

UNIVERSIDADE ABERTA
Departamento de Ciências da Educação

Perspectiva temporal de futuro em contexto educativo

Um estudo com estudantes do 9º ano de uma escola rural da Madeira

Dissertação de Mestrado em Educação-Supervisão

RENATO GIL GOMES CARVALHO

Orientadora:

Prof. Doutora Maria Luísa Lebres Aires

Lisboa, 2007

Resumo: Apesar de vários estudos sugerirem um importante impacto da perspectiva temporal de futuro (PTF) dos alunos no investimento e motivação em relação à escola e a ideia dos projectos de futuro reunir consenso entre os diversos agentes educativos, no nosso país esta temática não tem sido abordada de um modo significativo, nem sido traduzida em estratégias educativas, de supervisão e de orientação. Neste sentido, estudou-se a PTF de estudantes de uma zona rural da Madeira, num importante momento da sua carreira escolar (9º ano), com o objectivo de caracterizar o constructo PTF, analisar a sua expressão no comportamento e debater em que medida esses aspectos se poderão consubstanciar em intervenções educativas adequadas. Para tal, recorreu-se a uma metodologia que envolveu, numa primeira fase, instrumentos de cariz quantitativo (questionário) e, numa segunda fase, instrumentos de cariz qualitativo (entrevista). Os resultados mostraram uma consolidação de PTF nos alunos, em especial quando passam por experiências curriculares e extracurriculares específicas, em que se inclui a orientação. Além da importância destas actividades, os resultados demonstram a associação entre PTF, sucesso e investimento na escola, e destacam ainda o papel central que vários agentes, com especial relevo para os professores, têm na tomada de decisão e na construção de projectos de vida dos alunos. Tais resultados suportam, por fim, uma perspectiva mais sistémica e organizacional dos processos de supervisão, no âmbito de uma nova ecologia educativa e de uma escola reflexiva.

Palavras-chave: perspectiva temporal de futuro – objectivos de futuro – orientação – supervisão

Abstract: Although some studies suggest an important impact of students' future time perspective (FTP) on investment and school motivation and the idea of projects concerning the future congregate consensus among the various educative agents, in our country this thematic has not been approached in a significant way, nor been translated in orientation, educative and supervisory strategies. Therefore, FTP of students from a rural area in Madeira, Portugal, was studied, in a very important moment of their school career (9th grade, the ending of compulsory school). The goals of the study were to characterize their FTP, to analyze its expression in the behaviour and to debate which impact these aspects can have in educative interventions. The method involved, in a first phase, instruments of quantitative nature (questionnaire) and in the second phase, instruments of qualitative nature (interviews). Results have shown a consolidation of pupils' FTP during the school year, especially when they've experienced specific curricular and extracurricular activities, in which orientation procedures were included. Beyond the importance of these activities, the results demonstrate as well the association between FTP, success and school investment, and still detach the central role that some agents, namely teachers, have in the career decision making and construction of their student's life projects. Finally, such results support the organizational and systemic perspective on supervision processes, under the scope of a new educative ecology and a reflexive school.

Key-words: future time perspective – future goals – orientation – supervision

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	9
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO	
CAPÍTULO I – O aluno no âmbito de uma nova ecologia educativa	14
1. Desenvolvimento e aprendizagem na sociedade contemporânea	
1.1. A emergência da dimensão individual e o novo estatuto do aluno na escola	14
1.2. O papel da escola num contexto de mudança	18
1.2.1. Desafios à organização escola e a necessidade de mudança	18
1.2.2. Desafios à prática docente: formação, supervisão e interacções educativas	22
2. Uma ecologia educativa favorecedora da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: conclusão	29
CAPÍTULO II – Perspectiva temporal de futuro	30
1. O futuro e o conceito de perspectiva temporal de futuro (PTF)	
1.1. A percepção do tempo e o valor do futuro percebido	30
1.2. O significado do conceito de PTF	33
1.3. Sobre a mensurabilidade da PTF	36
1.4. O valor adaptativo da PTF	38
2. PTF e educação	39
2.1. A dimensão motivacional	41
2.2. Auto-regulação e adiamento da gratificação	43
3. Aplicação do conceito de PTF noutros domínios	
3.1. Saúde e comportamentos de risco	44
3.2. Variáveis sociais e económicas	45
3.3. Diferenças de género	48
3.4. Ciclo de vida	49
4. PTF e cultura	53
5. Percepções e planos de futuro nos adolescentes	
5.1. O surgimento dos planos e das representações de futuro	56
5.2. Os conteúdos perspectivados	59
6. PTF: Conclusão	61

CAPÍTULO III – Sobre orientação em contexto escolar	
1. Orientação e projectos vocacionais	62
2. O papel da escola na orientação	66
2.1. A intervenção dos serviços de psicologia e orientação	67
2.2. O papel dos professores no processo de orientação	70
2.2.1. Orientação e desafios à supervisão	76
3. Orientação em contexto escolar: Conclusão	79
SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO IV – Plano de trabalho e metodologia	81
1. Objectivos	81
2. Metodologia	
2.1. Participantes	83
2.2. Instrumentos de recolha de dados e aplicação	86
2.2.1. Técnicas quantitativas: Questionário de PTF “Eu e o meu futuro”	86
2.2.1.1. Estrutura do QEMF	87
2.2.1.2. Aspectos psicométricos	90
2.2.1.2.1. Análise dos itens	91
2.2.1.2.2. Análise da dimensionalidade da escala	92
2.2.1.2.3. Análise da consistência interna	96
2.2.2. Técnicas qualitativas: Entrevista “Eu e o meu futuro”	97
2.2.2.1. Desenvolvimento e estruturação da entrevista	98
3. Procedimento	99
CAPÍTULO V – Resultados: PTF em alunos do 9º ano	100
1. Análise dos resultados no QEMF	100
2. Resultados da Entrevista “Eu e o meu futuro”	108
3. Integração e discussão dos resultados	123
CONCLUSÃO: Perspectiva temporal de futuro, educação e supervisão	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
ANEXOS	162

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Novas funções supervisivas e conhecimentos necessários para o seu desempenho, no âmbito de uma escola reflexiva	27
QUADRO 2 – Competências do supervisor	28
QUADRO 3 – Dimensões cognitiva e motivacional/afectiva da PTF	35
QUADRO 4 – PTF, atitude face ao tempo, orientação temporal	36
QUADRO 5 – Perspectivas dos professores sobre a sua influência no desenvolvimento vocacional dos estudantes	73
QUADRO 6 – Perspectivas dos alunos sobre a influência dos professores no seu desenvolvimento vocacional	74
QUADRO 7 – Distribuição dos sujeitos por sexo	83
QUADRO 8 – Distribuição dos participantes por idade	83
QUADRO 9 – Médias e desvios-padrão da idade	84
QUADRO 10 – Distribuição dos indivíduos por repetência	84
QUADRO 11 – Médias e desvios-padrão das classificações médias	85
QUADRO 12 – Distribuição dos indivíduos por intervalos de médias de classificação	85
QUADRO 13 – Categorias em que os itens do questionário se inserem	87
QUADRO 14 – Número de itens por objecto, orientação temporal e valência	88
QUADRO 15 – Itens da área-objecto <i>carreira escolar e profissional</i>	88
QUADRO 16 – Itens da área-objecto <i>relações interpessoais</i>	89
QUADRO 17 – Itens da área-objecto <i>lazer</i>	89
QUADRO 18 – Itens da área-objecto <i>desenvolvimento pessoal</i>	89
QUADRO 19 – Correlações entre os itens seleccionados e valor total do questionário	91
QUADRO 20 – Saturações factoriais, comunalidades, valores próprios, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 1 – Integração e valorização de experiências	93
QUADRO 21 – Saturações factoriais, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 2 – Representação em relação ao futuro	94
QUADRO 22 – Saturações factoriais, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 3 – Tempos livres	94
QUADRO 23 – Saturações factoriais, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 4 – relações familiares e entre pares	95
QUADRO 24 – Correlações entre factores e total da escala	95
QUADRO 25 – Coeficiente de consistência interna do QEMF e por factor	96
QUADRO 26 – Médias e desvios-padrão nos itens do QEMF	101

QUADRO 27 – Resultados médios nos itens direccionados para o futuro e para o presente	102
QUADRO 28 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas	102
QUADRO 29 – Correlações entre a variável sexo e os resultados no QEMF	103
QUADRO 30 – Médias e desvio-padrão no questionário total e nas sub-escalas, por sexo	103
QUADRO 31 – Correlação da idade com o questionário	104
QUADRO 32 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas por idade	104
QUADRO 33 – Médias e desvio-padrão no questionário total e nas sub-escalas, por repetência	105
QUADRO 34 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas, por número de repetências	105
QUADRO 35 – Correlações entre a repetência e o questionário total e sub-escalas	106
QUADRO 36 – Correlações entre classificações e resultados no QEMF	107
QUADRO 37 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas por classificações	107
QUADRO 38 – Categorias e subcategorias identificadas	108

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema representativo das categorias e das subcategorias identificadas a partir da análise dos dados.	109
FIGURA 2 – Subcategorias pensamentos acerca do futuro e área-objecto, inseridas na categoria conteúdos perspectivados.	110
FIGURA 3 – Subcategoria actividades desenvolvidas, inserida na categoria ligação entre as experiências actuais e o futuro.	112
FIGURA 4 – Subcategoria influência de agentes (educativos e/ou outros), inserida na categoria ligação entre as experiências actuais e o futuro.	117

INTRODUÇÃO

“A forma como os jovens estão (ou não) orientados para a realização de objectivos situados num futuro mais ou menos próximo ajudará, certamente, a explicar as reacções aos problemas e às situações que enfrentam no presente.”

(Detry & Cardoso, 1996:115)

O insucesso escolar, a desmotivação e o desinteresse face à escola constituem grandes dificuldades que os sistemas educativos enfrentam. Num mundo considerado por muitos pós-moderno, incerto e instável, todos reconhecem a importância da escola e da educação como elemento que veicula, ou deve veicular, importantes competências aos indivíduos. Mas, se, por um lado, parece existir grande unanimidade no discurso em relação à importância desse papel, por outro lado, a forma de o operacionalizar e, sobretudo, implementar, tem padecido de algumas dificuldades, não só pelo facto da mudança ser difícil, em especial quando tem de ocorrer em diversos níveis (e.g., pedagógico, relacional ou organizacional), mas também pelo facto dos diversos actores sentirem incertezas quanto ao seu papel e dúvidas em relação ao modo de relacionamento com os outros.

Na realidade, verifica-se frequentemente que muitos dos alunos que apresentam grande desinteresse e desmotivação em relação às actividades escolares não constroem nem concebem projectos ou actividades no seu futuro, isto é, revelam um horizonte temporal limitado ou então mostram ter ideias irrealistas ou pouco estruturadas. Além disso, apresentam uma representação das actividades escolares como inúteis, sem propósito e não conducentes ao seu sucesso ou à concretização dos seus objectivos. Não ocorre, assim, uma associação entre a importância do que é feito no momento presente e o que isso representa ou poderá representar no futuro.

Lessing (1968) refere que, à medida que as crianças caminham para a adolescência, diminui o pensamento fantasioso e aumenta o seu pensamento realista acerca da educação e do trabalho. Na adolescência, pensar em planos para o futuro torna-se mais importante do que até então era (Sundberg, Poole & Tyler, 1983). Pensar no futuro, de resto, é algo mais comum nos adolescentes do que em idades anteriores e tal facto está

frequentemente associado ao ajustamento individual, sendo esse comportamento, por isso, adaptativo.

Ora, tem-se constatado que, concomitantemente ao investimento na escola por parte dos alunos, surge a definição de projectos e planos de futuro, ocorrendo uma situação oposta à anterior – a existência de objectivos no futuro promove o envolvimento no presente e a atribuição de um propósito às tarefas realizadas, fazendo com que os indivíduos, numa lógica dialéctica com os diversos agentes educativos, estruturam o seu pensamento em relação ao futuro.

Verifica-se, assim, uma circunstância em que o futuro e o que nele é projectado assumem um papel muito relevante no comportamento dos estudantes em contexto académico, não só no sentido de trabalharem para alcançar esses objectivos, mas também no próprio desenvolvimento de competências de exploração e planeamento dos seus percursos pessoais e profissionais.

Pela sua relevância e tendo em conta a inexistência de um corpo desenvolvido de trabalhos neste domínio no nosso país, considera-se oportuna, por isso, a abordagem destas temáticas, não só por daí decorrer uma melhor compreensão do fenómeno, mas também pela promoção de práticas educativas que favoreçam o sucesso. E neste particular, considera-se que o estudo da perspectivação do futuro e elaboração de projectos, por parte dos alunos, constitui um importante veículo de informação e discussão sobre a realidade educativa e sobre o papel que diversos agentes têm nesse processo, como sejam os professores. Ou seja, partindo da perspectiva temporal de futuro (PTF) enquanto conceito aglutinador desta investigação, pretendeu-se explorar o seu significado, não só em termos individuais, mas também nos termos das suas repercussões para o contexto escolar e para as práticas educativas.

O interesse por esta temática e por esta configuração investigativa decorre, de resto, de diversas experiências profissionais e mesmo pessoais, associadas à constatação de realidades educativas, que constituíram elementos de sensibilização para o tratamento deste tema. Com efeito, as percepções e práticas quotidianas, desenvolvidas em contexto profissional, fazem transparecer a utilidade de se tratar esta problemática, já que, como mencionado, tal poderá constituir um contributo importante para o sucesso educativo. Além disso, considera-se que a sua abordagem também no âmbito da

supervisão trará a possibilidade de alargar o foco de análise, aspecto que, a nosso ver, permitirá uma maior abrangência dos conhecimentos e ainda um maior envolvimento dos diversos agentes educativos nas intervenções.

Assim, identificando como pergunta de partida para a investigação “*Qual o significado da perspectiva temporal de futuro dos alunos do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico, numa escola rural da Madeira?*”, pretendeu-se estudar a PTF dos estudantes e a sua relação com o sucesso escolar e algumas características sociais, demográficas e económicas, corroborando ou não resultados encontrados noutras investigações em realidades distintas. Para além disso, pretendeu-se ainda compreender o significado que a PTF pode ter nas práticas em contexto educativo, no sentido de favorecer o sucesso dos alunos.

Para tal, considerou-se oportuno o recurso a técnicas de carácter quantitativo e qualitativo, utilizadas em dois momentos distintos da investigação, e que permitiram, não só a avaliação da PTF com recurso a diferentes estratégias, mas também a recolha de dados variados e favorecedores de interpretações mais abrangentes, as quais são apresentadas posteriormente.

O presente trabalho é, deste modo, constituído por duas partes. Na primeira, respeitante ao enquadramento teórico, começa-se por situar o papel da escola num contexto de novas exigências, decorrentes de uma realidade diferente e que apela justamente a uma ênfase da dimensão individual e das competências que cada um deve ver desenvolvidas, em que se inclui a perspectivação do futuro e a adaptação à mudança. Nesta secção aborda-se ainda a relevância do papel do professor enquanto gestor privilegiado das situações de ensino-aprendizagem (Roldão, 2003; Roldão & Gaspar, 2005), aspecto associado, também, à veiculação das novas competências que a todos são exigidas.

Aborda-se, depois, no segundo capítulo, o conceito de perspectiva temporal de futuro, identificando o seu significado, os correlatos que apresentam com diversas dimensões, e ainda as suas diferentes expressões, designadamente em contexto educativo. Para, num terceiro capítulo, explorar algumas das realidades educativas associadas ao planeamento e preparação do futuro por parte dos alunos – a orientação –, sublinhando, nesta perspectiva, o papel dos professores, em parceria com outros agentes, como sejam os

serviços de psicologia e orientação, a quem, com frequência, se tem associado o exclusivo da promoção dessas actividades.

A segunda parte do presente trabalho envolve o estudo empírico, cujo método é descrito em primeiro lugar para, logo após, se apresentarem os resultados obtidos através do recurso a técnicas de carácter, quer quantitativo, quer qualitativo. Estes resultados são discutidos e integrados na parte final, efectuando-se propostas e sugestões de iniciativas a serem desenvolvidas, bem como linhas futuras de estudo.

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO

CAPÍTULO I – O ALUNO NO ÂMBITO DE UMA NOVA ECOLOGIA EDUCATIVA

“Um dos traços dominantes da cultura ocidental contemporânea é, seguramente, a exaltação da confiança nas potencialidades individuais, facto que tem levado os sistemas sociais a um aperfeiçoamento cada vez maior das suas estruturas educativas.” (Fonseca, 1994:11)

1. Desenvolvimento e aprendizagem na sociedade contemporânea

1.1. A emergência da dimensão individual e o novo estatuto do aluno na escola

Parece gerar consenso a ideia de que a actualidade é marcada por um clima de incerteza e mudança permanentes. Diversos motivos poderão sustentar tal sentimento, sendo apontadas como factores importantes a globalização da actividade económica, das relações políticas, da informação, das comunicações e da tecnologia (Ramos, 2001). Tais factores estão associados, por outro lado, à designada transformação institucional e à crise das instituições, consideradas tradicionais, e que, além de sustentarem e adequarem o comportamento dos indivíduos, funcionavam como importantes referenciais explicativos da realidade, isto é, forneciam ao indivíduo algum sentido da sua própria existência.

A transformação das configurações e funções habituais de socialização e intervenção, por exemplo, da família, da escola, da Igreja, dos sindicatos, em suma, da unidade grupo, conduziu à formação de um mosaico complexo que caracteriza a sociedade contemporânea. Como Ramos (2001) afirma, os problemas eram antes resolvidos em grupo, na comunidade, na família, na escola, com o recurso à acção colectiva de um grupo ou de uma classe social. Contudo, tais transformações, associadas a uma diminuição do papel grupal, conduziram a que a perspectivação e interpretação dos problemas seja efectuada, agora, sobretudo pelos indivíduos, que se encontram agora mais sozinhos e em novas condições.

Trata-se, de acordo com a autora, da emergência do sujeito: o individualismo como forma social significa a desintegração das certezas da sociedade industrial e a

compulsividade do indivíduo encontrar e inventar novas certezas para si e para os outros (Ramos, 2001). Num mundo mais complexo, o indivíduo passa, assim, a estar colocado perante uma grande diversidade de opções, sendo obrigado a tomar opções, por sua responsabilidade, a fazer investimentos, a projectar e a correr mais riscos pessoais, dimensões que acabam por configurar uma nova forma de individualidade.

A este propósito, Leccardi (2005), por exemplo, afirma que a contemporaneidade parece cada vez mais governada por processos como a intensificação da globalização e dos mercados globais, o pluralismo dos valores e das autoridades, e ainda, com particular destaque neste contexto, o individualismo institucionalizado¹.

Como diz Hargreaves:

“Filosófica e ideologicamente, os avanços nas telecomunicações, a par da disseminação mais rápida e mais lata da informação, estão a fazer com que as velhas certezas ideológicas percam reputação, à medida que as pessoas se apercebem de que é possível viver de outras maneiras” (1998:10).

Há, portanto, que contar com o peso de um processo histórico particularmente revelado nas sociedades contemporâneas, designado individualização (Araújo, 2005). Um processo relacionado com o crescente ganho de responsabilidade e de autonomia por parte dos indivíduos, cuja identidade se pretende que seja autêntica e realizada no espaço político independentemente dos outros (Araújo, 2005).

A obrigação de individualização das biografias caracteriza, conseqüentemente, a fase histórica em que vivemos (e.g., Beck & Beck-Gernsheim, 2003, cit. *in* Leccardi, 2005), circunstância que implica uma nova ênfase na autodeterminação, na autonomia e na escolha. No caso dos jovens, tal traduz-se na conquista de novos percursos de liberdade e de espaços de experimentação (Leccardi, 2005), o que, na prática, acaba também por

¹ Proporciona-se, deste modo, um maior pluralismo, uma mudança na atitude face aos padrões sociais e uma transformação nestes mesmos. Para alguns autores (e.g., Aviram, 1996), trata-se do colapso de uma visão transcendental do mundo, de acordo com a qual o indivíduo se concebe como vivendo para objectivos absolutos e superiores, que ultrapassam a satisfação de necessidades individuais (Aviram, 1996). Contrariamente, com o “fim da ideologia”, um crescente número de pessoas não se compromete com nenhum padrão e sobretudo centra-se na auto-realização (Harvey, 1989, cit. *in* Aviram, 1996).

responder a maiores graus de responsabilidade na gestão dos percursos pessoais e no planeamento e estruturação dos mesmos. De facto, se o determinismo institucional descendente perde muito do seu poder, concomitantemente, surge também a ideia de que o mesmo é transferido, por assim dizer, para o nível do indivíduo, que passa a ter mais autonomia e um papel mais relevante na construção e gestão do seu percurso e, desse modo, na preparação do seu futuro.

Os contextos educativos e de aprendizagem enquadram-se também nessa perspectiva, sendo que esta preponderância da dimensão individual vem enfatizar a necessidade de novas práticas, em especial no sentido de fornecer a cada aprendente uma maior capacidade de gestão activa do seu percurso e das suas aprendizagens². O que, por um lado, significa mudança de práticas até então desenvolvidas e, por outro, o surgimento de novos procedimentos e oportunidades educativas, que proporcionem um maior desenvolvimento pessoal de cada indivíduo.

A escola surge, neste cenário, como um espaço que se deverá reger por procedimentos menos estandardizados e padronizados, no que respeita à geração de situações de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, e emerge com um espaço de oportunidade e possibilidades que cada um poderá ou não aproveitar. Trata-se, no fundo, da perspectivação de um novo estatuto e significado de ser aluno, onde a identidade e os processos pessoais idiossincráticos assumem particular relevância³.

Especialmente se se considerar que as tarefas desenvolvimentais próprias da adolescência envolvem justamente o estabelecimento de uma identidade psicológica e a construção de um projecto de existência que inclua, entre outras, a dimensão social,

² Paiva Campos (2004) refere que não podemos negar as diversas mudanças sociais que vivemos, como sejam a maior heterogeneidade da população escolar, a multiplicação das fontes de informação ou a maior autonomia oferecida às escolas. Estas mudanças fazem emergir a necessidade de recorrer a novos processos ou de reestruturar os tradicionais, de organização do contexto e das oportunidades de aprendizagem.

³ Como Fonseca (1994) afirma, reportando-se à adolescência e à juventude enquanto etapas de desenvolvimento e de socialização do ser humano, estas só podem ser inteiramente compreendidas com referência à história pessoal, ao contexto social e a um sistema psicológico que, progressivamente, vai sendo objecto de construção por um sujeito que se pretende activo e cada vez mais protagonista do seu próprio desenvolvimento.

afectiva e vocacional, a capacidade de se realizar numa determinada obra e um sentimento de controlo sobre a vida pessoal (Fonseca, 1994)⁴.

Pode afirmar-se que é muito neste sentido que têm sido introduzidos novos temas transdisciplinares, relacionados com a análise de problemas actuais, a que se associam os domínios de conhecimento relacionado com comportamento cívico e social, competências para a sociedade do conhecimento e aprendizagem ao longo da vida. É ainda de realçar a promoção da aquisição de estratégias de pensamento e ferramentas intelectuais para facilitar novas formas de aprendizagem no futuro, passando a ser mais valorizadas a aquisição de atitudes e de competências de mestria do que a mera acumulação de factos e figuras (Paiva Campos, 2004; Carvalho, no prelo).

Os cidadãos, formados pela escola, devem, assim, possuir competências de resolução de problemas, adaptabilidade, responsabilidade, capacidade de trabalhar em equipa, bem como se familiarizarem com as novas tecnologias e aprenderem autonomamente. O que, tendo em conta as práticas actuais do nosso sistema educativo e o modo como está organizado, requer uma mudança transformacional profunda – que bem pode começar pelas atitudes – associada a novas estruturas escolares, capazes de as gerar (Ramos, 2001).

Digamos que já não se trata da lição decorada, mas de saber como pesquisar novas informações e investigar, como analisar temáticas, como integrar novos dados e resolver problemas, como planear e desenvolver planos e projectos, ou de como integrar as experiências pessoais e a realidade com as matérias.

Este contexto de mudança, que envolve um novo estatuto do aluno enquanto agente activo, remete para um papel distinto da escola em que importa reformular muitas das práticas pedagógicas habituais, mas também diversas dinâmicas organizacionais e interactivas dos seus agentes. A maior preponderância do papel do aluno enquanto

⁴ O autor considera ainda como tarefas desenvolvimentais da adolescência (a) o desenvolvimento de competências sociais e intelectuais que permitam a obtenção das qualificações académicas e vocacionais necessárias para a escolha de uma profissão, com a conseqüente autonomia económica e material própria da condição adulta; e (b) a construção de um sistema pessoal de normas e valores e a aquisição de atitudes, conhecimentos e capacidades que favoreçam o aprofundamento de uma consciência ético-política, possibilitadora de uma acção responsável enquanto cidadão numa sociedade democrática.

agente único, activo e gestor privilegiado do seu percurso, não envolve, por isso, uma eliminação do papel e das influências dos professores, funcionários das escolas, pais e demais agentes educativos. Pelo contrário, o seu papel continua a ser fulcral e provavelmente mais significativo que nunca, dado serem elementos centrais na assistência e no acompanhamento dos alunos na construção dos seus percursos.

Trata-se, em suma, de saber como transformar o sistema escolar para que este possa oferecer aos jovens o que precisam para se tornarem cidadãos num mundo muito mais aberto, muito menos repressivo, mas ao mesmo tempo, muito mais angustiante (Ramos, 2001).

1.2. O papel da escola num contexto de mudança

Tendo em conta a realidade explanada, importa reflectir sobre as configurações de trabalho e as práticas actualmente adoptadas na escola, e a necessidade de se operarem mudanças substanciais, de forma que a se cumpra efectivamente o novo estatuto do aluno na escola. Isto é, se se pretende uma verdadeira assunção de um novo papel do aluno, as lógicas de funcionamento e trabalho na escola deverão operar importantes transformações, consubstanciando-se, também, no desempenho diferenciado de papéis por parte dos restantes agentes.

1.2.1. Desafios à organização escola e a necessidade de mudança

Os desafios da actualidade remetem para diversos domínios da sociedade e da sua organização institucional, particularmente o da educação e da formação de cidadãos. Com efeito, é necessário reconhecer que as transformações no mundo se traduzem na necessidade de uma adaptação de todos. A educação e os sistemas educativos assumem aqui um papel central, tendo em conta a sua função, devendo preparar os jovens, dadas as novas realidades e também reorganizando-se no sentido de uma maior eficácia dessa preparação.

Não obstante, apesar das transformações ocorridas no mundo actual, muitas instituições, em que se incluem as escolas, assumem um funcionamento e traduzem ainda uma concepção característica, rígida, com estruturas de grande dimensão, frequentemente burocracias mecanicistas, com vários departamentos e com práticas de standardização persistentes (Hargreaves, 1998).

Sendo certo que estas contingências não se confinam à educação, inserindo-se num quadro mais vasto de transição sócio-histórica, na verdade, as novas realidades apelam directamente a este domínio, já que é através da educação que muito se preparam os cidadãos, não só em termos do conhecimento – de resto, cada vez mais volátil e incerto – mas também para o exercício da cidadania, para a socialização⁵ e para a implementação de importantes competências. Em especial quando, como já mencionado anteriormente, é sobretudo uma dimensão individual que assume cada vez maior relevância.

Ora, é neste enquadramento que pode afirmar-se que a educação se debate, nos nossos dias, com a problemática de um desfasamento entre, por um lado, as competências que veicula, associadas a práticas e a um funcionamento muito característicos, nos níveis *macro, meso e micro*, e, por outro lado, as competências efectivamente necessárias para uma adaptação dos indivíduos à sociedade e ao mundo. Trata-se, de acordo com Coombs (1985), de uma crise no sistema educativo, intensificada com crescimento dos desajustamentos entre os sistemas educativos e o mundo em rápido crescimento à sua volta.

De acordo com Kuhn (1970, cit. *in* Coombs, 1985), uma crise num paradigma científico dominante tem lugar quando existe uma anomalia entre a teoria e o contexto natural. Sendo que esta crise faz emergir um paradigma alternativo. Podemos, assim, neste sentido, caracterizar a crise na educação como uma anomalia entre os parâmetros do sistema educativo e a realidade na qual se pretende que este aja.

Na mesma perspectiva, Hargreaves considera que “do ponto de vista organizacional, as escolas são instituições do modernismo, imensas em tamanho, balcanizadas em cubículos burocráticos conhecidos como departamentos, disciplinas, calendário e horário escolar” e acrescenta ainda que “as escolas secundárias constituem os símbolos e os sintomas primordiais da modernidade. A sua grande dimensão, os seus padrões de especialização, a sua complexidade burocrática, o seu fracasso persistente em cativar as

⁵ De facto, como afirma Parsons (cit. *in* Forquin, 1995), a educação escolar desempenha um papel de socialização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo dos valores da sociedade. É neste sentido que a escola constitui uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro (Souza, 2001, cit. *in* Carvalho, 2006c, no prelo).

emoções e as motivações de muitos dos seus alunos e de um número considerável dos seus professores” (1998:10).

O mundo actual é rápido, comprimido, complexo e incerto, colocando actualmente numerosos problemas e desafios aos sistemas escolares e aos professores que aí trabalham. Por exemplo, a compressão do tempo e do espaço está a criar uma mudança acelerada, uma sobrecarga de inovações e uma intensificação do trabalho docente (Hargreaves, 1998:11).

Em suma, esta transição, que o mundo e as sociedades contemporâneas se encontram a efectuar, exige à educação e aos sistemas educativos uma reorganização, novas práticas e outras competências a promover nos jovens e nos profissionais. Em resposta a tal realidade, muito frequentemente as escolas e os professores agarram-se a soluções burocráticas (mais sistemas, mais hierarquias, mais mudanças impostas, mais do mesmo). Situação que, embora possa inicialmente transmitir uma maior sensação de segurança, dadas as dificuldades e as ansiedades associadas à mudança, não poderá manter-se, já que a essa mudança é essencial, dependendo dela o sucesso das novas gerações.

As transformações exigidas aos sistemas educativos colocam-se, de facto, em diversos níveis, que envolvem necessariamente a organização dos mesmos e às práticas de trabalho desenvolvidas no seu seio, bem como as competências que se pretende veicular e incrementar junto das crianças e jovens.

Como Hargreaves afirma:

“O desafio de reestruturação na educação e em todo o lado é um desafio para o abandono do controlo burocrático, ordens inflexíveis, formas de confiança paternalistas e rápidas mudanças, de forma a ouvir, articular e trazer ao conjunto as vozes dispersas dos professores e de outros parceiros educacionais. É um desafio de construir confiança nos processos de colaboração, risco e melhoria contínua (...)” (1994:260).

É, portanto, necessário desenvolver uma compreensão partilhada da “nova cultura” entre os diversos intervenientes (Fullan, 1991, cit. *in* Down, 1996; Fullan, 2001). Isto não significa uniformidade de perspectivas, mas uma aceitação informada de princípios

fundamentais como a parceira, a negociação e a prática reflexiva (e.g., Dewey, 1933; Zeichner, 1993; Perrenoud, 2002; Jay & Johnson, 2002).

Para desenvolver estes princípios é preciso criar uma nova cultura dos contextos de aprendizagem, criando culturas colaborativas entre professores e a comunidade alargada (Hargreaves, 1995; Smyth, 1995, cit. *in* Down, 1996), em que não se podem deixar de incluir os novos profissionais que, ao longo do tempo têm surgido no sistema educativo, tendo em vista o sucesso escolar (Carvalho, no prelo; Carvalho & Gomes, 2007). Está, portanto, a falar-se da necessidade da constituição de uma nova ecologia educativa, uma fluidez organizacional que sublinha a necessidade de colaboração e a aprendizagem ocupacional partilhada, sendo, por isso, contrária às estruturas balcanizadas do ensino (Ramos, 2001).

Uma proposta neste sentido poderá bem ser a escola reflexiva (Alarcão, 2001, 2002), enquanto paradigma diferenciado e correspondente, no fundo, a uma nova ecologia educativa. Transpondo para a escola a ideia que presidiu à designação de professor reflexivo, Isabel Alarcão atribuiu a essa escola que se pensa através dos seus actores, a designação de escola reflexiva.

Tendo em conta um paradigma sistémico, em que as instituições são sistemas abertos e em permanente interacção com o ambiente que as rodeia (e que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem e de desenvolvimento), as escolas “deverão passar a ter em conta o contexto histórico e sócio-cultural em que se inserem, as características dos seus professores e dos seus alunos, os factores organizacionais, a relação com o ambiente que as circunda, as culturas que lhe são endógenas e as que, sendo exógenas, as influenciam, tais como as questões políticas e curriculares” (Alarcão & Tavares, 2007:137).

Estas práticas, contrárias à perspectiva de standardização e manutenção de um *status* artificial, por não corresponder à realidade, serão certamente positivas para uma maior capacidade da escola cumprir a sua missão e proporcionar aos destinatários da sua actuação, os alunos, uma verdadeira assunção do seu novo papel.

A escola reflexiva é considerada como sendo inteligente, autónoma, responsável, que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu

pensamento no seu projecto educativo. Trata-se de um projecto institucional vivo, com capacidade de se auto-analisar, projectar e desenvolver. É uma escola situada e reactiva, com sensibilidade aos índices contextuais e que se pensa no presente para se projectar no futuro e na continuidade (Alarcão & Tavares, 2007). Características que, considerando as contingências ambientais, poderão corresponder a uma maior adaptabilidade. De facto, gerir uma escola reflexiva e formar profissionais reflexivos, apresenta-se como uma meta para aqueles que acreditam na mudança a partir da escola (Pereira & Ely, 2005). O papel dos professores, neste quadro, é inquestionável.

1.2.2. Desafios à prática docente: formação, supervisão e interações educativas

A actividade do professor é cada vez menos uma mera actividade técnica e mais uma actividade profissional (Paiva Campos, 2004). Requer uma análise cuidadosa de cada situação de ensino, o desenvolvimento e monitorização de oportunidades de aprendizagem e a avaliação do seu impacto no aproveitamento dos alunos. Sobretudo quando, cada vez mais, o público escolar é diversificado, o que exige uma reorganização das práticas na sala de aula, sublinhando-se a necessidade de diferenciação pedagógica e contemplação das especificidades dos alunos.

Como Paiva Campos (2004) refere, não podemos negar as diversas mudanças sociais que vivemos, como sejam a maior heterogeneidade da população escolar, a multiplicação das fontes de informação ou a maior autonomia oferecida às escolas. Estas mudanças fazem emergir a necessidade de recorrer a novos processos ou de reestruturar os tradicionais, de organização do contexto e das oportunidades de aprendizagem, configurando-se novas dimensões do trabalho dos professores que, não significando esquecer as tradicionais, implicam a reestruturação do seu desempenho profissional.

Além disso, os saberes estão em constante mutação, o que exige uma formação constante dos professores, sobretudo quando o conhecimento está difundido por outros meios de informação, que concorrem com os saberes frequentemente menos apelativos das escolas. O professor já não é a única fonte de informação e conhecimento do aluno e a respectiva transmissão já não é a sua principal tarefa, sendo que a organização de um ambiente rico e seguro de aprendizagem, bem como o apoio aos processos de

aprendizagem, se tornaram tarefas mais relevantes (e.g., Paiva Campos, 2004; Roldão & Gaspar, 2005).

Ao nível dos objectivos, o papel do professor envolve, hoje, uma contribuição para a educação para a cidadania dos alunos. De facto, recaem sobre a escola diversas expectativas, sendo uma nova responsabilidade dos professores a inclusão deste componente, no ensino das várias disciplinas. Este, pode consubstanciar-se em diversos elementos, como viver numa sociedade multicultural e como cidadão europeu, gerir o desenvolvimento vocacional ou ter estilos de vida ambientalmente sustentáveis.

Por outro lado, cada vez mais se apela a competências para a sociedade do conhecimento e aprendizagem ao longo da vida, sendo a promoção das mesmas responsabilidade dos professores. O professor deve ainda tornar-se capaz de reestruturar o seu papel tradicional, integrando no ensino objectivos e processos que não têm estado directamente ligados com os das disciplinas escolares (Paiva Campos, 2004). O que remete novamente para o trabalho de parceria e interacção, em especial quando estabelecido com novos profissionais que se inserem no sistema de ensino e nas escolas, cada vez mais autónomas e responsáveis pelos resultados alcançados pelos seus alunos.

Elemento que acaba por constituir um novo desafio aos professores, cujo papel deixa de confinar-se à sala de aula, alargando-se para o contexto organizacional da escola e da comunidade educativa. Constitui um exemplo a interacção que desenvolvem com os profissionais dos serviços de psicologia e orientação, no âmbito das actividades de orientação e desenvolvimento vocacional na escola, ou mesmo com profissionais de saúde, que frequentemente participam em actividades de educação e formação na escola.

Como dizem Alarcão e Tavares, podemos falar num significado profissional da actividade dos professores, “(...) não já numa perspectiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas como um corpo de profissionais colectivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola” (2007:131).

Neste contexto, a formação básica dos professores é apenas o início de um processo que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades

(Dias-da-Silva, 1998). Como refere Zeichner, “independentemente do que fazemos nos programas de formação (...) e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a leccionar” (1993:17).

A importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional docente só foi possível com a crítica ao modelo de racionalidade técnica e a emergência do que pode ser um novo paradigma nos estudos educacionais: a abordagem reflexiva e a reflexão acerca da prática (e.g., Dewey, 1933; Zeichner, 1993; Perrenoud, 2002; Jay & Johnson, 2002). A formação contínua, por isso, não poderá corresponder a uma mera acumulação de cursos ou conhecimentos, mas a uma construção permanente através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas. Tal facto traduz-se numa formação que se alicerce na experiência profissional, na auto-formação, pessoal e profissional, directamente associada aos contextos específicos de trabalho de cada um e não numa lógica de homogeneização (e.g., Nóvoa, 1991; Costa, 2005).

A profissionalização dos professores está também dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos fortes de afirmação profissional dos professores (Nóvoa, 1999).

O perfil do professor actualmente é o de profissional equipado com ferramentas práticas, teóricas e técnicas, que lhe permitem desenvolver uma prática reflexiva respondendo à diversidade das exigências que tem de enfrentar (Alonso, 1996). Assim, os processos bem sucedidos de aprendizagem e formação dos professores, que levam à renovação do conhecimento e de experiências e também a um desenvolvimento pessoal e profissional, são aqueles nos quais cada um tem a hipótese de se envolver activamente, reestruturando as suas próprias interpretações e orientações comportamentais, criando atitudes de aprendizagem com significado e funcionais (Alonso, 1996).

Em suma, é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Há, por isso, a necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Como Nóvoa (1999) sugere, são necessárias lógicas de formação que

valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

Esta nova ecologia educativa apresenta, por outro lado, uma repercussão muito significativa no âmbito da supervisão: a extensão da actividade supervisiva ao contexto mais abrangente da escola, entendida como lugar e tempo de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2007).

Sendo a supervisão um instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos imediatos da acção pedagógica (Moreira, 2004), e um processo que envolve proporcionar uma melhor aprendizagem, através de uma melhoria das práticas de ensino (Barrett, 1986; Jackson, 2001), o papel de supervisor assume grande relevância, já que acaba por ser um elemento garante da qualidade e, tendo em conta as realidades mencionadas *supra*, um agente activo e responsável pela implementação de práticas de ensino-aprendizagem mais adaptativas e orientadas para o novo quadro de competências que se pretende que os alunos desenvolvam. Trata-se de uma tarefa que apresenta alguma complexidade, na medida em que nele coexistem duas vertentes, designadamente a avaliação e a orientação que, em muitas circunstâncias, remetem para planos distintos.

A supervisão, orientada para a promoção da autonomia do supervisando, assume-se como um processo dialógico e democrático (Waite, 1995, 1999), visando promover a comunicação, a negociação de decisões e a clarificação de intenções e realizações, entre supervisores, entre estes e os seus estagiários, e entre os estagiários e os seus alunos (Moreira, 2004).

O papel do supervisor é, assim, exigente, não se podendo cingir a uma orientação tradicional excessivamente centrada em si e na avaliação sumativa do trabalho do estagiário, assente em modelos de mestria ou de mera racionalidade técnica (Moreira, 2004). Em especial quando a realidade educativa e social é cada mais vez mais complexa, exigindo aos indivíduos uma capacidade relevante de adaptação, de gestão da crise e de diversos papeis – o professor, na escola, é cada vez menos aquele que se limita a ensinar; além de ser um elemento que faz aprender, é um modelo de socialização e de conduta, uma referência dos alunos, pessoal e profissional, e mesmo uma figura alternativa de vinculação. Por outro lado, é um agente cada vez mais

envolvido em actividades que ultrapassam a acção lectiva no interior da sala de aula, dimensão que não pode deixar de ser incluída nas práticas supervisivas.

Ao processo de supervisão, em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 1987), está associado um conjunto de acções que, sobretudo, pretendem promover a descoberta de um sentido ou significado da actuação profissional e do modo como esta pode ser aperfeiçoada. Neste sentido, é impreterível a contemplação das novas realidades de ensino-aprendizagem e, portanto, configura-se um quadro de supervisão mais alargado, que contemple a figura do professor e a sua intervenção sistémica e não apenas ao nível *micro*, da sala de aula, em práticas concretas de ensino.

Todos estes procedimentos inserem-se num quadro de natureza reflexiva permanente e de questionamento do ensino, sendo que tal envolve uma visão holística e uma atitude de abertura e de responsabilidade face à acção e às práticas profissionais. A reflexão, como Dewey menciona, não consiste numa série de passos ou procedimentos a serem usados pelos professores, mas justamente numa forma holística de olhar e responder aos problemas – uma forma de estar. Embora, como Jay e Johnson (2002) indicam, esta visão holística seja difícil de veicular.

O profissional reflexivo aceita fazer parte do problema, reflectindo sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar as suas acções mais eficazes (Perrenoud, 1999). Neste sentido, a prática é reconstruída pelo professor a partir da observação, descrição, análise e explicitação dos factos, sendo estes procedimentos o que propicia ao profissional a tomada de consciência, a compreensão da sua própria prática (Prado, 1998). Por isso, estas práticas envolvem também a capacidade do professor reconhecer as singularidades das situações e saber conviver com a incerteza e com os conflitos de valores, no sentido de buscar novas compreensões (Prado, 1998).

De acordo com Alarcão e Tavares (2007), numa escola reflexiva, a supervisão passa a focar-se em dois níveis: (a) a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de

educação e a sua influência no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; (b) o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e o seu impacto na vida das escolas.

Nesta concepção de escola, Alarcão (2004) sugere que os professores necessitam vários conhecimentos: disciplinares, curriculares, conhecimentos dos alunos e dos seus contextos, dos fins educativos, entre outros, sendo que, ao supervisor cabe auxiliar o professor nesse processo.

Pode ainda ser atribuída aos supervisores, no âmbito da escola reflexiva, a função de facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, já que a sua tarefa principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2007).

Importa, assim, sistematizar as funções de supervisão que se configuram e os conhecimentos a elas associados, que se configuram num novo quadro de uma escola reflexiva.

QUADRO 1 – Novas funções supervisivas e conhecimentos necessários para o seu desempenho, no âmbito de uma escola reflexiva (adaptado de Alarcão, 2002).

<i>Novas funções supervisivas</i>	<i>Leque de conhecimentos necessários para o desempenho das novas funções</i>
<p>Dinamizar comunidades educativas e acompanhar iniciativas nesse sentido;</p> <p>Privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola;</p> <p>Acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;</p> <p>Fomentar a auto e hetero-supervisão;</p> <p>Colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários actores;</p>	<p>Conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projecto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante;</p> <p>Conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos;</p> <p>Estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;</p> <p>Fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;</p> <p>Metodologias de investigação-acção-formação;</p> <p>Metodologias de avaliação da qualidade;</p>

Colaborar no processo de auto-avaliação institucional, que deve ter o projecto como referência, e analisar as suas implicações	Ideias e políticas sobre educação.
Colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários;	
Dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.	

