .01$), Bem-estar com os

Professores ($r = .458, p < .01$) e Bem-estar com a Escola em Geral ($r = .435; p < .01$), não se correlacionando de forma estatisticamente significativa com as restantes variáveis associadas à manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem consideradas.

Tabela 2

Correlações entre os domínios de vida da perspetiva temporal de futuro em ambas as categorias temporais consideradas e as variáveis associadas à manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem.

Variáveis	SSP	LSP	SSR	LSR	SPD	LPD	SLT	LLT
MA	.752**	.581**	.278	.158	.558**	.632**	.095	.099
Papp	.182	.019	-.030	.207	.189	.101	.080	-.134
Pav	.023	.101	-.010	.273	.194	.071	.090	.017
SE	.216	.319*	-.016	-.040	.225	.312*	.299*	.196
BeP	.458**	.345*	.177	.313*	.521**	.609**	.149	.206
BeC	-.084	.057	.133	.090	.178	.078	-.034	.099
BeEG	.435**	.197	.195	.210	.399**	.360*	-.295*	-.210
PEP	.165	.392**	.159	.154	.115	.277	.194	.253
PEA	.260	.485**	.197	.125	.251	.335*	.273	.251

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 – Tempo de Lazer a Curto Prazo; LLT – Tempo de Lazer a Longo Prazo; MA – Objetivos de Mestria; Papp – Orientação para o Desempenho do tipo Aproximação; Pav – Orientação para o Desempenho do tipo Evitamento; SE - Autoeficácia; BeP – Bem-estar com os Professores; BeC – Bem-estar com os Colegas; BeEG – Bem-estar na Escola em Geral; PEP – Perceção da Escola pelos Pais; PEA – Perceção da Escola pelos Amigos

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

No que concerne à segunda hipótese apresentada (H2), e a partir dos valores demonstrados na Tabela 2, podemos afirmar que o domínio da Escola e Carreira Profissional a Longo Prazo revela correlações estatisticamente significativas com as variáveis Objetivos de Mestria ($r = .581, p < .01$), Autoeficácia ($r = .319; p < .05$), Bem-Estar com os Professores ($r = .345; p < .05$), Perceção da Escola pelos Pais ($r = .392; p < .01$) e, por fim, com a Perceção da Escola pelos Amigos ($r = .485, p < .01$).

Em relação à terceira hipótese apresentada (H3), referente ao domínio das Relações Sociais a Curto Prazo, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas (positivas ou negativas) entre esta variável e qualquer uma das variáveis

relacionadas com os padrões adaptativos de aprendizagem.

No que toca às correlações entre a variável Relações Sociais a Longo Prazo e as variáveis associadas à manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem consideradas, contempladas na quarta hipótese (H4), apenas é estatisticamente significativa a correlação entre o referido domínio de vida e o Bem-Estar com os Professores, com r de .313 num nível de significância $p < .05$, enquanto as correlações com as restantes variáveis não se revelam significativas.

Relativamente à hipótese 5 (H5), o domínio do Desenvolvimento Pessoal a Curto Prazo, através da análise dos dados constantes na Tabela 2, revela correlacionar-se de forma positiva e significativa com as variáveis Objetivos de Mestria ($r = .558; p < .01$), Bem-Estar com os Professores ($r = .521; p < .01$) e Bem-Estar com a Escola em Geral ($r = .399; p < .01$).

No que toca à hipótese 6 (H6), a variável referente ao Desenvolvimento Pessoal a Longo Prazo apresenta correlações estatisticamente significativas e positivas com os Objetivos de Mestria, com r de .632, o Bem-Estar com os Professores, com $r = .609$, num nível de significância $p < .01$, e com a Autoeficácia, com $r = .312$, o Bem-Estar na Escola em Geral, com $r = .360$ e a Perceção da Escola pelos Amigos, com $r = .335$, para um nível de significância $p < .05$, não se correlacionando de forma significativa em termos estatísticos com as restantes variáveis associadas à manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem em questão.

Ao testar a sétima hipótese formulada (H7), e como se pode concluir pela análise da informação apresentada na Tabela 2, o domínio do Tempo de Lazer a Curto Prazo correlaciona-se positiva e significativamente com a Autoeficácia ($r = .299; p < .05$), e negativa e significativamente com o Bem-Estar com a Escola em Geral ($r = -.295; p < .05$).

Por fim, relativamente à hipótese 8 (H8) subjacente à presente investigação, a variável Tempo de Lazer a Longo Prazo não se correlaciona de forma estatisticamente significativa, quer positiva quer negativamente, com nenhuma das variáveis associadas aos padrões adaptativos de aprendizagem consideradas.

Por outro lado, de modo a testar a nona hipótese formulada para a presente investigação (H9), de acordo com a qual não se espera encontrar correlações estatisticamente significativas entre a Perspetiva Temporal de Futuro a Curto Prazo e a

Perspetiva Temporal de Futuro a Longo Prazo dentro de cada domínio de vida abordado, procedemos ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson entre as variáveis psicológicas em questão. Neste sentido, o coeficiente obtido entre a PTF a Curto Prazo e a PTF a Longo Prazo no domínio de vida da Escola e Carreira Profissional foi $r = .681$, num nível de significância de $p < .01$. Já no domínio das Relações Sociais, o coeficiente de correlação de Pearson encontrado entre as variáveis PTF a Curto Prazo e PTF a Longo Prazo apresenta o valor $r = .646$, $p < .01$. Relativamente à correlação entre a PTF a Curto Prazo no Desenvolvimento Pessoal e à PTF a Longo Prazo no mesmo domínio de vida, obteve-se a pontuação $r = .700$, num nível de significância de $p < .01$. Por fim, e no que concerne ao domínio do Tempo de Lazer, o coeficiente de correlação de Pearson entre as variáveis PTF a Curto Prazo e PTF a Longo prazo assume o valor $r = .480$, $p < .01$. Procedendo à análise das pontuações apresentadas, podemos verificar que as correlações entre as perspetivas temporais de futuro nos dois horizontes temporais considerados (curto e longo prazo) dentro de cada domínio de vida são todas positivas e significativas em termos estatísticos, contrariamente ao postulado na referida hipótese, sugerindo grandes efeitos entre ambas as perspetivas temporais e intra-domínios de vida.