Os autores consideram ainda que a nova concepção do supervisor em situações organizacionais educativas alargadas ultrapassa a noção de “professor de valor acrescentado” e implica competências cívicas, técnicas e humanas que se agrupam em quatro grandes tipos, apresentados no quadro a seguir.

QUADRO 2 – Competências do supervisor (Adaptado de Alarcão & Tavares, 2007)

<i>Interpretativas</i>	Leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para detectar os desafios emergentes no que concerne à escola e à educação e formação.
<i>Análise e avaliação</i>	Situações, iniciativas, projectos e desempenhos individuais e institucionais.
<i>Dinamização da formação</i>	Apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão de saberes e de estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido.
<i>Comunicação e relacionamento profissional</i>	Mobilização das pessoas, explorar tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo.

De facto, atentando-se às propostas apresentadas em cima, vislumbra-se claramente um alargamento do espectro de intervenção do supervisor, enquanto agente que acompanha e presencia o percurso dos professores. Corresponde, também, a um dinamizador do desenvolvimento da organização em que está inserido, apoiando a função educativa da escola, muito para além das concepções que até então se têm enfatizado.

2. Uma ecologia educativa favorecedora da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: conclusão

Vive-se actualmente na sociedade do conhecimento e da informação. A mudança que ocorreu e continua a ocorrer gera incerteza e imprevisibilidade, o que contribuiu fortemente para uma reorganização e nova perspectivação política e económica, exigindo dos indivíduos – cada vez mais a dimensão central, após a falência de muitas das instituições tradicionais – a capacidade permanente de actualização, de planeamento e de saber lidar com a complexidade.

Como diz Leccardi (2005), se o futuro que a primeira modernidade observava era o futuro aberto, o futuro da modernidade contemporânea é um futuro governado pelo risco. Nas sociedades contemporâneas, os jovens enfrentam, assim, novos desafios e problemáticas na definição dos seus projectos de existência, pois nunca como hoje tiveram tantas possibilidades ao seu dispor mas também nunca como hoje a concorrência por essas oportunidades foi tão acesa (Coleman & Husén, 1990).

Neste quadro, destacou-se, assim, o maior papel do indivíduo enquanto agente activo na construção e perspectivação do seu percurso, bem como na gestão das suas aprendizagens. Realidade que necessariamente tem uma repercussão educativa muito significativa.

Como veículo principal de formação, situando-se no centro da sociedade, a escola deve promover competências que permitam uma maior adaptação dos indivíduos ao meio. Tal envolve a introdução de modificações significativas, quer em termos organizacionais, quer no papel que os agentes educativos desempenham, não só no âmbito das suas funções consideradas tradicionais mas também, e cada vez mais, na interacção que estabelecem entre si.

CAPÍTULO II – PERSPECTIVA TEMPORAL DE FUTURO

“Tentai apreender a vossa consciência e sondai-a. Vereis que está vazia, só encontrareis nela o futuro. Nem sequer falo dos vossos projectos e expectativas: mas o próprio gesto que surpreendeis de passagem só tem sentido para vós se projectardes a sua realização final para fora dele, fora de vós, no ainda-não. (...) O Homem não é de modo nenhum a soma do que tem, mas a totalidade do que não tem ainda, do que poderia ter. E, se nos banhamos assim no futuro, não ficará atenuada a brutalidade informe do presente? O acontecimento não nos assalta como um ladrão, visto que é, por natureza, um Tendo-sido-Futuro. E, para explicar o próprio passado, não será a primeira tarefa do historiador procurar o futuro?”

Jean-Paul Sartre, in 'Situações I'

“O meu interesse está no futuro porque é lá que vou passar o resto da minha vida”

Charles Kettering

1. O futuro e o conceito de perspectiva temporal de futuro (PTF)

1.1. A percepção de tempo e o valor do futuro perspectivado

A percepção do tempo constitui uma das características básicas do comportamento humano e tem sido uma variável psicológica crucial durante a evolução da espécie humana (Díaz-Morales, 2006).

Actualmente, o futuro constitui um novo centro da *praxis* humana, a aposta, o risco e o desafio que é necessário defrontar. E, dependendo mormente do agir dos sujeitos, é construído e projectado (Leccardi, 2005).

Caracterizando-se por ser uma instância de aspirações, de desejos, de medos, de preocupações e de esperanças (Paredes & Pecora, 2004), o futuro assume um papel central no modo como os indivíduos atribuem significado à experiência e agem. O futuro e a representação que dele é feita são, de facto, elementos centrais da vivência psicológica individual de cada um. Como Chesneaux (*cit. in* Araújo, 2005) menciona, quase não seríamos capazes de viver sem a memória do passado, uma orientação para o presente e o sentido de devir. A este propósito, Kurt Lewin (1942), por exemplo, refere-se já ao conceito de perspectiva temporal como a visão psicológica total que cada um tem do seu futuro e passado, numa dada altura.

Não se pode, por outro lado, ignorar o facto destas diversas dimensões temporais estarem interligadas. De um ponto de vista fenomenológico, partindo do sentido que os indivíduos atribuem à experiência, tanto o passado como o futuro são constantemente presente (Araújo, 2005) e o que somos agora resulta da convergência entre o percurso e a memória relativos ao passado, bem como a projecção que é efectuada no futuro. Ou, como Whitehead afirma: “eliminam o futuro e o presente colapsa, esvaziado do seu conteúdo próprio...” (1933:193).

De resto, de acordo com alguns autores, a relação entre o presente e o futuro é uma via de dois sentidos, que permite “tráfego” nas duas direcções, designadamente o conhecimento e os estados de espírito actuais podem afectar as construções do futuro por parte dos indivíduos, e as suas construções do futuro podem influenciar os seus estados cognitivos e emocionais presentes (Karniol & Ross, 1996). E já Platão, na *República*, que sugere que as pessoas deverão planear o futuro começando por definir os seus objectivos e fazendo o percurso inverso até ao momento actual (do futuro para o presente) (Karniol & Ross, 1996)⁶.

A ideia de que as expectativas das pessoas em relação ao futuro podem ser usadas para entender o seu comportamento, de facto, remonta já a Platão (Bolles, 1974, cit. in Karniol & Ross, 1996). Foram, no entanto, Frank (1939) e Lewin (1935, 1943) dois dos primeiros autores modernos a discutir a importância do futuro imaginado na compreensão da motivação e comportamento humanos. Olhando para a perspectiva temporal como uma orientação em relação a objectivos futuros, assumiram que a capacidade para ter em conta antecipações de resultados ou consequências de comportamentos, resulta de processos desenvolvimentistas (Husman & Lens, 1999).

⁶ É ainda de fazer referência ao papel do passado, que acaba por fazer parte dessa “via de dois sentidos”. De facto, Karniol e Ross sugerem conexões motivacionais recíprocas: “o passado pode vir ao de cima sem ser convidado, colorir o presente ou fazer os indivíduos agir; as pessoas podem usar as suas memórias para guiar a sua selecção de objectivos e planos; (...) finalmente, os objectivos podem afectar o modo como as pessoas constroem e interpretam as suas memórias” (1996: 607).

“A criança não se concentra apenas por coisas presentes, não só tem desejos que têm de ser realizados numa vez, mas os seus propósitos também se encaminham para o futuro. Os objectivos que determinam o comportamento de uma criança são projectados continuamente no futuro. Uma extensão decisiva do presente espaço de vida da criança é baseada na extensão temporal dos objectivos” (Lewin, 1935:173).

“O futuro psicológico é parte do que L.K. Frank chamou “perspectiva temporal”. O espaço de vida de um indivíduo, mais do que ser limitado ao que ele considera a situação presente, inclui o futuro, o presente e o passado. Acções, emoções e certamente a moral de um indivíduo, em qualquer momento, dependem da sua perspectiva temporal total.” (Lewin, 1942:48-49).

De acordo com Zimbardo e Boyd (1999), a perspectiva temporal é um processo no qual as experiências dos indivíduos são ligadas a moldes temporais ou espaços de tempo. Os resultados anteriores de investigadores como Lewin (1951) e Nuttin (1964), em relação à perspectiva temporal, fortalecem a crença de Zimbardo e Boyd (1999), de que os períodos temporais, nomeadamente passado, presente e futuro, influenciam o modo como o indivíduo organiza e atribui significado às experiências. Estes espaços temporais influenciam também as decisões que os indivíduos tomam em resposta a determinados estímulos (Abousselam, 2005).

Os indivíduos podem fazer planos relevantes para as suas tarefas de vida e são frequentemente guiados por representações distintas de si próprios no futuro (Karniol & Ross, 1996). Mas, ao passo que alguns são capazes de vislumbrar as implicações futuras do seu comportamento presente, compreendendo como o seu envolvimento actual nas tarefas tem significado e se relaciona com os objectivos futuros, outras pessoas preferem viver no presente, não antecipando as consequências futuras das suas actividades presentes. Ou seja, o grau no qual as pessoas são capazes de olhar para o futuro e, assim, ver a utilidade do seu comportamento actual difere de uma pessoa para outra (Simons *et al.*, 2004). Neste processo tem grande proeminência o processo de estabelecimento de projectos e objectivos que, como Locke e Lathan (1990, cit. *in* Karniol & Ross, 1996) indicam, afectam as escolhas comportamentais, os esforços e a persistência nas tarefas, em especial se forem definidos pelo próprio.

A importância desta dimensão temporal na vida dos indivíduos foi, por exemplo, estudada por Nuttin e Lens (1985), cujos estudos revelaram que, tanto os eventos

passados, como os do futuro, influenciam o modo como os indivíduos pensam e consequentemente como se comportam actualmente. Com efeito, os indivíduos que estão orientados em relação ao futuro colocam uma grande ênfase no adiamento da gratificação, no planeamento, na organização, no estabelecimento de objectivos, na resistência a tentações e distrações, como também no alcance de objectivos de longo prazo (Aboussalam, 2005). Este comportamento, na maioria dos casos, leva a consequências positivas na vida dos indivíduos como o sucesso na aquisição académica, menos factores de risco e mesmo um estatuto sócio-económico mais elevado (Zimbardo & Boyd, 1999).

1.2. O significado do conceito de perspectiva temporal de futuro

A perspectiva temporal de futuro (PTF) refere-se justamente às crenças ou à orientação individual em relação ao futuro, tendo em conta objectivos temporalmente distantes (Gjesme, 1983; Husman & Lens, 1999; Klineberg, 1968; Lessing, 1968; Bembenuitty & Karabenick, 2003, 2004). Ou como Simons *et al.* (2004) mencionam, a antecipação presente de objectivos futuros.

O conceito de PTF é geralmente descrito como uma representação ou conceptualização, em termos de tempo, de um domínio de vida particular, como seja a carreira profissional ou as relações sociais (Peetsma, Hascher & van der Veen, 2005; Carvalho & Gomes, 2007). Isto é, a PTF pode ser vista como uma atitude ou representação em relação a um certo objecto visto num certo tempo (Stoudhard & Peetsma, 1999).

A ideia de perspectiva é aqui encarada como a representação de certos eventos ou objectos num futuro próximo ou mais distante. Portanto, trata-se do grau e o modo no qual o futuro é integrado no espaço de vida presente de um indivíduo, neste caso através de um processo motivacional de processos de estabelecimento de objectivos e projectos (Husman & Lens, 1999)⁷.

⁷ Neste processo, como vários autores mencionam (Cantor *et al.*, 1986; Markus e Nurius, 1986; Markus e Ruvolo, 1989; cit. *in* Karniol e Ross, 1996), não pode deixar de ser referida também a construção cognitiva relativa aos “eus” possíveis, representações que os indivíduos elaboram sobre o modo como podem agir, parecer ou sentir no futuro. Isto é, guiadas pelas suas experiências, pelo auto-conhecimento, pelos estados de espírito e expectativas, os indivíduos imaginam um *self* que querem alcançar e o que

É um conceito caracterizado, como Peestma (2000) refere, pela extensão e pela valência. Extensão em termos de quão remota é a representação no tempo, podendo a mesma divergir de uma área para outra; valência ou relevância, no sentido da indicação do valor de um certo objecto ou domínio de vida no futuro.

O conceito de PTF é também interpretado como apresentando três componentes, designadamente afectivo, cognitivo e comportamental (Rosenberg & Hovland, cit. *in* Stoudhard & Peetsma, 1999), embora alguns autores (e.g., Seijts, 1998) a considerem um constructo sobretudo cognitivo, na medida em que os indivíduos pensam sobre as suas experiências de vida e depois desenvolvem um plano de acção em termos do modo como irão agir. O autor defende também que a PTF é um constructo flexível, sugerindo que os indivíduos têm a capacidade de moldar as suas crenças relativamente ao seu futuro (Abousselam, 2005).

Seijts (1998: 57-58) identifica ainda cinco dimensões que caracterizam este constructo: extensão, coerência (grau de organização de eventos no leque futuro), densidade (número de eventos esperados no futuro), direcionalidade (o grau em que o individuo se percebe como movendo-se do presente para o futuro) e afectividade (extensão em que cada um se sente gratificado por eventos futuros).

Nurmi (1989, 1993) apresenta um modelo conceptual da PTF, propondo a existência de três componentes: motivação, planificação e avaliação prospectiva. Relativamente à motivação, aborda a questão da extensão temporal futura, sugerindo que os motivos, interesses e metas das pessoas estão orientados para o futuro (Nuttin & Lens, 1985), configurando o designado sistema motivacional da pessoa os valores, os motivos e os interesses.

querem evitar (Karniol e Ross, 1996). No fundo, o relevo da dimensão de desenvolvimento enquanto pessoa, associada a percepções idealizadas do *self*, cuja construção decorre ao longo do tempo, numa lógica de interacção entre as características individuais e o contexto em que o indivíduo se move.

A planificação (um constructo naturalmente mais cognitivo), o segundo componente, traduz-se na prossecução de metas/objectivos, construção de planos e execução dos mesmos. Por fim, o terceiro componente é a designada avaliação prospectiva, que se baseia no modo de adaptação associado à teoria da auto-eficácia de Bandura (1977). Inclui a avaliação do grau de controlo primário que o sujeito percebe sobre a realização das suas metas, a probabilidade de realização futura e a afectividade ligada ao futuro (Díaz-Morales, 2006).

Apesar das suas particularidades, as diversas propostas remetem para uma dupla dimensão do conceito de PTF, designadamente cognitiva e motivacional, aspectos tidos como inter-dependentes.

QUADRO 3 – Dimensões cognitiva e motivacional/afectiva da PTF (Trommsdorff, 1983).

<i>Aspectos cognitivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturação de eventos em termos da sua sequênciã temporal e ordem causal. - Objecto, extensãõ, densidade, coerência. - O conteúdo pode moldar as estruturas cognitivas, sendo aqui que entram as varáveis afectivas e motivacionais.
<i>Aspectos motivacionais</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O modo como é encarado o futuro pode influenciar o comportamento e desempenha um papel importante no estudo da PTF. - Uma abordagem motivacional concebe a PTF como parte da actividade motivada, dirigida a objectivos, alcançados num futuro distante ou próximo.

Ainda numa perspectiva de clarificação de conceitos, convém sublinhar a diferenciação, efectuada por Nuttin e Lens (1985), designadamente entre três sub-categorias no conceito de tempo psicológico: perspectiva temporal de futuro, atitude temporal e orientação temporal, apresentados no quadro a seguir. Apesar da diferenciação poder veicular “zonas” de alguma sobreposição semântica, trata-se de uma distinção relevante, já que a PTF futuro apela mormente a um carácter integrador e abrangente.

QUADRO 4 – PTF, atitude face ao tempo, orientação temporal.

<i>Perspectiva temporal de futuro</i>	Percepção mental num certo momento no tempo, de eventos que, na realidade, acontecem numa sucessão temporal e com intervalos temporais mais ou menos longos entre eles (Nuttin & Lens, 1985:16).
<i>A atitude face ao tempo</i>	Um olhar mais ou menos positivo ou negativo, ou uma atitude em relação ao seu futuro.
<i>Orientação temporal</i>	Direcção temporal preferencial dos pensamentos e das acções de uma pessoa. É a tendência de ser orientado predominantemente para o passado, presente ou futuro (Husman & Lens, 1999).

1.3. Sobre a mensurabilidade da PTF

Ao se analisarem os diversos estudos e instrumentos usados, torna-se claro, que frequentemente, designações similares foram usadas para diferentes aspectos de um sistema cognitivo-motivacional complexo: alguns estudos têm em conta apenas aspectos cognitivos como a extensão e a coerência da orientação de futuro, outros focam apenas aspectos motivacionais, como a antecipação e a necessidade de satisfação (Trommsdorff, 1983).

Não obstante a concordância em relação ao que representa o conceito, os instrumentos de avaliação usados na investigação da PTF diferem consideravelmente, em termos dos aspectos que focam, nível e objecto (Nuttin *et al.*, 1979).

Gjesme (1983), por exemplo, efectua uma distinção entre o tipo de tarefas adoptadas, podendo identificar-se aquelas associadas a uma concepção de PTF como sendo situacionalmente determinada e outra como sendo mais estável e mesmo representando um traço de personalidade.

As tarefas associadas à primeira situação são distinguidas entre “fechadas” e “abertas”. As tarefas fechadas envolviam a resposta dos indivíduos a situações ou estímulos que não se esperava que se repetissem. Estas tarefas estavam completamente terminadas quando a resposta correcta era dada, portanto, não estava associada às mesmas uma perspectiva temporal de futuro propriamente dita. O outro tipo de tarefas era

classificado de “aberto” porque permaneciam não realizadas depois da resposta correcta ser dada. A tensão induzida pela tarefa persiste no quadro da perspectiva temporal de futuro como uma tarefa a ser alcançada.

Os resultados indicaram que a existência de recompensas afectava positivamente as tarefas abertas, mas não havia diferenças entre as respostas recompensadas e punidas nas tarefas fechadas. Foi, de resto, nesta base, que Nuttin (1964) concluiu que o futuro psicológico não é apenas um efeito de aprendizagem do passado, mas está essencialmente ligado à motivação. Com efeito, a antecipação de uma situação futura pode representar uma expectativa com valências positivas ou negativas e, uma vez que a percepção destas valências aparentar ser agradável ou desagradável, ela resulta em comportamentos quer de evitamento quer de aproximação (Heckhausen, 1963, *cit. in* Gjesme, 1983).

A segunda concepção de PTF preconiza que a mesma se desenvolve gradualmente como uma característica estável da personalidade, em termos de capacidade geral para antecipar, conceber e estruturar o futuro, incluindo uma elaboração cognitiva de planos e projectos e reflectindo o grau de preocupação, envolvimento e compromisso com o futuro (Gjesme, 1983). Assume-se que esta capacidade se manifeste sempre que há um certo valor/valência associado com o potencial plano ou evento futuro, isto é, a perspectiva temporal futura de um indivíduo é activada e manifesta-se como uma função da valência antecipada ou importância de tarefas ou eventos futuros (Gjesme, 1983).

No concernente à mensurabilidade, nesta segunda perspectiva, é necessário diferenciar entre a PTF considerada como capacidades para antecipar, estruturar e envolver o futuro e a activação e a manifestação destas capacidades em tarefas ou actividades específicas. Trata-se de um elemento de grande importância, já que, ao sublinhar procedimentos de medida em situações ou eventos específicos, pode-se falhar uma verdadeira avaliação da PTF do indivíduo, simplesmente porque o indivíduo não apresenta uma valorização dessa situação específica, e conseqüentemente a sua PTF não está direccionada para esse evento. Por exemplo, um resultado baixo numa situação específica pode ser devido a uma fraca PTF, mas também pode ser devido à situação específica, isto é, a PTF do indivíduo pode ser elevada mas não se manifesta ou se revela numa situação específica.

Os itens que se referem a situações específicas irão provavelmente reflectir a manifestação da PTF para estas situações particulares, mais do que à força da própria PTF global. Esta última, considerada um traço de personalidade subjacente que se manifesta de modo diferente em diversas situações, dependendo da orientação do indivíduo em relação a diversas situações diferentes.

1.4. O valor adaptativo da PTF

Em geral, todos os resultados revelam que as pessoas com uma PTF extensa percebem o seu comportamento presente como mais instrumental porque o mesmo as ajuda a alcançar um leque mais alargado de objectivos imediatos e futuros (aspecto cognitivo), e também valorizam mais o seu envolvimento/dedicação às tarefas actuais porque o valor antecipado do objectivo futuro é mais elevado (aspecto dinâmico) (Simons *et al.*, 2004). Baseado neste raciocínio, Eccles e Wigfield (2002) e Feather (1992), sugeriram que os indivíduos com uma PTF mais longa estão mais motivados em relação às suas actividades presentes, esforçam-se mais e têm um melhor desempenho em testes subsequentes (Simons *et al.*, 2004).

Lessing (1968), por exemplo, mostrou que PTF mais extensas estavam positivamente correlacionadas com atributos considerados positivos, como sejam a inteligência, o sucesso académico, o estatuto sócio-económico e o ajustamento psicossocial em geral.

Não é, por isso, de surpreender que a PTF seja considerada um importante factor na vida dos adolescentes e jovens adultos, em especial pela qualidade motivacional que lhe é atribuída (Stouthard & Peetsma, 1999). Isto significa que uma PTF positiva em relação a um certo objectivo ou objecto pode levar uma pessoa a um melhor desempenho para o atingir, já que as diferenças nesta perspectiva podem afectar qualidades motivacionais, influenciando o investimento, por parte de cada um, no seu futuro (Stouthard & Peetsma, 1999). É neste sentido que a PTF tem uma grande relevância em contexto educativo, dimensão que importa agora analisar.

2. Perspectiva temporal de futuro e educação

Têm sido desenvolvidos, ao longo do tempo, diversos estudos cujas conclusões sublinham a relevância que a PTF assume em contexto educacional. Peetsma (2000), por exemplo, verificou que PTF diferentes, particularmente as relacionadas com a carreira escolar e profissional, são bons preditores do investimento na escola por parte dos estudantes. Até porque este investimento é parte do comportamento orientado para resultados positivos e, possivelmente, para uma carreira profissional futura (Peetsma, 2000). A PTF parece, de resto, estar associada com vários factores relacionados com a carreira, como objectivos de carreira, escolhas de carreira e motivação dos estudantes (Abousselam, 2005).

Simons *et al.* (2004) demonstrou também que uma PTF longa, quando associada a um aumento da instrumentalidade do comportamento actual, está associada a maior motivação, maior aprendizagem, desempenho e persistência mais intensiva. No mesmo sentido, Nuttin e Lens (1985) verificaram que a PTF estava positivamente correlacionada com a motivação para a aprendizagem. Do seu ponto de vista, as percepções dos estudantes acerca do futuro influenciam as suas crenças e a motivação para a aprendizagem, o que, conseqüentemente, tem um impacto positivo no seu nível de aquisição (Abousselam, 2005). Como Peetsma (2000) afirma, existe de facto uma ligação positiva entre o investimento na escola e as perspectivas temporais de futuro em relação à carreira escolar e profissional.

Os vários estudos, de facto, corroboram a ideia de que a PTF é uma variável explicativa e que prediz o comportamento dos estudantes, como sejam “aplicar-se” ou trabalhar para a escola (De Volder & Lens, 1982; Peetsma, 1985, 1992), estando, portanto, ligada ao sucesso.

Esta associação, por outro lado, tem sido constatada em diversos contextos sociais. Por exemplo, o grau de investimento na escola por parte de estudantes na Bélgica (De Volder & Lens, 1982) e nos Países Baixos (Peetsma, 1985, 1992, cit. *in* Peetsma, 2000) foi previsto muito bem pela extensão e valor da sua PTF.

De Volder e Lens (1982) descobriram uma correlação positiva entre a motivação de alunos do 11º ano e a extensão da sua PTF. Estudantes mais motivados atribuíam maior

valor a objectivos num futuro mais distante e também ao seu trabalho escolar para atingir esses objectivos. No mesmo sentido, Moreas e Lens (1991, cit. *in* Simons *et al.*, 2004) verificaram uma correlação positiva entre PTF, instrumentalidade percebida e a motivação dos estudantes. Os seus resultados indicaram que os estudantes com uma PTF mais longa estavam mais motivados que os estudantes com uma PTF curta. Ainda num estudo conduzido na Flandres (Bélgica), Creten *et al.* (2001, cit. *in* Simons *et al.*, 2004) descobriu que os estudantes que percebiam os seus estudos como menos instrumentais para os seus objectivos num futuro mais próximo ou futuro estavam menos motivados em relação aos seus cursos.

Esta é também uma variável que é prevista como uma consequência de uma experiência frustrante (Bouffard, Lens & Nuttin, 1983). A PTF de indivíduos no Ruanda que não foram admitidos na universidade foi comparada com a de indivíduos que tinham sido admitidos, tendo os resultados mostrado que a dos primeiros era mais restrita em extensão que a dos que não tinham sido frustrados nas suas intenções.

Num outro estudo com estudantes universitários, verificou-se que os estudantes que tinham uma PTF estavam mais dispostos a sacrificar a gratificação presente de forma a alcançar os seus objectivos de carreira (Zimbardo & Boyd, 1999). Tinham também competências importantes de gestão do tempo e planeamento e eram mais eficientes que os estudantes que não tinham uma PTF.

Os resultados indicaram também que os indivíduos orientados para o futuro tinham a tendência para apresentarem maiores índices de *stress* e preocupação, na medida em que colocavam pressão sobre si para terem desempenhos e usarem o seu tempo de modo eficiente (Zimbardo & Boyd, 1999).

Num trabalho desenvolvido na África do Sul, em 1994, Pienaar (cit. *in* Abousselam, 2005), investigou o papel da perspectiva temporal na escolha de carreira em alunos do ensino secundário. Verificou uma diferença significativa entre a perspectiva temporal média dos estudantes que tinham tomado uma decisão e a dos que não tinham tomado essa decisão, tendo os primeiros uma PTF mais longa.

Pela sua relevância e abrangência em termos de investigação, convém realçar as dimensões motivacionais, de auto-regulação e de adiamento da gratificação que estão associadas à perspectiva temporal de futuro.

2.1. A dimensão motivacional

Em contexto educativo, é no domínio da motivação que as perspectivas temporais de futuro dos estudantes assumem uma grande expressão. Por exemplo, McInerney *et al.* (1998) verificou que os estudantes que estavam motivados e a alcançar bons resultados escolares claramente articulavam as razões pelas quais estavam na escola e descreviam a trajectória que iriam tomar depois de a deixarem. Ou seja, como Peetsma (2000) menciona, a apreciação expressa por uma pessoa em relação a um certo objecto no futuro, desempenha um papel essencial na definição do conceito de PTF como uma variável motivacional.

Nuttin (1964) classifica mesmo a PTF como o “nosso espaço motivacional primário”, sendo que, desde logo, uma das primeiras publicações em torno do conceito de perspectiva de futuro – Frank (1939, cit. *in* Peetsma, 2000) – discutia as perspectivas de futuro como factores motivantes do comportamento humano.

A literatura, de facto, enfatiza o carácter motivacional da PTF (Lens, 1986; Lens & Decruyenaere, 1991; Nuttin, 1980) e trabalhos relativamente recentes envolvendo a tradução da PTF na motivação dos estudantes (Husman & Lens, 1999) sugerem que factores adicionais como a instrumentalidade percebida, motivação extrínseca *versus* intrínseca, valência do objectivo e auto-regulação, determinam quando tem lugar o adiamento da gratificação e como afecta a motivação dos estudantes (Bembenutty & Karabenick, 2004).

Bembenutty e Karabenick (2004:44-47) efectuam uma descrição de cada um desses factores:

Valor dos objectivos de futuro: O valor da recompensa adiada diminui com o aumento dos intervalos de adiamento (Mischel, 1981). Assim, as diferenças no modo como as pessoas experienciam o tempo, incluindo a sua PTF, afecta o valor de recompensas distantes. Pessoas com PTF mais longa percebem um dado intervalo como menos extenso do que aquelas com uma PTF curta. Porque o valor

percepcionado da recompensa adiada é maior para aqueles com maior PTF, estes estão mais dispostos a adiar a gratificação (Husman & Lens, 1999).

Instrumentalidade percebida: o aspecto cognitivo da PTF, refere-se à disposição para antecipar consequências de longo prazo de acções presentes. O valor de incentivo (atractividade) do alcance futuro de um objectivo (por exemplo, um grau académico) é uma função directa da PTF do estudante. Suportam esta interpretação estudos que demonstram que os estudantes que colocam um grande valor nos resultados académicos têm maior probabilidade de adiar a gratificação.

Motivação intrínseca e extrínseca: Bembenutty e Karabenick (1998, cit. in Bembenutty & Karabenick, 2004) verificaram que estudantes universitários com maiores tendências para adiar a gratificação eram mais motivados intrínseca e extrinsecamente.

Consequências aversivas e atractivas: Uma diferença importante entre o paradigma original de Mischel e contextos académicos é que os objectivos académicos futuros podem ter qualidades aversivas como também atractivas.

Auto-regulação: Um aspecto importante de uma auto-regulação óptima é manter-se focado na tarefa, o que envolve o uso de estratégias de aprendizagem como auto-monitorização, procurar ajuda, gestão do tempo e auto-avaliação. Os processos auto-regulatórios e crenças auto-motivacionais estão associadas com desempenhos e resultados académicos mais elevados (Zimmerman, 1998, 2000).

De facto, é razoável assumir que um sentido de propósito em relação ao futuro é importante na motivação dos indivíduos para se envolverem em actividades percebidas como sendo instrumentais na aquisição de resultados futuros valorizados (McInerney, 2004).

As diferenças individuais na extensão da PTF têm, portanto, consequências motivacionais (De Volder & Lens, 1982; Lens, 1986; Raynor & Entin, 1982). Estas diferenças afectam a força da prossecução dos objectivos actuais, por exemplo, na motivação para a aprendizagem na escola. Zaleski (1987, 1994) verificou que, em comparação com indivíduos com uma PTF curta, pessoas com uma PTF longa são mais persistentes a trabalhar para um objectivo e têm maior satisfação com as actividades presentes, orientadas para objectivos. Não estão só motivados por objectivos distantes

mas também por sub-objectivos próximos que levam a um objectivo final num futuro mais distante.

2.2. Auto-regulação e adiamento da gratificação

A auto-regulação em geral e o adiamento da gratificação em particular, implicam a existência de uma PTF e demonstram a sua influência no comportamento actual (Bembenutty & Karabenick, 2004). Ser um estudante bem sucedido depende em larga medida da resistência a tentações que trazem gratificações imediatas, de forma a aumentar a probabilidade de alcançar algo temporariamente mais remoto mas em princípio mais importante (Bembenutty & Karabenick, 2004).

Entender o adiamento da gratificação, portanto, envolve considerar as crenças ou orientações em relação ao futuro, incluindo a perspectiva temporal de futuro dos estudantes (Gjesme, 1979; Husman *et al.*, 2001, cit. *in* Bembenutty & Karabenick, 2004; Husman & Lens, 1999; Klineberg, 1968; Lessing, 1968).

Sendo uma função directa da PTF do indivíduo (Klineberg, 1968, cit. *in* Bembenutty & Karabenick, 2004), o adiamento da gratificação é construído como uma estratégia de aprendizagem auto-regulada que, conjuntamente com crenças facilitadoras acerca do futuro, aumenta a probabilidade de completar tarefas académicas.

Mas, apesar da sua relação conceptual, poucos estudos examinaram directamente a relação entre o adiamento da gratificação e a PTF, sendo que outros apenas providenciaram resultados empíricos a partir dos quais essa relação pode ser inferida. Apesar de não medidos directamente, em todo o caso, os dados suportam a ideia de que uma PTF longa (por exemplo, objectivos de carreira) está relacionada com o adiamento da gratificação por parte dos estudantes (Bembenutty & Karabenick, 2004).

Conclui-se, assim, que uma PTF de curto prazo está associada com tendências para preferir recompensas pequenas mas imediatamente disponíveis e que ter um PTF de longo prazo está associado a preferências por recompensas maiores mas mais difundidas no tempo. Klineberg (1968, cit. *in* Bembenutty & Karabenick, 2004) sugere mesmo que a capacidade para adiar a gratificação depende nas tendências individuais de perspectiva temporal.

3. Aplicação do conceito de PTF noutros domínios

3.1. Saúde e comportamentos de risco

Apesar da PTF, quando comparada com outros conceitos, não ser muito abordada em múltiplas investigações, existem alguns estudos que analisam as inter-relações entre PTF e outros domínios. Por exemplo, verifica-se a existência de alguma literatura sobre o conceito de PTF, que menciona consequências de perturbações mentais (por exemplo, depressão), como também dependência de drogas ou alcoolismo (e.g., Lilienfeld, Hess & Rowland, 1996; Miller, 1991).

De facto, num estudo que investigou a relação entre a PTF e o consumo de *cannabis*, a PTF funcionou como um preditor significativo, confirmando-se o papel “protector” da PTF em consumos aditivos (Apostolidis, Fieulaine & Soulé, 2006). Num outro trabalho, envolvendo a relação entre a PTF e comportamentos relacionados com a saúde, que incluíam o uso de drogas, tabaco, álcool e cinto de segurança, os comportamentos sexuais e o exercício físico, verificou-se que uma PTF estava relacionada com um aumento de comportamentos protectores e com uma diminuição de comportamentos de risco (Henson *et al.*, 2006). Um outro exemplo é ainda a correlação significativa encontrada, numa população de jovens adultos, entre pontuações elevadas na PTF e resultados elevados para comportamentos positivos relacionados com a saúde (Mahon, Yarcheski & Yarcheski, 1997).

Esta associação parece, portanto, ser frequente, pelo que, como mencionam Keough, Zimbardo e Boyd (1999), a perspectiva temporal é um importante constructo, relacionado com diferenças individuais, que deve ser considerado quando se analisam comportamentos relacionados com a saúde, como o abuso de substâncias, bem como na preparação de programas de intervenção.

Ainda no domínio da saúde, podem, do mesmo modo, encontrar-se alguns exemplos da premência da PTF. Um deles é a investigação de Rothspan e Read (1999) sobre comportamentos de risco relativamente ao Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH), em que se verificou que os jovens com uma maior orientação de futuro apresentavam uma menor probabilidade de serem sexualmente muito experientes e tinham um menor número de parceiros sexuais.

Em contraste, os indivíduos com uma orientação de presente relacionaram-se positivamente com aquelas medidas (mais experiência sexual e maior número de parceiros sexuais). Além disso, os que apresentavam resultados mais elevados na orientação de futuro tinham maior probabilidade de usarem métodos alternativos de redução à exposição ao VIH (e.g., questionar a história sexual dos parceiros, adiar ou abster-se do sexo) (Rothspan & Read, 1999).

3.2. Variáveis sociais e económicas

É também geradora de discussão a existência de relações entre a PTF e variáveis sociais e demográficas. Num estudo de Peetsma (2000), em que se analisou a influência de diversas variáveis na relação entre a PTF dos estudantes e o seu investimento na escola, verificou-se que nenhuma delas (tipo de escola, nível de escolaridade, *background* sócio-económico e medo de falhar) tinha uma influência significativa. No entanto, tratou-se de um estudo sobretudo vocacionado para o investimento na escola, pelo que é necessário atentar a mais dados no sentido de estudar eventuais relações que possam existir entre essas variáveis.

Relativamente ao estatuto sócio-económico, alguns autores consideram curial que as diferenças entre os indivíduos exerçam influência no desenvolvimento da percepção temporal e no adiamento da gratificação.

De acordo com Wahl e Blackhurst (2000), o estatuto sócio-económico desempenha um papel central na determinação de aspirações educacionais e ocupacionais. Em contexto norte-americano, por exemplo, os estudantes nativo-americanos e hispânicos encontravam-se entre os que menos aspirações educacionais tinham (Wahl & Blackhurst, 2000).

Doob (1971) e Fraisse (1963) revelam que muitos estudos têm demonstrando que, quanto mais elevado é o nível sócio-económico, maior é a probabilidade de resistência à gratificação imediata, para uma recompensa maior futura (Freire, Gorman & Wessman, 1980). Ou, como Trommsdorff (1983) refere, dependendo da extensão das possibilidades realistas de sucesso económico ou outros tipos de alcance de objectivos, representados por circunstâncias sociais, a PTF poderá ser mais ou menos orientada para recompensas imediatas ou mais distantes.

Os resultados da investigação de Freire, Gorman e Wessman (1980) indicaram justamente uma maior preponderância do presente e uma menor capacidade de adiamento da gratificação nos participantes de grupos sociais mais desfavorecidos. Um aspecto que poderá estar associado ao facto destas crianças verem o seu futuro como mais incerto e difuso, contrariamente às crianças da designada classe média, que viam o seu futuro como mais orientado para o alcance de objectivos, mais certo e realista (Freire, Gorman & Wessman, 1980).

Nesta perspectiva, também Shannon (1975, *cit. in* Trommsdorff, 1983) revelou que a orientação temporal de futuro pode ser um resultado de condições económicas e sociais, mediada por uma avaliação realista da condição social presente e futura. Em grupos socialmente mais favorecidos, de facto, existia um aumento na extensão temporal, ao passo que nos grupos desfavorecidos isso não ocorria, o que foi explicado pelo facto dos indivíduos se aperceberem das dificuldades em atingirem os seus objectivos. Na mesma linha, existem também alguns dados que mostram uma PTF mais curta em crianças de grupos sociais mais desfavorecidos (Trommsdorff, 1983).

Esta realidade assume contornos bastante visíveis em alguns resultados aparentemente inversos de grupos socialmente desfavorecidos. Uma PTF extensa em Índios-Americanos estava associada a comportamentos sociais desadaptativos e uma PTF curta, neste grupo, estava relacionada com comportamentos mais adaptativos. Ou seja, uma PTF que se foca sobretudo num futuro próximo e é pouco estruturada pode mesmo ser adaptativa para grupos desfavorecidos, social e economicamente. Para estes grupos, pode ser mais adaptativo evitar antecipações do futuro distante já que, realisticamente, têm maior probabilidade de só terem expectativas pessimistas ou incertas.

De facto, as diferenças individuais em termos da temporalidade, de facto, têm mostrado assumir um papel importante no funcionamento social e pessoal (Freire, Gorman & Wessman, 1980). Mas, como Fraisse, refere⁸:

⁸ Tendo em conta a perda de alguma clareza, com a tradução para o Português, na ideia a ser transmitida, optou-se por manter este e outros excertos subsequentes em Inglês.

“The future unfolds only in so far as we imagine a future which seems to us to be realizable... There’s no future without at the same time a desire for something else and awareness of the possibility of realizing it... Desire grows from an unsatisfied need, but it does not develop unless we can fulfil this need through our activity” (1963:172-174).

Ainda neste domínio sócio-económico, convém referenciar o trabalho de Detry e Cardoso (1996), já que se reporta à realidade portuguesa, embora, em termos de resultados, haja uma convergência com o observado noutras realidades. Num estudo envolvendo os projectos e a construção do futuro por parte de jovens “não pobres” e “pobres”, estes últimos residentes num bairro degradado, as autoras constataram diferenças significativas entre os dois grupos, atribuídas à condição sócio-económica:

“Quando as condições sócio-económicas são de molde a provocar uma destruturação dos ritmos quotidianos, matriz indispensável para a percepção do futuro, quando o tempo presente é marcado pela instabilidade, é vivido numa “cultura da urgência”, quando o passado se caracteriza por uma acumulação de insucessos, a capacidade de imaginar o futuro, definir e arquitectar projectos fica comprometida” (Detry & Cardoso, 1996: 117).

Verificou-se, além disso, que a valorização comum de algumas dimensões (e.g., a estabilidade), por ambos os grupos, ocorria por motivos diferentes. No caso dos jovens pobres, a importância de factores relacionados com a estabilidade, era explicada pela referência a problemas que apresentam na actualidade, como a grande instabilidade e a insegurança, as situações de conflito ou a falta de privacidade. Pelo contrário, para os jovens não pobres, a preocupação com a estabilidade resultava sobretudo, da preocupação face às características actuais do mercado de emprego e às dificuldades de inserção do mesmo (Detry & Cardoso, 1996).

Os resultados deste estudo vieram, assim, corroborar conclusões de outros trabalhos, que constataam que as expectativas em relação ao futuro, em termos de valorização pessoal, predominam entre os jovens de classes médias. Entre os jovens mais desfavorecidos, contrariamente, salienta-se a perspectiva de um trajecto de vida sem grandes projectos, estando as preocupações mais viradas para problemas que afectam o seu dia-a-dia (Detry & Cardoso, 1996). Tal facto associa-se, por outro lado, à grande valorização do trabalho como meio de sobrevivência, subjacente a todo o quadro de

vida da população mais desfavorecida que, naturalmente, se traduz em maiores taxas de insucesso e abandono precoce:

“O trabalho, para os jovens não pobres, é uma forma de valorização pessoal; ao passo que para os jovens pobres, é sobretudo um meio de ganhar a vida: a urgência em ganhar dinheiro, a satisfação profissional e a valorização pessoal, através do trabalho, são algo quase irrelevante” (Detry & Cardoso, 1996:124-125).

Novamente, portanto, verifica-se o não reconhecimento da escola, por grande parte das famílias pobres. Acima de tudo, vislumbram a escola numa perspectiva de utilidade imediata (acolhimento, controlo, alimentação) e não a encaram como um modo de contribuir para uma vida melhor no futuro (Detry & Cardoso, 1996).

Em conclusão, como afirmam as autoras: “Este “realismo” das escolhas reproduz uma vez mais a influência da origem sócio-económica. A diferença entre as opções feitas, por um lado, pelos “jovens pobres”, e por outro lado, pelos “jovens não pobres” é significativa, não só directamente, mas também pelas representações das profissões que são comunicadas pelos pais e pelo meio envolvente (colegas, vizinhança, professores)” (p.126).

3.3. Diferenças de género

Já no domínio das diferenças associadas ao género, Greene e DeBacker (2004) efectuaram uma revisão de literatura que mostrou que as mulheres tinham motivações diferentes para a aquisição e diferentes expectativas que os homens. No mundo dos anos 60 e 70, as oportunidades eram mais restritas para as mulheres em muitas carreiras, e os resultados da investigação mostraram isso. Estas diferenças entre os sexos reflecte o contexto sócio-histórico, onde papéis de género eram bem diferenciados, mesmo em sociedades desenvolvidas.

A importância do contexto sócio-histórico e cultural é corroborada pelo trabalho de Sundberg, Poole e Tyler (1983) que, entre outros, demonstrou que, na Índia, as adolescentes (sexo feminino) tinham uma visão de futuro menos extensa, quando comparadas com os adolescentes (sexo masculino). Esta diferença foi explicada por se tratar de uma sociedade mais tradicional, ou seja, não foi atribuída a “idiossincrasias do género”, mas a factores de ordem descendente, nomeadamente da sociedade.

Uma descoberta recente é que os adolescentes de ambos os sexos têm expectativas de vida semelhantes, o que sugere uma convergência desde os anos 60, apesar da investigação sugerir que as mulheres são mais ansiosas em relação à carreira. Parece também que as mulheres têm maior complexidade e variedade nos seus objectivos de vida, comparativamente aos homens. Estes, parecem mais relaxados acerca de um mais limitado leque de objectivos de vida, que são estendidos mais longe no futuro do que os objectivos de vida das mulheres (Greene & DeBacker, 2004). Em geral, as mulheres imaginaram os seus futuros em termos de combinações de educação, carreira, família e actividades de lazer, ao passo que os homens imaginavam uma ou duas situações no seu futuro.

O artigo de Greene e DeBacker (2004) também sugere que estão a ocorrer mudanças nas expectativas de homens e mulheres e na valorização do sucesso, em actividades sexualmente estereotipadas. Isto sugere que programas educacionais não sexistas e de oportunidades iguais de emprego, podem estar a surtir algum efeito. Mas, apesar de tudo, as diferenças de género, como as na extensão e densidade dos objectivos do futuro, ainda existem e são provavelmente mais influenciadas pelo clima sócio-cultural no qual as crianças são criadas (Greene & DeBacker, 2004; McInerney, 2004), ou seja, como Nurmi, Poole e Seginer (1995) mencionam, a PTF das pessoas é moldada pelos constrangimentos culturais e sociais que lhes são impostos.

Não obstante as diferenças, tanto as mulheres como os homens têm forças e fraquezas nas suas perspectivas, sendo que, curiosamente, as fraquezas de um género na sua perspectiva podem ser a força do outro. Por exemplo, os jovens do sexo masculino poderiam beneficiar de um aumento da diversidade de objectivos (um possível factor de resiliência face ao não alcance de um); as jovens, por seu lado, poderão beneficiar de um aumento da extensão e da dispersão dos objectivos pela sua perspectiva de futuro (Greene & DeBacker, 2004).

3.4. Ciclo de vida

Como diz Lewin (1939, cit. *in* Fingerman & Perlmutter, 1995), todas as pessoas, de todas as idades, são influenciadas no presente pelo que prevêm para o futuro. De facto, as variações na PTF ao longo do ciclo da vida constituem um domínio que assume

algum interesse, sendo que um campo importante de pesquisa parece ser o do envelhecimento (Rappaport *et al.*, 1993; Bouffard & Bastin, 1994), em particular.

A PTF encarada, como mencionado anteriormente, como uma variável de personalidade com estabilidade, não deixa de ser sensível à mudança (Díaz-Morales, 2006) e tem plasticidade para se adaptar às influências culturais, situacionais e incluindo em contexto de laboratório (Nuttin, 1985). Neste sentido, são verosímeis mudanças ao longo do ciclo de vida.

No que concerne à sua extensão temporal, Díaz-Morales (2006) distingue duas linhas de investigação: uma que concebe a extensão temporal dos mais velhos como sendo menor (Zaleski, 1994); e outra que não encontra estas diferenças, propondo uma relação curvilínea, em forma de “U” invertido, entre a idade e a PTF, com um máximo na idade adulta e um mínimo na adolescência e na velhice (Bouffard *et al.*, 1994).

Já ao nível da planificação, um importante componente do modelo de Nurmi (1993), o autor refere que é expectável um “U” invertido, já que é na meia-idade em que se planeia um maior número de aspectos relacionados com o futuro.

Neste contexto, Díaz-Morales (2006) efectuou uma análise da perspectiva temporal ao longo do ciclo de vida, tendo existido uma avaliação das metas e/ou temores dos indivíduos, quanto à sua distância temporal, nível de conhecimento, planificação, realização, controlo e probabilidade de realização futura.

Os resultados indicam que a média do número de metas e temores coincide com resultados prévios de Nurmi *et al.* (cit. in Díaz-Morales, 2006), sendo que, em geral, a tendência das médias entre os quatro grupos corrobora a ideia do “U” invertido em número de metas, distância temporal e conhecimento.

Outras dimensões, como os planos e a realização, aumentam com a idade, ao passo que a percepção de controlo diminui. As diferenças de idade mostram uma redução do número de metas com o grupo de idade mais avançada, em comparação com o grupo adulto; e um maior número de temores nos adolescentes quando comparados com o grupo de idade mais avançada (Díaz-Morales, 2006).

O menor número de metas que o grupo de maior idade apresentava pode interpretar-se de acordo com o modelo do ciclo vital de Baltes (1987, cit. *in* Díaz-Morales, 2006), já que é provável que se seleccionem aquelas mais relevantes, de modo que são as metas e os temores relacionados com a saúde e as metas relacionadas com os filhos, as mais frequentemente mencionadas conforme avança a idade cronológica.

Por outro lado, a afectividade em relação ao futuro manteve-se em níveis semelhantes para todos os quatros grupos de idade. A distância temporal em que se espera conseguir as metas também se reduz significativamente na idade adulta.

No nível do conhecimento e planificação, tanto para metas como para temores, foi alcançado um resultado elevado para o grupo universitário, sendo os planos de realização menores nos adolescentes e crescentes com a idade (Díaz-Morales, 2006).

Estes resultados vêm, em suma, corroborar a existência de variações em algumas qualidades da perspectiva temporal de futuro dos indivíduos, ao longo do seu ciclo de vida, sendo de destacar o menor nível de planificação por parte dos adolescentes.

Ainda na sequência desta discussão, Toshiaki (1996) remete também para uma contextualização da perspectiva do futuro e da sua relação com a motivação em diferentes momentos do ciclo de vida. Assim, os resultados do estudo que desenvolveu indicam que a orientação de futuro aumenta a motivação, mas pode variar de acordo com o contexto. Por exemplo, a orientação futura nos adolescentes pode ser mais motivante quando estes se encontram em vias, por exemplo, de alcançar a sua independência, ao passo que, na meia-idade, a orientação de presente pode ser mais motivante (Toshiaki, 1996). De resto, este componente sobretudo qualitativo das modificações na PTF, ao longo do ciclo de vida, é também mencionado por Fontaine (2004), que se refere a alguns estudos que contextualizam essas mudanças numa concepção de auto-desenvolvimento.

Quanto à idade adulta, apesar da investigação relativa às mudanças na perspectiva de futuro na idade adulta ser marcada por resultados discrepantes (Fingerman & Perlmutter, 1995), verifica-se uma continuidade da dimensão qualidade, isto é, todos os indivíduos pensam no futuro, sendo o tipo de pensamento (i.e., o conteúdo e a qualidade desse pensamento) o que pode variar. Fingerman e Perlmutter (1995), de facto,

verificaram, no seu estudo em relação aos pensamentos acerca do futuro de adultos de várias idades, que não existiram diferenças significativas, isto é, nos vários grupos, pensa-se acerca do futuro.

É neste sentido que os autores concluem que as diferenças de idade encontradas na PTF parecem ser mais função de um estágio de vida do que do tempo cronológico que a pessoa viveu (Fingerman & Perlmutter, 1995). Os mecanismos que explicam o pensamento futuro em jovens adultos podem ser também explicar o pensamento futuro em adultos mais velhos – apesar da relação entre PTF e a idade frequentemente ser vislumbrada em termos do que a pessoa já viveu, os resultados do estudo de Fingerman e Perlmutter (1995) sugerem que a PTF é, na realidade, uma função do “conteúdo da vida” numa dada altura.

“(…) How far people look down the road appears to be related to how happy they are about where they have come from, how much control they have over where they are going, and whether or not they have to plan a stop somewhere along the way”.

Fingerman e Perlmutter (1995: 110)

Portanto, se os adultos mais jovens e mais velhos estão em itinerários de viagem diferentes, não nos deveremos surpreender se o seu sentido percebido do percurso for diferente.

4. PTF e cultura

O trabalho de Phalet, Andiessen e Lens (2004), em que foram estudadas várias comunidades, revela que a existência de um foco comum em preparar as crianças para o futuro. Mas é gerador de discussão se este foco comum é cultural e universal. Os autores verificaram, por exemplo, que o futuro pode não ser motivante para crianças pertencentes a minorias porque não há uma conexão clara entre ter sucesso na escola e sucesso nas suas vidas futuras, e porque as crianças de minorias não experienciam objectivos futuros como internamente guiados, mas controlados externamente (McInerney, 2004).

McInerney (1989, 1991) constatou, através da realização de entrevistas com populações indígenas, que a escolaridade, pelo menos como a apresentada nas escolas normais, é relativamente irrelevante para os mesmos e outros grupos minoritários porque não é estruturada em harmonia com os seus valores culturais. Este desenquadramento é frequentemente usado para explicar o pobre desempenho de muitos grupos minoritários (McInerney, 2004).

As escolas das culturas ocidentais enfatizam muito o individualismo e o futuro. Mas em algumas sociedades mais colectivistas, uma ênfase na preparação individual para o futuro poderá ser inapropriada, ao passo que mesmo em algumas sociedades tradicionais pensar acerca do futuro será mesmo considerado um tabu (McInerney & Swisher, 1995).

No contexto de crianças cujos pais imigraram para novos países, no entanto, alguma investigação sugere que existe uma ligação forte entre a orientação de futuro e o sucesso escolar – geralmente mencionada como a hipótese do optimismo imigrante. Adaptar-se e adoptar os valores da sociedade que recebe, particularmente no contexto do valor instrumental da escola em alcançar objectivos futuros valorizados, ajuda a ultrapassar desvantagens sociais e económicas e predizer sucesso para crianças filhas de imigrantes (McInerney, 2004).

Heckel e Rajagopal (1975) efectuaram uma investigação com estudantes americanos e indianos, que responderam a um inquérito demográfico e a um questionário em que tinham de indicar eventos que esperam que ocorressem no futuro. Os resultados da

análise de conteúdo que os autores levaram a cabo indicaram diferenças quantitativas entre os dois grupos, embora em termos de qualitativos, de conteúdo (objectivos, ambições e sonhos), os resultados fossem similares. A principal diferença encontrada tratou-se da distância temporal (extensão). Por exemplo os participantes indianos previam a morte mais cedo, quando comparados com os americanos. No entanto, estes resultados deverão ser contextualizados ao momento histórico em que foi efectuada a investigação.

Num estudo com algumas similaridades, Sundberg, Poole e Tyler (1983), estudaram as perspectivas face ao futuro de adolescentes indianos, americanos e australianos e verificaram justamente que os adolescentes das três culturas olhavam para o futuro, identificando neste eventos positivos. Apesar de diferenças nas frequências de categorias de resposta, todos os grupos concordaram nos aspectos mais importantes, designadamente acontecimentos relacionados com a educação e trabalho, e ainda relações interpessoais, casamento e parentalidade, o que poderá ser explicado por estas serem experiências humanas comuns. Não obstante, registou-se uma maior aproximação entre os grupos australiano e americano, em termos do que pensavam no seu futuro, comparativamente ao indiano. Uma situação que é sugestiva de influências sociais no modo como os indivíduos perspectivam o seu futuro.

Alguns anos mais tarde, num outro estudo, Spangler e Petrovich (1978) analisaram a PTF de estudantes americanos e da ex-Jugoslávia e a sua percepção ao longo dos dias da semana. Referenciado Melikian (cit. *in* Spangler & Petrovich, 1978), que hipotetizou que a PTF pode ser uma característica sobretudo típica de culturas ocidentais industrializadas, mais do que sociedade tradicionais, que considerou mais orientadas para o passado, Spangler e Petrovich (1978) concluíram que não existiam diferenças significativas entre os dois grupos.

Os autores, defenderam, assim, que, apesar das sociedades modernas serem consideradas mais dinâmicas e orientadas para o futuro, este estereótipo não significa que as populações menos modernizadas não estejam conscientes ou não possuam uma PTF. Ou seja, o estudo sugere que a PTF pode ser um elemento cultural universal, pelo menos para períodos de tempo mais curtos, já que o seu trabalho focava a vivência da semana por parte dos estudantes. Spangler e Petrovich (1978) concluem, nesse sentido, que as diferenças na PTF entre sociedades modernas e sociedades em crescimento,

podem ser mais significativas para períodos de tempo mais alargados, como Heckel e Rajagopal (1975) revelaram.

Toshiaki (1996), referindo-se a diversos estudos prévios, menciona que os mesmos revelam que as culturas ocidentais têm maior orientação para o futuro do que as culturais orientais, mais viradas para o presente ou para o passado. Contudo, salienta a importância de uma contextualização dessas assunções. Especificamente, refere que a orientação temporal de futuro, nas culturas ocidentais, deve ser perspectivada no contexto de uma sociedade individualista, ao passo que as culturas orientais apresentam a sua orientação de presente no contexto de uma cultura orientada para o grupo, que tem em vista as relações interpessoais e o auto-controlo (Toshiaki, 1996). Ou seja, existe aqui uma relativização em termos do que as diferentes sociedades valorizam e não uma impossibilidade *per se* das diferentes culturas apresentarem determinadas características.

Na sequência, é, assim, importante referir o valor adaptativo que a PTF pode assumir em diferentes contextos culturais. Como Toshiaki (1996) refere, a orientação de futuro pode ser mais motivante se se tratarem de contextos de independência e controláveis pelo indivíduo, e uma orientação de presente ser mais motivante em contextos de interdependência e menor controlo.

Em suma, relativamente à influência cultural sobre a PTF dos indivíduos, existe alguma diversidade de dados, embora se possa afirmar que a perspetivação do futuro é um elemento bastante frequente, considerado universal por alguns, mas que, no entanto, assume diferentes proporções na sua manifestação (por exemplo, a nível da extensão), na sua valorização e no valor adaptativo que apresenta em cada contexto.

5. Percepções e planos de futuro nos adolescentes

5.1. O surgimento dos planos e das representações de futuro

A adolescência reúne as condições necessárias para a apropriação do tempo abstracto pela sua transformação em termos pessoais (Fontaine, 2004). As mudanças cognitivas características deste período permitem ao pensamento a libertação da experiência imediata, pelo que o adolescente é capaz de raciocinar sobre situações hipotéticas, de elaborar projectos, imaginar estratégias para alcançar objectivos e tratar informações de um modo mais complexo, comparativamente ao período em que era criança (Fontaine, 2004). De facto, existe uma relação observável e teoricamente fundada entre a concepção do futuro e o desenvolvimento intelectual na adolescência (Detry & Cardoso, 1996).

“O adolescente, então, concebe que as coisas sendo o que são poderiam também ser de outra forma. É nesta etapa que o futuro se torna interessante para o jovem, visto que a capacidade de imaginar diferentes possíveis dá ao futuro uma densidade que não tinha anteriormente” (Wallon, 1985, cit. *in* Detry & Cardoso, 1996).

Trata-se de um período que remete para um processo de conquista de autonomia onde, simultaneamente, o futuro se coloca como uma interrogação. O adolescente vive no campo das possibilidades, o que proporciona uma reflexão sobre o que poderá vir a ser, buscando integrar as suas experiências passadas e desenvolvendo a consciência de ser autor do seu próprio destino (Oliveira, Pinto & Souza, 2003). Lewin (1939) defende mesmo a existência de uma maior perspectiva temporal de futuro na adolescência, reflectindo uma necessidade para lidar com novos objectivos impostos pela proximidade da idade adulta.

Os adolescentes que têm a oportunidade de chegar a níveis intermédios de ensino são desafiados a definir um projecto de futuro mais concreto (Oliveira, Pinto & Souza, 2003), registando-se uma interdependência entre o senso de identidade do jovem e o seu projecto de futuro.

Apesar do senso comum poder sugerir que planos para a educação após o ensino secundário e para o emprego só se formam mais tardiamente no percurso escolar de cada um (Hossler & Maple, 1993, cit. *in* Wahl & Blackhurst, 2000), a investigação

recente relacionada com aspirações educativas e ocupacionais revela que importantes processos de desenvolvimento da carreira ocorrem já bem antes da adolescência. De facto, há planos de carreira que se formam nos anos iniciais da escolaridade básica (Ring, 1994, cit. in Wahl & Blackhurst, 2000).

O estudo de Pyne e Bernes (2002), por exemplo, mostra que os estudantes, mesmo em níveis não muito avançados de escolaridade, conseguem pensar acerca da sua carreira, apesar do modo como pensam depende, naturalmente, do seu estágio de desenvolvimento.

Neste processo, é inegável a influência dos diversos agentes educativos. Por exemplo, a família ou os amigos são elementos fulcrais na concretização das intenções dos estudantes continuarem ou desistirem da escola (Cowley *et al.*, 2003). Na realidade, as aspirações parentais percebidas parecem ter um papel importante nas aspirações académicas dos estudantes (Mau, 1995; Wahl & Blackhurst, 2000; Bright *et al.*, 2005), ou seja, as expectativas e o apoio parental são variáveis chave que influenciam as aspirações dos estudantes (Wahl & Blackhurst, 2000). Os resultados de Young (1983) suportam também a influência da família, dos pares e da escola, ao nível do *micro* e *meso*-sistema, usando a terminologia de Brofenbrenner (1979, 1993).

O estudo de Bright *et al.* (2005), cujos resultados dão suporte à ideia de que factores contextuais são decisivos na tomada de decisão na carreira, é um exemplo. Os autores, entre outros, mostraram a importância dos pais, colegas e professores na tomada de decisão dos seus estudantes (ainda que os participantes neste caso não fossem adolescentes). No factor “professor”, foram incluídas dimensões como a área de docência, a qualidade do ensino, o entusiasmo revelado, o tempo passado com o aluno, as oportunidades providenciadas pela disciplina (visitas de estudo, experiências de trabalho, oradores convidados, etc.). Este factor era ainda percebido como uma influência constante e independente do género, o que indica a importância destes elementos na moldagem de escolhas de carreira e no estabelecimento de planos para o futuro (Bright *et al.*, 2005).

Já Lent e colaboradores (2002, cit. in Bright *et al.*, 2005), identificaram várias categorias de influências percebidas por estudantes no seu processo de tomada de decisão na carreira, nomeadamente a exposição directa e/ou vicariante a actividades

relacionadas com o trabalho, as condições do trabalho ou reforços, o sentimento de competência numa actividade, as experiências de lazer, mas também a família, os amigos e os professores.

É ainda de referir o estudo de Fücksle e Trommsdorff (1980, cit. *in* Trommsdorff, 1983), relativo ao efeito da aprendizagem cognitiva e social na orientação temporal de futuro, em que se verificou justamente que pais e os professores, ao influenciarem o processo de socialização dos jovens, apresentam também uma influência na sua orientação futura. De facto, é inegável que, tanto pais como professores, seguem valores subjectivos em relação ao desenvolvimento das crianças, estruturando o futuro de modo específico e organizando os seus objectivos de educação e socialização de acordo com as suas próprias expectativas.

Até porque os pais que dão reforço positivo aos filhos e que são consistentes nas suas práticas de socialização induzem nas crianças uma expectativa positiva em relação ao mundo, maior confiança nos outros e uma crença nas próprias capacidades, associadas a um optimismo geral (Fücksle & Trommsdorff, 1980, cit. *in* Trommsdorff, 1983). Assim, pode assumir-se que as crianças que percebem os seus pais como presentes e que lhes dão afecto acreditam mais no seu sucesso como resultado das suas actividades e estão mais inclinadas a investir no alcance de objectivos futuros do que as crianças que não recebem apoio dos pais.

Os educadores e demais agentes educativos devem, assim, atentar a todos estes resultados para ajudar os estudantes a se tornarem mais interessados no estabelecimento de objectivos de longo prazo (Cowley *et al.*, 2003), até porque frequentemente se encontram ausentes desse processo. Por exemplo, é muito baixa a frequência de pais que contactam alguém na escola no sentido de obterem informação educativa para o prosseguimento de estudos dos seus educandos (Cowley *et al.*, 2003). Por outro lado, todos estes dados remetem também para a importância de factores que ultrapassam os pais e a família. Sendo certo que o espaço social exterior à família se torna cada vez mais importante à medida que as crianças crescem (Detry & Cardoso, 1996), as práticas educativas e de socialização não podem ignorar tal facto.

No entanto, não obstante o papel crucial que os pais e outros membros da família têm no desenvolvimento de aspirações académicas dos estudantes, tem-se verificado uma

frequente desconexão entre o que os estudantes pensam acerca de si, o que pensam que os pais julgam acerca de si e o que realmente estes acreditam (Cowley *et al.*, 2003). Situação que remete novamente para a necessidade de concertação de estratégias e envolvimento dos diversos agentes neste processo.

É também relevante mencionar o estudo de Hektner (1994, cit. *in* Cowley *et al.*, 2003), que comparou estudantes de zonas rurais com estudantes de zonas não rurais e verificou que os de zonas rurais pareciam ter maiores incertezas acerca dos seus planos futuros e probabilidade menor de continuarem na escola. Além disso, constatou-se que os pais e estudantes de zonas rurais esperam dos professores um papel mais intensivo no fornecimento de informação educacional e que, apesar de existirem diversas fontes de informação, os estudantes rurais recolhem pouca informação além daquela associada ao papel do professor (Cowley *et al.*, 2003).

5.2. Os conteúdos perspectivados

À semelhança do mencionado anteriormente, parece existir alguma concordância no conteúdo das representações e dos planos do futuro que os indivíduos, neste caso, jovens e adolescentes, concebem. Inerentes à própria existência humana, as dimensões de socialização e de relacionamento interpessoal, o bem-estar em geral, a carreira (escolar e profissional) e o trabalho, são elementos que se afiguram frequentemente presentes.

De resto, são os próprios instrumentos de avaliação da PTF que, não obstante a sua diversidade, abordam frequentemente essas dimensões. Por exemplo, o questionário elaborado por Stouthard e Peetsma (1999), entre outros, preconiza justamente a avaliação da PTF em quatro domínios-objecto, designadamente (a) a carreira escolar e profissional; (b) o lazer; (c) as relações sociais e (c) o desenvolvimento pessoal, dimensões que se inter-relacionam e que podem ser cruzadas com uma extensão futura ou presente, bem como um valor afectivo negativo ou positivo.

Paredes e Pecora (2004), num estudo envolvendo as representações de futuro de adolescentes, identificaram três categorias por onde se distribuíam as respostas, nomeadamente, a formação académica, a qualidade de vida em geral (em que se incluíam a saúde a felicidade) e o trabalho. As autoras concluíram que as representações

sociais de perspectivas de futuro dos adolescentes eram construídas com base nos elementos estudo, trabalho, família e qualidade de vida. Verificaram ainda que a representação social do estudo como possibilidade de ascensão social era manifestada na permanência na escola; o estudo e a sua continuidade, neste sentido, como veículo de garantia de um futuro melhor.

Os adolescentes, de resto, parecem mostrar um nível considerável de optimismo em relação ao futuro, demonstrando confiança e motivação para alcançar metas (Oliveira, Pinto & Souza, 2003). No entanto, trata-se de uma perspectivação que poderá assumir alguns contornos irrealistas, já que os resultados revelam também que aumenta a insegurança, a indecisão ou o medo quando se passa do campo teórico ou virtual para uma dimensão de confronto com a realidade, isto é, perante a necessidade de operacionalizar esses desejos.

Dá que, simultaneamente, os seus comentários dos participantes revelam também que estão vocacionados para formais mais efectivas de orientação educacional, dado existirem “(...) lacunas e a necessidade de sanar dúvidas, inseguranças e incertezas tanto ao nível da escolha profissional, como do mundo do trabalho e dos relacionamentos afectivos” (Oliveira, Pinto & Souza, 2003:26).

6. Perspectiva temporal de futuro: Conclusão

Apesar de nem sempre ser pacífica a abordagem científica do futuro, já que este, ao contrário do passado, é algo que ainda não existe, um acontecimento ainda não realizado (Detry & Cardoso, 1996), existe concordância quanto à importância que pode assumir no comportamento motivado dos indivíduos.

Envolvendo uma dimensão cognitiva no comportamento (Detry & Cardoso, 1996), por exemplo, ao nível do planeamento, e uma dimensão motivacional, no sentido da prossecução de objectivos, atingir metas e reforços, associados a dimensões afectivas/emocionais, a PTF pode ser encarada como um constructo que assume uma natureza cognitivo-motivacional.

Em contexto educativo, a orientação temporal em relação ao futuro pode ser considerada um importante objectivo das actividades educativas, já que a investigação nesta área sugere que uma orientação futura bem estruturada e extensa é uma característica de uma personalidade bem adaptada e está associada a actividades muito valorizadas na nossa cultura, como sejam o diferimento da gratificação, o planeamento ou a resolução de problemas, entre outros (Trommsdorff, 1983).

A identificação de objectivos e o desenvolvimento de planos e projectos de futuro, consubstanciados numa PTF coerente e extensa, é um elemento que se encontra associado ao sucesso e, por isso, deverá ser valorizado e promovido. Tal requer, através de estratégias concertadas e conscientes, o envolvimento das famílias, dos professores e de outros agentes educativos, como sejam os serviços de orientação nas escolas. Especialmente por se tratar de uma característica que, embora assuma alguma estabilidade, se encontra sujeita a influências externas.

CAPÍTULO III – SOBRE ORIENTAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

“Ao menosprezar na prática o lugar e papel da orientação vocacional, o ensino básico está a prescindir de um dos principais instrumentos de que dispõe para preparar os jovens para uma sucedida inserção social e para a sua realização pessoal” (Azevedo, 1991:135-136)

1. Orientação e projectos vocacionais

A realidade explanada em capítulos anteriores, designadamente a necessidade do desenvolvimento de competências por parte dos indivíduos e do surgimento de práticas educativas consonantes com o mesmo, remete também, e de modo bastante proeminente, para a questão da orientação.

Na realidade, se se perspectivar a orientação como um conjunto de procedimentos que tem justamente em vista a promoção de competências específicas juntos dos indivíduos – que os capacitem para um melhor planeamento dos seus percursos de vida, escolares e profissionais, por exemplo, e para uma melhor adequação às contingências ambientais – verifica-se como a instituição educativa pode e deve veicular essas oportunidades aos indivíduos.

Dartois (1991:148) refere que à designação de orientação subjazem várias ideias, designadamente a noção de *escolha*, independentemente do grau de liberdade em que a mesma se faça; a noção de *percurso*, que envolve um conjunto sucessivo de formações, posições profissionais; a noção de *direcção*: projecto de formação, projecto profissional, projecto de vida; a ideia de *complexidade*, de não imediatismo: algo que ocorre ao longo do tempo, com a intervenção de pessoas, instituições e meios diversos. Não admira, portanto, que a orientação envolva diversos agentes, quer na escola, quer fora dela, donde o seu papel não pode ser ignorado.

Ao nível do espaço comunitário, têm-se verificado, de resto, diversas tendências comuns (Watts, Dartois & Plant, 1987), em especial no sentido de uma valorização das práticas de orientação, a que é atribuído um carácter contínuo e devendo envolver diversos agentes (Herrerias, 2004).

É, por exemplo, o próprio Conselho da União Europeia (CUE)⁹ que reconhece a importância da orientação, principalmente ao longo da vida, tendo em conta a realidade actual, mostrando-se ciente (pp. 2-3), por exemplo, que:

1 – No contexto de aprendizagem ao longo da vida, a orientação inclui um conjunto de actividades que permitem aos cidadãos de todas as idades e em qualquer momento da vida identificar as suas capacidades, competências e interesses, tomar decisões em matéria de educação, formação e ocupação, e gerir o seu percurso individual no ensino, trabalho e outras situações em que estas capacidades e competências são adquiridas e/ou utilizadas.

2 – À orientação no âmbito do sistema educativo e de formação, particularmente nas escolas ou a nível escolar, cabe um papel importante para garantir que as decisões de cada um em matéria de educação e profissão sejam tomadas numa base sólida e para contribuir para que cada indivíduo desenvolva uma gestão autónoma do respectivo percurso no ensino e na carreira profissional. Constitui também um instrumento fundamental para os estabelecimentos de ensino e formação, a fim de aumentarem a qualidade da sua oferta.

(...)

4 – A orientação eficaz tem um papel fundamental a desempenhar na promoção da inclusão social, da equidade social, da igualdade entre os sexos e da cidadania activa, através do incentivo e do apoio aos indivíduos para que participem na educação e na formação e façam as suas opções no sentido de uma carreira realista e em que se realizem.

Apesar do conceito de orientação remeter para diversos domínios, que naturalmente ultrapassam a própria escola, é neste contexto onde têm sido desenvolvidas, ao longo do tempo, diversas estratégias. Até porque, como Abreu (1992) defende, a orientação vocacional é intrínseca ao processo educativo e contribui de forma significativa para a prossecução do objectivo fundamental de qualquer sistema educativo, ou seja, o desenvolvimento global da personalidade dos alunos.

⁹ Projecto de Resolução do Conselho e dos Representantes dos Estados-Membros reunidos no Conselho relativo ao reforço das políticas, sistemas e práticas no domínio da orientação ao longo da vida na Europa (9286/04, de 18 de Maio de 2004).

No âmbito da escolaridade básica obrigatória, no nosso país, é sobretudo no terceiro ciclo do ensino básico que se tem registado um maior número de intervenções, em especial através dos serviços de psicologia e orientação.

De resto, tratam-se de procedimentos que se encontram implícitos num dos objectivos gerais de definidos já há vários anos: proporcionar ao aluno as condições que lhe permitam “identificar os seus interesses, saberes e capacidades, para fundamentar opções no campo vocacional (relativas ao currículo escolar e às perspectivas de trabalho) e no plano das actividades recreativas, de modo a contribuir para uma realização autónoma e pessoal ciclo” (DGEBS, s/d, p.24).

A orientação, especificamente a orientação vocacional, surge assim como um elemento que permitirá aos alunos a experimentação de actividades promotoras de um crescimento pessoal, auto-conhecimento e de um desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, os quais, por sua vez, possibilitarão uma perspectivação muito mais aprofundada e extensa dos seus percursos escolares, profissionais e mesmo de vida, bem como tomadas de decisão mais informadas e bem sucedidas. De facto, como Fonseca refere: “numa época em que a segurança em termos de acesso ao mundo do trabalho é coisa do passado mas em que, numa aparente contradição, os jovens se tornam cada vez mais exigentes na definição do seu percurso profissional, a orientação vocacional desempenha um papel fundamental na construção individual de um projecto de existência” (1994:67).

Cabe, de facto, à escola um papel determinante na qualificação dos jovens e na sua preparação para as transformações em curso, mudanças que remetem não só para o exercício dos papéis em termos de profissões, mas também nos domínios sociais, culturais e de cidadania¹⁰.

¹⁰ Para Dewey (1997, cit. in Bento, 2001), ser cidadão implica a participação política e cívica, mas é também um modo de vida nas suas múltiplas dimensões (sociais, morais, culturais). Daí que não surpreenda que numa escola que isomorficamente, “tem de representar a vida”, a cidadania seja assumida como o tema organizador de todo o currículo e uma tarefa que deve animar a escola como projecto transeducativo, passando pela sua atmosfera organizacional, pelo currículo e pelos métodos de ensino (Fonseca, 1994).

Em estreita relação com esta concepção integral de educação para a cidadania, Dewey (1990) preconiza uma formação vocacional que não se limite a ser uma preparação específica para uma determinada profissão, mas que se integre na própria cidadania, ao visar desenvolver as capacidades do indivíduo que lhe permitam escolher e conduzir a carreira que desejar.

Nesta sequência, existe a opinião unânime em como a escola não se pode cingir às disciplinas tradicionais do currículo escolar, tendo um papel fundamental no domínio da elaboração de projectos de existência (Fonseca, 1994). Este papel é caracterizado por Caccace do seguinte modo:

“Hoje, a escola tem necessidade de uma imagem do futuro, mas se ninguém lhe pode dar uma imagem do futuro bem definida, (...) se ninguém pode dar à escola as certezas que seriam necessárias para formar os jovens para o futuro, a escola deve pelo menos dar aqueles elementos de flexibilidade, ductilidade e atitude perante a mudança que são essenciais para não danificar irremediavelmente os jovens que viverão numa sociedade muito móvel” (1987, cit. in Barata & Ambrósio, 1988: 85-87).

Um aspecto a que os sistemas educativos actuais deverão atentar, ou passar a implementar, dado, como Fonseca (1994) menciona, pouco contribuírem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, dando mais privilégio à transmissão de conhecimentos do que ao desenvolvimento e aquisição de atitudes, valores e competências.

Encarando-se a orientação vocacional numa perspectiva de educação de projectos, preconizam-se intervenções educativas que deverão permitir aos alunos a elaboração de projectos pessoais de existência (Fonseca, 1994), sendo-lhes dadas as oportunidades de avaliação e expressão de necessidades, interesses, aptidões, valores, entre outros, e a possibilidade de “ultrapassar constrangimentos susceptíveis de limitar o leque de opções escolares e profissionais à sua disposição, como o sexo, a origem socioeconómica ou dificuldades de aprendizagem” (Fonseca, 1994:67). Trata-se, assim, de colocar os alunos no centro das intervenções, dado estes serem os protagonistas dos processos de orientação escolar e profissional, os principais agentes da elaboração dos seus projectos de vida.

Mas não pode, por outro lado, ser esquecido que um projecto é obra de vários agentes e que a sua dimensão psicológica, nomeadamente, tem de ser cruzada com dimensões de outra ordem: social, cultural, educativa e política (Fonseca, 1994). De facto, variadas fontes contribuem para a génese de um projecto vocacional, não só de natureza psicológica mas igualmente de natureza social, destacando Law (1981), de entre elas, a importância da comunidade em que o indivíduo vive, como transmissora de motivação para a realização de projectos vocacionais e como mediadora das tentativas de mobilidade vertical e horizontal (Fonseca, 1994).

2. O papel da escola na orientação

Apesar da dimensão eminentemente pessoal desta construção de projectos vocacionais, não se pode negligenciar o papel que os agentes que circundam os alunos têm de desempenhar. Como Abreu, menciona:

“(...) neste processo de construção de um projecto de vida, os jovens necessitam de apoios indispensáveis da família, dos professores e de serviços tecnicamente especializados em psicologia e orientação. E torna-se indispensável ao sucesso educativo que a rede de relações entre pais, professores e psicólogos se aperfeiçoe e se aprofunde” (1991: 6-7, cit. *in* Fonseca, 1994).

Os alunos passam actualmente uma parte considerável do seu tempo na escola, quer em interacções informais, quer em momentos formais de aprendizagem. A sua carga horária é elevada e o leque de disciplinas e áreas curriculares não disciplinares é variado. Simultaneamente, atribui-se progressivamente à escola, enquanto instituição, um papel mais relevante na educação das crianças, aspecto que frequentemente tem gerado grande debate sobre a impossibilidade desta e dos professores substituírem o papel dos pais.

Considerando este enquadramento e tendo em conta os aspectos mencionados *supra*, importa perspectivar as dinâmicas organizativas que poderão estar subjacentes à orientação e à definição dos projectos vocacionais dos alunos.

2.1. A intervenção dos serviços de psicologia e orientação

Pela natureza da sua intervenção e pelos objectivos que presidem à sua criação, os serviços de psicologia e orientação nas escolas são organismos privilegiados na promoção de perspectivas e de projectos de futuro junto dos alunos e, de resto, têm frequentemente sido estes os únicos a promoverem tais iniciativas.

Apesar da presença dos profissionais de psicologia e orientação não ser ainda suficientemente alargada em termos nacionais, é-lhes reconhecido um importante papel, não só na perspectiva do trabalho para a resolução de problemáticas relacionadas com os alunos, mas também na preparação dos jovens para o seu futuro, no acompanhamento do fenómeno educativo e na participação em processos de decisão (Carvalho, no prelo).

Podem, neste contexto, ser identificados diversos domínios de intervenção, sendo importante destacar a importância que, por exemplo, a promoção de competências de desenvolvimento e maturidade vocacional, numa lógica de perspectiva temporal de futuro, têm no contexto da sociedade actual (Carvalho, no prelo).

É, de resto, o próprio Conselho da Europa, citado anteriormente, que salienta “o papel preventivo dos serviços de orientação no sentido de evitar o abandono escolar e o contributo por eles prestado para habilitar os cidadãos a gerirem a sua aprendizagem e as suas carreiras, bem como para a reintegração daqueles que abandonaram prematuramente a escola em programas adequados de educação e formação, [bem como] a centralidade dos benefícios da orientação, na concepção como na avaliação da prestação de orientação tanto a jovens como a adultos” (2004:7).

Ao nível da escolaridade obrigatória, por outro lado, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), identifica uma série de problemas e desafios cuja maioria, se se atentar, enquadra-se no âmbito da missão e das competências dos serviços de psicologia, presentes também nas escolas. Um exemplo é importância da intervenção precoce, na senda do desenvolvimento das bases para a aquisição de competências de auto-gestão da carreira (e.g., tomada de decisão, conhecimento de si próprio, auto-confiança). A OCDE pronuncia-se também sobre a questão das transições

escolares, por exemplo do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico, afirmando que os jovens necessitam de a preparar, devendo ser a orientação parte integrante desse processo.

É ainda de mencionar a referência ao facto dos processos de orientação, no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, se destinarem a jovens que se encontram em pontos importantes de tomada de decisão no sistema educativo (escolha de disciplinas; antes do final da escolaridade obrigatória; transição para o Ensino Secundário ou mundo do trabalho). A sua pertinência é sobretudo sustentada pelo facto dos jovens apresentarem, por exemplo, uma baixa maturidade vocacional ou dificuldades de tomada de decisão.

Com a orientação, pretende-se alcançar diversos objectivos, designadamente ajudar os alunos a reflectir sobre as suas experiências, interesses, capacidades e expectativas, apoiando-os na construção da sua identidade pessoal e projecto de vida, bem como promover e desenvolver nos jovens o seu auto-conceito.

Especificamente, desenvolvem-se, com frequência, programas e acções de aconselhamento pessoal e vocacional, individualmente ou em grupo, informando e proporcionando a exploração dos alunos sobre as oportunidades escolares e profissionais, mas também fomentando a atitude de iniciativa, espírito crítico e hábitos de trabalho e pesquisa nos jovens, aspecto que, do nosso ponto de vista, se enquadra nas novas exigências aos sistemas educativos e à escola e constitui um importante contributo para o desenvolvimento das competências necessárias para uma adaptação ao mundo actual.

A intervenção deve decorrer de forma dialéctica, destacando a participação e contributo do indivíduo. Até porque este processo de intervenção desenrola-se de acordo com as necessidades e progressão dos indivíduos, o que implica que os profissionais não se centrem no planeamento rígido e pré-estabelecido de actividades. Além disso, estas actividades não podem ser perspectivadas apenas como um conjunto isolado de iniciativas aplicadas pelos profissionais de orientação, sem a participação de outros agentes, como referido *supra*.

De facto, a orientação ultrapassa em larga medida os gabinetes de psicologia e orientação, estando presente, implícita e explicitamente, nas práticas pedagógicas e nos comportamentos informais na sala de aula, nas actividades realizadas no âmbito do

currículo e nas iniciativas de carácter extra-curricular. É a própria valorização de determinadas áreas, em detrimento de outras, por parte da escola, que exerce uma influência no tipo e conteúdo dos projectos que os alunos elaboram.

Não se pode, portanto, deixar de privilegiar uma abordagem contextualizada e ecológica, também às práticas de orientação. Uma vez que a orientação vocacional é um domínio que envolve a ajuda no estabelecimento e na implementação de projectos de vida e, conseqüentemente, de futuro, a mesma pode ser considerada uma área que integra as diferentes dimensões da existência humana (educacional, familiar, profissional, etc.) (Centro Nacional de Recursos para a Orientação Vocacional, 2002).

Neste processo, nem os psicólogos, nem os professores, nem os alunos, funcionam em isolamento. Tendo em conta a inter-influência de múltiplos sistemas que rodeiam os indivíduos e dos quais estes fazem parte (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1993), não podem ser efectuadas intervenções eficazes descontextualizando os problemas das crianças e dos jovens.

A necessidade de empreender acções com outros agentes, designadamente professores, ao serviço de um destinatário comum, o aluno, sugere a opção por determinadas estratégias de abordagem em detrimento de outras (Coimbra, 1991). Ora, a teoria ecológica, que conceptualiza o comportamento humano como função de interacções entre as características do indivíduo e os múltiplos ambientes em que funciona, apresenta grande potencial como uma orientação eficaz no âmbito da psicologia na escola (Sheridan & Gutkin, 2000).

Como refere Coimbra (1991), o impacto da intervenção dos serviços de psicologia e orientação depende, em larga medida, da forma como se situam em relação aos outros grupos profissionais existentes na escola e da maneira como são percebidos por estes. Ora, é justamente nesta perspectiva que, como Carita (1996) menciona, deve existir uma ênfase no reconhecimento da importância da integração do psicólogo no quotidiano da escola, na sua vida e no seu desenvolvimento enquanto organização.

Incentivar a criação de espaços de participação e cooperação inter-profissionais, ou estar activamente presente nos já instituídos, colaborar muito especialmente com os elementos mais activos, abertos e empenhados, parece ser uma orientação a privilegiar

(Carita, 1996). Sem perder de vista o aluno, enquanto principal destinatário da intervenção, é muito no sentido de um trabalho de parceria com professores, pais e outros agentes, que aquela se pode organizar.

Uma interacção particularmente relevante em contexto escolar é a que se estabelece entre o psicólogo e os docentes. Nesta perspectiva, Sheridan e Gutkin (2000), salientam alguns aspectos que devem ser contemplados nessa interacção:

- (a) Os professores devem ter as competências necessárias para implementar intervenções correctamente ou estar dispostos a aprendê-las;
- (b) Os professores devem perceber que têm a capacidade necessária para implementar os planos de intervenção;
- (c) Os professores não deverão implementar um plano de intervenção na sua sala de aula com o qual não concordem;
- (d) As intervenções propostas devem ser vistas pelos professores como um aspecto legítimo do seu papel. Muitos psicólogos escolares lidaram com professores que recusaram implementar intervenções porque as entenderam como indo além das suas responsabilidades;
- (e) As intervenções devem encaixar na ecologia natural em que irão ser implementadas, sem causar, por isso, grandes cortes ou disjunções.

Este tipo de abordagem, adaptado à ecologia e à realidade sistémica desta escola em particular, justifica-se pelo facto das organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzirem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (Nóvoa, cit. *in* Carvalho, 2006b).

2.2. O papel dos professores no processo de orientação

A orientação é cada vez mais considerada como a outra face do processo educativo, donde as actividades associadas a tal processo devem envolver todos os agentes educativos (Herreras, 2004)¹¹. Neste sentido, surge o papel dos professores, agentes privilegiados na gestão das situações de ensino-aprendizagem. E apesar da sua figura, neste domínio particular, ter sido relegada para segundo plano no passado, actualmente,

¹¹ Herr e Cramer (1972) consideram, a este propósito, que o desenvolvimento vocacional é visto como uma espécie de subsistema no âmbito do sistema mais alargado que é a educação.

pela sua influência e pela consciencialização do seu papel, cada vez mais se considera que a orientação em contexto escolar não pode deixar de a incluir.

Aliás, como referem Pinto, Taveira e Fernandes, “ a sua presença frequente junto dos estudantes, a sua eleição como figura significativa, amigável ou hostil, constituem elementos potenciadores dessa influência que os educadores reconhecem, sem muitas vezes compreender” (2003:38).

“Para além do processo afectivo que tende a associar pessoas e conteúdos curriculares, mais frequente em fases mais precoces do desenvolvimento vocacional, a experiência educativa parece sugerir que a influência dos professores se insere num quadro mais amplo do processo de ensino-aprendizagem, ao longo da vida e em sede escolar, e na sua relação com áreas de actividade formativa e produtiva” (Pinto, Taveira & Fernandes, 2003:38).

Podem identificar-se diversas perspectivas sobre a influência ou o papel dos professores nos processos de orientação em geral e no desenvolvimento da carreira dos estudantes, em particular. Pinto, Taveira e Fernandes (2003) identificam três domínios que devem ser tidos em consideração: (1) a análise das implicações das características e funcionamento dos sistemas educativos; (2) o recurso a estratégias de infusão curricular integradas no processo de ensino e (3) as estratégias aditivas de colaboração dos professores em actividades de educação para a carreira.

A primeira perspectiva está associada à apreciação dos efeitos vocacionais dos diversos elementos que caracterizam os sistemas de ensino, designadamente os planos de estudo e conteúdos programáticos, as metodologias de ensino, a relação entre as práticas educativas e profissionais. Encontra-se ainda associada a propostas de integração progressiva da orientação nos sistemas de ensino (Marques, 1980).

Esta perspectiva associa-se a diversas intervenções e práticas, nomeadamente a colaboração e as parcerias entre diversos agentes educativos (pais, professores e psicólogos) no processo de ensino-aprendizagem, a motivação dos alunos para a aprendizagem, a escolha de práticas de avaliação escolar centradas no progresso dos alunos e que favoreçam a aprendizagem cooperativa, bem como a formação de professores e psicólogos em novas abordagens instrutivas e organizacionais (Pinto, Taveira & Fernandes, 2003).

A motivação dos alunos para a aprendizagem, a este propósito, assume grande relevância, em especial por frequentemente os conteúdos abordados, *per se*, não terem características mobilizadoras. Neste contexto, é de realçar a importância do valor instrumental das actividades escolares, percebido pelos alunos, para atingirem objectivos pessoais a médio e a longo prazo.