Relativamente à hipótese complementar formulada para o presente estudo, H10, na qual se pretende averiguar os índices de consistência interna dos instrumentos de medida utilizados nesta investigação e proceder à sua comparação com índices de consistência interna encontrados em estudos anteriores para os mesmos instrumentos, e consultando os dados anteriormente apresentados na secção “Instrumentos”, podemos verificar que, para o *Questionário da Perspetiva Temporal de Futuro*, os índices de consistência interna encontrados variaram entre $\alpha = .775$ na subescala Escola e Carreira Profissional a Curto Prazo e $\alpha = .606$ nas subescalas Escola e Carreira Profissional a Longo Prazo e Relações Sociais a Longo Prazo. Já na *PALS - Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem*, os índices de consistência interna oscilaram entre $\alpha = .936$ na subescala da Orientação para o Resultado do tipo Aproximação e $\alpha = .876$ na subescala referente à Autoeficácia. Para a *Escala de Bem-estar e Percepção da Escola*, os índices de coeficiência interna obtidos penderam entre $\alpha = .779$ e $\alpha = .619$, para as variáveis Percepção da Escola pelos Amigos e Bem-estar na Escola em Geral, respetivamente.

Em algumas subescalas foi, contudo, necessário proceder à remoção de itens para a obtenção de valores de consistência interna aceitáveis. No *Questionário da Perspetiva Temporal de Futuro*, revelou-se necessário eliminar itens nas subescalas Relações Sociais a Longo Prazo (eliminação do item 13: “*Eu espero que dar-me bem com as outras pessoas desempenhe um papel secundário na minha vida depois de acabar os estudos*”), Desenvolvimento Pessoal a Curto Prazo (eliminação do item 8: “*Eu preocupo-me pouco com o desenvolvimento do meu potencial/capacidades/talentos a curto prazo*”, do item 24: “*Eu não dedico muito tempo ao desenvolvimento do meu potencial/capacidades/talentos a curto prazo*” e do item 40: “*Neste momento penso que o meu futuro está assegurado*”), e Desenvolvimento Pessoal a Longo Prazo (eliminação do item 44: “*Estou pouco preocupado com a minha vida futura*”). Já na *PALS - Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem*, não se verificou necessário proceder à eliminação de nenhum item para assegurar valores de consistência interna adequados nas diversas subescalas. Por fim, na *Escala de Bem-estar e Perceção da Escola*, foram removidos itens nas subescalas Bem-estar com os Professores (eliminação do item 21: “*Os professores interessam-se pouco por mim*”) e Bem-estar na Escola em Geral (eliminação do item 31: “*O ambiente na escola é muito rigoroso*”). A confrontação destes coeficientes de consistência interna obtidos na presente investigação com os mesmos índices obtidos noutros estudos é feita na secção “Discussão”, apresentada de seguida.

V – Discussão

Com a realização do presente estudo pretendeu-se, como objetivo global, proceder à investigação da perspetiva temporal de futuro de jovens a cumprirem medida tutelar de internamento em Centros Educativos portugueses, procurando averiguar as correlações estabelecidas entre diferentes domínios de vida considerados nucleares e variáveis associadas à manutenção de padrões adaptativos de aprendizagem e do investimento e motivação no âmbito escolar. Em paralelo, foi igualmente analisado o modo como ambas as dimensões temporais integrantes da perspetiva temporal de futuro, designadamente curto e longo prazo, se correlacionam entre si, dentro de cada domínio de vida considerado. Por último, foi ainda formulado o objetivo complementar de apurar

se os índices de consistência interna dos instrumentos de medida administrados no decorrer deste processo investigativo são adequados, confrontando-os, de forma adicional, com os valores obtidos para o mesmo efeito em estudos prévios com recurso às mesmas escalas.

Deste modo, partindo dos objetivos inicialmente estabelecidos para a prossecução deste estudo, assim como dos dados obtidos e apresentados na secção anterior, em torno da verificação das hipóteses previamente formuladas, avançamos de seguida para a discussão, na qual pretendemos interpretar os nossos resultados à luz de algumas conceções teóricas apresentadas no enquadramento teórico e concetual realizado numa parte inicial deste documento. Para além disso pretendemos, de igual modo, avançar com algumas interpretações preliminares que poderão servir de base à elaboração de trabalhos posteriores sobre a temática global em estudo, com recurso ao tipo específico de população considerada na presente investigação.

Considerando o facto deste trabalho ser pioneiro no que toca à correlação da perspetiva temporal de futuro nos seus diversos domínios nucleares e as variáveis ligadas aos padrões adaptativos de aprendizagem neste grupo populacional dotado de características particulares, como foi anteriormente referido, não dispomos de dados prévios para podermos confrontar com os dados obtidos na nossa investigação. Procurámos, de algum modo, contornar esta dificuldade estabelecendo um certo paralelismo com resultados obtidos em estudos com recurso a populações da comunidade.

O estudo em questão foi, assim, orientado para proceder à verificação de dez hipóteses previamente definidas e desveladas na secção “II - Objetivos”. De modo a poder responder às mesmas, foram efetuadas diversas análises estatísticas no âmbito de uma investigação de cariz predominantemente exploratório, na qual se pretendia começar a desenhar os contornos da perspetiva temporal de futuro numa população específica e dotada de reduzidas dimensões, na qual não há estudos prévios do nosso conhecimento.