Como Fontaine (2004) menciona, surge aqui a importância da definição de objectivos pessoais por parte dos alunos e das estratégias conducentes a tal; a sua operacionalização em percursos coerentes, com fases definidas; e a inclusão de objectivos escolares nesse percurso. Aspecto que, na sua essência, subentende a orientação.

Relativamente a este último aspecto, a acção do professor coloca-se ao nível do realce do valor instrumental das actividades escolares, até porque o facto de um aluno considerar o trabalho escolar como inútil não significa que não tenha objectivos. O desafio ao professor é precisamente integrar os objectivos pessoais dos alunos com as actividades escolares (Fontaine, 2004).

A segunda perspectiva identificada anteriormente envolve as designadas estratégias de infusão curricular, uma abordagem intencionalmente integrada no processo de ensino, atribuindo-se aos professores tarefas próprias em função de objectivos vocacionais bem definidos. Tal envolve uma programação minuciosa, exigindo-se a articulação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem vocacional. Trata-se, no fundo, de analisar e adaptar o currículo de forma a integrar esses conceitos, definindo objectivos, conteúdos, actividades e recursos, cruzando conceitos vocacionais com conteúdos disciplinares.

Esta perspectiva encontra-se muito associada ao movimento de educação para as carreiras¹² que, de acordo com as autoras, tem inspirado a integração progressiva da

¹² Este movimento de educação para as carreiras inclui, de resto, o envolvimento sistemático dos professores na introdução de conceitos relacionados com a carreira no currículo, no foco em informação sobre ocupações, na maior visibilidade a assuntos relacionados com a carreira e na ligação entre diversos elementos da comunidade (Hansen, 1987). Preconiza-se, neste sentido, que os professores, de modo criativo, introduzam informação sobre a carreira nas suas salas de aula e projectos de comunidade (Hansen, 1987), tendo também em vista a promoção de competências de empregabilidade e adaptabilidade, necessárias para o objectivo educativo de preparar as pessoas para o trabalho (Hoyt,

orientação no contexto educativo e que conduz a estratégias que se inserem numa terceira perspectiva.

Esta terceira perspectiva é definida pela colaboração dos professores em actividades de educação para a carreira, que poderá ir desde a participação pontual em intervenções dirigidas por outros agentes educativos, mais directamente relacionadas com as disciplinas escolares que ensinam (e.g., visitas de estudo, informação sobre o mundo do trabalho) até à condução de programas de educação para a carreira que lhes são propostos e para a qual se lhes proporcionada formação adequada (Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). Pode ainda traduzir-se no acompanhamento personalizado de estudantes (e.g., tutoria), bem como no apoio a casos especiais de dificuldades de ordem vária nos percursos escolares (estudo acompanhado, educação especial).

Reportando-nos ainda ao estudo de Pinto, Taveira e Fernandes (2003), dado ser um trabalho relativamente recente e, a nosso ver, muito relevante sobre o papel dos professores no domínio da orientação, importa referir os resultados apurados – perspectivas dos professores acerca do seu papel no desenvolvimento vocacional dos estudantes e perspectivas dos alunos sobre a influência dos professores no seu desenvolvimento vocacional – apresentados seguidamente (quadros 5 e 6).

QUADRO 5 – Perspectivas dos professores sobre a sua influência no desenvolvimento vocacional dos estudantes (adaptado de Pinto, Taveira & Fernandes, 2003).

<i>Categoria</i>	<i>Sub-categorias</i>
1. <i>Influência geral</i> Efeitos do comportamento e da imagem do professor	a) Influência pessoal: atitudes, valores, experiências, imagem; b) Influência científica: um representante da área do saber; c) Influência pedagógica: competências para o ensino, integração institucional, relação pedagógica.
2. <i>Ação no âmbito da disciplina</i> Conteúdos e práticas que o professor introduz ao ministrar o ensino na sua disciplina	a) Conteúdos disciplinares: temas programáticos abordados, informação veiculada, relação da mesma com aptidões e interesses dos alunos, áreas de actividade e possibilidades profissionais; b) Métodos de ensino: estratégias adoptadas pelos professores, desenvolvimento de competências, métodos de estudo e investigação, métodos de trabalho e motivação;

1980). O que, por outro lado, não pode deixar de acontecer sem uma ligação entre as diversas partes do sistema educativo (Hoyt, 1980).

	<p>c) Sucesso escolar: conhecimento do aluno, valorização das suas características, avaliação de desempenho, apoio em dificuldades;</p> <p>d) Projectos vocacionais: acções deliberadas em relação ao desenvolvimento vocacional, como o planeamento, exploração, tomada de decisão e congruência vocacionais.</p>
3. <i>Cooperação</i> (com outros agentes educativos)	<p>a) Situações problema: identificação, encaminhamento e apoio a alunos seus que revelem necessidades específicas de aprendizagem;</p> <p>b) Integração: colaboração dos professores com outros agentes educativos, em que se incluem os serviços de psicologia e orientação e encarregados de educação;</p> <p>c) Participação em actividades: visitas de estudo, apoio a clubes, participação em debates e exposições.</p>

Apresentam-se, agora, as perspectivas dos alunos sobre a influência dos professores no seu desenvolvimento vocacional.

QUADRO 6 – Perspectivas dos alunos sobre a influência dos professores no seu desenvolvimento vocacional (adaptado de Pinto, Taveira & Fernandes, 2003).

<i>Categoria</i>	<i>Sub-categorias</i>
1. <i>Personalização do processo de ensino</i> Abordagem pessoal do ensino e adopção de práticas pedagógicas ajustadas às características de cada jovem.	<p>a) Conhecimento do aluno (aptidões, interesses, valores, projectos, etc.)</p> <p>b) Relação pedagógica (como são leccionados os conteúdos)</p>
2. <i>Acção no âmbito da disciplina</i> Conteúdos e práticas dos professores no ensino das suas disciplinas	<p>a) Conteúdos disciplinares: a forma como os professores exploram as relações dos temas programáticos com o mundo do trabalho e a motivação vocacional.</p> <p>b) Métodos de ensino: orientação dos alunos para objectivos de aprendizagem, treino de competências de programação e métodos de estudo, inovação, motivação, etc.</p> <p>c) Sucesso escolar: conhecimento das características do aluno, incentivo ao desenvolvimento das suas capacidades, apoio em dificuldades;</p> <p>d) Projectos vocacionais: acção dos professores visando dimensões do desenvolvimento vocacional como o planeamento, exploração, tomada de decisão, congruência vocacional.</p>
3. <i>Cooperação</i>	<p>a) Situações problema: identificação, encaminhamento, apoio e conselhos a alunos que revelem necessidades específicas;</p> <p>b) Colaboração com outros agentes: mencionados apenas</p>

encarregados de educação;

c) Participação em actividades: visitas de estudo e outras actividades que favoreçam o contacto com a realidade exterior à escola.

De facto, ao se analisarem os diversos resultados, verifica-se uma notória abrangência dos domínios e áreas de influência que os professores podem assumir, relativamente aos seus alunos. Desde logo, tanto alunos como professores, identificam e atribuem importância ao papel dos professores em processos vocacionais, o que sustenta a ideia da participação destes agentes em actividades de orientação e a inclusão consciente destas temáticas no seu quotidiano de trabalho.

Por outro lado, ambos os grupos, ao perspectivarem variados patamares de influência ou expressões da mesma em diferentes domínios, acabam também por confirmar que o desenvolvimento vocacional não é uma dimensão extra ou mutuamente exclusiva, em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, denota-se uma clara interligação entre ambos.

Como mencionam Pinto, Taveira e Fernandes (2003), as perspectivas parecem aproximar-se das formulações teóricas referidas e associam o desenvolvimento vocacional ao desenvolvimento académico. Sendo ainda de realçar a incidência vocacional da relação professor-aluno, não só em termos pedagógicos mas também em termos pessoais¹³.

¹³ De resto, têm sido realizados ao longo do tempo vários estudos sobre os efeitos dos professores sobre os seus alunos, nesta dimensão interpessoal e académica. Um exemplo é o efeito das expectativas dos professores sobre os estudantes e o seu sucesso, nas chamadas profecias auto-confirmatórias (Rosenthal, 1974), em que as crenças dos professores no sucesso dos alunos motivaram os professores a comunicar mais com estes, a prestar mais atenção ao que diziam e a encorajar mais verbal e não verbalmente, o que acabou por contribuir para o sucesso destes e, assim, confirmar as ideias iniciais dos professores.

2.2.1. Orientação e desafios à supervisão

Esta ligação intrínseca entre as dimensões académica e vocacional, bem como a cada vez maior ênfase da presença do professor como figura significativa neste último domínio, não podem deixar de remeter para os processos de supervisão em contexto educativo. De facto, constituindo a supervisão um processo fulcral para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como um elemento que tenta garantir uma maior qualidade das práticas educativas, não poderá deixar de contemplar a orientação e as actividades a esta associadas. Especialmente se se tiver em conta que os processos supervisivos tendem cada vez mais para a contemplação de uma dimensão alargada, ao nível da comunidade escolar e das condições organizacionais que a afectam. O que, correspondendo a um alargamento do espectro de intervenção, incluirá novos domínios e irá justamente ao encontro das práticas e políticas concertadas de orientação.

No primeiro capítulo, foi apresentada uma perspetivação mais abrangente da supervisão, num momento de mudança, de novos desafios à educação e de uma escola reflexiva, tendo sido mencionadas as novas competências supervisivas, propostas por Alarcão e Tavares (2007). Estas remetiam para dois níveis de actuação: o desenvolvimento profissional dos agentes de educação – e a sua influência no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos – e ainda o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e o seu impacto na vida das escolas. Ora, tendo em conta a realidade mencionada anteriormente, no que concerne ao papel dos professores e à importância da escola na orientação, concluir-se-á rapidamente que estas temáticas não se podem dissociar do âmbito da supervisão.

Com efeito, a influência que os professores e as suas práticas têm, e ainda o que está, ou não, a ser feito na escola para promover competências de perspetivação do futuro e da carreira, bem como de maturidade vocacional e de construção de projectos pessoais de vida, não são hoje preocupações exclusivas dos serviços de psicologia e orientação, constituindo desígnios do próprio sistema educativo e, em última análise, uns dos fins da educação.

Isto não significa, porém, uma transformação da supervisão pedagógica num processo auxiliar à orientação ou às actividades tradicionalmente atribuídas a outros agentes.

Significa, outrossim, que, tendo em conta que as dimensões de orientação fazem parte da própria educação, e estando envolvidos nesse processo os professores e a escola como instituição, deverá ocorrer uma abordagem, por parte dos supervisores, às práticas dos seus supervisandos nesse domínio, e ainda, considerando uma nova ecologia educativa, às demais actividades escolares em que estes participam¹⁴. Isto se se pretender que, como menciona Kisnerman (1999), que a supervisão proporcione aos supervisandos uma aquisição das condutas próprias da profissão em que iniciam a sua actividade.

Está, portanto, a falar-se não só do dia-a-dia da sala de aula e da ligação estabelecida entre conteúdos lectivos e o futuro escolar/profissional, mas também de actividades ao nível *meso*, projectos educativos, actividades de cariz extra-curricular, programas de promoção de competências e no trabalho de equipas multidisciplinares que visam, entre outros, o desenvolvimento vocacional dos estudantes.

No âmbito do trabalho em equipa é de sublinhar a importância das competências relacionais e interactivas dos profissionais, de resto, apontadas como sendo essenciais para uma maior adaptação (e.g., Perrenoud, 1999; Paiva Campos, 2004). Aprender a cooperar e a actuar em rede ou aprender a viver a escola como uma comunidade educativa, são competências mencionadas por Perrenoud (1999) e que se enquadram numa visão da intervenção do professor na escola, enquanto profissional reflexivo¹⁵.

Partindo desta concepção de comunidade, em que se movimentam e interagem diversos profissionais, os movimentos mais sistémicos e ecológicos enfatizam as intervenções resultado de práticas concertadas entre diversos agentes, como por exemplo os

¹⁴ Aliás, considerando que os programas de formação de professores geralmente não incluem temáticas vocacionais ou incluindo, o seu grau de aprofundamento não é apreciável – o que diminui a sua preparação – mais do que nunca, para a garantia de um melhor desempenho, é indispensável o acompanhamento, por parte dos supervisores, da participação dos professores nestes processos.

¹⁵ Curiosamente, é de referir o trabalho de Pajak (1989), em que foram identificadas diversas dimensões subjacentes ao “comportamento de supervisão”, nas quais se incluem precisamente as relações na comunidade.

professores entre si ou os professores e outros profissionais, designadamente os psicólogos¹⁶.

De facto, com a maior divulgação e implementação de práticas de orientação, a interacção entre professores e psicólogos já não se cinge apenas à abordagem de temas relacionados com dificuldades de aprendizagem, emocionais ou comportamentais dos alunos. Tal realidade consubstancia-se, por exemplo, na realização de actividades e programas de orientação vocacional ou escolar e profissional, as quais ocorrem em diversos momentos – extracurriculares, no âmbito de projectos da turma ou dos alunos, ou ainda mesmo em sede de áreas curriculares não disciplinares – e são tidas como parte normal e integrante da vivência escolar.

Trata-se, no fundo, da consolidação de uma nova parceria educativa, entre psicólogos e professores, em que a colaboração¹⁷ corresponde a uma melhor optimização de recursos, a uma implementação mais eficaz das actividades, em suma, a um melhor serviço prestado aos destinatários das mesmas, isto é, os estudantes. Constituindo, todavia, uma parceira que tem apresentado uma sucessiva significância, os processos de profissionalização e desenvolvimento dos professores – e, assim, de supervisão – deverão também passar a contemplá-la e tratá-la.

¹⁶ Perrenoud (1999) afirma que estes profissionais não podem simplesmente coexistir, mas devem trabalhar realmente em conjunto.

¹⁷ É de referir, a este propósito, o exemplo do estudo de Kazalunas (1978), que analisou as perspectivas dos professores sobre os psicólogos nas escolas e as interacções que estabeleciam com estes. Os resultados demonstraram que o psicólogo é visto como alguém que age em cooperação com o professor de forma a trabalhar temáticas relacionadas com o desenvolvimento dos alunos. Além disso, esperam que o psicólogo se integre numa rede de comunicação com outros elementos, como sejam os pais, e que trabalhe em conjunto com o professor, no sentido de identificar informação importante e debater as situações que caracterizam os alunos (Kazalunas, 1978).

3. Notas sobre orientação na escola: Conclusão

A realidade explanada, sobretudo no primeiro capítulo, sustenta a necessidade da escola, enquanto veículo privilegiado de socialização e promoção do desenvolvimento pessoal, adoptar novos procedimentos e promover práticas diversas que melhor ponham em prática a sua missão. É neste sentido que se pode identificar a crescente proeminência da orientação como um exemplo dessa necessidade, sobretudo pelo facto de, desde logo activar representações e mobilizar recursos para a preparação do futuro, junto dos seus destinatários, para depois promover perspectivas de futuro mais extensas e integradas.

De facto, sendo encarada como um conjunto de iniciativas que visam um maior desenvolvimento dos indivíduos, expressas em diversos níveis e envolvendo vários agentes, trata-se de uma dimensão que assume um papel cada vez mais premente no âmbito dos sistemas de educação e formação. Situação que coloca indubitavelmente novos desafios às práticas que são desenvolvidas, sendo de destacar a necessidade de interacção, do trabalho de equipas, frequentemente multidisciplinares, e das parcerias educativas, em que os professores se encontram envolvidos. Tratando-se de uma realidade nova e que afecta a prática e o trabalho dos professores, a supervisão não poderá deixar de a contemplar.

SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – PLANO DE TRABALHO E METODOLOGIA

Introdução

Neste capítulo pretende-se apresentar um enquadramento do trabalho empírico desenvolvido, bem como explicitar a metodologia adoptada. Começa-se por enunciar os objectivos do estudo exploratório, apresentando-se seguidamente uma descrição da amostra, das técnicas de recolha de dados utilizadas e dos demais procedimentos metodológicos adoptados.

1. Objectivos

Com o presente trabalho, pretendeu-se estudar, em contexto escolar português, um constructo cujo significado foi anteriormente descrito e importância já constatada em alguns estudos e mencionada na primeira parte, na revisão de literatura. Através de um trabalho de natureza exploratória, pretendeu-se sobretudo caracterizar a perspectiva temporal de futuro (PTF) dos alunos de 9º ano, em especial num momento em que se encontravam numa fase de grande importância do ponto de vista da sua carreira escolar e a participar em actividades de orientação, designadamente num programa de promoção de competências, tendo em vista a sua transição em termos de desenvolvimento da carreira.

O estudo pretendeu fornecer um contributo para o desenvolvimento da investigação num domínio muito pouco desenvolvido em Portugal e contextualizado numa Região específica e numa população com algumas características idiossincráticas. Tentou, por outro lado, apurar eventuais correlações entre dimensões motivacionais e a PTF dos alunos, procurando, assim, encontrar efeitos já verificados noutros países e contextos culturais distintos, confirmando ou não teorias e modelos defendidos por diversos autores.

Para além disso, desejou trazer à discussão aspectos que não têm sido muito considerados – a importância do futuro no comportamento actual – nas práticas educativas, levantando novas questões na própria estruturação do sistema e nas relações entre os diversos agentes. Por exemplo, apelando à importância do desenvolvimento de

competências de orientação, assinaladas pelo Conselho da Europa ou pela OCDE como cada vez mais centrais, o que remete, por sua vez, também para o papel dos serviços de psicologia e orientação, em parceria com os professores e órgãos de gestão das escolas, numa perspectiva ecológica e relacional, no âmbito da comunidade educativa (Carvalho, no prelo).

O estudo inseriu-se, portanto, no domínio das investigações sobre o papel do futuro nas representações dos estudantes em relação à escola e no seu comportamento actual, como sendo também orientado para a consecução de objectivos de longo prazo.

Propôs-se a seguinte pergunta de partida:

- Qual o significado da perspectiva temporal de futuro dos alunos do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico, numa escola rural da Madeira?

Esta pergunta subdivide-se nas seguintes sub-questões:

- Como se caracteriza a perspectiva temporal de futuro dos estudantes de 9º ano do ensino básico, numa escola rural da Madeira?

- Que relação existe entre a perspectiva temporal de futuro dos estudantes de 9º ano, de uma escola rural da Madeira, e o seu género, idade e sucesso escolar?

- Que estratégias poderá a escola desenvolver no sentido de promover perspectivas temporais de futuro nos seus alunos?

Nesta perspectiva, foram objectivos da investigação:

(1) Estudar a perspectiva temporal de futuro dos estudantes, nas suas diversas dimensões;

(2) Estudar a relação da PTF dos estudantes com o seu sucesso escolar e com as suas características sociais, demográficas e económicas; e

(3) Compreender o significado que a PTF pode ter nas práticas em contexto educativo, no sentido de favorecer o sucesso dos alunos.

2. Metodologia

2.1. Participantes

A amostra inicial¹⁸ a que se recorreu foi constituída por todos os 71 alunos do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico, de ambos os sexos e distribuídos por 4 turmas, de uma escola de uma zona rural da Madeira, nomeadamente a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade – Campanário. Tratou-se, assim, de uma amostra intencional, já que os indivíduos que a constituem não foram escolhidos ao acaso¹⁹. A amostra é constituída por 29 participantes do sexo masculino e 42 do sexo feminino. Os participantes encontravam-se distribuídos por 4 turmas do 9º ano, pertencendo 18 à turma A, 19 à turma B, 18 à turma C e 16 à turma D.

QUADRO 7 – Distribuição dos sujeitos por sexo

Sexo	Número	Percentagem
Feminino	42	59,2%
Masculino	29	40,8%

As idades dos indivíduos que constituem a amostra estão compreendidas entre o valor mínimo de 14 e o máximo de 19 anos. Verifica-se, assim, alguma variedade nas idades, existindo uma percentagem, que se pode considerar elevada, de idades acima dos 14 e 15 anos, as mais expectáveis para este nível de escolaridade.

QUADRO 8 – Distribuição dos participantes por idade

Idade	Frequência	Percentagem (%)
14	17	23,9
15	22	31,0
16	16	22,5
17	11	15,5
18	4	5,6
19	1	1,4
Total	71	100%

¹⁸ Considera-se aqui a amostra inicial aquela que foi utilizada para a primeira parte do estudo (questionário).

¹⁹ Apesar dos dados apresentados seguidamente terem sido obtidos através do recurso ao questionário, este apenas será mais abordado na secção relativa aos instrumentos de recolha de dados.

A média das idades é de 15,5 anos (com um desvio padrão de 1,25), valores que se podem considerar significativos, já que representam que, em média, os alunos já terão reprovado uma vez durante a sua escolaridade.

QUADRO 9 – Médias e desvios-padrão da idade

Mínima	Máxima	Média	Desvio-padrão
14	19	15,5	1,25

Em relação à repetência, verifica-se uma oscilação entre nenhuma e três repetências, bem como que uma percentagem considerável de dos alunos (39,4%) já reprovou pelo menos uma vez.

QUADRO 10 – Distribuição dos indivíduos por repetência

Nr. de vezes	Frequência	Percentagem (%)
0	43	60,6
1	23	32,4
2	4	5,6
3	1	1,4
Total	71	100

Quanto à variável origem sócio-económica, no presente estudo, não se pôde efectuar uma distinção entre os alunos, já que se pode afirmar que, nesse parâmetro, existiu uma grande homogeneidade nos participantes, especificamente, um baixo estatuto sócio-económico. Nesta medida, não foi viável uma distribuição em função de camada social.

Por fim, é ainda de mencionar a variável sucesso escolar, avaliada no presente estudo através da média aritmética simples das classificações obtidas pelos alunos nas áreas disciplinares curriculares²⁰. Neste caso, as classificações foram relativas ao primeiro período do ano lectivo, já que a aplicação do questionário ocorreu no decurso do segundo período. Apesar da questão do que representa sucesso escolar gerar algum debate, considerou-se que tal critério era parcimonioso, no presente contexto e tendo em conta os objectivos do estudo.

²⁰ Não foram contabilizadas as menções qualitativas obtidas em Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área Projecto. Além disso, não foi contabilizada a classificação obtida em Educação Moral e Religiosa, dado ser uma disciplina opcional.

QUADRO 11 – Médias e desvios-padrão das classificações médias

Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
2,21	4,27	3,055	0,492

QUADRO 12 – Distribuição dos indivíduos por intervalos de médias de classificação

Intervalo da média	Frequência	Percentagem (%)
< 3 valores	34	47,9
≥ 3 e < 4 valores	32	45,1
≥ 4 valores	5	7
Total	71	100

Como se pode constatar, apesar da média das classificações se situar no nível 3, existe uma grande percentagem de classificações médias abaixo de tal valor, situando-se, por isso, num nível negativo. Apesar de poder existir algum enviesamento, dado que as classificações reportam ao 1º período – momento em que muitos professores reconhecem uma atribuição de classificações mais baixas, as quais vêm depois a aumentar – não deixa de ser significativo que uma grande quantidade de alunos tenha aquilo que poder-se-á designar de classificações baixas.

2.2. Instrumentos de recolha de dados e aplicação

Considerou-se útil o recurso a técnicas de natureza quantitativa e qualitativa, na medida em que tal proporcionou uma maior complementaridade e riqueza dos dados obtidos, em especial pelo facto do recurso a técnicas qualitativas permitir a contemplação da natureza interpessoal do comportamento humano, bem como a possibilidade de maior expressão aos participantes.

2.2.1. Técnicas quantitativas: Questionário de PTF “Eu e o meu futuro” (QEMF)

Como mencionando anteriormente, o constructo *perspectiva temporal de futuro* (PTF) não tem sido abordado de modo sistemático no nosso País. Não se encontrando referências a instrumentos de avaliação, designadamente questionários, que pudessem ser utilizados no presente estudo, optou-se pela construção de um pequeno questionário, que pretendeu avaliar importantes dimensões da PTF dos estudantes do 9º ano do ensino básico.

Em relação ao domínio quantitativo, recorreu-se ao questionário de PTF “Eu e o meu futuro” (QEMF), que traduziu as dimensões que compõem o constructo, contribuindo para a caracterização dos estudantes. A utilização do questionário justifica-se por este tipo de instrumento ser económico e de rápida aplicação (Hill & Hill, 2005) e por se enquadrar num *design* experimental semelhante ao utilizado em investigações noutros contextos que não o do nosso País (e que justamente pretenderam caracterizar uma população quanto à sua PTF).

Tratou-se de instrumento que pretendeu recolher dados mais abrangentes e de natureza sobretudo quantitativa, aspecto que correspondeu a um primeiro momento da investigação e envolveu a descrição de um quadro genérico, conducente à utilização posterior de metodologia qualitativa.

No planeamento deste processo, consideraram-se algumas das propostas de McIver e Carmines (1981, cit. *in* Candeias, 1997), tendo a construção do instrumento sido desenvolvida de acordo com vários passos. Em primeiro lugar, é importante mencionar a necessária recolha e integração de informação relevante sobre o conceito de perspectiva temporal de futuro. Neste processo, assumiu especial relevância a revisão

bibliográfica, não só sobre o conceito, mas também envolvendo estudos e questionários anteriormente utilizados noutros contextos, nomeadamente em outros países.

Com base na informação recolhida, procedeu-se à constituição de uma lista de itens, que foi sujeita a uma apreciação e posteriormente aplicada a um pequeno conjunto de alunos do 9º ano, que apresentavam as características da população-alvo. Posteriormente, procedeu-se à administração do instrumento a uma amostra mais vasta e à análise psicométrica do instrumento, tendo seguidamente apurado a sua configuração final.

2.2.1.1. Estrutura do QEMF

No presente estudo serviram de inspiração os exemplos dos trabalhos de Lens e Tsuzuki (2005) e, em especial, de Stouthard e Peetsma (1999), que defendem a existência de diversas dimensões que caracterizam o conceito de perspectiva temporal de futuro.

Sendo o conceito de PTF geralmente descrito como uma representação ou conceptualização, em termos de tempo, de um domínio de vida particular, como seja a carreira profissional ou as relações sociais (Peetsma, Hascher & van der Veen, 2005; Carvalho & Gomes, 2007), procurou-se agrupar os 26 itens do questionário em quatro áreas-objecto, designadamente a carreira escolar e profissional, as relações interpessoais, o lazer e o desenvolvimento enquanto pessoa.

QUADRO 13 – Categorias em que os itens do questionário se inserem.

<i>Carreira escolar e profissional</i>	Itens envolvendo a atribuição de importância às actividades escolares no momento, ao planeamento da carreira escolar e profissional subsequente e a integração entre as actividades actuais e o futuro.
<i>Relações interpessoais</i>	Itens associados a uma dimensão relacional, não só no que respeita aos amigos, mas também à família.
<i>Lazer</i>	Itens envolvendo a ocupação dos tempos livres, quer no presente, quer no futuro.
<i>Desenvolvimento pessoal</i>	Itens de carácter mais abrangente, que envolvem a perspetivação que cada um tem de si enquanto pessoa.

Por outro lado, atendendo a que a PTF é um conceito caracterizado, como Peestma (2000) refere, pela extensão e pela valência/valor, procurou-se, para cada uma das áreas mencionadas anteriormente, formular itens que apresentassem diferentes extensões (futuro ou presente) e valências (positiva ou negativa). Trata-se, de resto, de um agrupamento inspirado na proposta de Stouthard e Peestma (1999). Na medida em que se defende que o constructo em análise assume uma dimensão cognitivo-motivacional, pretendeu-se atribuir aos itens componentes cognitivos, afectivos e comportamentais (intenções em relação a um domínio de vida). Tendo em conta o número de itens do questionário, obteve-se a distribuição seguinte.

QUADRO 14 – Número de itens por objecto, orientação temporal e valência

Objecto	Orientação temporal	Valor atribuído	Número de itens	Total
Carreira escolar e profissional	Presente	Positivo	2	4
		Negativo	2	
	Futuro	Positivo	3	4
		Negativo	2	
Relações interpessoais	Presente	Positivo	2	3
		Negativo	1	
	Futuro	Positivo	2	3
		Negativo	1	
Lazer e tempo livre	Presente	Positivo	2	3
		Negativo	1	
	Futuro	Positivo	2	3
		Negativo	1	
Desenvolvimento pessoal	Presente	Positivo	1	2
		Negativo	1	
	Futuro	Positivo	2	4
		Negativo	2	

O conteúdo dos itens, de acordo com a área-objecto em que inserem, é também apresentado seguidamente, nos quadros 15, 16, 17 e 18.

QUADRO 15 – Itens da área-objecto *carreira escolar e profissional*

Item	Orientação	Valor
1 O que faço na escola é muito importante na minha vida presente	Presente	Positivo
3 Não faz grande diferença o que ando a aprender na escola este ano	Presente	Negativo
12 Gosto das coisas que aprendo na escola	Presente	Positivo
15 O que faço presentemente na escola tem pouca utilidade para o meu dia-a-dia	Presente	Negativo
17 Costumo pensar no meu futuro enquanto estudante ou trabalhador	Futuro	Positivo
22 Sei que, daqui a alguns anos, quer esteja a estudar ou a trabalhar, a educação que tive não terá muita importância	Futuro	Negativo
25 A minha educação hoje tem um grande valor para o meu futuro trabalho	Futuro	Positivo
26 Estou já a pensar e planear o que vou fazer depois deste ano lectivo terminar	Futuro	Positivo

QUADRO 16 – Itens da área-objecto *relações interpessoais*

Item	Orientação	Valor
2 O modo como me relaciono actualmente com os meus amigos é muito importante para mim.	Presente	Positivo
6 Gosto de manter actualmente ligações à minha família	Presente	Positivo
10 Não tem importância o tipo de relacionamento que tenho actualmente com os meus familiares	Presente	Negativo
19 Costumo pensar nos amigos que mantereí daqui a alguns anos.	Futuro	Positivo
21 O modo como me relaciono com os meus familiares é muito importante para o meu futuro.	Futuro	Positivo
8 No futuro, não vai ter grande importância a relação que tiver com a minha família.	Futuro	Negativo

QUADRO 17 – Itens da área-objecto *lazer*

Item	Orientação	Valor
4 Tenho com que me divertir nos meus tempos livres	Presente	Positivo
7 Não sei bem o que fazer nos meus tempos livres	Presente	Negativo
13 Daqui a alguns anos não sei bem como ocupar os meus tempos livres	Futuro	Negativo
18 Gosto de pensar no que farei quando tiver férias e dias livres no meu futuro	Futuro	Positivo
20 No futuro, o que eu fizer nos meus tempos livres será muito importante para mim	Futuro	Positivo
24 O modo como ocupo os meus tempos livres faz-me aprender muitas coisas	Presente	Positivo

QUADRO 18 – Itens da área-objecto *desenvolvimento pessoal*

Item	Orientação	Valor
5 Estou muito interessado no que eu serei no meu futuro enquanto ser humano	Futuro	Positivo
9 Espero vir a explorar os meus talentos e capacidades na minha vida futura	Futuro	Positivo
11 Estou pouco preocupado com a minha vida daqui a alguns anos	Futuro	Negativo
14 Acho muito importante desenvolver as minhas capacidades agora	Presente	Positivo
16 Estou pouco preocupado com o desenvolvimento das minhas capacidades e talentos	Presente	Negativo
23 Quando penso no futuro, não acho que tenha muita importância o tipo de pessoa que vou ser	Futuro	Negativo

O questionário utilizado (*vide* anexo 1) é composto por duas partes. Na primeira parte, constituída por cinco questões, pretendeu-se obter dados pessoais dos respondentes, designadamente o género, a idade, o nível sócio-económico, através das habilitações literárias dos pais, e os resultados escolares. Este último ponto incluiu a média das últimas classificações obtidas e a repetência, isto é, o número de vezes que os alunos repetiram algum ano.

A segunda parte do questionário é constituída por 26 afirmações, formuladas a partir do conjunto de características associadas ao conceito de PTF e concebidas de acordo com o processo mencionado anteriormente. Uma vez que esta parte envolve, não só uma

caracterização, mas também uma comparação entre os sujeitos – embora a mesma não seja em termos de atitudes –, optou-se por uma configuração baseada no modelo proposto por Likert (1932).

Estando o método de Likert centrado mormente sobre o sujeito e não sobre os itens, neste tipo de escala as variações nas respostas aos estímulos são atribuídas às diferenças entre os indivíduos e não aos itens (Candeias, 1997). No presente estudo, a opção por este tipo de escala fundamenta-se sobretudo na sua fácil construção e utilização, pela sua adaptabilidade a diferentes estudos, em especial relacionados com o comportamento, bem como pelo elevado grau de garantia em diversos estudos (Nunnally, 1978).

No QEMF, usou-se uma escala de cinco pontos, sendo cada afirmação (item) seguida de cinco opções de resposta e tendo os participantes de escolher a que melhor se adequa à sua situação. Consoante o grau de aplicabilidade da afirmação à vivência pessoal do participante (no fundo, o carácter de proximidade ou não em relação a si), foram atribuídos os valores de 1 (*não se aplica nada a mim*) a 5 (*aplica-se bastante a mim*).

2.2.1.2. Aspectos psicométricos

A análise psicométrica dos resultados obtidos pela administração do questionário teve por objectivo avaliar a capacidade dos itens medirem o constructo avaliado pela totalidade da escala e avaliar a dimensionalidade da mesma. Assim, avaliou-se, em primeiro lugar o grau em que o conteúdo de cada item se adequa ou pertence a uma PTF global, avaliada pelo total do QEMF. Além disso, avaliou-se também a dimensionalidade da escala, isto é, se se trata de uma escala que mede um constructo com diversas dimensões relacionadas (e, assim, unidimensional) ou se é multidimensional. Por fim, procedeu-se ainda à apreciação da sua fidelidade ou da consistência.

Deste modo, calculou-se, para cada item, a respectiva média e desvio padrão, e as correlações com o total da escala; efectuou-se uma análise factorial dos itens e da correlação entre os factores encontrados e, finalmente, determinaram-se os índices de consistência interna (*alfa* de Cronbach) para a escala total e para os factores.

2.2.1.2.1. Análise dos itens

Esta análise começou por considerar a correlação do item com a escala, já que este critério, sugerido inicialmente por Likert, possibilita a detecção dos itens que têm uma correlação baixa com o conjunto de todos os outros itens e que, nesta perspectiva, não são úteis na mensuração do que o conjunto mede. Este critério faz com que se possa excluir itens cuja correlação com a pontuação total não seja significativa, garantindo-se a homogeneidade da escala.

Foram, assim, seleccionados os itens com correlações item-total da escala (excepto o item) significativas ($p \leq .01$), tendo sido eliminados os itens que não apresentavam essa condição e que, neste caso, foram o 2 (que apresentava uma correlação de .166) e o 26 (que apresentava uma correlação de .152). No quadro seguinte, apresentam-se os itens do questionário seleccionados e os respectivos coeficientes de correlação.

QUADRO 19 – Correlações entre os itens seleccionados e valor total do questionário.

Item	r	R ²
1. O que faço na escola é muito importante na minha vida presente	.403**	.162
*3. Não faz grande diferença o que ando a aprender na escola este ano	.684**	.468
4. Tenho com que me divertir nos meus tempos livres	.433**	.187
5. Estou muito interessado no que eu serei no meu futuro enquanto ser humano	.479**	.229
6. Gosto de manter actualmente ligações à minha família	.337**	.113
*7. Não sei bem o que fazer nos meus tempos livres	.489**	.239
*8. No futuro, não vai ter grande importância a relação que tiver com a minha família	.710**	.504
9. Espero vir a explorar as minhas capacidades e talentos na minha vida futura	.295**	.087
*10. Não tem importância o tipo de relacionamento que tenho actualmente com os meus familiares	.713**	.508
*11. Estou pouco preocupado com a minha vida daqui a alguns anos	.514**	.264
12. Gosto das coisas que aprendo na escola	.306**	.094
*13. Daqui a alguns anos, não sei bem como irei ocupar o meu tempo livre	.382**	.146
14. Acho muito importante desenvolver as minhas capacidades agora	.658**	.433
*15. O que faço presentemente na escola tem pouca utilidade para o meu dia-a-dia	.561**	.315
*16. Estou pouco preocupado com o desenvolvimento das minhas capacidades e talentos	.572**	.327
17. Costumo pensar no meu futuro enquanto estudante ou trabalhador	.432**	.186
18. Gosto de pensar no que farei quando tiver férias e dias livres no meu futuro	.388**	.150
19. Gosto de pensar nos amigos que mantereí daqui a alguns anos	.342**	.117

20. No futuro, o que eu fizer nos meus tempos livres será muito importante para mim	.366**	.134
21. O modo como me relaciono com os meus familiares é muito importante para mim	.438**	.192
*22. Sei que, daqui a alguns anos, quer esteja a estudar ou a trabalhar, a educação que tive não terá muita importância	.657**	.432
*23. Quando penso no futuro, não acho que tenha muita importância o tipo de pessoa vou ser	.484**	.234
24. O modo como ocupo os meus tempos livres faz-me aprender muitas coisas	.450**	.202
25. A minha educação hoje tem um grande valor para o meu futuro trabalho	.483**	.233

* Itens com cotação invertida; ** Nível de significância de $p < 0.01$

Após o procedimento referido supra, passou a ter-se em conta para a análise dos resultados, um conjunto de 24 itens, que constituem o QEMF.

2.2.1.2.2. *Análise da dimensionalidade da escala*

Diversos autores consideram que o cálculo da correlação item-total da escala não é suficiente para avaliar a sua dimensionalidade, dado esta estratégia funcionar mesmo quando os diversos itens estão relacionados com factores (Candeias, 1997).

Deste modo, a análise da dimensionalidade da escala foi realizada através de uma análise factorial. Optou-se por uma solução de 4 factores²¹, que se mostrou mais favorável e parcimoniosa do ponto de vista da interpretação. Não foi excluído nenhum item, uma vez que todos apresentaram saturações significativas em algum factor.

Seguidamente, apresentam-se a identificação e a interpretação dos factores, os itens distribuídos pelos factores encontrados, as respectivas saturações factoriais, o coeficiente de correlação do item com o factor (excepto o item), comunidades, valores próprios, percentagens de variância e a percentagem da variância acumulada.

²¹ Optou-se por esta solução, tendo em conta os conteúdos envolvidos, embora se registre uma diferença significativa entre o número de itens de cada factor, existindo alguns factores com um número reduzido de itens.

FACTOR 1 – INTEGRAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

Tendo em conta que os itens seleccionados neste factor envolvem a perspectivação do futuro, a partir da valorização de experiências actuais, que assume um carácter transversal a diversos domínios ou áreas-objecto valorizados, designámo-lo de *integração e valorização de experiências*. Trata-se de um factor de grande relevância, na medida em que o seu conteúdo remete muito directamente para o enquadramento teórico e conceptual do constructo PTF e está associado a uma percentagem considerável da variância, quando comparado com os restantes factores.

QUADRO 20 – Saturações factoriais, comunalidades, valores próprios, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 1 – Integração e valorização de experiências

Itens do Factor 1 (n=12)(a)	Sat. fact.	h2	R it/fact
1. O que faço actualmente na escola é muito importante na minha vida presente	.444	.680	.225
*3. Não faz grande diferença o que ando a aprender na escola este ano	.672	.639	.632
*8. No futuro, não vai ter grande importância a relação que tiver com a minha família	.709	.726	.728
*10. Não tem importância o tipo de relacionamento que tenho actualmente com os meus familiares	.715	.844	.792
*11. Estou pouco preocupado com a minha vida daqui a alguns anos	.463	.657	.543
12. Gosto das coisas que aprendo na escola	.337	.560	.255
14. Acho muito importante desenvolver as minhas capacidades agora	.705	.616	.496
*15. O que faço presentemente na escola tem pouca utilidade para o meu dia-a-dia	.548	.649	.583
*16. Estou pouco preocupado com o desenvolvimento das minhas capacidades e talentos	.530	.655	.582
*22. Sei que, daqui a alguns anos, quer esteja a estudar ou a trabalhar, a educação que tive não terá muita importância	.658	.694	.698
*23. Quando penso no futuro, não acho que tenha muita importância o tipo de pessoa que vou ser.	.452	.577	.466
25. A minha educação hoje tem um grande valor para o meu futuro trabalho	.538	.535	.343

Nota: N=71; *Indica os itens de cotação inversa; ¹ Excluindo o próprio item; (a) Valor próprio: 6,016; Variância: 25,1%; Variância acumulada: 25,1%

FACTOR 2 – REPRESENTAÇÕES EM RELAÇÃO AO FUTURO

Neste factor encontram-se presentes itens que apelam sobretudo a um planeamento e a uma representação em termos futuros, pelo que se optou pela designação de *representações em relação ao futuro*.

QUADRO 21 – Saturações factoriais, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 2 – Representações em relação ao futuro

Itens do Factor 2 (n=5)(a)	Sat. Fact.	h2	R it/fact
5. Estou muito interessado no que eu serei no meu futuro enquanto ser humano	.586	.715	.630
9. Espero vir a explorar as minhas capacidades e talentos na minha vida futura	.526	.648	.471
17. Costumo pensar no meu futuro enquanto estudante ou trabalhador	.624	.660	.621
18. Gosto de pensar no que farei quando tiver férias e dias livres no meu futuro	.477	.687	.489
20. No futuro, o que eu fizer nos meus tempos livres será muito importante para mim	.478	.591	.508

Nota: N=71; (a) Valor próprio: 3,720; Variância: 16%; Variância acumulada: 41,1%

FACTOR 3 – TEMPOS LIVRES

Tendo sido identificada também uma área-objecto envolvendo o lazer, pôde identificar-se um terceiro factor que envolve itens cujo conteúdo se associa aos tempos livres. Nesta medida, optou-se por designar este terceiro factor de *tempos livres*.

QUADRO 22 – Saturações factoriais, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 3 – Tempos livres

Itens do Factor 3 (n=4) (a)	Sat. Fact.	h2	R it/fact
4. Tenho com que me divertir nos meus tempos livres	.676	.639	.541
*7. Não sei bem o que fazer nos meus tempos livres	.567	.709	.622
*13. Daqui a alguns anos, não sei bem como irei ocupar o meu tempo livre	.476	.674	.355
24. O modo como ocupo os meus tempos livres faz-me aprender muitas coisas	.460	.600	.331

Nota: N=71; *Indica os itens de cotação inversa; (a) Valor próprio: 2,097 Variância: 9%; Variância acumulada: 50,1%

FACTOR 4 – RELAÇÕES FAMILIARES E ENTRE PARES

Os itens inseridos neste quarto factor remetem sobretudo para o domínio das relações interpessoais, designadamente com os familiares e entre pares, pelo que foi essa designação adoptada para o mesmo.

QUADRO 23 – Saturações factoriais, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 4 – relações familiares e entre pares

Itens do Factor 4 (n=3) (a)	Sat. Fact.	h2	R it/fact
6. Gosto de manter actualmente ligações à minha família	.669	.750	.359
19. Costumo pensar nos amigos que mantereí daqui a alguns anos	.294	.639	.250
21. O modo como me relaciono com os meus familiares é muito importante para o meu futuro	.678	.720	.451

Nota: N=71; (a) Valor próprio: 1,518; Variância: 6,3%; Variância acumulada: 56,4%

Seguidamente, procedeu-se ao cálculo das correlações entre os diferentes factores, no sentido de averiguar a dimensionalidade da escala.

QUADRO 24 – Correlações entre factores e total da escala.

	QEMF (Total)	Integr. e valor. experiencia	Representações futuro	Tempos livres	Relações famil. e pares
QEMF (Total)	1				
Integr. e valor. experiencia	.900**	1			
Representações futuro	.543**	.232	1		
Tempos livres	.613**	.355**	.313**	1	
Relações famil. e pares	.506**	.284*	.368**	.265*	1

N=71; * Nível de significância de $p < 0.05$; ** Nível de significância de $p < 0.01$

Verifica-se que as correlações entre os diferentes factores e o total do questionário são significativas – especialmente no caso do primeiro factor – apresentando todos os factores correlações razoáveis com o total (oscilando entre .506 e .900), o que permite interpretações unidimensionais. Se se atender às correlações entre factores, verifica-se que muitas destas são significativas, excepto entre os factores “Integração e valorização da experiência” e “Representações acerca do futuro”, embora o nível de significância

possa divergir em alguns casos entre $p < 0.01$ e $p < 0.05$. Não obstante tal aspecto, bem como alguns factores serem constituídos por poucos itens, tal poderá significar que alguns factores poderão eventualmente funcionar independentemente, pelo que se passará a designar os factores por sub-escalas.

Estes resultados apontam, em suma, para a possibilidade de utilização dos resultados globais do questionário, aspecto que se considerará mais proeminente, e também para os sub-totais das sub-escalas.

2.2.1.2.3. Análise da consistência interna

A fiabilidade do instrumento foi estudada a partir do cálculo da consistência interna da escala total e dos factores, através do coeficiente *alfa* de Cronbach, procedimento aconselhável para este tipo de escala. Este procedimento garante a consistência dos resultados ao longo da escala quando esta é aplicada uma só vez. O índice obtido para a escala total é de 0,87 (N=71), podendo este valor ser considerado bom (Hill & Hill, 2005).

Relativamente aos índices de consistência interna para cada factor, como se pode observar, tratam-se de valores aceitáveis para os factores 1 e 2, embora no que concerne aos factores com menos itens se exija que, de futuro, se aumente o número de itens de modo a também aumentar a sua fidelidade/consistência. Esta situação nota-se nos factores 3 e 4, cujos valores *alfa* associados podem ser considerados fracos (Hill & Hill, 2005).

QUADRO 25 – Coeficiente de consistência interna do QEMF e por factor

Escala	Número de itens	Média	Desvio-padrão	Consistência interna
QEMF (Total)	24	95,97	12,47	0,87
Integr. e valor. experiencia	12	47,25	8,91	0,86
Representações futuro	5	20,69	3,07	0,77
Tempos livres	4	15,42	3,02	0,67
Relações famil. e pares	3	12,60	1,84	0,60

2.2.2. Técnicas qualitativas: Entrevista “Eu e o meu futuro”

Além dos instrumentos de carácter quantitativo, o recurso a instrumentos de natureza qualitativa justifica-se pela riqueza dos dados, que podem ser obtidos num contexto mais interactivo e interpessoal²². Neste sentido, recorreu-se, num segundo momento do estudo, a *entrevistas* (e.g., Fontana & Frey, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Aires, 2005) aos alunos, as quais, neste caso, foram semi-estruturadas, envolvendo justamente as dimensões preconizadas (*vide* anexo 2).

Com este tipo de técnica, pretendeu-se uma interacção entre investigador e entrevistados, em que se abordem as temáticas previamente definidas e consubstanciadas num guião ou conjunto de perguntas que, conforme o decorrer da entrevista, poderiam sofrer alterações. Esta opção pretendeu obter os dados necessários, mas sem deixar de lado a possibilidade de surgirem novas temáticas ou a abordagem de elementos considerados úteis. Ou seja, apesar da sua organização prévia, não se pretendeu atribuir um grau de demasiada estruturação às entrevistas, já que foi intenção compreender, mais do que explicar.

A prática da entrevista enquadrada numa concepção dialógica supõe a existência de uma relação dinâmica entre o “eu”, o “outro”, o “contexto” e o “tema da comunicação”, o que naturalmente demonstra o carácter social e inter-subjectivo desta técnica, em que a situação conversacional é sempre marcada por um contexto sócio-cultural específico (Aires, 2005). Foi também nesta perspectiva que a entrevista foi identificada como uma técnica a ser utilizada no estudo.

²² De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é marcada por diversas características, designadamente o facto de a fonte directa dos dados ser o ambiente natural, de se tratar de uma investigação descritiva, sendo o significado de importância vital e os dados tendencialmente tratados de forma indutiva. Colás (1998) considera ainda que as fases deste processo qualitativo de investigação não se desencadeiam de forma linear, mas antes interactivamente.

2.2.2.1. Desenvolvimento e estruturação da entrevista

O recurso a metodologia quantitativa proporcionou efectivamente a obtenção de importantes dados. No entanto, tais resultados carecem de uma maior profundidade, aspecto que pode ser alcançado através do recurso a instrumentos de natureza qualitativa. Assim, a realização de entrevistas semi-estruturadas, mais do que uma repetição da recolha de dados anteriormente desenvolvida, pretendeu constituir um complemento da mesma, podendo esclarecer alguns dos aspectos que, nomeadamente nos resultados do primeiro momento do estudo, careceriam de maior especificação.

Tratou-se, portanto, de uma estratégia que visou preencher e fornecer maior abrangência à natureza dos dados. Tendo em conta muitos dos modelos teóricos associados à PTF, a realização da entrevista veio veicular dados relevantes que respeitam, no fundo, à densidade das perspectivas, bem como, recorrendo à terminologia de Seijts (1998), à sua coerência, um importante componente do seu modelo.

Assim, constituiu-se um guião de entrevista semi-estruturada, composta por dois blocos temáticos. O primeiro visou fornecer aos entrevistados um enquadramento em termos de objectivos e contexto da entrevista que se iria desenrolar; o segundo bloco, muito associado ao primeiro factor identificado no questionário, visou obter informação sobre o modo como os entrevistados percebem e integram as experiências relacionadas com as áreas-objecto (carreira escolar e profissional, relações interpessoais, lazer e desenvolvimento enquanto pessoa), isto é, em que medida se organizam tais domínios num quadro subjectivo, que poderá ser designado de cognitivo-motivacional.

Optou-se por uma amostra intencional, de acordo com os interesses do estudo, seleccionando-se cerca de 15% dos participantes que anteriormente tinham respondido ao questionário, de acordo com os padrões de resposta: nesta perspectiva, seleccionaram-se os casos de respostas mais baixas e mais elevadas, isto é, os limites inferior e superior dos resultados da amostra.

3. Procedimento

A aplicação dos instrumentos de recolha de dados, numa primeira fase, relativa ao questionário, ocorreu para todos os 71 alunos e, numa segunda fase, relativa à realização de entrevistas qualitativas, ocorreu para 11 alunos.

Após as necessárias autorizações, foi administrado o QEMF, em grupo e na sala de aula, numa sessão do programa de orientação, no horário de Formação Cívica. Depois da apresentação, solicitou-se o preenchimento voluntário do questionário, aguardando o seu preenchimento e esclarecendo eventuais dúvidas surgidas.

Todos os 71 questionários recolhidos foram considerados válidos, tendo sido atribuído um código a cada um, correspondente a um número de aluno, de forma a se poderem vir a identificar os alunos seleccionados para a segunda fase do estudo empírico, especificamente as entrevistas.

Posteriormente, com os dados decorrentes da aplicação do questionário, seleccionaram-se alguns casos e, de acordo com o código do questionário, solicitou-se a colaboração de alguns alunos no sentido de participarem na entrevista. Para esta segunda fase foram seleccionados e entrevistados 11 alunos.

Os questionários foram aplicados em Março de 2007 e as entrevistas realizadas na última semana de Maio e na primeira de Junho do mesmo ano.

CAPÍTULO V – PERSPECTIVA TEMPORAL DE FUTURO EM ALUNOS DO 9º ANO

Introdução

Após a exposição do procedimento adoptado no estudo, no presente capítulo serão apresentados os resultados apurados com os instrumentos de recolha de dados. Começa-se por abordar os resultados decorrentes da aplicação do questionário para, depois, apresentar os resultados das entrevistas realizadas. No final, procede-se a uma discussão e integração dos mesmos.

No tratamento dos dados de natureza quantitativa, após a aplicação do instrumento, recorreu-se ao programa estatístico SPSS, através do qual se processaram os dados e se obtiveram os resultados decorrentes das operações e testes estatísticos. Relativamente aos dados de natureza qualitativa, efectuou-se uma calendarização das entrevistas, que foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, sendo que depois as mesmas foram transcritas e analisadas, recorrendo-se a uma análise de conteúdo.

1. Análise dos resultados do QEMF

Tendo em conta os objectivos exploratórios do estudo, importa analisar, embora de modo breve e genérico, alguns resultados obtidos em itens específicos, nomeadamente aqueles que apresentaram médias mais elevadas.

Verifica-se um quadro de resultados em que todos os itens apresentam valores positivos relevantes (o valor mínimo obtido é 3,23), situação que não deixa de ser significativa, tendo em conta o período em que os respondentes se encontravam, e que acaba por sugerir, em geral, uma valorização dos estudantes em relação ao seu futuro, nas suas várias dimensões. Quanto ao conteúdo dos itens com resultados médios mais elevados, constata-se uma diversidade das áreas objecto definidas, sendo de assinalar o interesse dos alunos em relação ao seu futuro e à atribuição de importância à educação para as actividades que irão desenvolver. Por outro lado, e provavelmente pela dimensão afectiva que esta pressupõe, encontram-se também resultados elevados no domínio das relações interpessoais, especialmente nas familiares.

QUADRO 26 – Médias e desvios-padrão nos itens do QEMF

Item	Min.	Máx.	Média	D.P.
1. O que faço na escola é muito importante na minha vida presente	2	5	3,86	,930
2. O modo como me relaciono actualmente com os meus amigos é muito importante para mim	2	5	4,24	,783
*3. Não faz grande diferença o que ando a aprender na escola este ano	1	5	3,94	1,319
4. Tenho com que me divertir nos meus tempos livres	1	5	4,14	,961
5. Estou muito interessado no que eu serei no meu futuro enquanto ser humano	2	5	4,46	,753
6. Gosto de manter actualmente ligações à minha família	3	5	4,65	,588
*7. Não sei bem o que fazer nos meus tempos livres	1	5	4,06	1,107
*8. No futuro, não vai ter grande importância a relação que tiver com a minha família	1	5	4,13	1,287
9. Espero vir a explorar as minhas capacidades e talentos na minha vida futura	3	5	4,34	,736
*10. Não tem importância o tipo de relacionamento que tenho actualmente com os meus familiares	1	5	4,17	1,309
*11. Estou pouco preocupado com a minha vida daqui a alguns anos	1	5	3,65	1,522
12. Gosto das coisas que aprendo na escola	1	5	3,55	,824
*13. Daqui a alguns anos, não sei bem como irei ocupar o meu tempo livre	1	5	3,23	1,221
14. Acho muito importante desenvolver as minhas capacidades agora	2	5	4,04	,885
*15. O que faço presentemente na escola tem pouca utilidade para o meu dia-a-dia	1	5	3,58	1,284
*16. Estou pouco preocupado com o desenvolvimento das minhas capacidades e talentos	1	5	3,77	1,365
17. Costumo pensar no meu futuro enquanto estudante ou trabalhador	2	5	4,14	,915
18. Gosto de pensar no que farei quando tiver férias e dias livres no meu futuro	1	5	4,04	,963
19. Gosto de pensar nos amigos que mantereí daqui a alguns anos	1	5	3,58	1,130
20. No futuro, o que eu fizer nos meus tempos livres será muito importante para mim	1	5	3,70	,885
21. O modo como me relaciono com os meus familiares é muito importante para mim	2	5	4,38	,799
*22. Sei que, daqui a alguns anos, quer esteja a estudar ou a trabalhar, a educação que tive não terá muita importância	1	5	4,21	1,206
*23. Quando penso no futuro, não acho que tenha muita importância o tipo de pessoa vou ser	1	5	4,00	1,254
24. O modo como ocupo os meus tempos livres faz-me aprender muitas coisas	1	5	4,00	,956
25. A minha educação hoje tem um grande valor para o meu futuro trabalho	2	5	4,35	,776
26. Estou já a pensar e planear o que vou fazer depois deste ano lectivo terminar	1	5	4,00	,986

Do ponto de vista da investigação, importa ainda analisar se existem diferenças significativas entre os itens direccionados para o futuro e os itens direccionados para o presente, dados mencionados seguidamente.

QUADRO 27 – Resultados médios nos itens direccionados para o futuro e para o presente

Direcção	Itens	Média	DP
Futuro	5, 8, 9, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	52,21	6,70
Presente	1, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 14, 15, 16, 24, 25	43,76	6,50

Estudando-se as diferenças entre os resultados médios obtidos, verifica-se uma diferença significativa ($p < .01$) nos mesmos, sendo de realçar uma média superior no caso dos itens que apontam para um tempo futuro.

Relativamente às áreas-objecto consideradas, não ocorreram diferenças significativas entre os resultados obtidos, isto é, de entre os domínios *desenvolvimento pessoal*, *relações interpessoais*, *lazer e carreira escolar e profissional*, não se identificaram médias significativamente mais elevadas em nenhuma delas.

Após a apresentação dos dados respeitantes aos itens, no sentido de se fornecer uma perspectiva genérica, é importante a análise dos resultados do questionário, de acordo com as variáveis preconizadas. Um aspecto que importa começar por referir, no entanto, envolve o cálculo das pontuações obtidas no total das escalas e em cada factor. Verificou-se que os valores totais oscilam entre 66 e 119, com uma média de 95,97 e um desvio-padrão de 12,47.

QUADRO 28 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Total QEMF	66	119	95,97	12,47
Valorização integração exp.	22	60	47,25	8,91
Representações futuro	11	25	20,69	3,01
Tempos livres	7	20	15,42	3,03
Relações familiares e pares	8	15	12,60	1,85

Orientou-se seguidamente o estudo para a análise da relação entre as variáveis consideradas: sexo, idade, repetência e classificações obtidas.

Ao se efectuarem correlações entre a variável sexo e os resultados no QEMF, constata-se que genericamente não existe relação, constituindo a única excepção a sub-escala *tempos livres*, onde se verificou uma correlação significativa ($p < .05$): neste caso, indicando uma maior pontuação obtida pelos indivíduos do sexo masculino, o que remete para uma maior valorização/perspectivação da dimensão lazer por parte destes.

QUADRO 29 – Correlações entre a variável sexo e os resultados no QEMF

	r	R ²
QEMF	-,055	.00
Valorização integração exp.	,004	.00
Representações futuro	,008	.00
Tempos livres	-,294(*)	.086
Relações familiares e pares	,162	.026

*Nível de significância de $p < 0.05$

Determinaram-se, também, os efeitos da variável sexo nos resultados no QEMF. Verificou-se que não existem diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos participantes do sexo masculino e do sexo feminino no total da escala, não parecendo existir efeitos do sexo nos resultados do QEMF ($t = .381$; d.f.=69; $p = .704$). O único caso em que tal se constata é na sub-escala *tempos livres*, em que existe uma diferença significativa ($t = 2.36$; d.f.=69; $p < .05$).

QUADRO 30 – Médias e desvio-padrão no questionário total e nas sub-escalas, por sexo.

	Masculino		Feminino	
	Média	DP	Média	DP
Total QEMF	96,6552	12,07203	95,5000	12,87131
Valorização integração exp.	47,4828	8,50051	47,0952	9,28363
Representações futuro	20,5862	3,63040	20,7619	2,67609
Tempos livres	16,4138	2,93400	14,7381	2,93057
Relações familiares e pares	12,1724	2,01900	12,9048	1,67928

De seguida, analisou-se a relação da variável idade com o QEMF e sub-escalas. Ao nível da correlação entre os resultados no QEMF e idade, apesar da tendência do sinal ser negativa, verifica-se que esta não é significativa, situação que ocorre similarmente na maioria das sub-escalas. Somente em relação à valorização e integração de experiências ocorre uma correlação negativa significativa, indicando que, à medida que

a idade é maior, há uma menor valorização e integração das experiências por que os alunos passam, isto é, ocorre uma maior desvalorização do que é vivenciado por parte dos alunos mais velhos.

QUADRO 31 – Correlação da idade com o questionário

	r	R ²
QEMF	-,189	.036
Valorização integração exp.	-,262(*)	.069
Representações futuro	,080	.006
Tempos livres	,035	.001
Relações familiares e pares	-,206	.042

* Nível de significância de $p < 0.05$

Procurando-se esclarecer a influência da variável idade nos resultados recorreu-se ao cálculo das médias dos resultados por idade e à análise da variância (ANOVA).

Perspectivando-se o efeito da idade nos resultados do QEMF, observa-se que é apenas na primeira sub-escala (*valorização e integração de experiências*) onde existe um efeito significativo ($F=2,76$; d.f.=5; $p < .05$).

QUADRO 32 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas por idade

Idade (anos)		Total QEMF e Sub-escalas				
		QEMF	Valorização integração	Representações futuro	Tempos livres	Relações famil. e pares
14 (N=17)	Média	101,1176	51,9412	20,8235	15,4118	12,9412
	DP	9,29975	5,71698	2,57961	3,20271	1,95162
15 (N=22)	Média	96,5455	48,1364	20,3182	15,2273	12,8636
	DP	12,58770	9,22881	2,93398	2,72435	1,52114
16 (N=16)	Média	89,9375	42,2500	19,9375	15,4375	12,3125
	DP	12,03588	7,54983	3,88962	3,57713	2,15155
17 (N=11)	Média	98,0000	46,8182	22,7273	15,9091	12,5455
	DP	15,00000	11,40893	1,90215	3,17662	1,91644
18 (N=4)	Média	87,0000	41,7500	18,5000	14,7500	12,0000
	DP	9,20145	6,23832	2,38048	2,62996	1,15470
19 (N=1)	Média	106,0000	55,0000	25,0000	17,0000	9,0000
	DP	-	-	-	-	-

Quanto às variáveis *repetência* e *número de repetências*, verifica-se em primeiro lugar um efeito da variável *repetência* (repetiu ou não) nos resultados totais do QEMF ($t=2.01$; $d.f.=69$; $p<.05$), bem como na primeira sub-escala '*valorização e integração de experiências*' ($t= .370$; $d.f.=69$; $p<.05$).

QUADRO 33 – Médias e desvio-padrão no questionário total e nas sub-escalas, por repetência.

	Sem repetência		Com repetência	
	Média	DP	Média	DP
Total QEMF	98,3256	12,22745	92,3571	12,19051
Valorização integração exp.	49,2791	8,54770	44,1429	8,69957
Representações futuro	21,0000	2,69037	20,2143	3,59379
Tempos livres	15,2558	3,21524	15,6786	2,74946
Relações familiares e pares	12,7907	1,87157	12,3214	1,80644

A análise da variância (ANOVA) revelou ainda que, relativamente ao número de repetências, não foram encontradas diferenças significativas ($F=1,516$; $d.f.=3$; $p=.218$), sendo isto aplicável quer ao total do questionário, quer às diversas sub-escalas.

QUADRO 34 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas, por número de repetências

Retenções		Total QEMF e Sub-escalas				
		QEMF	Valorização integração	Representação futuro	Tempos livres	Relações famil. e pares
0 (N=43)	Média	98,3256	49,2791	21,0000	15,2558	12,7907
	DP	12,22745	8,54770	2,69037	3,21524	1,87157
1 (N=23)	Média	93,1739	44,7391	20,1739	16,0435	12,2174
	DP	11,65665	7,87526	3,82162	2,58454	1,90589
2 (N=4)	Média	88,2500	41,0000	20,7500	13,7500	12,7500
	DP	17,65172	14,49138	2,87228	3,59398	1,50000
3 (N=1)	Média	90,0000	43,0000	19,0000	15,4225	13,0000
	DP	-	-	-	-	-

Como expectável, ao se analisar a correlação existente entre a repetência e os resultados do QEMF, verifica-se uma correlação negativa significativa ($p<.05$) entre os resultados obtidos no QEMF e a repetência, ou seja, uma menor pontuação no QEMF está associada a quem já reprovou. O que aponta para que, tendencialmente, os indivíduos

que já apresentam reprovação no seu percurso expressem uma menor perspectivação do futuro e integração de elementos e áreas-objecto nessa perspectivação.

Constata-se também uma correlação negativa significativa entre a repetência e a *valorização e integração de experiências*, elemento que, à semelhança do referido anteriormente, reflecte também uma maior atribuição de importância às actividades por que os alunos passam, por parte daqueles que não apresentam reprovações. Não pode deixar de ser referido, no entanto, que, apesar de significativos, os valores da correlação não são muito elevados.

No que concerne às restantes sub-escalas, não se encontraram correlações significativas, pelo que se pode deduzir que, independentemente da repetência, os alunos apresentam representações acerca do futuro e perspectivam, de modo não muito distinto em relação à sua condição de repetente ou não, as dimensões de lazer e de relacionamento interpessoal (familiar e entre pares).

QUADRO 35 – Correlações entre a repetência e o questionário total e sub-escalas

	r	R ²
QEMF	-,245(*)	.060
Valorização integração exp.	-,287(*)	.082
Representações futuro	-,114	.013
Tempos livres	-,003	.000
Relações familiares e pares	-,076	.006

* Nível de significância $p < 0.05$

Em relação à variável classificações, os resultados são mais expressivos, evidenciando, sobretudo no total do questionário e na primeira sub-escala, diferenças significativas. Assim, constata-se que existe uma correlação positiva e significativa ($p < .01$) entre as classificações obtidas pelos alunos e os resultados totais do QEMF, sugerindo uma perspectivação do futuro mais extensa e com maior valência, por parte dos alunos com melhores médias. O mesmo efeito é obtido na primeira sub-escala, em que a correlação positiva e significativa volta a existir, indicando que estes alunos também apresentam uma maior valorização das experiências por que passam, revelando uma maior integração de diferentes áreas na sua perspectiva temporal de futuro.

Apesar de se tratar de um nível de significância inferior ($p < .05$), existe ainda um resultado significativo na segunda sub-escala – *representações acerca do futuro* – valores que, apesar de terem um baixo poder explicativo e não serem tão relevantes como os referidos anteriormente, são sugestivos do ponto de vista da diferenciação entre os estudantes que, tendo melhores classificações, também parecem possuir representações mais consolidadas e integradas acerca do seu futuro. A integração e densidade das perspectivas, de resto, são elementos a serem abordados mais à frente no presente trabalho.

QUADRO 36 – Correlações entre classificações e resultados no QEMF

	r	R ²
QEMF	,472(**)	.223
Valorização integração exp.	,500(**)	.250
Representações futuro	,271(*)	.073
Tempos livres	,115	.013
Relações familiares e pares	,135	.018

* Nível de significância $p < 0.05$; ** Nível de significância $p < 0.01$

Quanto ao efeito das classificações nos resultados, verifica-se efectivamente um efeito significativo das mesmas no QEMF ($F=7,340$; d.f.=2; $p < .01$), realidade que volta a verifica-se no caso da primeira sub-escala ($F=10,01$; d.f.=2; $p < .001$).

QUADRO 37 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas por classificações

Classificações		Total QEMF e Sub-escalas				
		QEMF	Valorização integração	Representações futuro	Tempos livres	Relações famil. e pares
<3 (N=34)	Média	90,7353	42,9706	20,2059	15,0294	12,5294
	DP	12,82826	9,15683	3,53150	3,17648	1,95766
3-3,9 (N=32)	Média	100,0000	50,6250	21,0625	15,5938	12,7188
	DP	9,54108	6,64661	2,55188	2,88332	1,68933
>3,9 (N=5)	Média	95,9718	47,2535	20,6901	15,4225	12,6056
	DP	12,47623	8,91182	3,07799	3,02684	1,84762

Em síntese, os resultados encontrados neste primeiro momento do estudo empírico apontam, sobretudo, para a variável *classificações escolares* como a mais importante na explicação da variabilidade das perspectivas dos alunos, não se tendo encontrado

diferenças muito significativas em variáveis como o sexo ou a idade. Por outro lado, a sub-escala que se mostrou mais explicativa foi a primeira, designadamente a *valorização e integração de experiências*.

Em termos globais, estes resultados sustentam a necessidade de uma análise de natureza mais qualitativa, que permita perceber melhor o modo como os alunos perspectivam o seu futuro e integram nesse processos diferentes representações e áreas-objecto.

2. Resultados da entrevista “Eu e o meu futuro”

Como mencionado anteriormente, o recurso a técnicas de natureza qualitativa permite a recolha de dados respeitantes às diversas dimensões consideradas, relativas à perspectiva temporal de futuro dos alunos, em especial no que diz respeito à densidade, coerência, para além do conteúdo, extensão e valor afectivo atribuído.

No desenvolvimento de sistemas de codificação na investigação qualitativa, determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias (Bogdan & Biklen, 1994), cujo valor em termos de parcimónia e organização dos dados é, naturalmente, elevado. Tendo em conta a metodologia adoptada e a orientação fornecida às entrevistas, bem como os resultados alcançados (*vide* transcrição das entrevistas em anexo), identificaram-se as categorias mencionadas seguidamente, as quais incluem, por sua vez, diferentes subcategorias.

QUADRO 38 – Categorias e subcategorias identificadas

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>
1. Conteúdo perspectivados	1.1. Pensamentos acerca do futuro 1.2. Áreas-objecto
2. Ligação entre as experiências actuais e o futuro	2.1. Actividades desenvolvidas 2.1.1. No âmbito das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares 2.1.2. Extracurriculares 2.1.3. Actividades além da escola 2.2. Influência de agentes (educativos ou outros) 2.2.1. Professores 2.2.2. Serviço de psicologia e orientação 2.2.3. Família

2. Ligação entre as experiências actuais e o futuro (<i>continuação</i>)	2.2.4. Colegas e/ou amigos
	2.2.5. Outros agentes

A figura seguinte esquematiza estas categorias.

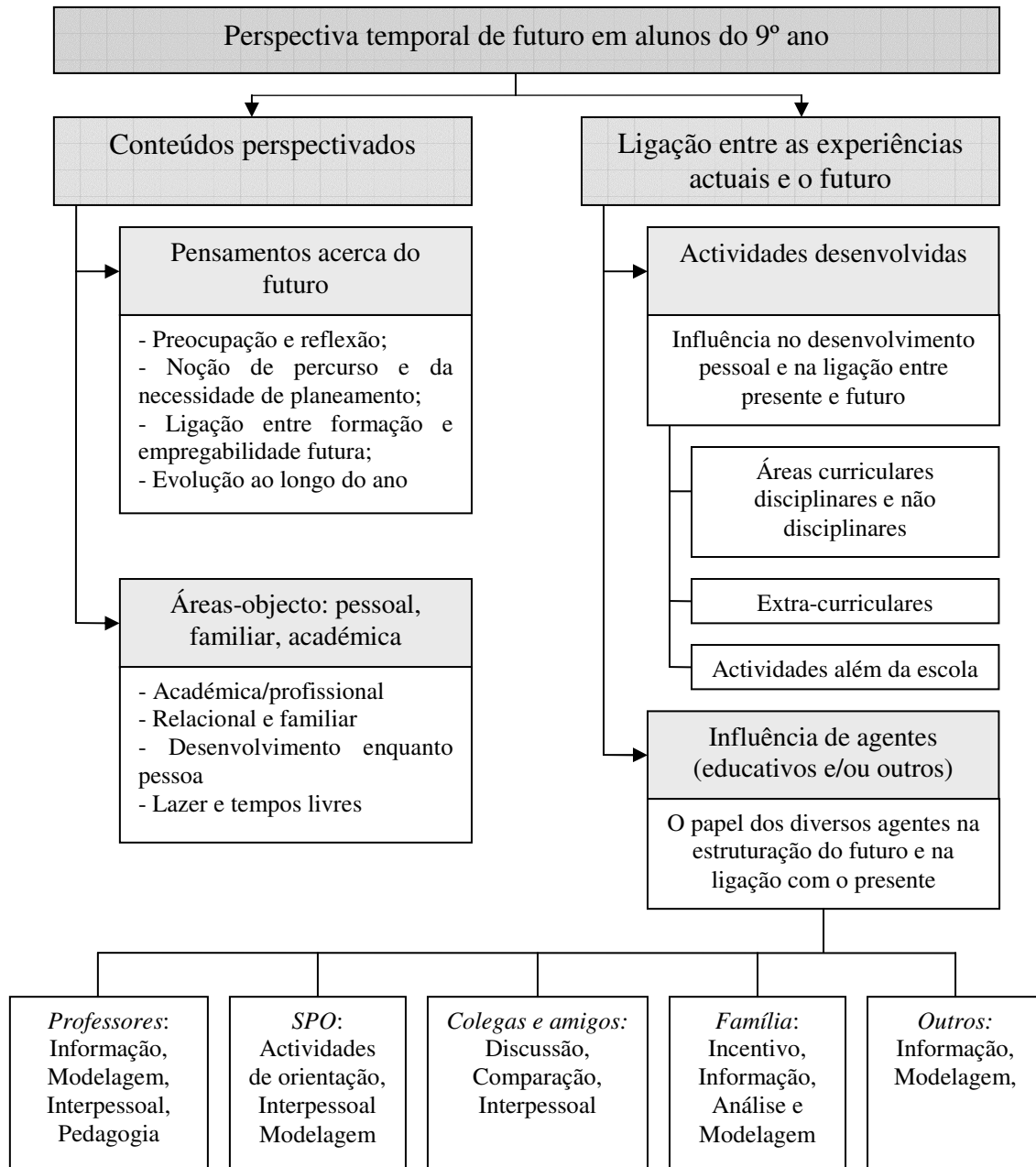


FIGURA 1 – Esquema representativo das categorias e das subcategorias identificadas a partir da análise dos dados.

A primeira categoria – *conteúdos perspectivados* – envolve os elementos respeitantes ao conteúdo genérico do pensamento acerca do futuro, em especial as áreas-objecto perspectivadas e a densidade de tais pensamentos. Subdivide-se em duas subcategorias, designadamente *pensamentos acerca do futuro* e *áreas-objecto preconizadas*.

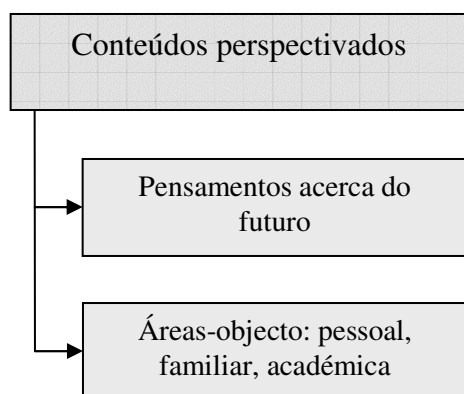


FIGURA 2 – Subcategorias *pensamentos acerca do futuro* e *áreas-objecto*, inseridas na categoria *conteúdos perspectivados*.

A subcategoria *pensamentos acerca do futuro* refere-se sobretudo à forma como os alunos do 9º ano, participantes na investigação, estruturam representações e ideias acerca do seu futuro. Trata-se de um conjunto de dados que remete, quer para a qualidade dos pensamentos sobre o seu futuro, quer para a sua quantidade, vislumbrada em termos de frequência, intensidade e duração.

Relativamente a um critério mais quantitativo, verifica-se uma modificação, no 9º ano, em relação aos pensamentos acerca do futuro, designadamente um aumento considerável face aos anos anteriores. Isto significa que há uma maior frequência dos mesmos, a que se associa uma também maior intensidade e duração. Situação que, se se atentar ao período da escolaridade em que se encontram, é expectável, dado no final do ano lectivo terem de efectuar escolhas: «I: *E quando começaste a pensar nisso?*»; «E1: *Foi mais agora no 9º ano, porque vou ter de tomar a decisão do tipo de curso que vou tirar...*».

Por outro lado, a tal circunstância estão associadas outras práticas educativas e de orientação (e.g., programas de orientação, veiculados pelos serviços de psicologia e

orientação, e outros programas oferecidos pela escola), que “obrigam” os alunos a reflectirem sobre os seus percursos.

No que diz respeito à qualidade do pensamento, verifica-se que, apesar dos alunos apresentarem pensamentos acerca do seu futuro – o que, de resto, tinha já sido evidenciado no primeiro momento da investigação – há alguma variabilidade na estruturação desses pensamentos. Neste sentido, ao passo que alguns alunos ponderam o seu futuro com um elevado grau de complexidade, interligando diferentes áreas e tendo já imagens mais ou menos claras sobre o que poderão estar a fazer, outros não se encontram nessa situação – neste caso, o pensar acerca do futuro traduz-se em algumas imagens dispersas ou menos claras.

Parece, no entanto, existir uma concordância em relação à importância da definição de objectivos pessoais, não só a curto prazo, mas também para prazos mais alargados, bem como à necessidade de formação para a obtenção de um estatuto de maior empregabilidade: «*E1 (estudante 1): Porque cada vez mais é difícil arranjar uma profissão com um nível menos... menos desenvolvido, por exemplo com o 9º ano.*»; «*E1: Porque cada vez mais é importante ter estudos... Por exemplo, se for para uma empresa escolher entre uma pessoa com melhores qualificações do que outra, de certeza que vai escolher a que tem mais qualificações...*».

A segunda subcategoria é designada de *áreas-objecto*. Ao se analisarem os dados obtidos é, desde logo, importante sublinhar as diferentes referências às áreas-objecto consideradas, designadamente pessoal, familiar, profissional/académica, muito embora esta última seja a mais enfatizada. De facto, quando questionados sobre dimensões futuras, relacionadas com as áreas que caracterizam a sua perspectiva temporal de futuro, verifica-se uma maior acessibilidade aos domínios profissional e ainda académico, conducente ao exercício de uma profissão. Apesar da questão relacional/interpessoal, familiar e da constituição futura de um núcleo familiar ser mencionada, tal não acontece com a mesma frequência. Pelo contrário, a reflexão sobre o desenvolvimento pessoal ou enquanto pessoa surge referida com um menor grau de esclarecimento ou estruturação.

Atente-se, nomeadamente, às afirmações de diversos estudantes quando questionados, aquando da entrevista, sobre o que mais lhes importa quando pensam no futuro: «Ter uma boa profissão... não ser uma profissão que exija esforço físico... com um bom salário» (E2); «Ter a minha família, construir a minha e trabalhar para sustentar» (E6); «A amizade, com quem me vou relacionar... Ter uma casa e um carro... E uma profissão» (E10); «O trabalho!... E constituir uma família» (E11).

Esta maior valorização da área objecto profissional e menor no domínio relacional e pessoal poderá levantar algumas questões de debate, nomeadamente ao nível das práticas educativas estarem ou não a proporcionar competências e momentos de reflexão e prática que induzam o desenvolvimento pessoal e de cidadania. Por outro lado, o facto de praticamente todos os alunos participantes no estudo provirem de um meio social com dificuldades económicas poderá também fazer com que estes atribuam um significado ainda mais especial ao domínio profissional futuro, como veículo de estabilidade financeira e de obtenção de rendimentos.

A segunda categoria é intitulada de *ligação entre experiências actuais e o futuro*. Tendo em conta os resultados alcançados previamente, em especial no principal factor do QEMF, pôde identificar-se uma segunda categoria, respeitante ao interface que se pode efectuar entre o que se passa actualmente e perspectivas futuras, donde, por sua vez, se identificam duas subcategorias, relativas às actividades desenvolvidas e ao papel que diferentes agentes educativos apresentam.



FIGURA 3 – Subcategoria *actividades desenvolvidas*, inserida na categoria *ligação entre as experiências actuais e o futuro*.

A subcategoria *actividades desenvolvidas* inclui as actividades que os alunos desenvolveram no seu percurso escolar, em especial no ano lectivo em que se encontravam, e que têm influência nas suas escolhas e nas suas perspectivas acerca do futuro.

No âmbito do currículo são identificados diferentes elementos que têm influência no futuro, variando o seu grau de importância de acordo com os objectivos pessoais de cada um. Esta subcategoria inclui os conteúdos abordados nas disciplinas e nas áreas curriculares não disciplinares, aspectos que são tidos como centrais na forma como os alunos pensam acerca do seu futuro e se motivam para a aprendizagem.

Em primeiro lugar, verifica-se uma clara e unânime valorização da ligação entre os conteúdos abordados nas disciplinas e as actividades académicas e profissionais futuras, bem como a adaptação ao mundo moderno ou à sociedade. Há, portanto, uma comparação entre o que se faz actualmente e o valor de tal para o que se estará a fazer no futuro. Esta perspectiva estende-se também aos sucessos e aos resultados obtidos nas diferentes disciplinas, no fundo, a percepção de auto-eficácia (Bandura, 1977, 1986) nos diversos domínios.

Há, assim, uma valorização de determinadas actividades no âmbito das disciplinas e que melhor prepararam os alunos, o que, naturalmente, conduzirá a uma maior variabilidade conforme os objectivos pessoais. No entanto, é de assinalar a consciência da existência de temáticas transdisciplinares ou de conhecimentos que são necessários em qualquer área de actividade (e.g., os conhecimentos ao nível da língua materna). São ainda destacadas como actividades de grande valor os trabalhos em equipa, as visitas de estudo, os projectos de trabalhos desenvolvidos, as temáticas relativas à designada cultura geral e cidadania. Em suma, as actividades práticas e com aplicação mais generalizada.

I: E achas que estas actividades podem ocorrer quando?

E1: Na formação cívica acho bem, porque também tem a ver com a formação pessoal.

E6: Quer dizer, gosto de Educação Física. Português e Matemática também são sempre precisos.

I: Porquê?

E6: Português é a língua mãe, é sempre preciso saber falar na sua língua. Matemática também é preciso saber fazer contas.

I: E as línguas estrangeiras?

E6: O Inglês, principalmente. É a língua universal.

I: Do teu ponto de vista, o que fazes actualmente na escola tem influência no que vais fazer a seguir ao 9º ano?

E7: Tem, prepara-nos. As disciplinas, por exemplo, de área projecto e outras, preparam-nos para lidarmos com a sociedade, fazem com que as pessoas se tornem mais autónomas, façam trabalhos, visitas de estudo para podermos conviver com as pessoas em diferentes áreas, é muito bom. Português também... História, para a cultura geral.

I: Em que medida é quem essas disciplinas são importantes?

E7: Porque preparam-nos para a sociedade, para lá fora sabermos lidar com as pessoas, para a construção de uma boa personalidade.

A confrontação entre os resultados actuais e os projectos ou ideias de futuro sucede em simultâneo com a consciência do gosto e da aptidão para determinadas áreas, ao nível dos trabalhos nas várias disciplinas. Não se pode, portanto, ignorar o factor “gosto de aprender” como sendo muito frequente quando os alunos se envolvem na escola. No entanto, constata-se também que, quando este não ocorre (situação frequente, por sinal), é sobretudo nestes momentos em que mais se verifica uma mobilização por um valor instrumental. Nestas circunstâncias, o estudo justifica-se por um valor sobretudo extrínseco (passar de ano, ter boas notas, etc.): o carácter instrumental das actividades escolares (Fontaine, 2004). De facto, as afirmações dos diversos alunos entrevistados revelaram este valor, percebido por eles num quadro de tentativa de alcance de objectivos pessoais de médio e longo prazo.

I: O que estás a fazer actualmente tem muita influência nas tuas decisões?

E10: Tem, porque vou vendo as disciplinas que gosto mais e que gosto menos e isso vai ajudar-me no que vou escolher.

E9: (...) estou a pensar tirar alguma coisa que tenha a ver com artes e algumas matérias, como educação visual, têm mais influência. Eu costumo separar algumas disciplinas que eu gosto e penso que vão ser úteis para o curso que vou tirar.

Para além do domínio do currículo, há uma referência unânime ao valor das *actividades de cariz extracurricular* práticas, como meio não só de desenvolvimento pessoal e de competências para o futuro, mas também pelo seu carácter informativo e esclarecedor acerca das características individuais. Esta categoria inclui, por isso, as actividades realizadas no âmbito de clubes, projectos da escola, actividades desportivas e mesmo lúdicas, sendo que os alunos apresentam concordância em relação à ideia de que a escola deve aumentar a sua oferta neste domínio. São, sobretudo, destacados os componentes de desenvolvimento de competências sociais e de desenvolvimento experiencial destas actividades, como veículo de auto-conhecimento, recolha de informação e contacto com a realidade.

I: O que é que a escola pode dar-te hoje para te ajudar a abrir caminho para o futuro?

E3: Talvez mais actividades práticas

I: Como por exemplo...

E3: Por exemplo, eu gosto muito de artes... uma disciplina extra curricular sobre teatro, acho que seria interessante...

I: Em que medida os clubes ajudam?

E8: São sempre coisas novas que podemos aprender. Também podemos melhorar as nossas capacidades.

I: Estás inscrito em algum clube?

E8: Sim, no clube europeu.

I: Por que estás inscrito no clube europeu?

E8: Para conhecer mais a Europa e as coisas novas que podemos vir a fazer

I: Que outras coisas na escola têm influência no teu futuro?

E9: As matérias extra-curriculares, há algumas que entram, por exemplo a parte desportiva.

I: Em que sentido achas que essas actividades extracurriculares têm influência?

E9: Pode preencher mais o currículo, uma pessoa pode aprender mais algumas coisas que pode utilizar no futuro.

I: Participares nessas actividades influencia a forma como pensas no futuro?

E9: Sim.

Neste domínio, é ainda amplamente enfatizado o valor dos programas e das actividades desenvolvidas pelo serviço de psicologia e orientação – programa de orientação inserido na formação cívica e em horários externos ao período lectivo – como factor de maior esclarecimento e informação acerca dos percursos académicos e profissionais possíveis, do auto-conhecimento e reflexão pessoal, bem como no desenvolvimento de atitudes face à carreira e ao futuro, cujo impacto na própria motivação em relação à escola é reconhecido. Nesta perspectiva, os alunos acabam por referir o seu desejo de mais tempo disponibilizado para este tipo de actividades.

I: E que outras actividades?

E3: Mais tempo para entrevistas com o psicólogo

E4: Por exemplo, as sessões com o psicólogos, em que ficamos a ter uma ideia, quer dizer, a perceber, reflectir...

E5: É que o psicólogo indicou alguns cursos, falámos dos meus interesses, e foram coisas interessantes...

I: O que te pode a escola dar hoje para te ajudar a abrir caminho para o futuro?... O que pode a escola dar aos alunos para lhes abrir caminho para o seu futuro escolar?

E7: Para já, temos estas aulas com o psicólogo e que noutros sítios são pagas. Esclarecemos dúvidas e, do meu ponto de vista, vamos mais preparados em comparação a outras escolas que não têm.

E10: Deve continuar a haver estas sessões com o psicólogo (...).

Apesar de ser a escola o principal veículo mobilizador de perspectivas de futuro, mormente quando estas se centram muito em domínios académicos e profissionais, são de registar as *actividades além da escola*, as quais, apesar de ocorrerem no exterior dos muros da escola, têm influência no comportamento dos alunos.

Neste sentido, assumem relevância especial as actividades ao nível da comunidade (clubes, associações, grupos específicos, actividades/tarefas quotidianas, entre outros), muitas das quais podem ser equiparadas às extracurriculares da escola, bem como o contacto com realidades próximas da actividade académica e/ou profissional pretendida no futuro, o qual se pode consubstanciar, por exemplo, na observação de profissionais

da área em que estão interessados ou em experiências do dia-a-dia, aspecto que funciona como fonte de consciencialização para as escolhas futuras:

E4: [estou a pensar] Na área social...talvez em educação de infância

I: E como percebeste que gostavas dessa área?

E4: Ao lidar com crianças, gosto de crianças, por exemplo ao brincar com os meus primos e vizinhos, e ao cuidar deles

E9: (...) por exemplo, vendo as pessoas trabalhar podemos ver se gostamos ou não dessa área.»;

A segunda subcategoria identificada envolve a *influência de agentes* (educativos ou outros). Além das experiências, *per se*, enquanto factores que exercem influência nas perspectivas de futuro, o contacto com diversos agentes, naturalmente associados a essas experiências, assume também um papel muito importante. Assim, identificou-se uma subcategoria, que inclui justamente a influência dos diferentes agentes com os quais os alunos lidam.