Relativamente à primeira hipótese formulada, segundo a qual o domínio da escola e da carreira profissional a curto prazo se correlaciona positiva e significativamente com as variáveis ligadas aos padrões adaptativos de aprendizagem, podemos afirmar que esta foi parcialmente confirmada. De facto, as correlações estabelecidas entre as variáveis

em questão são positivas, ocorrendo, no entanto, a exceção da variável referente ao bem-estar com os colegas, no qual o valor encontrado é negativo, embora não significativo. Para além disso, somente se revelam estatisticamente significativas as correlações deste domínio com as variáveis objetivos de mestria, bem-estar com os professores e bem-estar com a escola em geral. Neste sentido, podemos inferir que a orientação para o aprofundamento dos conhecimentos e competências escolares, à semelhança do bem-estar sentido em relação aos professores e ao contexto escolar em geral, estão associados de forma significativa e positiva à perspetiva temporal de futuro dos jovens no domínio da escola e da carreira profissional a curto prazo. Esta hipótese vai, em certa medida, ao encontro dos resultados de outras investigações (Peetsma, 2000; Peetsma & van der Veen, 2011), de acordo com os quais este domínio de vida se correlaciona positiva e significativamente com o investimento escolar. Apesar das variáveis associadas à manutenção de padrões adaptativos de aprendizagem consideradas nesta investigação e o investimento escolar serem variáveis distintas, podemos reconhecer a íntima relação entre as mesmas. Se os estudantes apresentam padrões adaptativos de aprendizagem no âmbito escolar, depreende-se que investem um esforço significativo na sua escolaridade.

Já a segunda hipótese testada, de acordo com a qual a perspetiva temporal de futuro dos jovens no domínio da escola e da carreira profissional a longo prazo apresenta correlações positivas e significativas com as variáveis ligadas aos padrões adaptativos de aprendizagem contempladas neste estudo, foi amplamente confirmada. A perspetiva dos jovens neste domínio correlaciona-se de forma significativa com os objetivos de mestria, a eficácia académica percebida, o bem-estar sentido em relação aos professores e a sua perceção do valor atribuído pelos pais e pelos amigos à escola. Neste sentido, podemos inferir que aspetos como a orientação predominante para a mestria, a maior perceção de eficácia na realização das tarefas escolares, a presença de sentimentos mais positivos em relação aos professores e a perceção de que os pais e amigos valorizam a escolaridade contribuem para uma maior perspetiva temporal de futuro no que toca à escola e à carreira profissional a longo prazo. Esta hipótese é igualmente corroborada pelas investigações conduzidas por Peetsma (2000) e Peetsma e van der Veen (2011), nas quais este domínio de vida, numa perspetiva a longo prazo, se encontra correlacionado positiva e significativamente com a quantidade de investimento

colocado pelos alunos no âmbito escolar.

A terceira hipótese formulada para a presente investigação foi também confirmada, não se verificando a presença de correlações significativas entre o domínio das relações sociais a curto prazo da perspectiva temporal de futuro com as variáveis associadas aos padrões adaptativos de aprendizagem. Estes resultados parecem convergir com as investigações de Peetsma (2000), de acordo com as quais as relações sociais dos estudantes não se correlacionam significativamente com o investimento feito por estes na sua escolaridade. Já no estudo posteriormente conduzido por Peetsma e van der Veen (2011), o domínio das relações sociais a curto prazo da perspectiva temporal de futuro dos estudantes correlacionava-se positivamente mas não de modo significativo com o seu investimento escolar, confirmando parcialmente a nossa hipótese. Assim sendo, a vida social dos jovens, nomeadamente no que concerne aos relacionamentos interpessoais por si estabelecidos, não parece estar relacionada com a manutenção de padrões adaptativos de aprendizagem pelos mesmos, numa perspectiva a curto prazo.

No que toca às correlações encontradas entre o domínio das relações sociais a longo prazo da perspectiva temporal de futuro e as variáveis cognitivo-motivacionais consideradas, visadas na nossa quarta hipótese, apenas se revela significativa a correlação entre este domínio de vida e o bem-estar sentido face aos professores. Estes dados não parecem ser inteiramente congruentes com os dados obtidos por Peetsma (2000), segundo os quais a perspectiva temporal de futuro no domínio das relações sociais a longo prazo se correlaciona positiva e significativamente com o investimento escolar, apesar dessa significância ser fraca, o que poderá tornar os nossos resultados e os resultados obtidos pela autora mais similares. Neste sentido, maiores índices de bem-estar face aos professores parecem contribuir para perspectivas temporais de futuro a longo prazo mais extensas na área das relações sociais, apesar da perspectiva neste domínio não aparentar possuir uma influência significativa na manutenção de padrões adaptativos de aprendizagem na escola.

Já a quinta hipótese por nós avançada foi parcialmente validada, pois o domínio de vida referente ao desenvolvimento pessoal numa perspectiva temporal de futuro a curto prazo apresenta correlações positivas com todas as variáveis associadas aos padrões adaptativos de aprendizagem, apesar dessas correlações só serem

estatisticamente significativas com as variáveis objetivos de mestria, bem-estar com os professores e bem-estar com a escola em geral, estando parcialmente em consonância com os resultados alcançados por Peetsma (2000). A autora encontrou correlações positivas e significativas entre o referido domínio de vida numa perspectiva a curto prazo e o investimento escolar, enquanto os nossos resultados revelam correlações positivas entre as variáveis em questão, mas na sua maioria não significativas em termos estatísticos. Podemos assim inferir que a orientação predominante para o enriquecimento e aprofundamento das competências escolares, assim como sentimentos positivos em relação aos professores e ao contexto escolar em geral, se encontram associados a uma maior perspectiva temporal de futuro no campo do desenvolvimento pessoal a curto prazo, sendo que as restantes variáveis cognitivo-motivacionais consideradas não parecem influenciar, pelo menos de modo significativo, a perspectiva neste domínio de vida.

Por sua vez, a perspectiva temporal de futuro relativa ao desenvolvimento pessoal a longo prazo correlaciona-se positivamente com todas as variáveis relacionadas com os padrões adaptativos de aprendizagem, e estas correlações são, ainda, na sua maioria, significativas em termos estatísticos. Estes dados encontram-se de acordo com os resultados obtidos por Peetsma (2000), nos quais podemos encontrar correlações positivas e significativas entre o desenvolvimento pessoal numa perspectiva a longo prazo e o investimento no âmbito escolar. Segundo os nossos resultados, a perspectiva temporal de futuro a longo prazo no domínio do desenvolvimento pessoal é influenciada positiva e significativamente pela orientação predominante para objetivos de mestria na escola, pela eficácia académica percebida dos alunos, pela sensação de bem-estar relativamente aos professores e ao meio escolar em geral e pela perceção de que os amigos valorizam a escola. Ou seja, os fatores referidos contribuem para uma maior perspectiva a longo prazo no referido domínio de vida. Estes dados permitem confirmar a hipótese H6, previamente formulada para o presente estudo.

Relativamente à sétima hipótese apresentada, esta foi igualmente confirmada, em larga escala, pelos resultados obtidos na nossa investigação. De facto, a perspectiva temporal de futuro a curto prazo no domínio do tempo de lazer não aparenta correlacionar-se de forma significativa com a maioria das variáveis associadas à manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem, como a hipótese mencionada

referia. Estas correlações são somente significativas para as variáveis relacionadas com a autoeficácia acadêmica e o bem-estar face à escola em geral, e essa significância revela-se fraca em termos estatísticos. Estes dados encontram-se largamente em congruência com os resultados alcançados por Peetsma (2000) e por Peetsma e van der Veen (2011), que permitiram concluir que a perspectiva a curto prazo dos estudantes relativa ao tempo de lazer não está relacionada com a quantidade de investimento por eles colocado nas tarefas escolares. Os nossos resultados, por sua vez, permitem igualmente inferir que as perspectivas a curto prazo no tempo de lazer não são influenciadas nem influenciam significativamente as variáveis ligadas aos padrões adaptativos de aprendizagem. Uma possível explicação para estes resultados é que o tempo livre a curto prazo pode ser considerado como algo que toda a gente necessita e não compete necessariamente com o ato de trabalhar na escola (Peetsma & van der Veen, 2011).

Por outro lado, a perspectiva temporal de futuro a longo prazo no domínio do tempo de lazer, de acordo com os resultados obtidos no nosso estudo, não se correlaciona com as variáveis cognitivo-motivacionais consideradas, contrariamente ao postulado pela nossa oitava hipótese. Estes dados não são consonantes com os resultados das investigações de Peetsma (2000) e Peetsma e van der Veen (2011), segundos os quais a perspectiva a longo prazo no tempo de lazer apresenta correlações negativas e significativas com o investimento escolar feito pelos estudantes. De acordo com os últimos autores, as correlações negativas encontradas entre a perspectiva temporal de futuro no domínio do tempo de lazer a longo prazo e o investimento escolar sugerem que o tempo de lazer se encontra associado a tendências motivacionais que competem com a motivação dos alunos para estudar, o que parece não suceder com a nossa amostra.

Já a hipótese 9 subjacente a esta investigação não foi igualmente confirmada. Tal como consta na secção “Resultados”, acima apresentada, foram encontradas correlações positivas e significativas entre ambos os horizontes temporais considerados, designadamente curto prazo e longo prazo, dentro de cada domínio de vida. A nossa hipótese foi formulada com base nos dados de Peetsma (1992), que encontrou relações positivas mas não estatisticamente significativas entre as perspectivas a curto prazo e as perspectivas a longo prazo, quando era tido em conta o mesmo domínio de vida. Mais

concretamente, Peetsma verificou que os estudantes não diferenciavam de forma significativa as relações sociais “este ano” e as relações sociais “depois de acabar os estudos”, facto que parece também suceder para os domínios referentes à escola e carreira profissional e ao tempo de lazer. Os resultados obtidos na nossa investigação não corroboraram essa hipótese. De facto, os nossos dados permitem inferir que ambas as categorias temporais (curto vs. longo prazo) de cada domínio de vida se encontram fortemente correlacionadas. Porém, importa referir que as análises estatísticas que realizámos não nos permitem asseverar que as duas categorias temporais são redundantes e/ou indistintas. Neste caso, apenas pretendemos anotar como referência para futuros trabalhos que as perspetivas de curto vs. longo prazo para cada domínio não estão tão desalinhas quanto pressupunha a leitura dos dados obtidos por Peetsma (1992).

Relativamente à hipótese complementar previamente formulada para este estudo, denominada por H10, de acordo com a qual os índices de consistência interna obtidos nos diferentes instrumentos de medida administrados à amostra alvo da presente investigação são adequados ou, pelo menos, similares aos índices obtidos nos mesmos instrumentos aplicados em estudos anteriores, e com base nas pontuações apresentadas na Tabela 1, podemos afirmar que a hipótese em questão foi geralmente confirmada. Tal como é possível verificar na referida tabela, as estimativas obtidas apontam para uma consistência interna adequada das escalas utilizadas, embora alguns desvios a este padrão sejam visíveis em algumas das subescalas constituintes do questionário relativo à perspetiva temporal de futuro.

Apesar das amostras subjacentes a ambas as investigações serem dotadas de características distintas, procedemos à confrontação dos coeficientes alfa de Cronbach obtidos no nosso estudo com os mesmos valores obtidos em outros estudos, como é o caso da dissertação de mestrado de Gambão (2018), na qual foram administrados os mesmos instrumentos de medida e calculados os respetivos índices de consistência interna, numa amostra de estudantes pertencentes ao 3º ciclo do ensino básico.

Relativamente ao *Questionário da Perspetiva Temporal de Futuro*, os coeficientes alfas de Cronbach encontrados por Gambão (2018) foram $\alpha = .820$ na subescala Escola e Carreira Profissional a Curto Prazo, $\alpha = .693$ na Escola e Carreira Profissional a Longo Prazo, $\alpha = .776$ nas Relações Sociais a Curto Prazo, $\alpha = .694$ nas Relações Sociais a

Longo Prazo, $\alpha = .644$ no Desenvolvimento Pessoal a Curto Prazo, $\alpha = .726$ no Desenvolvimento Pessoal a Longo Prazo, $\alpha = .732$ no Tempo Livre a Curto Prazo e, por fim, $\alpha = .700$ no Tempo Livre a Longo Prazo.