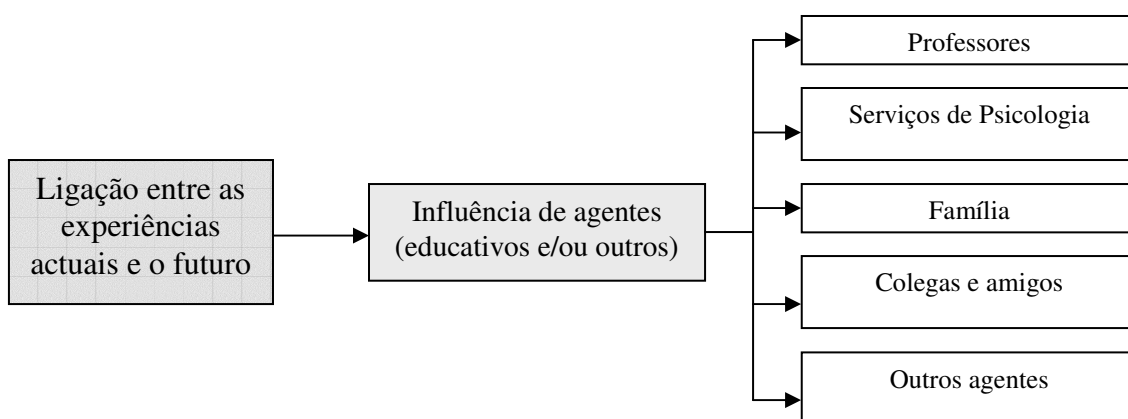


FIGURA 4 – Subcategoria *influência de agentes (educativos e/ou outros)*, inserida na categoria *ligação entre as experiências actuais e o futuro*.

Um primeiro elemento a mencionar é o facto de ser inegável a influência que os diferentes agentes, pertencentes à escola, têm nas perspectivas acerca do futuro dos estudantes. Assim, é imediatamente de destacar a figura do *professor* enquanto elemento que, mais do que mero agente de ensino, constitui uma referência central para os alunos, também nestes domínios.

De facto, o professor é apontado como um dos principais agentes de influência nas escolhas e nos planos de futuro dos alunos, através de variados comportamentos que adopta, como sejam os conselhos que dá; o *feedback* que transmite, relativo às competências e aptidões; a informação que fornece acerca da carreira e do exercício de profissões; os incentivos e estímulos; a consciencialização dos alunos para o seu percurso profissional; os relatos pessoais ou respeitantes ao percurso pessoal; os comentários que expressa em momentos informais de interacção com os alunos; por fim, o salientar do valor que determinados conteúdos, abordados nas suas disciplinas, têm para o futuro académico, profissional ou mesmo pessoal – ou seja, quando enfatizam o seu valor instrumental. É ainda de salientar a importância da relação com o professor, que constitui um modelo – recorrendo aqui às teorias da aprendizagem social – e a ligação afectiva (i.e., gostar ou não) que os alunos estabelecem com estes e com as disciplinas leccionadas.

Repare-se, por exemplo, nos excertos seguintes, correspondentes a afirmações dos estudantes:

E2: Talvez os professores... por exemplo, quando dizem qualquer coisa, como tens jeito para isto ou para aquilo...

E3: (...) Eles dão as suas opiniões e também têm o papel de consciencializar os alunos. Ao perguntarem, estão a consciencializar os alunos para as suas preferências, do que gostam, do que não gostam.

E7: Sim, porque eu sempre me dei bem com os professores e às vezes falamos sobre o que vou fazer, eles dão a sua opinião e isso é importante para mim.

E11: Talvez quando eles falam de alguma coisa, da sua vida particular, quando contam algumas histórias ou quando falam daquelas histórias das toxicodependências e do tabaco, naquelas sessões que tínhamos o ano passado e este ano, ajudam-nos a reflectir mais sobre o que queremos.

De facto, num estudo de 2005, Bright e colaboradores analisaram diversos elementos com influência nas tomadas de decisão de estudantes e verificaram que um dos grupos de categorias contextuais considerado mais importante foi o dos professores. As dimensões deste factor incluíram área leccionada (disciplina), a qualidade do ensino, o

entusiasmo, o tempo passado com o aluno e as oportunidades providenciadas pela disciplina (e.g., visitas de estudo, experiências de trabalho, visitas à universidade, oradores convidados, etc.). Além disso, este factor foi percebido como uma influência transversal ao estágio educacional e ao género, o que indica a importância destas pessoas na moldagem de escolhas de carreira (Bright *et al.*, 2005), aspecto que foi verificado no presente estudo.

Como mencionado anteriormente, as estruturas educativas complexificaram-se, tendo surgido novos agentes associados ao fenómeno educativo. Neste contexto, foi também amplamente mencionada a influência que os *serviços de psicologia e orientação* têm, particularmente, os responsáveis por estes (isto é, o psicólogo da escola). No entanto, ao contrário dos professores, cuja influência é fortemente interpessoal e académica, a influência atribuída aos psicólogos é sobretudo centrada na mobilização de recursos individuais e de desenvolvimento pessoal para a carreira. Assim, o psicólogo é considerado como um agente educativo que exerce influência, não directa ou pessoal (embora tal possa ocorrer, conforme nos dizem as teorias da aprendizagem social), mas uma influência através do contacto com os alunos e do proporcionar-lhes experiências de crescimento pessoal.

Incluem-se ainda nesta subcategoria os *familiares* dos alunos, especialmente os pais que, mesmo apresentando baixas qualificações académicas, apresentam influências significativas. Estas consistem sobretudo no incentivo, na mobilização e ainda no fornecimento de informação. Verifica-se, de facto, que os pais e as famílias são agentes privilegiados nos conselhos que dão aos filhos no sentido do prosseguimento de estudos e na interacção que têm com estes acerca das suas carreiras e do seu futuro.

Os meios familiares exercem ainda um poder significativo nas escolhas e planos de futuro com as experiências que proporcionam às crianças e jovens, no sentido do favorecimento do auto-conhecimento e na percepção de gostos, interesses e aptidões para determinadas áreas. Atente-se, por exemplo, às diversas afirmações indicando a participação dos familiares, directa ou indirectamente, nos processos de perspectivação do futuro e tomada de decisão:

I: Qual é a importância da tua família e dos teus amigos para o teu futuro?

E1: Através dos conselhos, do apoio, porque... por exemplo, se tomo uma decisão e sou apoiada pelos meus amigos e familiares, é melhor do que o contrário... Para tomar decisões, também consulto os meus pais e falo com os amigos.

I: Costumas falar com eles sobre o que vais fazer?

E2: Sim... Falam-me num emprego que seja bom... já falei em ir para engenharia, mas falei com eles e analisámos as minhas notas, em especial em matemática... e é complicado.

E5: Vou fazer o 10º ano e quando acabar de o fazer tenho 18 anos, e então vou inscrever-me no Exército. Também ouvi dizer que posso andar na escola lá.

I: Onde obtiveste essa informação?

E5: Por exemplo, a falar com a minha mãe, que fala assim com pessoas que já estiveram lá.

I: Do que costumam falar mais? É mais sobre os cursos ou sobre outras coisas também?

E5: Não só sobre os cursos, mas também sobre os meus interesses. Costumo falar em casa às vezes sobre o que vou fazer, digo à minha mãe o que quero e ela, tipo, diz outras coisas para ver se também quero.

I: Hoje em dia quem são as pessoas mais importantes para o teu futuro?

E10: Os meus pais... Porque são eles que me pagam o ensino. Também costumo falar com eles sobre o meu futuro. Eles ajudam-me bastante, gostam de me aconselhar a estudar, a ter atenção às coisas da escola, porque é isso que vai melhorar o meu futuro, porque eles não tiveram as mesmas oportunidades que eu e querem que eu as aproveite.

Estes dados corroboram outros resultados, obtidos anteriormente (e.g., Bright *et al.*, 2005), em que se verificou que os componentes do contexto social imediato, especialmente os pais, têm um impacto importante nas decisões dos estudantes.

No mesmo sentido, é de referir a importância dos *colegas e amigos*, a qual se exerce também directa e indirectamente: respectivamente, pelas opiniões manifestadas em relação às escolhas e pelo proporcionar de momentos de discussão e reflexão. Na realidade, nos contactos que têm entre si, os alunos discutem frequentemente os seus planos de futuro, ocasiões que acabam por corresponder a reflexões conjuntas e que, por

sinal, ocorrem sobretudo em momentos informais de interação, como sejam os intervalos, os tempos livres e os horários de refeição.

E2: Por exemplo, quando estou com os amigos; quando falamos entre nós e qual o curso que vamos tirar e para que áreas cada um vai seguir.... Começo a pensar aí o que também vou fazer.

I: E os teus amigos?

E3: Também têm importância, conversar sobre as profissões, o que cada um vai ser, as coisas que eles dizem que sou... também é interessante.

I: E os amigos? Têm influência?... Costumam discutir muito sobre o que vão fazer no vosso futuro?

E4: Sim, falamos muito sobre o que vamos escolher e o que vamos ser.

I: Costumam falar acerca das decisões que vão tomar?

E11: Sim, às vezes quando estamos nos intervalos todos juntos e começamos a falar, ou ali no cantinho começamos a debater alguns assuntos e cada um dá a sua opinião.

Os amigos e colegas são também aqui apontados como agentes que emitem *feedback* e opiniões, aspectos que ajudam à formação de uma imagem pessoal e, em última instância, do auto-conceito: a partir da opinião dos colegas, os alunos frequentemente podem formar a sua própria opinião. Este efeito de influência traduz-se também ao nível do desenvolvimento de competências sociais e da modelagem, no sentido da análise dos diferentes percursos pessoais, que acabam por funcionar como elementos informativos.

Apesar dos agentes incluídos nas categorias prévias serem os que mais influências exercem, é importante mencionar *outros agentes* que, apesar de não estarem inseridos na comunidade educativa, acabam por exercer efeitos significativos.

Assim, os *media*, designadamente a televisão, são apontados como tendo exercido influência nas tomadas de decisão, através do seu carácter informativo acerca de diversos papéis e profissões (um aluno, por exemplo, referiu que algumas telenovelas incluíam temas que o interessavam), dimensão que, embora não tenha sido amplamente mencionada, merece ser alvo de atenção. De resto, uma conclusão que o estudo, já referenciado, de Bright e colaboradores (2005) apurou, indicando que a natureza da

influência dos *media* nas tomadas de decisão acerca da carreira merece uma maior atenção por parte da investigação.

As influências transcendem, assim, um núcleo relacional próximo (entre pares e/ou a partir de adultos significativos), envolvendo dimensões que, com frequência, não estão sequer sob o controlo directo da escola ou da família:

I: Quem mais te influencia?

E2: Algumas pessoas que vejo a trabalhar nessas áreas.

I: Portanto, costumavas observar as pessoas a trabalhar...

E2: Sim

I: Houve alguma coisa que te tivesse ajudado a pensar?

E2: Talvez... Coisas que vejo na televisão, mesmo nas telenovelas, pessoas que vejo nas empresas a quem presto atenção...

E3: Pensei nas Artes Visuais

I: Em relação a essa escolha, como surgiu?

E3: Consultei trabalhos de vários designers portugueses e estrangeiros, e identifiquei-me com aquilo que eles faziam...

I: E quais foram as tuas fontes de informação?

E3: Na televisão e a ver o trabalho de vários designers.

Em suma, os dados obtidos através das entrevistas, nomeadamente os que aqui foram agrupados em categorias, permitem concluir que, em relação à integração e valorização da experiência, a perspectivação do futuro envolve diversos agentes e experiências que a estes estão associadas. Os alunos, neste sentido, parecem integrar os dados que vão recolhendo em diversos contextos, integração essa que é conducente a decisões vocacionais. Os dados salientam ainda a importância das experiências pelas quais os alunos passam e o valor que muitos agentes têm no que toca a tomadas de decisões. Influências que frequentemente são informais e decorrem apenas da interacção social.

Aspecto que vem, por outro lado, salientar que, além da mobilização intrínseca de cada aluno no estabelecimento de objectivos e planos de futuro, bem como nas suas representações de futuro, há factores contextuais e extrínsecos que têm igualmente um peso significativo.

Seguidamente, proceder-se-á a uma reflexão mais alargada em torno dos resultados obtidos em ambos os momentos do estudo, em que se recorreu as técnicas de natureza quantitativa e qualitativa.

3. Integração e discussão dos resultados

Um dos primeiros aspectos a registar, quer relativamente ao questionário de natureza quantitativa, quer à entrevista, de cariz qualitativo, é a existência de uma maior preocupação e reflexão em relação ao futuro e aos objectivos actualmente traçados, apresentada por estes alunos do 9º ano. De facto, tanto na primeira fase do estudo como na segunda verificou-se esse efeito, respectivamente com resultados médios elevados no QEMF e nos itens apontando para o futuro, bem como uma ênfase posterior, expressada aquando das entrevistas, do interesse no percurso individual.

A diferença, porém, consiste sobretudo na qualidade de tais perspectivas. Assim, apesar do pensar acerca do futuro ser algo comum aos diversos participantes, o modo como pensam e estruturam esse pensamento é já variável, mesmo quando todos apresentam uma extensão considerável das suas perspectivas. Tais dados remetem para a noção de densidade e coerência, propostas por Seijts (1998) como sendo dimensões que caracterizam a perspectiva temporal de futuro.

Como referido *supra*, as áreas-objecto mais enfatizadas pelos alunos, quando questionados sobre a construção que elaboram do seu percurso e do seu futuro, são justamente as áreas académica e profissional, existindo, apesar de tudo, referências às dimensões relacional e familiar. Como já mencionado, tal situação pode não só representar uma exposição mais frequente e duradoura a temáticas de natureza académica e profissional – portanto mais escolarizadas e menos centradas no desenvolvimento enquanto pessoa e cidadão – como também pode ilustrar a noção que estes alunos têm da importância de garantirem meios de subsistência e de rendimento, sobretudo quando, de momento, frequentemente são escassos.

Apesar da estruturação do estudo não ter permitido uma comparação entre os resultados obtidos – uma primeira avaliação, no início do ano lectivo e, posteriormente, uma segunda avaliação – é importante referir que estes resultados reflectem um aumento ou uma evolução positiva ao longo do ano lectivo. Esta conclusão baseia-se não só na

experiência e no contacto tido com os alunos, mas também no facto de no início do ano, antes de ter sido dado início a um programa de orientação, se ter efectuado uma avaliação da maturidade vocacional, que envolve aspectos como as atitudes face à exploração e o planeamento e estruturação do seu percurso. Ora, os resultados apurados inicialmente revelaram percentis bastante baixos, em relação ao que seria expectável para aquele momento do ano lectivo. Somente com o decurso do ano lectivo e, conseqüentemente, com a implementação de diversas estratégias, registou-se um aumento dos resultados²³.

Estes resultados, por sua vez, associam-se à maior evidência, revelada pelas entrevistas, da existência, junto dos alunos, de uma noção de percurso a ser desenvolvido e de planeamento face ao futuro, aspecto que não só se encontra intrinsecamente ligado à PTF, como também é um bom preditor de comportamentos mais adaptativos e investimento na escola. Atente-se, por exemplo, aos excertos apresentados seguidamente, que são sugestivos de tal assunção.

I: Na tua opinião, qual é a melhor maneira de preparar o teu futuro, hoje, enquanto estás na escola?

E3: Ser consciente, pensar exactamente naquilo que quero... Se quero fazer isto, tenho de percorrer este caminho, se quero fazer outra coisa qualquer, tenho que fazer outro caminho...

I: O que tu fazes hoje em dia é muito influenciado pela tua ideia do teu futuro?

E3: É, porque se eu quero chegar a determinado sítio, tenho que estar aqui... tenho de fazer um percurso.

²³ A estratégia aqui utilizada inseriu-se num programa de orientação e desenvolvimento pessoal, ao longo do ano lectivo, tendo sido efectuadas avaliações em dois momentos: antes e depois do programa. Os resultados obtidos no CDI – Career Development Inventory (Super *et al.*, 1973a, 1973b, adaptado para Portugal por Marques & Caeiro, s/d), que avalia justamente a maturidade vocacional revelam um aumento significativo nos resultados, aspecto que é também corroborado pelos resultados obtidos no QEMF e ainda na informação veiculada nas entrevistas. Com efeito, no final do ano lectivo, os alunos apresentam atitudes mais favoráveis ao planeamento e à exploração, bem como perspectivam e estruturam os seus percursos de modo mais adaptativo.

I: Em que costumava pensar mais?

E5: Como é que vou alcançar os meus objectivos, como é que vou chegar lá, ... pensar nos anos e nas disciplinas que tenho de fazer... Penso já há muito tempo, talvez desde o 5º ano.

I: Do teu ponto de vista, o que tu fazes actualmente na escola tem influência no que vais fazer a seguir ao 9º ano?

E8: Tem, porque o que se passa agora vai influenciar a aquisição de conhecimentos futuros. Se não tiver conhecimentos vou ter mais dificuldade em adquirir outros mais avançados.

De mencionar ainda a percepção, tida pelos estudantes, da necessidade de formação como elemento fulcral para uma maior empregabilidade. Trata-se, de resto, de um aspecto que foi difundido e tratado ao longo do ano lectivo, através, por exemplo, do programa de orientação em que estiveram envolvidos.

Um dos aspectos verificados com o questionário foi a inexistência de diferenças significativas entre os sexos nas pontuações obtidas no QEMF (tendo apenas existido uma correlação positiva mas não significativa entre o sexo masculino e a sub-escala tempos livres), situação que, tendo em conta o mencionado no segundo capítulo, relativas às diferenças de género, pode representar um elemento que corrobora a ideia de que aquelas que tinham sido diferenças significativas há algum tempo atrás eram justificadas por questões mormente sociais e externas do que propriamente a condição masculina ou feminina.

Um outro aspecto que importa mencionar são os efeitos relacionados com a variável idade. Como se pôde observar, para apenas um ano lectivo, existe alguma variabilidade nas idades dos alunos, com um intervalo entre os catorze e os dezanove anos. O que se verificou foi justamente uma correlação negativa, embora não significativa, entre a idade e os resultados totais no QEMF, o que sugere um menor envolvimento na perspectivação do futuro, à medida que os jovens são mais velhos. Se nos resultados totais não se obtiveram correlações significativas, tal já aconteceu na primeira sub-escala, designadamente a valorização e integração da experiência, cujos resultados se encontram negativamente correlacionados com a idade.

Este dado acaba por ser relevante, já que revela que, à medida que os estudantes têm idades mais elevadas, deixam de atribuir tanta importância ou valor às experiências por que passam. O que, se se atentar à repetição das actividades nos anos – em que apenas mudam os alunos, mas as práticas são as mesmas – acaba por não ser surpreendente. Este elemento sugere uma maior atenção ao tipo de práticas que são adoptadas na escola, no sentido da sua não repetição cíclica, em especial quando ocorrem situações em que os alunos são os mesmos.

A idade não deixa, por outro lado, de se relacionar com a repetência – à partida, alunos mais velhos são alunos que, em algum momento do seu percurso, repetiram anos de escolaridade. Ora, verificou-se justamente um efeito da repetência no QEMF, tendo existido também uma correlação negativa entre o QEMF e o número de reprovações: os alunos que mais reprovaram apresentam uma menor perspectivação do futuro. Novamente, este elemento alerta para o facto de se adoptarem práticas que possam ser mobilizadoras destes alunos, sobretudo quando estes são em grande quantidade, como na amostra que serviu de base a este estudo.

Também no domínio da perspectiva temporal de futuro verifica-se que as classificações escolares têm uma presença significativa, estando associadas a comportamentos mais adaptativos. Assim, verifica-se uma correlação positiva significativa entre as classificações obtidas e os resultados totais obtidos no QEMF e na primeira sub-escala, aspecto que ilustra uma maior perspectivação do futuro e maior valorização e integração das experiências por parte dos alunos com melhores classificações – um dado que vem corroborar os obtidos anteriormente, em investigações respeitantes à perspectiva temporal de futuro. Ou seja, também no domínio da PTF, as boas classificações estão associadas a comportamentos mais bem sucedidos.

Nas restantes sub-escalas, as correlações são menos significativas, o que poderá estar associado ao facto destas sub-escalas ilustrarem dimensões menos “escolarizadas”; com efeito, pensamentos sobre o futuro, tempos livres e relações interpessoais, são dimensões mais abrangentes e de natureza pouco ligada em exclusivo à obtenção de boas classificações.

Na medida em correspondem a dados que apresentam uma maior riqueza, são, sobretudo, os dados decorrentes do segundo momento da investigação que assumem um papel mais relevante na identificação de elementos de discussão relativos à estruturação e às práticas em meio educativo.

Um primeiro aspecto que importa sublinhar é que os resultados alcançados mostram claramente um dos preceitos mais enfatizados das teorias da perspectiva temporal de futuro – o valor instrumental das actividades escolares (e.g., Fontaine, 2004).

Assim, num domínio motivacional, verifica-se uma grande mobilização de recursos por parte dos alunos, quando estes constatarem que os conteúdos tratados se encontram relacionados com domínios de actividade pelos quais se interessam e/ou pretendem aprofundar futuramente, como seja no exercício de uma profissão («E1: *Pode ter a ver com a profissão...*»). É, portanto, efectuada uma clara ligação entre a matéria leccionada e as actividades académicas e profissionais futuras, sendo que quanto maior ou mais evidente for essa ligação, maior investimento há por parte dos alunos²⁴.

I: E em relação à escola, que influência tem o que tu fazes nas disciplinas, no que tu vai fazer a seguir ao 9º ano?

E3: Por exemplo... também depende do que aprendo em cada disciplina. Da área que vou escolher; se for para as ciências as disciplinas mais importantes são as de ciências. Também para escolher uma profissão!

²⁴ Para Viegas Abreu, uma razão fundamental para que as práticas de orientação tenham um lugar destacado no seio dos programas escolares é o facto de poderem dar “um contributo valiosíssimo na tarefa indispensável de clarificar para muitos jovens o sentido da escola, o sentido do prolongamento dos estudos ou da formação para além de um nível de aquisição de competências básicas” (Abreu, 1992:5). Com efeito, como diz Fonseca, (1994), a integração do processo de orientação no currículo obrigatório permitirá aos jovens reflectir sobre o valor instrumental dos estudos e das escolhas que têm de efectuar ao longo do seu percurso escolar, em ordem à construção de um determinado projecto de vida. Caso contrário, a escolaridade obrigatória continuará a ser percebido por muitos como uma finalidade em si mesmo, como uma exigência que lhes é imposta, não havendo lugar a uma fundamentação individual da utilidade pessoal e comunitária do prolongamento de estudos: “(...) inseria no sistema educativo (a orientação) contribui para que os jovens percepcionem os estudos e as diversas vias de formação do sistema educativo não como um fim em si mesmo mas como um meio ou instrumento colocado à sua disposição com vista ao desenvolvimento das suas potencialidades e à construção do seu projecto de vida” (Abreu, 1992:6).

Importa, por outro lado, analisar as situações em que essa ligação é percebida como sendo fraca ou mesmo inexistente. Nesta situação, parece ocorrer um menor investimento por parte dos alunos; contudo, é um investimento que não deixa de existir, embora seja justificado, desta vez, por motivações extrínsecas (e.g., passar de ano, não ter nenhum nível negativo, ter boas classificações, pode ser útil em algum momento da vida futura). O excerto seguinte de uma das entrevistas demonstra como o facto de os alunos estudarem, mesmo quando não gostam de uma disciplina, pode ser explicado por motivações extrínsecas ou instrumentais:

E8: Não gosto de Francês...

I: E então por que estudas?

E8: Porque vale a pena, no futuro pode ajudar bastante em vários pontos. Não sei, posso ir lá viajar e precisar de falar. Pode haver coisas que precise de traduzir para meu benefício.

Ora, é justamente neste domínio em que parece existir uma maior diferenciação entre alunos, destacando-se aqueles que, apesar de não se identificarem com os conteúdos ou não os perceberem como úteis, persistem no estudo e na tentativa de alcançarem resultados positivos.

A percepção do futuro, onde se vai situar a realização de um determinado projecto de existência que ultrapassa a própria escola, poderá, deste modo, funcionar para muitos jovens como uma motivação face às actividades escolares, tomando-as como uma etapa intermediária entre o momento presente e a realização futura das aspirações individuais.

No fundo, estes resultados sustentam várias conclusões, apuradas anteriormente, como sejam as identificadas por diversos autores (e.g., Simons *et al.* (2004); De Volder & Lens, 1982; Moreas & Lens, 1991; Peetsma, 2000; Zaleski, 1987, 1994), no sentido da ênfase de um maior envolvimento nas actividades escolares, isto é, “aplicar-se” mais nas tarefas escolares.

Na verdade, como Abreu (1992) menciona, verifica-se por vezes uma desmotivação dos jovens em relação ao estudo pelo facto de não encontrarem resposta às dúvidas que

formulam, relativas ao porquê de estudarem determinadas matérias²⁵. As razões “ser obrigatório” ou “fazer aumentar a cultura”, ou “ser importante para ser aprovação em exames”, não constitui a resposta mais adequada “à exigência de sentido que os estudos devem revestir e que os próprios estudantes requerem. É na percepção clara dos estudos como meios ou actividades intermediárias úteis à concretização de projectos de vida que repousa a atribuição de sentido e de valor instrumental à escola e aos estudos, que aparecem assim com interesse mobilizador” (Abreu, 1992:6).

A este propósito importa, portanto, sublinhar a importância que os agentes educativos, sobretudo os professores, têm na demonstração do carácter instrumental das actividades escolares, em especial ao nível da enfatização da utilidade ou da aplicabilidade futura das temáticas tratadas no momento – dar sentido à experiência. São os próprios alunos quem o acaba por mencionar:

E7: Penso que os professores tentam transmitir o lado bom da matéria, que é importante ser culto, saber o que se passou e o que se vai passar. É fazer perceber porque é que a matéria é importante.

Em suma, a importância do valor instrumental das actividades escolares e do sentido da escola, percebido pelos alunos, para atingirem objectivos pessoais a médio e a longo prazo. Há, por isto mesmo, que reconhecer que o valor formativo dos conteúdos escolares não pode ser dissociado do seu valor instrumental (Fonseca, 1994). Até porque, como menciona Fontaine (2004), o facto de um aluno considerar o trabalho escolar como inútil não significa que não tenha objectivos; o desafio ao professor é integrar os objectivos pessoais dos alunos com as actividades escolares. A isto associa-se, naturalmente, a importância do conhecimento dos interesses e das perspectivas de futuro dos alunos, bem como das possibilidades que se afiguram para estes. É, de facto,

²⁵ Seifert (2004), por exemplo, considera que o significado percebido pelos alunos é importante no comportamento motivado. O estudante deverá, por isso, ser capaz de encontrar um significado no seu trabalho. Caso contrário, isto é, se os estudantes não considerarem o trabalho com sentido, então poder-se-á desenvolver um evitamento do mesmo. É neste sentido que os professores precisam de comunicar aos estudantes os objectivos da aula – o que os estudantes deverão aprender. Fazê-lo poderá aumentar o sentimento de auto-eficácia dos alunos e ajuda-os a se sentirem confiantes no seu trabalho (Seifert, 2004:147).

útil o conhecimento dos projectos dos alunos e o trabalho para que estes os desenvolvam.

Mas este papel do professor, desde logo identificado pelos alunos, não se cinge apenas à demonstração de valores instrumentais de actividades escolares. Os resultados deste estudo relevam a influência determinante, também nas escolhas vocacionais e de projectos de vida, que o professor tem. Trata-se de uma influência interpessoal, pedagógica e de modelagem que não pode ser ignorada.

Ficou evidenciada a influência decisiva que os professores têm na tomada de decisão dos alunos e na própria elaboração de projectos de vida. Com efeito, ficou bem patente que os alunos tomam decisões e perspectivam o seu futuro, em geral, e os seus percursos académicos e profissionais, em particular, com uma influência dos seus professores. Essa influência consubstancia-se em sugestões e indicações directas, comentários, sugestões, propostas que estes efectuam, mas também de forma indirecta, através, por exemplo, de efeitos de modelagem, de identificação e contra-identificação, da ligação afectiva com os conteúdos tratados e ainda de natureza interpessoal.

Foram mencionados diversos exemplos que revelam que, especialmente num meio social com pouca informação e estimulação, e algum distanciamento frequente dos pais em relação aos projectos e percursos educativos dos filhos, a presença do professor e o seu comportamento constitui uma importante referência que os alunos possuem e com a qual contam. Para além disso, trata-se de uma figura que se encontra próxima e à qual frequentemente recorrem, solicitando opiniões, comentários e informações, mesmo quando estas ultrapassam o domínio das disciplinas e atingem áreas como o desenvolvimento da carreira, informação relativa a ofertas educativas ou ainda pareceres sobre a premência de projectos que têm em vista.

E9: Há professores que ajudam os alunos em interessar-se mais pela matéria. No ano passado, a professora de geografia deu-nos umas coisas sobre um curso profissional que havia numa escola de teatro. Ajudou-nos a descobrir uma matéria. E, por acaso, o ano passado ia inscrever-me nesse curso.

(...) Por exemplo, à professora de EV perguntei se era melhor seguir arquitectura ou se era melhor ir para arte mesmo, pintura. Como eles têm mais experiência, como estão dentro da matéria, podem dar uma opinião mais certa acerca dos cursos.

Estes dados remetem para a importância da preparação dos professores envolvendo estas temáticas, não são só ao nível da sua formação e inicial e contínua, mas também aquando do processo de supervisão, que não poderá deixar de contemplar as práticas adoptadas pelo professor, no contexto descrito anteriormente.

Estes últimos aspectos mencionados corroboram as propostas de outros autores (e.g., Taveira, Fernandes & Pinto, 2003) e sublinham a importância de, nos programas de formação de professores, se inserirem temáticas vocacionais e relativas à orientação. Não se trata dos professores passarem a assumir também a função de conselheiros da orientação ou de psicólogos; trata-se outrossim de preparar agentes que inevitavelmente irão exercer uma influência muito significativa nesse domínio, sobre os seus alunos.

Naturalmente, uma melhor preparação dos professores neste sentido veiculará uma influência mais positiva e menos baseada num empirismo pouco rigoroso. De facto, como Watts, Dartois e Plant (1987) afirmam, face à necessidade de se oferecer aos alunos uma educação integral, deve também providenciar-se aos professores uma formação de largo espectro, onde as tarefas de orientação e tutoria tenham um papel destacado.

Efectivamente, assumindo os professores, também no domínio vocacional, um papel preponderante, terá extrema utilidade a sua formação nestas áreas. Na medida em que o professor não é um agente “neutro” na construção, por parte dos alunos, de projectos pessoais de vida e de perspectivas acerca do seu futuro, trata-se de um aspecto que deverá ser tido em conta nos programas de formação.

Até porque a ideia de orientação vocacional não se cinge à realização de provas de avaliação psicológica ou de divulgação de ofertas formativas. Tratando-se de um processo amplo de auto-conhecimento e reflexão pessoal, envolve um manancial de experiências e momentos que em larga medida ultrapassam os programas específicos de orientação. Röhrs (1992), por exemplo, sugere que o professor deve, por exemplo, considerar o desenvolvimento de ideias de trabalho no âmbito da sua actividade lectiva e mesmo não lectiva, que crescem a partir de fantasias, interesses e jogos sobre carreiras, em ideias e planos concretos acerca do trabalho.

Aliás, podem mesmo identificar-se alguns elementos relativos à prática lectiva que estão associados ao desenvolvimento ou, pelo menos, à preparação para o desenvolvimento de perspectivas temporais alargadas, estáveis e consistentes. Um exemplo, pode ser a importância do saber pensar, reflectir, analisar e planear.

Apesar da temática das novas competências e da ênfase em torno da importância do saber pensar e reflectir sobre as diversas temáticas, as práticas educativas e os agentes que as implementam frequentemente persistem numa lógica que não as favorece. Nesta medida, o presente estudo, a nosso ver, revelou que se pode revestir de grande utilidade a mobilização de recursos cognitivo-motivacionais, em sede do currículo e das actividades não curriculares, no sentido de uma maior reflexão e planeamento, que acabará por ser também utilizada face ao futuro e ao percurso individual de cada aluno.

Trata-se, portanto, de, no quotidiano escolar, fomentar uma atitude reflexiva nos alunos, que deverão habituar-se a pensar sobre os temas, muito para além dos domínios vocacionais; com efeito, o treino destas capacidades pode ser efectuado em qualquer domínio pedagógico, sendo, para isso, apenas necessária a mobilização dos agentes educativos. Até porque, mantendo inalteráveis as suas práticas de ensino-aprendizagem, as quais privilegiam essencialmente a aquisição de conhecimentos, a escola não proporciona aos alunos o desenvolvimento de competências de reflexão e de acção indispensáveis à construção da realidade pessoal e social (Fonseca, 1994).

Ao nível *micro* é também de sublinhar a importância das actividades desenvolvidas no âmbito do currículo, não só no sentido da maior compreensão dos conteúdos abordados e subsequente maior desenvolvimento de competências, mas também no sentido da promoção do auto-conhecimento, da confrontação com experiências pedagógicas e pessoais, e ainda na possibilidade de construção de representações acerca do futuro. Isto é, as experiências pelas quais os alunos passam, no âmbito das suas disciplinas, como elementos potenciadores de uma maior perspectivação do futuro. Atente-se, por exemplo, à diversidade de dimensões experienciais a este propósito, que são referidas pelos alunos:

E3: (...) o facto de estar a adquirir hábitos de estudo vai ser muito importante quando prosseguir estudos... Ter as bases também, ao nível de várias disciplinas, e depois vamos aprofundar a seguir...E também a relação com os colegas...

(...) Por exemplo estivemos agora em educação tecnológica a ver um objecto de design de equipamento e acho isso interessante... porque ajudou-me a ver o gosto que tinha pela criação...

E6: Claro, por exemplo, o bom ambiente... convivemos aqui com os amigos, lá fora quando formos trabalhar também saberemos lidar com as pessoas.

Isto requer, por um lado, que o currículo seja vislumbrado como veículo potenciador de experiências e, por outro, tratado como um projecto, gerido pelos professores e adaptado às realidades específicas com que se deparam. De facto, como Roldão e Gaspar (2005) afirmam, não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, apenas como um plano, rígido nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão²⁶.

De registar, também, o relevo atribuído a dimensões curriculares ou formativas consideradas mais abrangentes, ou transdisciplinares. Na realidade, paralelamente à consideração específica por disciplina, os alunos parecem sublinhar que há espaços de formação alargados e que ultrapassam a compartimentação disciplinar, apresentando um contributo premente para o seu futuro.

A isto associa-se – aliás, como demonstrado pelas ideias expressadas pelos alunos aquando das entrevistas – a relevância das actividades extra-curriculares, que não podem continuar a ser entendidas como actividades de preenchimento de tempos livres ou passatempos. Pelo contrário, a realidade estudada evidencia em larga medida a importância das actividades de carácter extra-curricular que ocorrem na escola, no sentido do desenvolvimento e reflexão em relação ao futuro pessoal.

De facto, a confrontação com diversas experiências, oferecidas pela escola, constitui um elemento que parece influenciar de modo muito significativo a capacidade dos alunos pensarem acerca do seu futuro, estabelecerem objectivos e tomarem decisões vocacionais determinantes. Na verdade, estas experiências (e.g., artísticas, projectos em que participam, trabalhos elaborados relacionados com os conteúdos curriculares,

²⁶ É, desde logo, John Dewey que, escrevendo já em 1902 (cit. *in* Tanner & Tanner, 1980), sublinhava os inconvenientes de não se atender, no processo curricular, à articulação entre a realidade do aluno, as finalidades sociais e as especializações e áreas do currículo.

experiências de interacção social) permitem aos alunos, não só a percepção das suas competências, interesses, gostos e aptidões, mas favorecem o pensamento acerca do futuro e a capacidade de projectar neste ideias e projectos. Com efeito, tem-se verificado que as experiências de planeamento, em especial quando são de longo prazo e as experiências socialização, por exemplo, aumentam a perspectiva temporal de futuro dos indivíduos (Füchsle & Trommsdorff, 1980, cit. in Trommsdorff, 1983).

I: Do teu ponto de vista, o que é que a escola te pode dar hoje, ou fazer hoje, para te ajudar a abrir caminho para o teu futuro escolar?

E1: Se calhar devia abrir actividades durante as férias, cursos extra-curriculares, por exemplo de aprofundamento de línguas, fora do horário.

I: Achas que isso é muito importante?

E1: Sim, porque dá para nos desenvolvermos nas actividades extra-curriculares e depois podemos até desenvolver nas disciplinas.

I: E fora da sala de aula, na escola, o que tem influência na imagem do futuro que construístes?

E1: Acho que têm muita influência as actividades extra curriculares, para vermos o que gostamos ou não, o que se aprecia mais, ... e também a relação que a gente tem com as pessoas, aquilo que elas pensam sobre nós, que dá para nos conhecermos melhor, ...

I: Em que sentido achas que essas actividades extracurriculares têm influência?

E9: Podem preencher mais o currículo, uma pessoa pode aprender mais algumas coisas que pode utilizar no futuro.

Como diz Fonseca (1994), tão importante como a acção específica do profissional de orientação, será o aproveitamento dos espaços curriculares destinados à formação pessoal e social, oportunidade para que os orientadores, professores, pais e membros da comunidade colaborem na implementação de actividades e projectos que tenham em conta objectivos de natureza vocacional, pessoal e interpessoal.

É também nesta medida que se podem promover perspectivas temporais de futuro junto dos alunos através da realização de actividades extra-curriculares, dimensões frequentemente consideradas como secundárias ou até mesmo de ocupação de tempos livres, mas que, na verdade, assumem papéis decisivos para as carreiras dos alunos.

Fonseca (1994), por exemplo, entende que o aproveitamento das actividades de complemento curricular, dado tratarem-se de actividades facultativas e serem iniciativa das escolas, deve fazer-se no sentido da promoção do desenvolvimento global da personalidade dos alunos, tendo subjacente que a promoção desse desenvolvimento terá efeitos positivos na definição de uma identidade vocacional e socioprofissional.

Este aspecto significa também o desenvolvimento de políticas a nível de escola que privilegiem o desenvolvimento de competências e a orientação, no seu sentido mais alargado. Tal requer, não só uma ênfase ao nível de actividades no âmbito do currículo e em iniciativas extra-curriculares, mas uma integração entre diversos momentos, fruto de uma política de orientação na escola que seja verdadeiramente promotora de perspectivas temporais de futuro mais significativas junto dos alunos. No fundo, atribuir sentido à experiência e veicular a ideia da razão do percurso escolar, aspecto que frequentemente está totalmente ausente da consciência dos alunos. Com efeito, a noção de percurso, de projecto e de estrutura encontra-se frequentemente ausente, em detrimento da ideia do participar nas actividades por participar.

Isto, por outro lado, significa que não se pode cingir a questão da orientação ao papel e à intervenção pontual dos serviços de psicologia, numa lógica sectorial e que ignora a sua dimensão relacional. Se, na realidade, é certo que os serviços de orientação apresentam um papel privilegiado na promoção de competências e no desenvolvimento de perspectivas de futuro por parte dos estudantes, por outro lado, também é crucial afirmar que esses serviços não actuam de modo isolado e descontextualizado. Neste sentido, o trabalho de parceria e a interacção entre docentes e serviços especializados de apoio educativo, como sejam os serviços de psicologia e orientação, deve ser incentivado e praticado, no sentido da promoção de perspectivas de futuro junto dos alunos.

Os resultados alcançados revelam, de facto, a atribuição de uma grande importância, por parte dos alunos, às actividades desenvolvidas por estes serviços, em especial no respeitante à realização de programas de promoção de competências ao nível da orientação e do desenvolvimento pessoal, aspectos que consideram prepará-los melhor para tomadas de decisão e constituição de projectos de vida mais elaborados. Não surpreende, por isso, que considerem que mais tempo para essas actividades poderia ser útil.

No mesmo sentido, não deixa de ser importante referir o modo como os alunos parecem encarar este tipo de actividades. Mais do que separadas das aulas ou dos conteúdos disciplinares, parecem integrá-las no normal percurso que realizam e no funcionamento normal do ano lectivo. O que não deixa de estar também associado à integração destas actividades no âmbito das disciplinas e das áreas curriculares não disciplinares. Com efeito, a abordagem a estas temáticas, por exemplo no âmbito da Formação Cívica, constitui uma estratégia que proporcionou resultados positivos e reforça a ideia do trabalho de parceira entre os serviços de psicologia e os professores. Dupont (1991), por exemplo, realça a utilidade da promoção de comportamentos de exploração vocacional no âmbito de várias disciplinas, de que resultou um trabalho conjunto entre os professores e o profissional de orientação.

Importa, no entanto, não esquecer que as práticas de orientação ultrapassam obviamente os espaços de intervenção dos psicólogos e, sobretudo, os muros de cada um dos estabelecimentos de ensino. Herreras (2004) diz que mesmo que a orientação é considerada como a outra face do processo educativo, donde as actividades de orientação devem envolver todos os agentes educativos.

Toda a comunidade educativa tem um papel de grande relevância, que é frequentemente ignorado ou ausente da consciência dos agentes educativos. Quer em termos de desenvolvimento vocacional, quer, numa lógica mais alargada, nas representações que os jovens constroem do futuro, os colegas, a escola enquanto organização, as famílias e as comunidades, exercem uma influência que não pode ser ignorada e que deve ser trazida para um espaço de intervenção e, sobretudo, de consciência.

Como Carvalho e Gomes (2007) referem, não pode ser esquecida a influência que pais, professores e outros agentes têm junto das crianças e dos jovens, no desenvolvimento de representações face ao futuro e no estabelecimento e perspectivação de objectivos pessoais, influência essa que deverá transitar para um nível de maior consciência por parte dos mesmos.

A orientação não pode, em suma, cingir-se à mera aplicação de instrumentos de avaliação de características individuais, nem tão pouco à realização uma série de sessões de aconselhamento, sem que se tenha em conta o ambiente em que o aluno vive e outras realidades que também concorrem para a definição de projectos vocacionais e

de vida, como a família, a comunidade, o grupo de amigos ou a influência dos *mass media* (Fonseca, 1994).

É também neste sentido que os resultados do presente estudo apontam, corroborando outros dados obtidos previamente, como seja o estudo de Bright e colaboradores (2005), que apoiam a ideia de que os factores contextuais têm influência na escolha e tomada de decisão acerca da carreira, o que é consistente com as abordagens ao desenvolvimento da carreira que vão para além do indivíduo. Ou seja, os resultados apoiam a ideia que, tanto factores proximais como distais, têm influência nas tomadas de decisão acerca da carreira (Bright *et al.*, 2005).

Associado à ideia da orientação e da construção de perspectivas temporais de futuro, é ainda de referir a relevância da noção de projecto e da sua construção – dimensão que remete inevitavelmente para a própria noção de objectivos pessoais de vida. Trata-se, no fundo, de incentivar uma verdadeira cultura de projecto que promova uma maior densificação e coerência das perspectivas dos alunos. A nosso ver, tal começa pela própria realização de projectos de natureza educativa, adaptada às realidades contextuais e idiossincráticas dos indivíduos e das comunidades.

Na verdade, este esforço em torno do trabalho para a construção de reais projectos não só evidencia objectivos e põe em prática actividades que fazem sentido nas comunidades específicas em que ocorrem, promovendo assim uma identificação e maior desenvolvimento pessoal dos que nelas participam²⁷, mas também gera um *habitus* de trabalho e uma verdadeira cultura de projecto, que habilita os indivíduos a implementarem-na noutros domínios da sua vida, como seja o pessoal e o vocacional²⁸. É importante ainda lembrar que a expressão de projectos implica condições de

²⁷ Macedo (1995:113), por exemplo, classifica mesmo o projecto como sendo a carta de definição da política educativa da escola.

²⁸ Sendo completamente ilusório, como diz Fonseca (1994), fazer-se uma educação de projectos vocacionais em quatro ou cinco horas de intervenção antes do momento da escolha de uma área de estudos, como na generalidade sucede no quadro do sistema educativo português. O autor menciona o exemplo da Dinamarca, onde este domínio de intervenção educacional é matéria obrigatória nos 7ºs, 8ºs e 9ºs anos, incluindo actividades de informação e discussão sobre carreiras, visitas de estudo e realização de estágios em empresas, contacto com profissionais de diferentes ramos, deslocações a centros de formação e a escolas de nível superior, etc. (EURYICE/CEDEFOP, 1990).

maturidade intelectual e afectiva e o apoio a esta construção – traduzido numa educação de projectos (Pémarin & Legres, 1988).