É de salientar o facto de se ter demonstrado necessário proceder, tanto na investigação do autor como na nossa, à eliminação de alguns itens para a obtenção de índices de consistência interna adequados em várias subescalas integrantes dos instrumentos considerados, como é o caso, no instrumento de medida em questão, do item 13 (*“Eu espero que dar-me bem com as outras pessoas desempenhe um papel secundário na minha vida depois de acabar os estudos”*), relativo ao domínio das Relações Sociais a Longo Prazo. Este facto poderá advir, possivelmente, do modo como o referido item se encontra formulado, não sendo tão direto como a generalidade dos restantes itens integrantes deste questionário e, por esse motivo, revelar ser de difícil compreensão e interpretação para os inquiridos. Também na subescala do Desenvolvimento Pessoal a Curto Prazo se verificou necessário proceder à eliminação dos itens 8, 16 e 40 na nossa investigação, e dos itens 8, 24 e 40, na investigação de Gambão (2018). Neste caso, dois dos três itens eliminados em cada situação coincidem, nomeadamente o item 8 (*“Eu preocupo-me pouco com o desenvolvimento do meu potencial/capacidades/talentos a curto prazo”*) e o item 40 (*“Neste momento penso que o meu futuro está assegurado”*).

A necessidade de proceder à eliminação dos referidos itens em ambos os estudos poderá dever-se ao facto de se tratarem de itens formulados de modo inverso e, por essa razão, não terem sido devidamente compreendidos e interpretados pelos participantes, potenciando a maior probabilidade de obtenção de respostas aleatórias por parte dos mesmos. Esta inferência é apoiada pelo facto do outro item eliminado na nossa investigação, integrante da subescala em questão, ter sido o item 24 (*“Eu não dedico muito tempo ao desenvolvimento do meu potencial/capacidades/talentos a curto prazo”*), sendo este igualmente formulado na negativa, o que permite contribuir para a hipótese desta inversão na formulação ser de difícil compreensão para os sujeitos. Já no domínio referente ao Desenvolvimento Pessoal a Longo Prazo, foi verificado como necessário proceder à eliminação do item 44 (*“Estou pouco preocupado com a minha vida futura”*), em ambas as investigações em causa. À semelhança do anteriormente sucedido, trata-se de um item formulado na negativa, podendo este aspeto estar na

origem do facto de este item não contribuir para a obtenção de valores de consistência interna aceitáveis da subescala na qual se encontra inserido, possivelmente por contrastar com a maioria dos restantes itens apresentados ao longo do questionário, pelo facto de ter sido previamente invertido, criando alguma confusão mental nos inquiridos. Por outro lado, na subescala do “Tempo Livre a Longo Prazo”, foi eliminado o item 3 (“*Quando penso no futuro distante, o tempo livre vai ser pouco importante para mim*”) em ambas as investigações em questão, encontrando-se também este item formulado na negativa, facto que contribui para as inferências acima referidas.

Por sua vez, na Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem (PALS), os índices de consistência interna obtidos na investigação de Gambão (2018) variaram entre $\alpha = .779$, na subescala relativa aos “Objetivos de Desempenho do Tipo Evitamento” e $\alpha = .905$ na dimensão dos “Objetivos de Mestria”. Na nossa investigação, as referidas pontuações, obtidas para o mesmo instrumento de medida, variaram entre $\alpha = .876$ na subescala “Autoeficácia” e $\alpha = .936$ na subescala “Objetivos de Desempenho do Tipo Aproximação”.

Relativamente à última escala administrada, a Escala de Bem-Estar e Perceção da Escola, os valores de consistência interna, no estudo de Gambão (2018), oscilaram entre $\alpha = .672$ no domínio da “Perceção da Escola pelos Amigos” e $\alpha = .828$ na dimensão do “Bem-estar com os Colegas”. Já na nossa investigação, os índices obtidos para o instrumento em questão variaram entre $\alpha = .619$ na subescala “Bem-Estar na Escola em Geral” e $\alpha = .779$ na subescala “Perceção da Escola pelos Amigos”.

VI – Conclusão

De um modo geral, as hipóteses formuladas para o presente estudo foram parcialmente confirmadas, tendo ido ao encontro das conceções teóricas provenientes da literatura especializada apresentada numa parte inicial deste trabalho.

De facto, algumas variáveis associadas à manutenção dos padrões adaptativos de aprendizagem parecem encontrar-se relacionadas de forma significativa com uma maior perspetiva temporal de futuro, de forma global, como é o caso da orientação para objetivos de mestria, do bem-estar sentido em relação aos professores e do bem-estar sentido em relação à escola em geral, enquanto outras variáveis não aparentam

influenciar de forma significativa o desenvolvimento desta perspetiva, como sucede com a orientação para o desempenho do tipo aproximação e a orientação para o desempenho do tipo evitamento, a autoeficácia académica, o bem-estar face aos colegas e a perceção da valorização atribuída pelos pais e pelos amigos à escola. Por outro lado, as categorias temporais da perspetiva temporal de futuro consideradas na presente investigação, nomeadamente curto e longo prazo, parecem estar correlacionadas de forma significativa entre si, e os instrumentos de medida utilizados revelaram, por sua vez, com algumas exceções, estimativas de consistência interna adequadas.

No entanto, esta investigação, à semelhança de qualquer outra investigação de carácter científico, apresenta algumas limitações metodológicas que devem ser tidas em conta nas conclusões apresentadas. Uma primeira limitação encontra-se relacionada com a dimensão da amostra utilizada para a realização do presente estudo. Tendo em conta o facto da amostra em questão ser composta por um total de 50 sujeitos, os dados obtidos e as conclusões inferidas encontram-se, de certa forma, limitados e, por esse motivo, deverão ser encarados e interpretados com algumas reservas. Neste sentido, estudos posteriores com base na temática global considerada e no tipo específico de população selecionado deverão procurar utilizar amostras dotadas de maiores dimensões, de modo a averiguar se os resultados obtidos nesta investigação se continuam a verificar ou se, pelo contrário, outros dados são descobertos, sugerindo a possibilidade de serem retiradas conclusões distintas ou complementares das nossas. Assim sendo, e apesar da população total de jovens a cumprirem medida tutelar de internamento em Centros Educativos portugueses ser de dimensões relativamente reduzidas, não permitindo, dessa forma, a constituição de amostras robustas, sugere-se a prossecução de investigações englobando um maior número deste tipo de instituições e, conseqüentemente, de jovens inseridos nas mesmas.

Outra limitação relevante a ressaltar refere-se ao instrumento de avaliação administrado, relativo à Perspetiva Temporal de Futuro, mais concretamente ao conteúdo de alguns dos itens apresentados, em particular os itens formulados na negativa. Neste sentido, é de realçar que a totalidade de itens que se verificou necessário eliminar de modo a obter índices de consistência interna aceitáveis nas diversas subescalas consideradas consistia em itens formulados na negativa, o que terá, possivelmente, criado alguma confusão nos inquiridos, que poderão não apresentar a

flexibilidade cognitiva necessária para proceder à sua devida interpretação. Para além disso, alguns jovens, no decorrer da administração do questionário em questão, revelaram dúvidas referentes ao significado de determinados itens que consideraram ser de difícil compreensão e interpretação. Neste sentido, sugere-se que se pondere a simplificação do conteúdo de alguns dos itens apresentados e o evitamento dos itens formulados na negativa, de modo a proceder à melhor adaptação deste instrumento para um maior espectro de idades, de competências e de aptidões cognitivas.

Para além disso, podemos apontar como uma outra limitação metodológica inerente a esta investigação o facto dos dados sociodemográficos obtidos não terem demonstrado a heterogeneidade necessária para serem integrados nas análises estatísticas realizadas, o que se deve sobretudo à similaridade das características pessoais, familiares e sociais, assim como das trajetórias de vida dos indivíduos constituintes do grupo populacional considerado. Deste modo, propõe-se a integração, em estudos futuros com esta população específica, de outras questões sociodemográficas que possam permitir a obtenção de informações mais variadas e que, consequentemente, apresentem maior utilidade em termos de investigação.

Como implicações teórico-práticas derivadas dos resultados obtidos e das consequentes interpretações no âmbito desta investigação, tornou-se possível proceder à identificação dos domínios a reforçar nos jovens institucionalizados, de modo a contribuir para o aumento das suas perspetivas temporais de futuro. Neste sentido, o reforço da orientação para objetivos de mestria, da sensação de bem-estar face aos professores e à escola em geral e da autoeficácia académica, por parte dos diversos grupos de profissionais, nomeadamente corpo docente, psicólogos, técnicos superiores, entre outros, que desempenham funções juntos dos jovens institucionalizados em Centros Educativos, poderão constituir estratégias úteis e profícuas para a criação de perspetivas temporais de futuro mais extensas e positivas destes últimos e, em simultâneo, contribuir para um maior investimento e realização escolar.

Por fim, e a partir dos resultados derivados do presente estudo, consideramos que o trabalho ao nível do reforço e do aumento das perspetivas temporais de futuro destes jovens deverá ser integrado no processo de reeducação a desenvolver nas instituições destinadas ao seu acolhimento, e reveste-se de grande importância no que toca ao delineamento e à implementação de trajetórias não desviantes a seguir após a sua saída.

Bibliografía

- Andre, L., van Vianen, A. E. M., & Peetsma, T. T. D. (2017). Adolescents' and parents' regulatory focus as determinants of future time perspective on school and professional career. *Learning and Individual Differences*, 59, 34–42. [doi:10.1016/j.lindif.2017.08.010](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.010)
- Andre, L., van Vianen, A. E. M., Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J. (2018). Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health. *PLoS ONE*, 13(1): e0190492. [doi:10.1371/journal.pone.0190492](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492)
- Barth, R., Greeson, J., Zlotnik, S., & Chintapalli, L. (2009). Evidence-Based Practice for Youth in Supervised Out-of-Home Care: A Framework for Development, Definition, and Evaluation. *Journal of Evidence-Based Practice Social Work*, 6(2), 147-175. [doi:10.1080/15433710802683796](https://doi.org/10.1080/15433710802683796)
- Carrillo, M., Luengo, M. & Romero, E. (1994). Conducta antisocial juvenil y perspectiva de futuro: un análisis de la influencia de la institucionalización. *Anuario de Psicología*, 62, 67-80.
- Carvajal, G. (1993). *Adolescer: la aventura de una metamorfosis*. Bogotá: Tiresias.
- 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.
- Decreto-Lei nº 4/2015 de 15 de janeiro. Diário da República N.º10 – I Série - Ministério da Justiça. Lisboa.
- Díaz, J., & Martínez, P. (2004). Metas y satisfacción vital en adolescentes españoles y peruanos según sexo y nivel socioeconómico. *Revista de Psicología de La Pontificia Universidad Católica del Perú*, 22(1), 211-149.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451-462. [doi:10.1037/0022-3514.36.5.451](https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451)

- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 940-952. [doi:10.1037/0022-3514.39.5.940](https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.940)
- Duarte, A. M. (2004). Auto-regulação e abordagens à aprendizagem. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, & M. Veiga-Simão (Eds.), *Aprendizagem auto-regulada – Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 39-54). Porto: Porto Editora.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. New York, NY: Academic Press.
- Faria, L. (1998). Concepções pessoais de competência: Promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. *Inovação*, 11(2), 47-55.
- Fernández, J. M., Cortina, D. D., Malpica, M. J., & Mohamed, A. (2010). Relación entre el apoyo social, la satisfacción vital y las expectativas de futuro de menores acogidos en centros de protección. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 643-654.
- Florenzano, R. (1993). *En el camino de la vida: estudios sobre el ciclo vital entre la adolescência y la muerte* (2a. ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Fraisse P. et al. (Eds.), *Du temps biologique au temps psychologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Frank, L. K. (1939). Projective Methods for the Study of Personality. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 8(2), 389-413. [doi:10.1080/00223980.1939.9917671](https://doi.org/10.1080/00223980.1939.9917671)
- Friedlander, K. (1947). *Psycho-analytic Approach to Juvenile Delinquency*. London: Kegan Paul.
- Gambão, N. (2018). *Perspetiva Temporal de Futuro e Motivação Escolar numa Amostra de Estudantes Portugueses do 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado Integrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Gjesme, T. (1975). Slope of Gradients for Performance as a Function of Achievement Motives, Goal Distance in Time and Future-Time Orientation. *Journal of Psychology*, 91(1), 143–160.
- Gjesme, T. (1983). On the Concept of Future Time Orientation: Considerations of Some Functions' and Measurements' Implications. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 443-461.
- Husman, J. (1998). *The effect of perceptions of the future on intrinsic motivation*. Unpublished doctoral dissertation. Austin, Texas: University of Texas.
- Husman, J., Brem, B. S., Banegas, S., Duchrow, D. W., & Haque, S. (2014). Learning and future time perspective: The promise of the future - Rewarding in the present. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.) *Time perspective theory; review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 287–304). New York, NY: Springer.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125. [doi:10.1207/s15326985ep34024](https://doi.org/10.1207/s15326985ep34024)
- 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. [doi:10.1016/j.lindif.2007.08.001](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001)
- Instituto Nacional de Estatística (INE). (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE.
- Kooij, D. T. A. M., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future Time Perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 867-893. [doi:10.1037/apl0000306](https://doi.org/10.1037/apl0000306)
- Lens, W. (1986). Future Time Perspective: A Cognitive-Motivational Concept. In Brown D. R., Veroff J. (Eds.), *Frontiers of Motivational Psychology*. Springer, New York, NY. [doi:10.1007/978-1-4684-6341-5_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-6341-5_10)
- Lens, W., & Tsuzuki, M. (2007). *The role of motivation and future time perspective in educational and career development*. Leuven: KUL. Research center for motivation and time perspective.