São, portanto, necessárias estimulações numerosas e diversificadas que passam eventualmente pelo envolvimento em experiências de trabalho, pela recolha e análise de informações, pela discussão, pela clarificação de valores, etc. (Fonseca, 1994). De acordo com o autor, a elaboração de projectos supõe uma intervenção conjunta da afectividade, das cognições e do social. Não corresponde, por isso, a uma elaboração exclusivamente afectiva ou cognitiva, sendo que a sua progressão deve atender ao desenvolvimento conjunto da componente cognitiva (competências e aptidões) e da componente afectiva (interesses, motivações e valores), as quais se encontram em interacção (Fonseca, 1994).

A construção de projectos não se reduz, assim, à simples realização de escolhas, mas corresponde a uma apropriação em que, a partir de uma confrontação entre o indivíduo e o seu contexto, são seleccionados objectivos que se lhe apresentam como preferíveis relativamente a outros (Pemartin & Legres, 1988). Justamente nos projectos de futuro e na sua interligação com o desenvolvimento cognitivo²⁹, é relevante a aposta que o jovem faz ou não na escola – encontra-se esta aposta nos estudos, ou a sua ausência, na forma como o jovem toma a incumbência de preparar o seu futuro (Detry & Cardoso, 1996).

A orientação vocacional, enquanto educação de projectos, seria assim concretizada através da infusão ou disseminação dos seus objectivos e actividades pelas diferentes áreas ou disciplinas dos planos curriculares (Fonseca, 1994). Esta estratégia pode ser utilizada pelos professores para motivarem os alunos para a matéria da disciplina (como meio, não como um fim em si mesmo) ou, através da colaboração com profissionais da orientação, pode funcionar como uma oportunidade para integrar o desenvolvimento vocacional dos alunos no desenvolvimento global da personalidade proporcionado pelo contexto escolar (Fonseca, 1994).

²⁹ A este propósito é de referir que os jovens com um nível de desenvolvimento cognitivo superior têm projectos de futuro, apresentando um “*locus* de controlo” mais interno; têm, também, aspirações mais ligadas à realização pessoal do que à obtenção de bens materiais e são mais esperançados relativamente à sua vida futura.

Pode, em conclusão, afirmar-se que os resultados alcançados, quer através do questionário quantitativo, quer através da entrevista qualitativa, identificam diversos elementos associados ao conceito de perspectiva temporal de futuro, permitindo o apuramento de algumas conclusões e lançando algumas linhas de debate em torno das práticas educativas.

Grosso modo, os resultados revelaram a complexidade do conceito de PTF, a que estão associadas dimensões de planeamento, estruturação e integração de pensamentos envolvendo diferentes períodos temporais, aspectos que podem apresentar alguma flexibilidade. No seguimento, mostraram que a construção dessas perspectivas pode ter uma maior preponderância em áreas específicas e tem influências significativas de diversos agentes e práticas educativas, pelo que se podem elencar alguns princípios orientadores da prática em contexto escolar. Sobretudo quando os mesmos resultados evidenciaram a relação existente entre PTF e sucesso escolar, neste caso indicado através das classificações escolares e da repetência.

Tendo, portanto, em conta a pergunta de partida:

- Qual o significado da perspectiva temporal de futuro dos alunos do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico, numa escola rural da Madeira?

E as sub-questões identificadas:

- Como se caracteriza a PTF dos alunos?

- Que relações apresenta com outras variáveis: género, idade, sucesso escolar?

- Que estratégias poderá a escola desenvolver para promover PTF nos seus alunos?

Poder-se-ão sumariar os resultados sublinhando os seguintes aspectos:

(a) Os alunos apresentaram uma evolução significativa da sua PTF ao longo do ano lectivo – com a participação em diversas actividades – a qual é caracterizada por uma maior extensão, embora haja variabilidade inter-individual, valência positiva, mas sobretudo incidindo nas áreas objecto académica/profissional e relacional/familiar;

(b) Não se verificou uma relação ou influência da variável sexo na PTF dos alunos; por outro lado, verificou-se uma correlação entre PTF e idade e sucesso escolar (evidenciado através das classificações e da repetência), sendo sobretudo as classificações escolares as que mais se associam à PTF, aspecto que corrobora investigações anteriores;

(c) A perspetivação do futuro e a definição de objectivos e planeamento dos percursos dos alunos, especialmente quando estes pertencem a uma meio com menor estimulação e oferta de informação, recebe influências de diversos agentes, sendo de destacar a escola, os serviços desta e, muito especialmente, os professores;

(d) Podem ser identificados diversos aspectos, que correspondem a práticas educativas favorecedoras da promoção de perspectivas temporais de futuro nos alunos: o sentido dado à experiência e a ligação entre os conteúdos tratados na sala de aula e o futuro, donde se ressalta a ênfase do carácter instrumental das actividades escolares; a formação de professores em domínios vocacionais e de orientação; a cultura de projecto; a promoção de capacidades de reflexão, de análise e de planeamento junto dos alunos; as actividades extra-curriculares e transdisciplinares orientadas para os percursos individuais e para o desenvolvimento pessoal, mais do que actividades de ocupação de tempos livres; as actividades promovidas pelos serviços de psicologia e orientação, sobretudo se não forem encaradas como extras, mas como parte integrante da formação e do percurso escolar dos alunos, donde a colaboração e parceria entre psicólogos e professores se destaca.

CONCLUSÃO: Perspectiva temporal de futuro, educação e supervisão

“Pretende-se que, fazendo parte do colectivo da escola, os supervisores sintam a responsabilidade de dinamizar as iniciativas que visem a melhoria da qualidade da educação (...)” (Alarcão & Tavares, 2007).

Ao desenvolver-se um estudo envolvendo a temática da perspectiva temporal de futuro em contexto escolar, pretendeu-se fornecer um pequeno contributo num domínio que, a nosso ver, até ao momento tem sido pouco operacionalizado em trabalhos de investigação no nosso País. Tentou-se ainda encontrar alguns dos efeitos já verificados previamente por outros autores, já mencionados, relativamente à PTF em domínio educativo.

Considera-se que foram obtidos resultados importantes, no sentido da sustentação das conclusões apresentadas e da corroboração de resultados encontrados previamente, aspectos que possibilitam uma reflexão sobre a utilidade de diversas práticas, pedagógicas e de orientação, adoptadas em contexto educativo, bem como correspondem a mais um indicador da necessidade de uma nova ecologia educativa³⁰.

Nesta medida, em função do trabalho realizado, julgamos que o quadro metodológico genérico adoptado foi pertinente – sustentando-se a utilização de ambos os instrumentos de recolha de dados –, tendo sido possível concretizar os objectivos do estudo³¹.

Atendendo à pergunta de partida definida, bem como às subquestões, já mencionadas anteriormente, pode ainda afirmar-se que o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados correspondem a um contributo para o debate em torno desta temática e para

³⁰ Em relação a este último aspecto, sobretudo a segunda fase do estudo, evidenciou um mosaico complexo de interacções e influências, com efeitos significativos nas escolhas e projectos dos estudantes.

³¹ Apesar do trabalho apresentar, a nosso ver, algumas limitações, como seja o facto das técnicas de recolha de dados terem sido utilizadas em momentos mais avançados do ano lectivo (podendo ter existido uma aplicação inicial, no sentido de comparar os dados) e do questionário de PTF carecer de um maior desenvolvimento e ter uma dimensão reduzida – o que não possibilitou a identificação de efeitos mais alargados e que veiculassem conclusões mais aprofundadas em relação a algumas sub-escalas.

a identificação de algumas respostas, aqui esboçadas, embora, mais do que respostas, as mesmas sejam mormente vias de aprofundamento para o futuro.

Tendo ficado patente uma dimensão cognitiva e motivacional da PTF, os resultados revelaram a existência de perspectivas temporais de futuro por parte dos alunos do 9º ano, participantes no estudo, as quais apresentam alguma extensão e valência positiva, utilizando a terminologia de Peetsma (2000), embora sejam sobretudo vocacionada para a área-objecto académico-profissional futura.

Verificou-se ainda um aumento assinalável da reflexão e perspectivação do futuro com o decurso do 9º ano, o que pode ser atribuído, não só ao momento da escolaridade em que os alunos se encontravam, mas também ao desenvolvimento de algumas estratégias que tiveram lugar, designadamente de orientação, no âmbito do currículo e de actividades extracurriculares. Em especial quando, no início do ano lectivo, outros resultados mostraram uma baixa exploração e planeamento da sua parte. Novamente, estes dados corroboram a importância de, ao nível *meso*, se implementarem iniciativas que, podendo ser pertencentes ou não ao quadro da orientação vocacional, contribuem activamente para que os alunos dêem sentido à experiência e desenvolvam um maior auto-conhecimento, aspectos essenciais para a perspectivação do seu futuro.

Considerando que a noção de perspectiva temporal de futuro remete para o grau e o modo no qual o futuro é integrado no espaço de vida presente de um indivíduo, neste caso através de um processo motivacional de processos de estabelecimento de objectivos e projectos (Husman & Lens, 1999), pode afirmar-se que os participantes no estudo, em especial com o decurso do ano lectivo e com o confronto com diferentes experiências, aperfeiçoaram essa capacidade, embora careçam ainda de um desenvolvimento mais aprofundado e, a nosso ver, em momentos anteriores do seu percurso. Situação que sublinha a importância de se adoptarem práticas distintas em níveis anteriores de escolaridade, em detrimento da mera transmissão de factos e conceitos.

Os dados obtidos reforçam ainda a ideia da influência que a participação em actividades curriculares e extracurriculares, em contexto escolar, assume face ao desenvolvimento de projectos de longo prazo e de perspectivas de futuro por parte dos estudantes, sendo também de salientar o papel determinante que diversos agentes têm, com especial

destaque para os professores. Dimensão que inevitavelmente se repercute na supervisão e nos processos a si associados, sobretudo ao se considerar que a mesma envolve um conjunto de acções que pretendem promover a descoberta de um sentido ou significado da actuação profissional e do modo como esta pode ser aperfeiçoada³².

Tal facto remete, por sua vez, não só para a consciencialização dos docentes, mas em larga medida, para a sua formação inicial e contínua envolvendo temáticas incluídas no campo da orientação, aqui entendida num sentido mais abrangente. Sublinha ainda a importância que as práticas adoptadas no dia-a-dia profissional lectivo e organizacional podem ter na construção de projectos futuros e escolhas dos estudantes, especialmente se se desenvolverem numa lógica sistémica, mais alargada e interactiva.

É, por isso, de destacar, neste nível mais sistémico e organizacional, a importância da existência de políticas concertadas de orientação na escola, consubstanciadas numa estruturação adequada, quer no domínio curricular, quer extracurricular, e ainda na participação dos diversos agentes pertencentes à comunidade. Aspecto do qual não se pode deixar de dissociar a necessidade de uma verdadeira cultura de projectos: pela promoção de um *habitus* em torno da sua construção e pela inclusão nos projectos educativos vigentes de temáticas orientadas para o desenvolvimento de perspectivas de futuro nos alunos.

Trata-se, no fundo, da possibilidade de a nível *micro* e *meso*, os vários intervenientes adoptarem estratégias que promovam um real desenvolvimento de perspectivas temporais de futuro junto dos alunos, em virtude de, como demonstrado anteriormente, tal característica estar associada ao sucesso educativo.

A nosso ver, estes resultados suportam precisamente a ideia de uma nova ecologia educativa, em que os diferentes agentes assumem novos papéis, cada vez mais numa lógica interactiva e organizacional, e implementam práticas inovadoras. No caso dos

³² A respeito das repercussões na supervisão deste tipo de elementos, de acordo com Rigual (2005), ainda se evidenciam algumas controvérsias, sendo uma delas a da sua responsabilidade em processos educativos não formalizados, que constituem, sem margem para dúvidas, um espaço criativo importante, onde os jovens realizam actividades complementares e desenvolvem actividades favoráveis face a novas formas de pensar, trabalhar e criar. São exemplos, os clubes ou as associações. Nesta perspectiva, a autora considera que a supervisão deveria tê-los em conta (Rigual, 2005).

professores, não se pode deixar de mencionar o significado destes dados nos processos de supervisão pedagógica, que acabam por alargar o seu espectro à realidade organizacional da escola e das comunidades educativas. Elementos que se enquadram numa perspectiva diferente de escola e contribuem para a consubstanciação de um paradigma, em que escola reflecte sobre si e as suas práticas, bem como sobre o trajecto que perspectiva.

Para usar a designação de Alarcão e Tavares (2007), um escola reflexiva, na qual a supervisão assume um novo papel. Trata-se de uma concepção que, no contexto actual, percebe uma actuação dos professores tendo em conta as suas interacções e implica um entendimento da supervisão e da melhoria da qualidade das aprendizagens a si associada, não só por referência ao espaço *micro* da sala de aula, mas a toda a escola.

O presente trabalho corresponde, assim, a mais um elemento que corrobora uma perspectiva ecológica de uma escola reflexiva, que preconiza um papel mais abrangente das funções de supervisão. Trata-se de um alargamento dessas funções, que ultrapassa uma contemplação da supervisão – até ao momento ainda muito enraizada em Portugal – centrada no professor em formação inicial e na sua interacção na sala de aula (Alarcão & Tavares, 2007).

Com efeito, à luz de uma nova ecologia educativa, que visa dar resposta às necessidades contemporâneas de um mundo em mudança, e onde se identificam novas interacções, quer sejam entre os professores, quer sejam entre os professores e outros agentes (e.g., serviços de psicologia), a supervisão deverá necessariamente alargar também o seu foco de intervenção³³.

Envolve, no fundo, como Alarcão e Tavares (2007) referem, a passagem da sala de aula à escola e da dimensão didáctica à dimensão institucional educativa, mantendo-se

³³ Rigual (2005) refere que é preciso abrir a pedagogia a um pensamento multidimensional, que tenha em conta as interacções em todo o sistema e implique uma nova maneira de considerar os conhecimentos, tendo em vista a construção e desenvolvimento de capacidades cognitivas, atitudes e valores face à sociedade. A autora acrescenta ainda a importância da criatividade para que, tanto supervisores como supervisandos, assim como os jovens, se aproximem realmente da obtenção de capacidades para transformar o mundo, para criar espaços abertos de pensamento crítico e reflexivo, desenvolvimento de competências, etc.

sempre, como denominador comum, a dimensão formativa, de desenvolvimento e de aprendizagem (ao nível dos alunos, dos docentes e funcionários da instituição).

Simultaneamente, estes dados vêm também identificar aspectos relevantes da prática quotidiana dos professores e que poderão ser tratados em sede de supervisão, quer seja em termos pedagógicos na própria sala de aula e nos espaços de ensino-aprendizagem – poderão ser exemplos o papel dos professores na ênfase do valor instrumental das actividades escolares, bem como na atribuição de sentido à experiência, e ainda os métodos que utiliza na transmissão do conhecimento – como também no tipo de formação que os professores necessitam e na relação que estabelecem com os colegas e outros elementos da comunidade.

Ou seja, demonstrando um papel mais alargado do professor na escola, tais realidades poderão ser transpostas para os processos de supervisão, onde serão abordadas e tratadas, sobretudo quando se assume que a mesma supervisão institui como um instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos imediatos da acção pedagógica (Moreira, 2004:134).

Ao envolver uma temática que até ao momento tem sido somente estudada numa perspectiva individual e psicológica interna, nem sido associada à supervisão *per se*, esta investigação pretendeu, portanto, alargar esse espectro e – naquilo que se poderá designar de uma lógica ascendente – estudar um constructo cujo significado ultrapassa em larga escala o domínio pessoal.

Na verdade, a análise do conceito de PTF dos alunos e do seu significado escolar permitiu a identificação cumulativa de realidades específicas e permitiu o estabelecimento de relações que se aplicam a um contexto organizacional e que, por isso, envolvem vários agentes, muito além do indivíduo.

Ora, assumindo os professores um papel fulcral nas organizações educativas e sendo os processos de supervisão uma dimensão essencial da qualidade do seu trabalho e do seu desenvolvimento pessoal e profissional, os resultados aqui alcançados permitiram, por isso, sublinhar a importância desses processos se aplicarem, não apenas a contextos *micro* muito específicos, numa visão mais tradicional, mas também a contextos alargados organizacionais, que fazem ressaltar a figura do professor e do supervisor

como agentes essenciais para uma nova noção de sucesso educativo. Significa, no fundo, enquadrar a supervisão e os procedimentos associados num novo pensamento sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre a cultura das organizações onde estas actividades decorrem (Alarcão & Tavares, 2007).

Estas circunstâncias vêm, portanto, proporcionar novas vias de investigação futuras, designadamente no nível *meso* de intervenção e das interacções educativas que existem entre diversos agentes, não só no sentido da promoção de competências mais adaptativas junto dos alunos através de práticas pedagógicas mais eficazes, mas também no desenvolvimento de uma melhor compreensão e de um novo padrão de actuação dos profissionais de educação na escola, os quais, mais do que trabalharem isoladamente, interagem e estabelecem parcerias de sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOUSSELAM, N.M. (2005). The moderator effect of future time perspective in the relationship between self-efficacy and risky sexual behaviour. *Magister Artium*, University of The Free State, Faculty of Humanities, Dept. of Psychology, South Africa.

ABREU, M.V. (1992). Desenvolvimento pessoal e vocacional dos jovens: papel da família, da escola e dos serviços de psicologia e orientação. *Comunicação apresentada na Conferência: Pais e Escola, Parceiros na Orientação*. Lisboa (policopiado).

AIRES, L. (2005). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Textos de apoio à disciplina de Metodologia da Investigação I, Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta.

ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2004). *Professores reflexivos numa escola reflexiva* (3ªed.). São Paulo: Cortez.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2007). A supervisão no contexto de uma escola reflexiva. In I. Alarcão & J. Tavares, *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição). Coimbra: Almedina

ALONSO, M.L. (1996). Life-long learning in in-service teacher-education in Portugal: policies, practice and problems. In T. Sander, J.M.Vez (Eds.), *Life-long learning in European teacher education* (pp.69-82). Osnabrück: Ruck-Zuck-Druck GmbH.

APOSTOLIDIS, T., FIEULAINÉ, N. & SOULÉ, F. (2006). Future time perspective as predictor of cannabis use: Exploring the role of substance perception among French adolescents. *Addictive Behaviors*, 31 (12), 2339-2343.

ARAÚJO, E.R. (2005). O conceito de futuro. In E.R. Araújo (Ed.), *Actas do Seminário "O futuro não pode começar"*. Braga: Universidade do Minho.

AVIRAM, A. (1996). The decline of the modern paradigm in education. *International Review of Education*, 42 (5), 421-443.

AZEVEDO, J. (1991). *Educação tecnológica*. Porto: Edições Asa.

BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

BARATA, J. & AMBRÓSIO, T. (1988). *Desafios e limites da modernização*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

BARRETT, J. (1986). Evaluation of Student Teachers. *ERIC Digest* 13.

BEMBENUTTY, H. & KARABENICK, S. (2003, Abril). Academic delay of gratification, future goals and self regulated learning. *Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, EUA.

BEMBENUTTY, H. & KARABENICK, S. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective and self regulated learning: Effects of time perspective on student motivation. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 35-57.

BENTO, P.T. (2001). Do lugar da educação para a cidadania no currículo. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 131-153.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

BOUFFARD, L., LENS, W. & NUTTIN, J.R. (1983). Extension de la perspective temporelle future en relation avec la frustration. *International Journal of Psychology*, 18, 429-442.

BRIGHT, J., PRYOR, R., WILKENFELD, S. & EARL, J. (2005). The role of social contexto and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 19-36.

BRONFENBRENNER, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

BRONFENBRENNER, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. Fischer (Orgs.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CANDEIAS, A. (1997). *Atitudes face à escola – Um estudo exploratório com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Évora: Publicações “Universidade de Évora” – Ciências Humanas e Sociais.

CARITA, A. (1996). O psicólogo na escola: Factores condicionantes e sentido geral da intervenção. *Análise Psicológica*, 1 (XIV), 123-128.

CARVALHO, R.G. (2006a, Fevereiro). Áreas de intervenção do psicólogo na escola: Estudos e projectos de investigação. *Comunicação apresentada na I Conferência Psicologia do Educar*, Funchal, Madeira.

CARVALHO, R.G. (2006b, Junho). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista IberoAmericana de Educación*, 39/2. Disponível em <www.rieoei.org/1434.htm> [consulta em Abril, 2007]

CARVALHO, R.G. (2006c, no prelo). Da cultura global à cultura de escola. *Actas do VII Colóquio Internacional “Educação e Cultura”* da Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, 6 e 7 de Dezembro, Funchal, Madeira.

CARVALHO, R.G. (no prelo). A dinâmica relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (1).

CARVALHO, R.G. & GOMES, F.J. (2007, Abril). Perspectiva temporal de futuro e políticas de orientação. *Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Funchal, Madeira.

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL (2002). *Rosa dos Ventos – Guia do Profissional de Orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.

COIMBRA, J.L. (1991). O psicólogo face aos outros profissionais da Educação: Reflexões sobre a consultoria psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 21-26.

COLÁS, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogia* (pp. 225-249). Madrid: McGraw-Hill.

COOMBS, P. (1985). *The World Crisis in Education*. Oxford: Oxford University Press.

COSTA, N. (2005). *A formação contínua de professores – Novas tendências e novos caminhos*. Disponível em <www.cefetrn.br/dpeq/holos/anterior/200412/pdfs/pp63-75.pdf> [consulta em Fevereiro, 2006]

COWLEY, K.S., MEEHAN, M.L., WILSON, R.A. & WILSON, M. (2003, Abril). Academic aspirations and expectations: Perceptions of rural seventh graders and their parents. *Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, EUA.

DARTOIS, C. (1991). Conjurer l'orientation à l'euro péenne. *Education Permanente*, nº108, 147-160.

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, 566-571.

DETRY, B. & CARDOSO, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DEWEY, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: DC Heath and Company.

DEWEY, J. (1990). *Démocratie et Education*. Paris: Armand Collin (1ª edição original de 1916).

DIAS-DA-SILVA, M.H. (1998). O professor e o seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos CEDES*, 19 (44).

DÍAZ-MORALES, J.F. (2006). Perspectiva temporal futura y ciclo vital. *Anales de Psicología*, 22 (1), 52-59.

DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (s/d). *Objectivos gerais de ciclo: Ensino Básico*. Lisboa: DGEBS

DOWN, B. (1996). Post modernity and continuing education: becoming critical learners. *Comunicação apresentada na International Adult & Continuing Education Conference (IACEC)*, Seoul, Coreia do Sul.

DOOB, L.W. (1971). *Patterning of time*. New Haven: Yale University Press.

DUPONT, P. (1991). Elaboración de un modelo educativo de orientación profesional para Québec. *Revista de Ciencias de la Educación*, 145, 85-89.

ECCLES, J.S. & WIGFIELD, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.

EURYDICE/CEDEFOP (1990). *Educational and initial training systems in the member states of the European community*. Brussels: Unité Européene d'Eurydice.

FEATHER, N. (1992). Values, valences, expectations, and auctions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-124.

FINGERMAN, K.L. & PERLMUTTER, M. (1995). Future time perspective and life events across adulthood. *The Journal of General Psychology*, 122 (1), 95-111.

FONSECA, A.M. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.

FONTAINE, A.M. (2004). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

FONTANA, A. & FREY, J. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. California: Sage.

FORQUIN, J.C. (1995). *Sociologia da Educação*: Petrópolis: Vozes.

FRAISSE, P. (1963). *The Psychology of Time*. Nova Iorque: Harper.

FRANK, L.K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*, 4, 293-312.

FREIRE, E., GORMAN, B. & WESSMAN, A.E. (1980). Temporal span, delay of gratification, and children's socioeconomic status. *The Journal of Genetic Psychology*, 137, 247-255.

FULLAN, M. (2001). *Liderar numa cultura de mudança* (tradução portuguesa). Porto: Asa Editores.

GJESME, T. (1983). On the concept of future time orientation: considerations of some functions and measurement implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443-461.

GREENE, B. & DEBACKER, T. (2004). Gender orientations toward the future: links to motivation. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 91-120.

HANSEN, L.S. (1987). Changing contexts for career programs. *Journal of Career Development*, 13 (3), 31-42.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Cultura in the Postmodern Age*. Londres: Cassell.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança* (tradução portuguesa). Lisboa: McGraw-Hill.

HECKEL, R.V. & RAJAGOPAL, J. (1975). Future time perspective in Indian and American college students. *The Journal of Social Psychology*, 95, 131-132.

HENSON, J.M., CAREY, M.P., CAREY, K.B. & MAISTO, S.A. (2006). Associations among health behaviors and time perspective in young adults: Model testing with bootstrapping replication. *Journal of Behavioural Medicine*, 29 (2), 127-137.

HERR, E.L. & CRAMER, S.H. (1972). *Vocational guidance and career development in the schools: Toward a systems approach*. Geneva, Illinois: Houghton Mifflin.

HERRERAS, E.B. (2004, Novembro). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34/3. Disponível em <www.rieoei.org/deloslectores/823Bausela.pdf>

HILL, M.M. & HILL, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

HOYT, K.B. (1980). Career education and vocational education: A re-examination. *Journal of Career Education*, 6 (3), 178-186.

HUSMAN, J. & LENS, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34 (2), 113-125.

JACKSON, P. (2001). *Supervision and evaluation of classroom teachers*. <www.TeachereBooks.com> [consulta em Fevereiro, 2006]

JAY, J.K. & JOHNSON, K.L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.

KARNIOL, R. & ROSS, M. (1996). The motivational impact of temporal focus: Thinking about the future and the past. *Annual Review of Psychology*, 47, 593-620.

KAZALUNAS, J.R. (1978). How do elementary school teachers perceive the guidance counselor's role. *Education*, 98 (3), 292-296.

KEOUGH, K.A., ZIMBARDO, P.G. & BOYD, J.N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as predictor of substance abuse. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2), 149-164.

KISNERMAN (1999). *Reunión de conjurados y conversaciones sobre supervisión*. Buenos Aires: Lumn-Hunaistias.

KLINEBERG, S.L. (1968). Future time perspective and preference for delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 253-257.

LAW, B. (1981). Community interaction: A "mind-range" focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9 (2), 142-158.

LECCARDI, C. (2005). Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo social*, 17 (2), 35-57.

LENS, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. In D.R. Brown & J. Veroff (Eds.), *Frontiers of motivational psychology* (pp. 173-190). Nova Iorque: Springer-Verlag.

LENS, W. & DECRUYENAERE, M. (1991). Motivation and demotivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.

LENS, W. & TSUZUKI, M. (2005, Setembro). The role of motivation and future time perspective in educational and career development. *Comunicação apresentada na Conferência Internacional da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional (AIOSP)*, Lisboa.

LESSING, E.E. (1968). Demographic, developmental and personality correlates of length of future time perspective, *Journal of Personality*, 36, 83-201.

LEWIN, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality: Selected Papers of Kurt Lewin*. New York: McGraw-Hill.

LEWIN, K. (1942). Time perspective and morale. In G. Watson (Ed.), *Civilian morale*. Boston Houghton Mifflin.

LEWIN, K. (1943). Defining the 'field at a given time'. *Psychological Review*, 50: 292-310.

LEWIN, K. (1951). *Field theory in the social sciences: selected theoretical papers*. New York: Harper.

LIKERT, R.A. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22 (149), 1-55.

LILIENFELD, S.O., HESS, T. & ROWLAND, C. (1996). Psychopathic personality traits and temporal perspective: A test of the short time horizon hypothesis. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 18, 285-314.

MAHON, N.E., YARCHESKI, T.J. & YARCHESKI, A. (1997). Future time perspective and positiver health practices in young adults: an extension. *Perceptual and motor skills*, 84 (3 pt 2), 1299-1304.

MARQUES, J.H. & CAEIRO, L.A. (s/d). O inventário de desenvolvimento vocacional (CDI) em Portugal: estudo preliminar. *Separata de Biblios*, Universidade de Coimbra, 500-514.

MAU, W. (1995). Educational planning and academic achievement of middle school students: A racial and cultural comparison. *Journal of Counselling and Development*, 73, 518-526.

MCINNERNEY, D.M. (1989). Urban Aboriginals parents' view on education: A comparative analysis. *Journal of Intercultural Studies*, 10, 43-65.

MCINNERNEY, D.M. (1991). Key determinants of motivation of urban and rural non-traditional Aboriginal students in school settings: Recommendations for educational change. *Australian Journal of Education*, 35, 154-174.

MCINNERNEY, D.M. & SWISHER, K. (1995). Exploring Navajo motivation in school settings. *Journal of American Indian Education*, 22, 28-31.

MCINNERNEY, D.M., HINKLEY, J., DOWSON, M. & VAN ETEN, S. (1998). Aboriginal, Anglo, and Immigrant Australian students' motivational beliefs about

personal academic success: Are there cultural differences? *Journal of Educational Psychology*, 90, 621-629.

MCINNERNEY, D. (2004). A discussion of future-time perspective. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 141-151.

MILLER, L. (1991). Predicting relapse and recovery in alcoholism and addiction: Neuropsychology, personality and cognitive style. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 8, 277-291.

MILLER, R. & BRICKMAN, S. (2004). A model of future-oriented motivation and self regulation. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 9-33.

MISCHEL, W. (1981). Metacognition and the rules of delay. In J. Flavell & L. Ross (Eds.), *Cognitive Social Development: Frontiers and Possible Futures* (pp.197-218). Nova Iorque: Cambridge University Press.

MOREIRA, M.A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. *Actas do 2º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia)* (pp. 133-147). Braga: Universidade do Minho.

NÓVOA, A. (1991). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

NÓVOA, A. (1999). Os professores na viragem do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20.

NUNNALLY, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill.

NURMI, J.E. (1989). Planning, motivation and evaluation in orientation to the future: A latent structure analysis. *Scandinavian Journal of Psychology*, 30, 64-71.

NURMI, J.E. (1993). La perspective future dans le contexte du développement au cours de la vie. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(2), 77-97.

NURMI, J.E., POOLE, M.E. & SEGNER, R. (1995). Tracks and transitions – A comparison of adolescent future-oriented goals, explorations, and commitments in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology*, 20, 355-375.

NUTTIN, J.R. (1964). The future-time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, 60-82.

NUTTIN, J.R. (1980). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris. PUF.

NUTTIN, J.R. & LENS, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

NUTTIN, J.R., LENS, W., VAN CALSTER, K. & DE VOLDER, M. (1979). La perspective temporelle dans le comportement humain: étude théorique et revue de recherches. In P. Fraisse *et al.* (Eds.), *Du temps biologique au temps psychologique*, (pp. 307-363). Paris : PUF.

OLIVEIRA, M.C.S.L., PINTO, R.G. & SOUZA, A.S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas de Psicologia da SBP*, 11 (1), 16-27.

PAIVA CAMPOS, B. (2004). Novas dimensões do desempenho e formação de professores. *Discursos, série Perspectivas em Educação*, 2, 13-26.

PAJAK, E. (1989). *Identification of Supervisory Proficiencies Project*. Estados Unidos: Association for Supervision and Curriculum Development.

PAREDES, E.C. & PECORA, A.R. (2004). Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. *Psicologia – Teoria e Prática*, edição especial, 49-65.

PEETSMA, T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (2), 179-194.

PEETSMA, T., HASCHER, T. & VAN DER VEEN, I. (2005). Relations between adolescents' self evaluations, time perspectives, motivation for school and their

achievement in different countries and different ages. *European Journal of Psychology of Education*, XX (3), 209-225.

PEMARTIN, D. & LEGRES, J. (1988). *Les projects chez les jeunes – La psychopédagogie des projects personnels*. França : Edições EAP.

PEREIRA, E.P.C. & ELY, V.D. (2005). O supervisor na escola reflexiva: Gestão-Formação-Ação! *Linguagens, Educação e Sociedade*, 13, 58-65.

PERRENOUD, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.

PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. São Paulo: Artmed.

PHALET, K., ANDRIESSEN, I. & LENS, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 59-89.

PINTO, H.R., TAVEIRA, M.C. & FERNANDES, M.E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 37-58.

PRADO, M. (1998). *(Re)Visitando o construcionismo para a formação do professor reflexivo*. <http://lsm.dei.uc.pt/ribie_old/cong_1998/trabalhos/239.pdf> [consulta em Março, 2006]

PYNE, D. & BERNES, K. (2002, Janeiro). Adolescent perception of career and occupation. *Comunicação apresentada na 'Annual Convention of the National Consultation on Career Development'*, Otava, Canadá.

RAMOS, C.C. (2001). *Os processos de autonomia e de descentralização à luz das teorias de regulação social. O caso das políticas públicas de educação em Portugal*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

RAPPAPORT, H., FOSSLER, R.J., BROSS, L.S. & GILDEN, D. (1993). Future time, death anxiety and life purpose among older adults. *Death Studies*, 17, 369-379.

RAYNOR, J.O. & ENTIN, E.E. (1983). The function of future orientation as a determinant of human behaviour in step-path theory of action. *International Journal of Psychology*, 18, 463-487.

RIGUAL, N.O. (2005, Setembro). La reflexión en la acción: Um nuevo reto de la transupervisión educativa. *Comunicação apresentada na Conferência Internacional da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional (AIOSEP)*, Lisboa.

RÖHRS, H. (1992). Vocational guidance: A primary function of education. *International Journal of Education*, 38(3), 209-221.

ROLDÃO, M.C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M.C. & GASPAR, M.I. (2005). *Processo de desenvolvimento curricular em situação*. Textos de apoio à disciplina de Elementos de Desenvolvimento Curricular, Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta.

ROSENTHAL, R. (1974). *On the psychology of self-fulfilling prophecy: further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. Nova Iorque: MSS Modular Publications.

ROTHSPAN, S. & READ, S.J. (1999). Present versus future time perspective and HIV risk among heterosexual college students. *Health Psychology*, 15 (2), 131-134.

SARTRE, J-P. (1968). *Situações I* (versão portuguesa). Mem Martins: Europa-América.

SEIFERT, T.L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46 (2), 137-149.

SEIJTS, G.H. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *The Journal of Psychology*, 132 (2), 154-168.

SHERIDAN, S. & GUTKIN, T. (2000). The Ecology of School Psychology: Examining and Changing Our Paradigm for the 21st Century. *School Psychology Review*, 29 (4), 485-502.

SIMONS, J., VANSTEENKISTE, M., LENS, W. & LACANTE, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 121-139.

SPANGLER, M. & PETROVICH, O. (1978). Future time perspective and feeling tone: A study in the perception of the days by Yugoslav and American students. *The Journal of Social Psychology*, 105, 189-193.

STOUTHARD, M. & PEETSMA, T. (1999). Future time perspective: Analysis of a facet designed questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 15 (2), 99-105.

SUNDBERG, N.D., POOLE, M. & TYLER, L.E. (1983). Adolescents' expectations of future events – a cross cultural study of Australians, Americans and Indians. *International Journal of Psychology*, 18, 415-427.

SUPER, D. *et al.* (1973a). *Career Development Inventory. College Form I*. New York, Teachers College, Columbia University.

SUPER, D. (1973b). The Career Development Inventory. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1, n° 2, pp.37-50.

TANNER, L. & TANNER, L. (1980). *Curriculum Development - Theory into Practice*. New York & London: Macmillan.

TOSHIAKI, S. (1996, Agosto). The meaning of being predominantly present-oriented in middle age and in non-western context. Comunicação efectuada no 'Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development', Quebec City, Quebec.

TROMMSDORFF, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18, 381-406.

WAHL, K.H. & BLACKHURST, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional School Counselling*, 3(5), 367-374.

WATTS, A.G., DARTOIS, C. & PLANT, P. (1987). Careers guidance services within the European Community: contrasts and common trends. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 10(3), 179-189.

WAITE, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.

WAITE, D. (1999). Toward de democratisation of supervision. In A. Moreira et al., *Supervisão na formação: Contributos inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

WHITEHEAD, A.N. (1933). *Adventures of ideas*. New York: McMillan.

YOUNG, R.A. (1983). Career development of adolescents: an ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(5), 401-417.

ZALESKI, Z. (1987). Behavioural effects of self-set goals for different time ranges. *International Journal of Psychology*, 22, 17-38.

ZALESKI, Z. (1994). *Psychology of future orientation*. Lublin, Polónia: Lublin University Press.

ZEICHNER, K.M (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

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.

ZIMMERMAN, B.J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33 (2/3), 73-86.

ZIMMERMAN, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Pres.

UNIVERSIDADE ABERTA
Departamento de Ciências da Educação

Perspectiva temporal de futuro em contexto educativo

Um estudo com estudantes do 9º ano de uma escola rural da Madeira

Dissertação de Mestrado em Educação-Supervisão

RENATO GIL GOMES CARVALHO

Orientadora:

Prof. Doutora Maria Luísa Lebres Aires

Lisboa, 2007

Resumo: Apesar de vários estudos sugerirem um importante impacto da perspectiva temporal de futuro (PTF) dos alunos no investimento e motivação em relação à escola e a ideia dos projectos de futuro reunir consenso entre os diversos agentes educativos, no nosso país esta temática não tem sido abordada de um modo significativo, nem sido traduzida em estratégias educativas, de supervisão e de orientação. Neste sentido, estudou-se a PTF de estudantes de uma zona rural da Madeira, num importante momento da sua carreira escolar (9º ano), com o objectivo de caracterizar o constructo PTF, analisar a sua expressão no comportamento e debater em que medida esses aspectos se poderão consubstanciar em intervenções educativas adequadas. Para tal, recorreu-se a uma metodologia que envolveu, numa primeira fase, instrumentos de cariz quantitativo (questionário) e, numa segunda fase, instrumentos de cariz qualitativo (entrevista). Os resultados mostraram uma consolidação de PTF nos alunos, em especial quando passam por experiências curriculares e extracurriculares específicas, em que se inclui a orientação. Além da importância destas actividades, os resultados demonstram a associação entre PTF, sucesso e investimento na escola, e destacam ainda o papel central que vários agentes, com especial relevo para os professores, têm na tomada de decisão e na construção de projectos de vida dos alunos. Tais resultados suportam, por fim, uma perspectiva mais sistémica e organizacional dos processos de supervisão, no âmbito de uma nova ecologia educativa e de uma escola reflexiva.

Palavras-chave: perspectiva temporal de futuro – objectivos de futuro – orientação – supervisão

Abstract: Although some studies suggest an important impact of students' future time perspective (FTP) on investment and school motivation and the idea of projects concerning the future congregate consensus among the various educative agents, in our country this thematic has not been approached in a significant way, nor been translated in orientation, educative and supervisory strategies. Therefore, FTP of students from a rural area in Madeira, Portugal, was studied, in a very important moment of their school career (9th grade, the ending of compulsory school). The goals of the study were to characterize their FTP, to analyze its expression in the behaviour and to debate which impact these aspects can have in educative interventions. The method involved, in a first phase, instruments of quantitative nature (questionnaire) and in the second phase, instruments of qualitative nature (interviews). Results have shown a consolidation of pupils' FTP during the school year, especially when they've experienced specific curricular and extracurricular activities, in which orientation procedures were included. Beyond the importance of these activities, the results demonstrate as well the association between FTP, success and school investment, and still detach the central role that some agents, namely teachers, have in the career decision making and construction of their student's life projects. Finally, such results support the organizational and systemic perspective on supervision processes, under the scope of a new educative ecology and a reflexive school.

Key-words: future time perspective – future goals – orientation – supervision

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	9
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO	
CAPÍTULO I – O aluno no âmbito de uma nova ecologia educativa	14
1. Desenvolvimento e aprendizagem na sociedade contemporânea	
1.1. A emergência da dimensão individual e o novo estatuto do aluno na escola	14
1.2. O papel da escola num contexto de mudança	18
1.2.1. Desafios à organização escola e a necessidade de mudança	18
1.2.2. Desafios à prática docente: formação, supervisão e interacções educativas	22
2. Uma ecologia educativa favorecedora da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: conclusão	29
CAPÍTULO II – Perspectiva temporal de futuro	30
1. O futuro e o conceito de perspectiva temporal de futuro (PTF)	
1.1. A percepção do tempo e o valor do futuro percebido	30
1.2. O significado do conceito de PTF	33
1.3. Sobre a mensurabilidade da PTF	36
1.4. O valor adaptativo da PTF	38
2. PTF e educação	39
2.1. A dimensão motivacional	41
2.2. Auto-regulação e adiamento da gratificação	43
3. Aplicação do conceito de PTF noutros domínios	
3.1. Saúde e comportamentos de risco	44
3.2. Variáveis sociais e económicas	45
3.3. Diferenças de género	48
3.4. Ciclo de vida	49
4. PTF e cultura	53
5. Percepções e planos de futuro nos adolescentes	
5.1. O surgimento dos planos e das representações de futuro	56
5.2. Os conteúdos perspectivados	59
6. PTF: Conclusão	61

CAPÍTULO III – Sobre orientação em contexto escolar	
1. Orientação e projectos vocacionais	62
2. O papel da escola na orientação	66
2.1. A intervenção dos serviços de psicologia e orientação	67
2.2. O papel dos professores no processo de orientação	70
2.2.1. Orientação e desafios à supervisão	76
3. Orientação em contexto escolar: Conclusão	79
SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO IV – Plano de trabalho e metodologia	81
1. Objectivos	81
2. Metodologia	
2.1. Participantes	83
2.2. Instrumentos de recolha de dados e aplicação	86
2.2.1. Técnicas quantitativas: Questionário de PTF “Eu e o meu futuro”	86
2.2.1.1. Estrutura do QEMF	87
2.2.1.2. Aspectos psicométricos	90
2.2.1.2.1. Análise dos itens	91
2.2.1.2.2. Análise da dimensionalidade da escala	92
2.2.1.2.3. Análise da consistência interna	96
2.2.2. Técnicas qualitativas: Entrevista “Eu e o meu futuro”	97
2.2.2.1. Desenvolvimento e estruturação da entrevista	98
3. Procedimento	99
CAPÍTULO V – Resultados: PTF em alunos do 9º ano	100
1. Análise dos resultados no QEMF	100
2. Resultados da Entrevista “Eu e o meu futuro”	108
3. Integração e discussão dos resultados	123
CONCLUSÃO: Perspectiva temporal de futuro, educação e supervisão	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
ANEXOS	162

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – Novas funções supervisivas e conhecimentos necessários para o seu desempenho, no âmbito de uma escola reflexiva	27
QUADRO 2 – Competências do supervisor	28
QUADRO 3 – Dimensões cognitiva e motivacional/afectiva da PTF	35
QUADRO 4 – PTF, atitude face ao tempo, orientação temporal	36
QUADRO 5 – Perspectivas dos professores sobre a sua influência no desenvolvimento vocacional dos estudantes	73
QUADRO 6 – Perspectivas dos alunos sobre a influência dos professores no seu desenvolvimento vocacional	74
QUADRO 7 – Distribuição dos sujeitos por sexo	83
QUADRO 8 – Distribuição dos participantes por idade	83
QUADRO 9 – Médias e desvios-padrão da idade	84
QUADRO 10 – Distribuição dos indivíduos por repetência	84
QUADRO 11 – Médias e desvios-padrão das classificações médias	85
QUADRO 12 – Distribuição dos indivíduos por intervalos de médias de classificação	85
QUADRO 13 – Categorias em que os itens do questionário se inserem	87
QUADRO 14 – Número de itens por objecto, orientação temporal e valência	88
QUADRO 15 – Itens da área-objecto <i>carreira escolar e profissional</i>	88
QUADRO 16 – Itens da área-objecto <i>relações interpessoais</i>	89
QUADRO 17 – Itens da área-objecto <i>lazer</i>	89
QUADRO 18 – Itens da área-objecto <i>desenvolvimento pessoal</i>	89
QUADRO 19 – Correlações entre os itens seleccionados e valor total do questionário	91
QUADRO 20 – Saturações factoriais, comunalidades, valores próprios, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 1 – Integração e valorização de experiências	93
QUADRO 21 – Saturações factoriais, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 2 – Representação em relação ao futuro	94
QUADRO 22 – Saturações factoriais, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 3 – Tempos livres	94
QUADRO 23 – Saturações factoriais, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 4 – relações familiares e entre pares	95
QUADRO 24 – Correlações entre factores e total da escala	95
QUADRO 25 – Coeficiente de consistência interna do QEMF e por factor	96
QUADRO 26 – Médias e desvios-padrão nos itens do QEMF	101

QUADRO 27 – Resultados médios nos itens direccionados para o futuro e para o presente	102
QUADRO 28 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas	102
QUADRO 29 – Correlações entre a variável sexo e os resultados no QEMF	103
QUADRO 30 – Médias e desvio-padrão no questionário total e nas sub-escalas, por sexo	103
QUADRO 31 – Correlação da idade com o questionário	104
QUADRO 32 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas por idade	104
QUADRO 33 – Médias e desvio-padrão no questionário total e nas sub-escalas, por repetência	105
QUADRO 34 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas, por número de repetências	105
QUADRO 35 – Correlações entre a repetência e o questionário total e sub-escalas	106
QUADRO 36 – Correlações entre classificações e resultados no QEMF	107
QUADRO 37 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas por classificações	107
QUADRO 38 – Categorias e subcategorias identificadas	108

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema representativo das categorias e das subcategorias identificadas a partir da análise dos dados.	109
FIGURA 2 – Subcategorias pensamentos acerca do futuro e área-objecto, inseridas na categoria conteúdos perspectivados.	110
FIGURA 3 – Subcategoria actividades desenvolvidas, inserida na categoria ligação entre as experiências actuais e o futuro.	112
FIGURA 4 – Subcategoria influência de agentes (educativos e/ou outros), inserida na categoria ligação entre as experiências actuais e o futuro.	117

INTRODUÇÃO

“A forma como os jovens estão (ou não) orientados para a realização de objectivos situados num futuro mais ou menos próximo ajudará, certamente, a explicar as reacções aos problemas e às situações que enfrentam no presente.”