- Lewin, K. (1939). Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods. *American Journal of Sociology*, 44(6), 868-896. [doi:10.1086/218177](https://doi.org/10.1086/218177)
- Marques, A. (2013). *Expectativas Futuras de Jovens Institucionalizados: autoestima e figuras significativas*. Instituto Superior Miguel Torga.
- McGrath, J. E., & Kelly, J. R. (1992). Temporal Context and Temporal Patterning: Toward a Time-Centered Perspective for Social Psychology. *Time & Society*, 1(3), 399–420. [doi:10.1177/0961463X92001003005](https://doi.org/10.1177/0961463X92001003005)
- 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.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33. [doi:10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39](https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39)
- Molinari, L., Speltini, G., Passini, S., & Carelli, M. G. (2016). Time perspective in adolescents and young adults: Enjoying the present and trusting in a better future. *Time and Society*, 25(3), 594–612. [doi:10.1177/0961463X15587833](https://doi.org/10.1177/0961463X15587833)
- Nurmi, J. E. (1989). Development of Orientation to the Future During Early Adolescence: A Four-Year Longitudinal Study and Two Cross-Sectional Comparisons. *International Journal of Psychology*, 24(1-5), 195-214. [doi:10.1080/00207594.1989.10600042](https://doi.org/10.1080/00207594.1989.10600042)
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59. [doi:10.1016/0273-2297\(91\)900026](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)900026)
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. In A. Strathman, & J. Joireman (Eds.), *Understanding Behavior in the Context of Time: Theory, Research, and Application*. New York: Psychology Press. [doi:10.4324/9781410613516](https://doi.org/10.4324/9781410613516)
- Nuttin, J. R. (1964). The future-time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, 60–82.

- Nuttin, J. R. (1984). *Louvain psychology series studia psychologica. Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics* (R. P. Lorion & J. E. Dumas, Trans.). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Nuttin, J. R. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Nuttin, J. R., Lens, W., Calster, K. van, & de Volder, M. (1979). La perspective temporelle dans le comportement humain: étude théorique et revue de recherches. In Fraisse P. et al. (Eds.), *Du temps biologique au temps psychologique*. (pp. 307–363). Paris: Presses Universitaires de France.
- Paixão, M. P. (2004). A dimensão temporal do futuro na elaboração de objetivos pessoais e organização de projetos. *Psychologica*, extra-série, 273-286.
- Pardal, A. (2012). *Regulação das emoções, padrões adaptativos de aprendizagem & satisfação com a vida: Estudo de Tradução e Validação do Regulation of Emotion Questionnaire 2*. Retrieved from <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/23430>
- Peetsma, T. (1985). *Measurement of Dutch secondary students ' perspective concerning their future*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.
- Peetsma, T. (1992). *Toekomst als motor? Toekomstperspectieven van leerlingen in het voortgezet onderwijs en hun inzet voor school* [The future as an incentive? Secondary education students' perspectives concerning their future and their investment in school] (Doctoral dissertation). Universiteit van Amsterdam, The Netherlands.
- Peetsma, T. (2000). Future Time Perspective as a Predictor of School Investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 179–194.
- 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(1), 34-46. [doi:10.1016/j.lindif.2008.03.001](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.03.001)

- 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. [doi:10.1016/j.learninstruc.2010.08.001](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.001)
- 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.
- Raynor, J. O., & Entin, E. E. (1983). The Function of Future Orientation as a Determinant of Human Behavior in Step-Path Theory of Action. *International Journal of Psychology, 18*(1-4), 463-487. [doi:10.1080/00207598308247494](https://doi.org/10.1080/00207598308247494)
- Ringle, P. M., & Savickas, M. L. (1983). Administrative Leadership: Planning and Time Perspective. *The Journal of Higher Education, 54*(6), 649-661. [doi:10.2307/1981935](https://doi.org/10.2307/1981935)
- Roede, E. (1989). *Explaining student investment, an investigation of high school students' retrospective causal accounts of their investment in school*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.
- Schuitema, J., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2014). Enhancing student motivation: A longitudinal intervention study based on future time perspective theory. *Journal of Educational Research, 107*(6), 467–481. [doi:10.1080/00220671.2013.836467](https://doi.org/10.1080/00220671.2013.836467)
- Seijts, G. H. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 132*(2), 154-168. [doi:10.1080/00223989809599156](https://doi.org/10.1080/00223989809599156)
- Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. V. (2004). *Aprendizagem Autoregulada pelo Estudante - Perspetivas pelo Estudante*. Porto: Porto Editora.
- Steinberg, L., Graham, S., O'Brien, L., Woolard, J., Cauffman, E., & Banich, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development, 80*(1), 28-44. [doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01244.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01244.x)

- 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.
- Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*(4), 742-752. [doi:10.1037/0022-3514.66.4.742](https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.4.742)
- Teahan, J. E. (1958). Future time perspective, optimism, and academic achievement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *57*(3), 379-380. [doi:10.1037/h0042296](https://doi.org/10.1037/h0042296)
- Trommsdorff, G., & Lamm, H. (1975). An Analysis of Future Orientation and Some of its Social Determinants. In Fraser J. T., Lawrence N. (Eds.), *The Study of Time II*. Springer, Berlin, Heidelberg. [doi:10.1007/978-3-642-50121-0_26](https://doi.org/10.1007/978-3-642-50121-0_26)
- Trommsdorff, G., & Lamm, H. (1980). Future orientation of institutionalized and noninstitutionalized delinquents and nondelinquents. *European Journal of Social Psychology*, *10*(3), 247-278. [doi:10.1002/ejsp.2420100304](https://doi.org/10.1002/ejsp.2420100304)
- Velarde, M., & Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología de La Pontificia Universidad Católica Del Perú*, *26*(2), 255-276.
- 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.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2008). *The time paradox*. New York, NY: Free Press.

Anexos

Anexo 1

Relativamente ao regime, os educandos poderão, aquando da sua entrada no Centro Educativo para o qual são direccionados, integrar o regime aberto, o regime semiaberto ou o regime fechado. A medida de internamento em regime semiaberto é aplicável quando o menor tiver cometido facto qualificado como crime contra as pessoas ao qual corresponda pena máxima, abstratamente aplicável, de prisão superior a três anos, ou, ainda, se tiver cometido dois ou mais factos qualificados como crimes aos quais corresponda pena máxima, abstratamente aplicável, superior a três anos. Já a medida de internamento em regime fechado só é aplicada a menores com idade igual ou superior a 14 anos, no momento da atribuição da medida, e quando o facto cometido pelo jovem, qualificado como crime pelo Código Penal, corresponde à pena máxima, abstratamente aplicável, de prisão superior a cinco anos, ou quando foram cometidos dois ou mais factos, igualmente qualificados como crimes, aos quais corresponda a pena máxima, abstratamente aplicável, de prisão superior a três anos (art. 17º/Lei nº4/2015, de 15 de janeiro). Os restantes casos são contemplados nas medidas de internamento em âmbito de regime aberto.

Em relação ao sistema de faseamento, o progresso dos educandos dentro de cada Centro Educativo engloba a passagem por quatro fases distintas, sendo cada fase caracterizada por determinados objetivos e metas a alcançar, critérios de mudança e prémios previamente definidos. A Fase 1 é denominada por fase de Integração, a Fase 2 é a fase de Aquisição, a Fase 3 é a fase de Consolidação e, por último, a Fase 4 é designada por fase de Autonomia. Quando o jovem dá entrada na instituição é integrado de imediato na Fase 1, correspondendo o período de tempo mínimo de permanência nesta fase a um mês e, nas fases seguintes, o correspondente a 1/3 do restante tempo da medida. A progressão neste sistema de faseamento depende do cumprimento, por parte dos jovens, de um conjunto de critérios previamente determinados, nomeadamente no que concerne ao seu comportamento global na instituição, podendo os mesmos progredir ou, pelo contrário, regredir de fase. A transição para a fase seguinte comporta a atribuição de uma série de privilégios e recompensas não concebidos na fase anterior.

Anexo 2

Questionário Geral Sobre a Escola

- 1- Data de nascimento: ____/____/____
- 2- Nacionalidade: Portuguesa: ____ Outra: _____
- 3- Escolaridade atual: _____
- 4- Em que regime te encontras? Aberto: ____ Semi-aberto: ____ Fechado: ____
- 5- Em que fase te encontras? 1º: ____ 2º: ____ 3º: ____ 4º: ____
- 6- Já ficaste retido algum ano? _____ Se sim, em quantos no total? _____
- 7- Já alguma vez abandonaste a escola? _____ Se sim, quanto tempo? _____
- 8- Já alguma vez mudaste de escola? _____ Se sim, quantas vezes no total? _____
- 9- Tiveste alguma participação nas aulas desde o início deste ano letivo? _____ Se sim, quantas? _____
- 10- Já frequentaste ou frequentas atividades de orientação escolar e aconselhamento de carreira?
Sim: ____ Não: _____
- 11- Já frequentaste alguma instituição de acolhimento? _____ Se sim, quantas? _____
- 12- Frequentas ou já frequentaste alguma atividade nos tempos livres? Sim: ____ Não: _____
Em caso afirmativo indica qual: _____
Quantas vezes por semana? _____
- 13- Quais os teus objetivos relativos à tua formação? Não continuar os estudos: ____
Completar o 12º ano: ____ Frequentar o ensino superior: _____
- 14- Já pensaste o que querias ser no futuro em termos profissionais? Sim: ____ Não: _____
Se sim, o quê (podes colocar mais que uma profissão)? _____

15-

	Idade	Ano de escolaridade concluído	Profissão
Pai			
Mãe			

- 16- Tem Irmãos(ãs)? Não: ____ Sim: ____ Quantos? _____
- 17- Antes de entrares no centro educativo onde te encontras atualmente vivias numa instituição?
____ Se a resposta é não completa o quadro seguinte.

18- Com quem vivias _____ Pais ou pais e irmãos
antes de entrares
no centro
educativo no qual
te encontras?

_____ Pais, irmãos, avós, tios, etc...

_____ Pai ou mãe e companheiro(a)

_____ Apenas com um dos meus pais

_____ Outra(s) pessoa(s), indica

quem _____

PRIMEIRA PARTE

Seguem-se algumas afirmações acerca de ti enquanto estudante da tua 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 conhecimentos novos durante o ano letivo.

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

6. É importante para mim que os outros alunos da minha turma pensem que eu sou bom no trabalho que faço 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

19. Eu consigo fazer 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

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

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

31. O ambiente na escola é muito rigoroso.

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

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

SEGUNDA PARTE

As 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 de 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 toca ao trabalho, amigos, ao desenvolvimento pessoal e ao 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 de todo 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 estas duas opções de respostas tens 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?

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

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

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

29. Pensando na minha vida depois de acabar os estudos, eu acredito que a maneira como me vou dar com os meus familiares mais chegados 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

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

41. Dar-me bem com os meus amigos é muito importante para mim.

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/as minhas férias irão ser pouco importantes 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

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

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

Obrigada pela colaboração.

Nota: Por razões de *copyright* colocamos apenas alguns itens das diferentes subescalas integrantes dos instrumentos de medida utilizados, a título de exemplo.