(Detry & Cardoso, 1996:115)

O insucesso escolar, a desmotivação e o desinteresse face à escola constituem grandes dificuldades que os sistemas educativos enfrentam. Num mundo considerado por muitos pós-moderno, incerto e instável, todos reconhecem a importância da escola e da educação como elemento que veicula, ou deve veicular, importantes competências aos indivíduos. Mas, se, por um lado, parece existir grande unanimidade no discurso em relação à importância desse papel, por outro lado, a forma de o operacionalizar e, sobretudo, implementar, tem padecido de algumas dificuldades, não só pelo facto da mudança ser difícil, em especial quando tem de ocorrer em diversos níveis (e.g., pedagógico, relacional ou organizacional), mas também pelo facto dos diversos actores sentirem incertezas quanto ao seu papel e dúvidas em relação ao modo de relacionamento com os outros.

Na realidade, verifica-se frequentemente que muitos dos alunos que apresentam grande desinteresse e desmotivação em relação às actividades escolares não constroem nem concebem projectos ou actividades no seu futuro, isto é, revelam um horizonte temporal limitado ou então mostram ter ideias irrealistas ou pouco estruturadas. Além disso, apresentam uma representação das actividades escolares como inúteis, sem propósito e não conducentes ao seu sucesso ou à concretização dos seus objectivos. Não ocorre, assim, uma associação entre a importância do que é feito no momento presente e o que isso representa ou poderá representar no futuro.

Lessing (1968) refere que, à medida que as crianças caminham para a adolescência, diminui o pensamento fantasioso e aumenta o seu pensamento realista acerca da educação e do trabalho. Na adolescência, pensar em planos para o futuro torna-se mais importante do que até então era (Sundberg, Poole & Tyler, 1983). Pensar no futuro, de resto, é algo mais comum nos adolescentes do que em idades anteriores e tal facto está

frequentemente associado ao ajustamento individual, sendo esse comportamento, por isso, adaptativo.

Ora, tem-se constatado que, concomitantemente ao investimento na escola por parte dos alunos, surge a definição de projectos e planos de futuro, ocorrendo uma situação oposta à anterior – a existência de objectivos no futuro promove o envolvimento no presente e a atribuição de um propósito às tarefas realizadas, fazendo com que os indivíduos, numa lógica dialéctica com os diversos agentes educativos, estruturam o seu pensamento em relação ao futuro.

Verifica-se, assim, uma circunstância em que o futuro e o que nele é projectado assumem um papel muito relevante no comportamento dos estudantes em contexto académico, não só no sentido de trabalharem para alcançar esses objectivos, mas também no próprio desenvolvimento de competências de exploração e planeamento dos seus percursos pessoais e profissionais.

Pela sua relevância e tendo em conta a inexistência de um corpo desenvolvido de trabalhos neste domínio no nosso país, considera-se oportuna, por isso, a abordagem destas temáticas, não só por daí decorrer uma melhor compreensão do fenómeno, mas também pela promoção de práticas educativas que favoreçam o sucesso. E neste particular, considera-se que o estudo da perspectivação do futuro e elaboração de projectos, por parte dos alunos, constitui um importante veículo de informação e discussão sobre a realidade educativa e sobre o papel que diversos agentes têm nesse processo, como sejam os professores. Ou seja, partindo da perspectiva temporal de futuro (PTF) enquanto conceito aglutinador desta investigação, pretendeu-se explorar o seu significado, não só em termos individuais, mas também nos termos das suas repercussões para o contexto escolar e para as práticas educativas.

O interesse por esta temática e por esta configuração investigativa decorre, de resto, de diversas experiências profissionais e mesmo pessoais, associadas à constatação de realidades educativas, que constituíram elementos de sensibilização para o tratamento deste tema. Com efeito, as percepções e práticas quotidianas, desenvolvidas em contexto profissional, fazem transparecer a utilidade de se tratar esta problemática, já que, como mencionado, tal poderá constituir um contributo importante para o sucesso educativo. Além disso, considera-se que a sua abordagem também no âmbito da

supervisão trará a possibilidade de alargar o foco de análise, aspecto que, a nosso ver, permitirá uma maior abrangência dos conhecimentos e ainda um maior envolvimento dos diversos agentes educativos nas intervenções.

Assim, identificando como pergunta de partida para a investigação “*Qual o significado da perspectiva temporal de futuro dos alunos do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico, numa escola rural da Madeira?*”, pretendeu-se estudar a PTF dos estudantes e a sua relação com o sucesso escolar e algumas características sociais, demográficas e económicas, corroborando ou não resultados encontrados noutras investigações em realidades distintas. Para além disso, pretendeu-se ainda compreender o significado que a PTF pode ter nas práticas em contexto educativo, no sentido de favorecer o sucesso dos alunos.

Para tal, considerou-se oportuno o recurso a técnicas de carácter quantitativo e qualitativo, utilizadas em dois momentos distintos da investigação, e que permitiram, não só a avaliação da PTF com recurso a diferentes estratégias, mas também a recolha de dados variados e favorecedores de interpretações mais abrangentes, as quais são apresentadas posteriormente.

O presente trabalho é, deste modo, constituído por duas partes. Na primeira, respeitante ao enquadramento teórico, começa-se por situar o papel da escola num contexto de novas exigências, decorrentes de uma realidade diferente e que apela justamente a uma ênfase da dimensão individual e das competências que cada um deve ver desenvolvidas, em que se inclui a perspectivação do futuro e a adaptação à mudança. Nesta secção aborda-se ainda a relevância do papel do professor enquanto gestor privilegiado das situações de ensino-aprendizagem (Roldão, 2003; Roldão & Gaspar, 2005), aspecto associado, também, à veiculação das novas competências que a todos são exigidas.

Aborda-se, depois, no segundo capítulo, o conceito de perspectiva temporal de futuro, identificando o seu significado, os correlatos que apresentam com diversas dimensões, e ainda as suas diferentes expressões, designadamente em contexto educativo. Para, num terceiro capítulo, explorar algumas das realidades educativas associadas ao planeamento e preparação do futuro por parte dos alunos – a orientação –, sublinhando, nesta perspectiva, o papel dos professores, em parceria com outros agentes, como sejam os

serviços de psicologia e orientação, a quem, com frequência, se tem associado o exclusivo da promoção dessas actividades.

A segunda parte do presente trabalho envolve o estudo empírico, cujo método é descrito em primeiro lugar para, logo após, se apresentarem os resultados obtidos através do recurso a técnicas de carácter, quer quantitativo, quer qualitativo. Estes resultados são discutidos e integrados na parte final, efectuando-se propostas e sugestões de iniciativas a serem desenvolvidas, bem como linhas futuras de estudo.

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO

CAPÍTULO I – O ALUNO NO ÂMBITO DE UMA NOVA ECOLOGIA EDUCATIVA

“Um dos traços dominantes da cultura ocidental contemporânea é, seguramente, a exaltação da confiança nas potencialidades individuais, facto que tem levado os sistemas sociais a um aperfeiçoamento cada vez maior das suas estruturas educativas.” (Fonseca, 1994:11)

1. Desenvolvimento e aprendizagem na sociedade contemporânea

1.1. A emergência da dimensão individual e o novo estatuto do aluno na escola

Parece gerar consenso a ideia de que a actualidade é marcada por um clima de incerteza e mudança permanentes. Diversos motivos poderão sustentar tal sentimento, sendo apontadas como factores importantes a globalização da actividade económica, das relações políticas, da informação, das comunicações e da tecnologia (Ramos, 2001). Tais factores estão associados, por outro lado, à designada transformação institucional e à crise das instituições, consideradas tradicionais, e que, além de sustentarem e adequarem o comportamento dos indivíduos, funcionavam como importantes referenciais explicativos da realidade, isto é, forneciam ao indivíduo algum sentido da sua própria existência.

A transformação das configurações e funções habituais de socialização e intervenção, por exemplo, da família, da escola, da Igreja, dos sindicatos, em suma, da unidade grupo, conduziu à formação de um mosaico complexo que caracteriza a sociedade contemporânea. Como Ramos (2001) afirma, os problemas eram antes resolvidos em grupo, na comunidade, na família, na escola, com o recurso à acção colectiva de um grupo ou de uma classe social. Contudo, tais transformações, associadas a uma diminuição do papel grupal, conduziram a que a perspectivação e interpretação dos problemas seja efectuada, agora, sobretudo pelos indivíduos, que se encontram agora mais sozinhos e em novas condições.

Trata-se, de acordo com a autora, da emergência do sujeito: o individualismo como forma social significa a desintegração das certezas da sociedade industrial e a

compulsividade do indivíduo encontrar e inventar novas certezas para si e para os outros (Ramos, 2001). Num mundo mais complexo, o indivíduo passa, assim, a estar colocado perante uma grande diversidade de opções, sendo obrigado a tomar opções, por sua responsabilidade, a fazer investimentos, a projectar e a correr mais riscos pessoais, dimensões que acabam por configurar uma nova forma de individualidade.

A este propósito, Leccardi (2005), por exemplo, afirma que a contemporaneidade parece cada vez mais governada por processos como a intensificação da globalização e dos mercados globais, o pluralismo dos valores e das autoridades, e ainda, com particular destaque neste contexto, o individualismo institucionalizado¹.

Como diz Hargreaves:

“Filosófica e ideologicamente, os avanços nas telecomunicações, a par da disseminação mais rápida e mais lata da informação, estão a fazer com que as velhas certezas ideológicas percam reputação, à medida que as pessoas se apercebem de que é possível viver de outras maneiras” (1998:10).

Há, portanto, que contar com o peso de um processo histórico particularmente revelado nas sociedades contemporâneas, designado individualização (Araújo, 2005). Um processo relacionado com o crescente ganho de responsabilidade e de autonomia por parte dos indivíduos, cuja identidade se pretende que seja autêntica e realizada no espaço político independentemente dos outros (Araújo, 2005).

A obrigação de individualização das biografias caracteriza, conseqüentemente, a fase histórica em que vivemos (e.g., Beck & Beck-Gernsheim, 2003, cit. *in* Leccardi, 2005), circunstância que implica uma nova ênfase na autodeterminação, na autonomia e na escolha. No caso dos jovens, tal traduz-se na conquista de novos percursos de liberdade e de espaços de experimentação (Leccardi, 2005), o que, na prática, acaba também por

¹ Proporciona-se, deste modo, um maior pluralismo, uma mudança na atitude face aos padrões sociais e uma transformação nestes mesmos. Para alguns autores (e.g., Aviram, 1996), trata-se do colapso de uma visão transcendental do mundo, de acordo com a qual o indivíduo se concebe como vivendo para objectivos absolutos e superiores, que ultrapassam a satisfação de necessidades individuais (Aviram, 1996). Contrariamente, com o “fim da ideologia”, um crescente número de pessoas não se compromete com nenhum padrão e sobretudo centra-se na auto-realização (Harvey, 1989, cit. *in* Aviram, 1996).

responder a maiores graus de responsabilidade na gestão dos percursos pessoais e no planeamento e estruturação dos mesmos. De facto, se o determinismo institucional descendente perde muito do seu poder, concomitantemente, surge também a ideia de que o mesmo é transferido, por assim dizer, para o nível do indivíduo, que passa a ter mais autonomia e um papel mais relevante na construção e gestão do seu percurso e, desse modo, na preparação do seu futuro.

Os contextos educativos e de aprendizagem enquadram-se também nessa perspectiva, sendo que esta preponderância da dimensão individual vem enfatizar a necessidade de novas práticas, em especial no sentido de fornecer a cada aprendente uma maior capacidade de gestão activa do seu percurso e das suas aprendizagens². O que, por um lado, significa mudança de práticas até então desenvolvidas e, por outro, o surgimento de novos procedimentos e oportunidades educativas, que proporcionem um maior desenvolvimento pessoal de cada indivíduo.

A escola surge, neste cenário, como um espaço que se deverá reger por procedimentos menos estandardizados e padronizados, no que respeita à geração de situações de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, e emerge com um espaço de oportunidade e possibilidades que cada um poderá ou não aproveitar. Trata-se, no fundo, da perspectivação de um novo estatuto e significado de ser aluno, onde a identidade e os processos pessoais idiossincráticos assumem particular relevância³.

Especialmente se se considerar que as tarefas desenvolvimentais próprias da adolescência envolvem justamente o estabelecimento de uma identidade psicológica e a construção de um projecto de existência que inclua, entre outras, a dimensão social,

² Paiva Campos (2004) refere que não podemos negar as diversas mudanças sociais que vivemos, como sejam a maior heterogeneidade da população escolar, a multiplicação das fontes de informação ou a maior autonomia oferecida às escolas. Estas mudanças fazem emergir a necessidade de recorrer a novos processos ou de reestruturar os tradicionais, de organização do contexto e das oportunidades de aprendizagem.

³ Como Fonseca (1994) afirma, reportando-se à adolescência e à juventude enquanto etapas de desenvolvimento e de socialização do ser humano, estas só podem ser inteiramente compreendidas com referência à história pessoal, ao contexto social e a um sistema psicológico que, progressivamente, vai sendo objecto de construção por um sujeito que se pretende activo e cada vez mais protagonista do seu próprio desenvolvimento.

afectiva e vocacional, a capacidade de se realizar numa determinada obra e um sentimento de controlo sobre a vida pessoal (Fonseca, 1994)⁴.

Pode afirmar-se que é muito neste sentido que têm sido introduzidos novos temas transdisciplinares, relacionados com a análise de problemas actuais, a que se associam os domínios de conhecimento relacionado com comportamento cívico e social, competências para a sociedade do conhecimento e aprendizagem ao longo da vida. É ainda de realçar a promoção da aquisição de estratégias de pensamento e ferramentas intelectuais para facilitar novas formas de aprendizagem no futuro, passando a ser mais valorizadas a aquisição de atitudes e de competências de mestria do que a mera acumulação de factos e figuras (Paiva Campos, 2004; Carvalho, no prelo).

Os cidadãos, formados pela escola, devem, assim, possuir competências de resolução de problemas, adaptabilidade, responsabilidade, capacidade de trabalhar em equipa, bem como se familiarizarem com as novas tecnologias e aprenderem autonomamente. O que, tendo em conta as práticas actuais do nosso sistema educativo e o modo como está organizado, requer uma mudança transformacional profunda – que bem pode começar pelas atitudes – associada a novas estruturas escolares, capazes de as gerar (Ramos, 2001).

Digamos que já não se trata da lição decorada, mas de saber como pesquisar novas informações e investigar, como analisar temáticas, como integrar novos dados e resolver problemas, como planear e desenvolver planos e projectos, ou de como integrar as experiências pessoais e a realidade com as matérias.

Este contexto de mudança, que envolve um novo estatuto do aluno enquanto agente activo, remete para um papel distinto da escola em que importa reformular muitas das práticas pedagógicas habituais, mas também diversas dinâmicas organizacionais e interactivas dos seus agentes. A maior preponderância do papel do aluno enquanto

⁴ O autor considera ainda como tarefas desenvolvimentais da adolescência (a) o desenvolvimento de competências sociais e intelectuais que permitam a obtenção das qualificações académicas e vocacionais necessárias para a escolha de uma profissão, com a conseqüente autonomia económica e material própria da condição adulta; e (b) a construção de um sistema pessoal de normas e valores e a aquisição de atitudes, conhecimentos e capacidades que favoreçam o aprofundamento de uma consciência ético-política, possibilitadora de uma acção responsável enquanto cidadão numa sociedade democrática.

agente único, activo e gestor privilegiado do seu percurso, não envolve, por isso, uma eliminação do papel e das influências dos professores, funcionários das escolas, pais e demais agentes educativos. Pelo contrário, o seu papel continua a ser fulcral e provavelmente mais significativo que nunca, dado serem elementos centrais na assistência e no acompanhamento dos alunos na construção dos seus percursos.

Trata-se, em suma, de saber como transformar o sistema escolar para que este possa oferecer aos jovens o que precisam para se tornarem cidadãos num mundo muito mais aberto, muito menos repressivo, mas ao mesmo tempo, muito mais angustiante (Ramos, 2001).

1.2. O papel da escola num contexto de mudança

Tendo em conta a realidade explanada, importa reflectir sobre as configurações de trabalho e as práticas actualmente adoptadas na escola, e a necessidade de se operarem mudanças substanciais, de forma que a se cumpra efectivamente o novo estatuto do aluno na escola. Isto é, se se pretende uma verdadeira assunção de um novo papel do aluno, as lógicas de funcionamento e trabalho na escola deverão operar importantes transformações, consubstanciando-se, também, no desempenho diferenciado de papeis por parte dos restantes agentes.

1.2.1. Desafios à organização escola e a necessidade de mudança

Os desafios da actualidade remetem para diversos domínios da sociedade e da sua organização institucional, particularmente o da educação e da formação de cidadãos. Com efeito, é necessário reconhecer que as transformações no mundo se traduzem na necessidade de uma adaptação de todos. A educação e os sistemas educativos assumem aqui um papel central, tendo em conta a sua função, devendo preparar os jovens, dadas as novas realidades e também reorganizando-se no sentido de uma maior eficácia dessa preparação.

Não obstante, apesar das transformações ocorridas no mundo actual, muitas instituições, em que se incluem as escolas, assumem um funcionamento e traduzem ainda uma concepção característica, rígida, com estruturas de grande dimensão, frequentemente burocracias mecanicistas, com vários departamentos e com práticas de standardização persistentes (Hargreaves, 1998).

Sendo certo que estas contingências não se confinam à educação, inserindo-se num quadro mais vasto de transição sócio-histórica, na verdade, as novas realidades apelam directamente a este domínio, já que é através da educação que muito se preparam os cidadãos, não só em termos do conhecimento – de resto, cada vez mais volátil e incerto – mas também para o exercício da cidadania, para a socialização⁵ e para a implementação de importantes competências. Em especial quando, como já mencionado anteriormente, é sobretudo uma dimensão individual que assume cada vez maior relevância.

Ora, é neste enquadramento que pode afirmar-se que a educação se debate, nos nossos dias, com a problemática de um desfasamento entre, por um lado, as competências que veicula, associadas a práticas e a um funcionamento muito característicos, nos níveis *macro*, *meso* e *micro*, e, por outro lado, as competências efectivamente necessárias para uma adaptação dos indivíduos à sociedade e ao mundo. Trata-se, de acordo com Coombs (1985), de uma crise no sistema educativo, intensificada com crescimento dos desajustamentos entre os sistemas educativos e o mundo em rápido crescimento à sua volta.

De acordo com Kuhn (1970, cit. *in* Coombs, 1985), uma crise num paradigma científico dominante tem lugar quando existe uma anomalia entre a teoria e o contexto natural. Sendo que esta crise faz emergir um paradigma alternativo. Podemos, assim, neste sentido, caracterizar a crise na educação como uma anomalia entre os parâmetros do sistema educativo e a realidade na qual se pretende que este aja.

Na mesma perspectiva, Hargreaves considera que “do ponto de vista organizacional, as escolas são instituições do modernismo, imensas em tamanho, balcanizadas em cubículos burocráticos conhecidos como departamentos, disciplinas, calendário e horário escolar” e acrescenta ainda que “as escolas secundárias constituem os símbolos e os sintomas primordiais da modernidade. A sua grande dimensão, os seus padrões de especialização, a sua complexidade burocrática, o seu fracasso persistente em cativar as

⁵ De facto, como afirma Parsons (cit. *in* Forquin, 1995), a educação escolar desempenha um papel de socialização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo dos valores da sociedade. É neste sentido que a escola constitui uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro (Souza, 2001, cit. *in* Carvalho, 2006c, no prelo).

emoções e as motivações de muitos dos seus alunos e de um número considerável dos seus professores” (1998:10).

O mundo actual é rápido, comprimido, complexo e incerto, colocando actualmente numerosos problemas e desafios aos sistemas escolares e aos professores que aí trabalham. Por exemplo, a compressão do tempo e do espaço está a criar uma mudança acelerada, uma sobrecarga de inovações e uma intensificação do trabalho docente (Hargreaves, 1998:11).

Em suma, esta transição, que o mundo e as sociedades contemporâneas se encontram a efectuar, exige à educação e aos sistemas educativos uma reorganização, novas práticas e outras competências a promover nos jovens e nos profissionais. Em resposta a tal realidade, muito frequentemente as escolas e os professores agarram-se a soluções burocráticas (mais sistemas, mais hierarquias, mais mudanças impostas, mais do mesmo). Situação que, embora possa inicialmente transmitir uma maior sensação de segurança, dadas as dificuldades e as ansiedades associadas à mudança, não poderá manter-se, já que a essa mudança é essencial, dependendo dela o sucesso das novas gerações.

As transformações exigidas aos sistemas educativos colocam-se, de facto, em diversos níveis, que envolvem necessariamente a organização dos mesmos e às práticas de trabalho desenvolvidas no seu seio, bem como as competências que se pretende veicular e incrementar junto das crianças e jovens.

Como Hargreaves afirma:

“O desafio de reestruturação na educação e em todo o lado é um desafio para o abandono do controlo burocrático, ordens inflexíveis, formas de confiança paternalistas e rápidas mudanças, de forma a ouvir, articular e trazer ao conjunto as vozes dispersas dos professores e de outros parceiros educacionais. É um desafio de construir confiança nos processos de colaboração, risco e melhoria contínua (...)” (1994:260).

É, portanto, necessário desenvolver uma compreensão partilhada da “nova cultura” entre os diversos intervenientes (Fullan, 1991, cit. *in* Down, 1996; Fullan, 2001). Isto não significa uniformidade de perspectivas, mas uma aceitação informada de princípios

fundamentais como a parceira, a negociação e a prática reflexiva (e.g., Dewey, 1933; Zeichner, 1993; Perrenoud, 2002; Jay & Johnson, 2002).

Para desenvolver estes princípios é preciso criar uma nova cultura dos contextos de aprendizagem, criando culturas colaborativas entre professores e a comunidade alargada (Hargreaves, 1995; Smyth, 1995, cit. *in* Down, 1996), em que não se podem deixar de incluir os novos profissionais que, ao longo do tempo têm surgido no sistema educativo, tendo em vista o sucesso escolar (Carvalho, no prelo; Carvalho & Gomes, 2007). Está, portanto, a falar-se da necessidade da constituição de uma nova ecologia educativa, uma fluidez organizacional que sublinha a necessidade de colaboração e a aprendizagem ocupacional partilhada, sendo, por isso, contrária às estruturas balcanizadas do ensino (Ramos, 2001).

Uma proposta neste sentido poderá bem ser a escola reflexiva (Alarcão, 2001, 2002), enquanto paradigma diferenciado e correspondente, no fundo, a uma nova ecologia educativa. Transpondo para a escola a ideia que presidiu à designação de professor reflexivo, Isabel Alarcão atribuiu a essa escola que se pensa através dos seus actores, a designação de escola reflexiva.

Tendo em conta um paradigma sistémico, em que as instituições são sistemas abertos e em permanente interacção com o ambiente que as rodeia (e que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem e de desenvolvimento), as escolas “deverão passar a ter em conta o contexto histórico e sócio-cultural em que se inserem, as características dos seus professores e dos seus alunos, os factores organizacionais, a relação com o ambiente que as circunda, as culturas que lhe são endógenas e as que, sendo exógenas, as influenciam, tais como as questões políticas e curriculares” (Alarcão & Tavares, 2007:137).

Estas práticas, contrárias à perspectiva de standardização e manutenção de um *status* artificial, por não corresponder à realidade, serão certamente positivas para uma maior capacidade da escola cumprir a sua missão e proporcionar aos destinatários da sua actuação, os alunos, uma verdadeira assunção do seu novo papel.

A escola reflexiva é considerada como sendo inteligente, autónoma, responsável, que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu

pensamento no seu projecto educativo. Trata-se de um projecto institucional vivo, com capacidade de se auto-analisar, projectar e desenvolver. É uma escola situada e reactiva, com sensibilidade aos índices contextuais e que se pensa no presente para se projectar no futuro e na continuidade (Alarcão & Tavares, 2007). Características que, considerando as contingências ambientais, poderão corresponder a uma maior adaptabilidade. De facto, gerir uma escola reflexiva e formar profissionais reflexivos, apresenta-se como uma meta para aqueles que acreditam na mudança a partir da escola (Pereira & Ely, 2005). O papel dos professores, neste quadro, é inquestionável.

1.2.2. Desafios à prática docente: formação, supervisão e interações educativas

A actividade do professor é cada vez menos uma mera actividade técnica e mais uma actividade profissional (Paiva Campos, 2004). Requer uma análise cuidadosa de cada situação de ensino, o desenvolvimento e monitorização de oportunidades de aprendizagem e a avaliação do seu impacto no aproveitamento dos alunos. Sobretudo quando, cada vez mais, o público escolar é diversificado, o que exige uma reorganização das práticas na sala de aula, sublinhando-se a necessidade de diferenciação pedagógica e contemplação das especificidades dos alunos.

Como Paiva Campos (2004) refere, não podemos negar as diversas mudanças sociais que vivemos, como sejam a maior heterogeneidade da população escolar, a multiplicação das fontes de informação ou a maior autonomia oferecida às escolas. Estas mudanças fazem emergir a necessidade de recorrer a novos processos ou de reestruturar os tradicionais, de organização do contexto e das oportunidades de aprendizagem, configurando-se novas dimensões do trabalho dos professores que, não significando esquecer as tradicionais, implicam a reestruturação do seu desempenho profissional.

Além disso, os saberes estão em constante mutação, o que exige uma formação constante dos professores, sobretudo quando o conhecimento está difundido por outros meios de informação, que concorrem com os saberes frequentemente menos apelativos das escolas. O professor já não é a única fonte de informação e conhecimento do aluno e a respectiva transmissão já não é a sua principal tarefa, sendo que a organização de um ambiente rico e seguro de aprendizagem, bem como o apoio aos processos de

aprendizagem, se tornaram tarefas mais relevantes (e.g., Paiva Campos, 2004; Roldão & Gaspar, 2005).

Ao nível dos objectivos, o papel do professor envolve, hoje, uma contribuição para a educação para a cidadania dos alunos. De facto, recaem sobre a escola diversas expectativas, sendo uma nova responsabilidade dos professores a inclusão deste componente, no ensino das várias disciplinas. Este, pode consubstanciar-se em diversos elementos, como viver numa sociedade multicultural e como cidadão europeu, gerir o desenvolvimento vocacional ou ter estilos de vida ambientalmente sustentáveis.

Por outro lado, cada vez mais se apela a competências para a sociedade do conhecimento e aprendizagem ao longo da vida, sendo a promoção das mesmas responsabilidade dos professores. O professor deve ainda tornar-se capaz de reestruturar o seu papel tradicional, integrando no ensino objectivos e processos que não têm estado directamente ligados com os das disciplinas escolares (Paiva Campos, 2004). O que remete novamente para o trabalho de parceria e interacção, em especial quando estabelecido com novos profissionais que se inserem no sistema de ensino e nas escolas, cada vez mais autónomas e responsáveis pelos resultados alcançados pelos seus alunos.

Elemento que acaba por constituir um novo desafio aos professores, cujo papel deixa de confinar-se à sala de aula, alargando-se para o contexto organizacional da escola e da comunidade educativa. Constitui um exemplo a interacção que desenvolvem com os profissionais dos serviços de psicologia e orientação, no âmbito das actividades de orientação e desenvolvimento vocacional na escola, ou mesmo com profissionais de saúde, que frequentemente participam em actividades de educação e formação na escola.

Como dizem Alarcão e Tavares, podemos falar num significado profissional da actividade dos professores, “(...) não já numa perspectiva individualista e limitada ao interior da sala de aula, mas como um corpo de profissionais colectivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola” (2007:131).

Neste contexto, a formação básica dos professores é apenas o início de um processo que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades

(Dias-da-Silva, 1998). Como refere Zeichner, “independentemente do que fazemos nos programas de formação (...) e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a leccionar” (1993:17).

A importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional docente só foi possível com a crítica ao modelo de racionalidade técnica e a emergência do que pode ser um novo paradigma nos estudos educacionais: a abordagem reflexiva e a reflexão acerca da prática (e.g., Dewey, 1933; Zeichner, 1993; Perrenoud, 2002; Jay & Johnson, 2002). A formação contínua, por isso, não poderá corresponder a uma mera acumulação de cursos ou conhecimentos, mas a uma construção permanente através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas. Tal facto traduz-se numa formação que se alicerce na experiência profissional, na auto-formação, pessoal e profissional, directamente associada aos contextos específicos de trabalho de cada um e não numa lógica de homogeneização (e.g., Nóvoa, 1991; Costa, 2005).

A profissionalização dos professores está também dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos fortes de afirmação profissional dos professores (Nóvoa, 1999).

O perfil do professor actualmente é o de profissional equipado com ferramentas práticas, teóricas e técnicas, que lhe permitem desenvolver uma prática reflexiva respondendo à diversidade das exigências que tem de enfrentar (Alonso, 1996). Assim, os processos bem sucedidos de aprendizagem e formação dos professores, que levam à renovação do conhecimento e de experiências e também a um desenvolvimento pessoal e profissional, são aqueles nos quais cada um tem a hipótese de se envolver activamente, reestruturando as suas próprias interpretações e orientações comportamentais, criando atitudes de aprendizagem com significado e funcionais (Alonso, 1996).

Em suma, é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Há, por isso, a necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Como Nóvoa (1999) sugere, são necessárias lógicas de formação que

valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

Esta nova ecologia educativa apresenta, por outro lado, uma repercussão muito significativa no âmbito da supervisão: a extensão da actividade supervisiva ao contexto mais abrangente da escola, entendida como lugar e tempo de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2007).

Sendo a supervisão um instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos imediatos da acção pedagógica (Moreira, 2004), e um processo que envolve proporcionar uma melhor aprendizagem, através de uma melhoria das práticas de ensino (Barrett, 1986; Jackson, 2001), o papel de supervisor assume grande relevância, já que acaba por ser um elemento garante da qualidade e, tendo em conta as realidades mencionadas *supra*, um agente activo e responsável pela implementação de práticas de ensino-aprendizagem mais adaptativas e orientadas para o novo quadro de competências que se pretende que os alunos desenvolvam. Trata-se de uma tarefa que apresenta alguma complexidade, na medida em que nele coexistem duas vertentes, designadamente a avaliação e a orientação que, em muitas circunstâncias, remetem para planos distintos.

A supervisão, orientada para a promoção da autonomia do supervisando, assume-se como um processo dialógico e democrático (Waite, 1995, 1999), visando promover a comunicação, a negociação de decisões e a clarificação de intenções e realizações, entre supervisores, entre estes e os seus estagiários, e entre os estagiários e os seus alunos (Moreira, 2004).

O papel do supervisor é, assim, exigente, não se podendo cingir a uma orientação tradicional excessivamente centrada em si e na avaliação sumativa do trabalho do estagiário, assente em modelos de mestria ou de mera racionalidade técnica (Moreira, 2004). Em especial quando a realidade educativa e social é cada mais vez mais complexa, exigindo aos indivíduos uma capacidade relevante de adaptação, de gestão da crise e de diversos papéis – o professor, na escola, é cada vez menos aquele que se limita a ensinar; além de ser um elemento que faz aprender, é um modelo de socialização e de conduta, uma referência dos alunos, pessoal e profissional, e mesmo uma figura alternativa de vinculação. Por outro lado, é um agente cada vez mais

envolvido em actividades que ultrapassam a acção lectiva no interior da sala de aula, dimensão que não pode deixar de ser incluída nas práticas supervisivas.

Ao processo de supervisão, em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 1987), está associado um conjunto de acções que, sobretudo, pretendem promover a descoberta de um sentido ou significado da actuação profissional e do modo como esta pode ser aperfeiçoada. Neste sentido, é impreterível a contemplação das novas realidades de ensino-aprendizagem e, portanto, configura-se um quadro de supervisão mais alargado, que contemple a figura do professor e a sua intervenção sistémica e não apenas ao nível *micro*, da sala de aula, em práticas concretas de ensino.

Todos estes procedimentos inserem-se num quadro de natureza reflexiva permanente e de questionamento do ensino, sendo que tal envolve uma visão holística e uma atitude de abertura e de responsabilidade face à acção e às práticas profissionais. A reflexão, como Dewey menciona, não consiste numa série de passos ou procedimentos a serem usados pelos professores, mas justamente numa forma holística de olhar e responder aos problemas – uma forma de estar. Embora, como Jay e Johnson (2002) indicam, esta visão holística seja difícil de veicular.

O profissional reflexivo aceita fazer parte do problema, reflectindo sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar as suas acções mais eficazes (Perrenoud, 1999). Neste sentido, a prática é reconstruída pelo professor a partir da observação, descrição, análise e explicitação dos factos, sendo estes procedimentos o que propicia ao profissional a tomada de consciência, a compreensão da sua própria prática (Prado, 1998). Por isso, estas práticas envolvem também a capacidade do professor reconhecer as singularidades das situações e saber conviver com a incerteza e com os conflitos de valores, no sentido de buscar novas compreensões (Prado, 1998).

De acordo com Alarcão e Tavares (2007), numa escola reflexiva, a supervisão passa a focar-se em dois níveis: (a) a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de

educação e a sua influência no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; (b) o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e o seu impacto na vida das escolas.

Nesta concepção de escola, Alarcão (2004) sugere que os professores necessitam vários conhecimentos: disciplinares, curriculares, conhecimentos dos alunos e dos seus contextos, dos fins educativos, entre outros, sendo que, ao supervisor cabe auxiliar o professor nesse processo.

Pode ainda ser atribuída aos supervisores, no âmbito da escola reflexiva, a função de facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, já que a sua tarefa principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2007).

Importa, assim, sistematizar as funções de supervisão que se configuram e os conhecimentos a elas associados, que se configuram num novo quadro de uma escola reflexiva.

QUADRO 1 – Novas funções supervisivas e conhecimentos necessários para o seu desempenho, no âmbito de uma escola reflexiva (adaptado de Alarcão, 2002).

<i>Novas funções supervisivas</i>	<i>Leque de conhecimentos necessários para o desempenho das novas funções</i>
<p>Dinamizar comunidades educativas e acompanhar iniciativas nesse sentido;</p> <p>Privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola;</p> <p>Acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;</p> <p>Fomentar a auto e hetero-supervisão;</p> <p>Colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários actores;</p>	<p>Conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projecto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante;</p> <p>Conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos;</p> <p>Estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;</p> <p>Fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;</p> <p>Metodologias de investigação-acção-formação;</p> <p>Metodologias de avaliação da qualidade;</p>

Colaborar no processo de auto-avaliação institucional, que deve ter o projecto como referência, e analisar as suas implicações	Ideias e políticas sobre educação.
Colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários;	
Dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.	

Os autores consideram ainda que a nova concepção do supervisor em situações organizacionais educativas alargadas ultrapassa a noção de “professor de valor acrescentado” e implica competências cívicas, técnicas e humanas que se agrupam em quatro grandes tipos, apresentados no quadro a seguir.

QUADRO 2 – Competências do supervisor (Adaptado de Alarcão & Tavares, 2007)

<i>Interpretativas</i>	Leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para detectar os desafios emergentes no que concerne à escola e à educação e formação.
<i>Análise e avaliação</i>	Situações, iniciativas, projectos e desempenhos individuais e institucionais.
<i>Dinamização da formação</i>	Apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão de saberes e de estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido.
<i>Comunicação e relacionamento profissional</i>	Mobilização das pessoas, explorar tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo.

De facto, atentando-se às propostas apresentadas em cima, vislumbra-se claramente um alargamento do espectro de intervenção do supervisor, enquanto agente que acompanha e presencia o percurso dos professores. Corresponde, também, a um dinamizador do desenvolvimento da organização em que está inserido, apoiando a função educativa da escola, muito para além das concepções que até então se têm enfatizado.

2. Uma ecologia educativa favorecedora da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos: conclusão

Vive-se actualmente na sociedade do conhecimento e da informação. A mudança que ocorreu e continua a ocorrer gera incerteza e imprevisibilidade, o que contribuiu fortemente para uma reorganização e nova perspectivação política e económica, exigindo dos indivíduos – cada vez mais a dimensão central, após a falência de muitas das instituições tradicionais – a capacidade permanente de actualização, de planeamento e de saber lidar com a complexidade.

Como diz Leccardi (2005), se o futuro que a primeira modernidade observava era o futuro aberto, o futuro da modernidade contemporânea é um futuro governado pelo risco. Nas sociedades contemporâneas, os jovens enfrentam, assim, novos desafios e problemáticas na definição dos seus projectos de existência, pois nunca como hoje tiveram tantas possibilidades ao seu dispor mas também nunca como hoje a concorrência por essas oportunidades foi tão acesa (Coleman & Husén, 1990).

Neste quadro, destacou-se, assim, o maior papel do indivíduo enquanto agente activo na construção e perspectivação do seu percurso, bem como na gestão das suas aprendizagens. Realidade que necessariamente tem uma repercussão educativa muito significativa.

Como veículo principal de formação, situando-se no centro da sociedade, a escola deve promover competências que permitam uma maior adaptação dos indivíduos ao meio. Tal envolve a introdução de modificações significativas, quer em termos organizacionais, quer no papel que os agentes educativos desempenham, não só no âmbito das suas funções consideradas tradicionais mas também, e cada vez mais, na interacção que estabelecem entre si.

CAPÍTULO II – PERSPECTIVA TEMPORAL DE FUTURO

“Tentai apreender a vossa consciência e sondai-a. Vereis que está vazia, só encontrareis nela o futuro. Nem sequer falo dos vossos projectos e expectativas: mas o próprio gesto que surpreendeis de passagem só tem sentido para vós se projectardes a sua realização final para fora dele, fora de vós, no ainda-não. (...) O Homem não é de modo nenhum a soma do que tem, mas a totalidade do que não tem ainda, do que poderia ter. E, se nos banhamos assim no futuro, não ficará atenuada a brutalidade informe do presente? O acontecimento não nos assalta como um ladrão, visto que é, por natureza, um Tendo-sido-Futuro. E, para explicar o próprio passado, não será a primeira tarefa do historiador procurar o futuro?”

Jean-Paul Sartre, in 'Situações I'

“O meu interesse está no futuro porque é lá que vou passar o resto da minha vida”

Charles Kettering

1. O futuro e o conceito de perspectiva temporal de futuro (PTF)

1.1. A percepção de tempo e o valor do futuro perspectivado

A percepção do tempo constitui uma das características básicas do comportamento humano e tem sido uma variável psicológica crucial durante a evolução da espécie humana (Díaz-Morales, 2006).

Actualmente, o futuro constitui um novo centro da *praxis* humana, a aposta, o risco e o desafio que é necessário defrontar. E, dependendo mormente do agir dos sujeitos, é construído e projectado (Leccardi, 2005).

Caracterizando-se por ser uma instância de aspirações, de desejos, de medos, de preocupações e de esperanças (Paredes & Pecora, 2004), o futuro assume um papel central no modo como os indivíduos atribuem significado à experiência e agem. O futuro e a representação que dele é feita são, de facto, elementos centrais da vivência psicológica individual de cada um. Como Chesneaux (*cit. in* Araújo, 2005) menciona, quase não seríamos capazes de viver sem a memória do passado, uma orientação para o presente e o sentido de devir. A este propósito, Kurt Lewin (1942), por exemplo, refere-se já ao conceito de perspectiva temporal como a visão psicológica total que cada um tem do seu futuro e passado, numa dada altura.

Não se pode, por outro lado, ignorar o facto destas diversas dimensões temporais estarem interligadas. De um ponto de vista fenomenológico, partindo do sentido que os indivíduos atribuem à experiência, tanto o passado como o futuro são constantemente presente (Araújo, 2005) e o que somos agora resulta da convergência entre o percurso e a memória relativos ao passado, bem como a projecção que é efectuada no futuro. Ou, como Whitehead afirma: “eliminam o futuro e o presente colapsa, esvaziado do seu conteúdo próprio...” (1933:193).

De resto, de acordo com alguns autores, a relação entre o presente e o futuro é uma via de dois sentidos, que permite “tráfego” nas duas direcções, designadamente o conhecimento e os estados de espírito actuais podem afectar as construções do futuro por parte dos indivíduos, e as suas construções do futuro podem influenciar os seus estados cognitivos e emocionais presentes (Karniol & Ross, 1996). E já Platão, na *República*, que sugere que as pessoas deverão planear o futuro começando por definir os seus objectivos e fazendo o percurso inverso até ao momento actual (do futuro para o presente) (Karniol & Ross, 1996)⁶.

A ideia de que as expectativas das pessoas em relação ao futuro podem ser usadas para entender o seu comportamento, de facto, remonta já a Platão (Bolles, 1974, cit. in Karniol & Ross, 1996). Foram, no entanto, Frank (1939) e Lewin (1935, 1943) dois dos primeiros autores modernos a discutir a importância do futuro imaginado na compreensão da motivação e comportamento humanos. Olhando para a perspectiva temporal como uma orientação em relação a objectivos futuros, assumiram que a capacidade para ter em conta antecipações de resultados ou consequências de comportamentos, resulta de processos desenvolvimentistas (Husman & Lens, 1999).

⁶ É ainda de fazer referência ao papel do passado, que acaba por fazer parte dessa “via de dois sentidos”. De facto, Karniol e Ross sugerem conexões motivacionais recíprocas: “o passado pode vir ao de cima sem ser convidado, colorir o presente ou fazer os indivíduos agir; as pessoas podem usar as suas memórias para guiar a sua selecção de objectivos e planos; (...) finalmente, os objectivos podem afectar o modo como as pessoas constroem e interpretam as suas memórias” (1996: 607).

“A criança não se concentra apenas por coisas presentes, não só tem desejos que têm de ser realizados numa vez, mas os seus propósitos também se encaminham para o futuro. Os objectivos que determinam o comportamento de uma criança são projectados continuamente no futuro. Uma extensão decisiva do presente espaço de vida da criança é baseada na extensão temporal dos objectivos” (Lewin, 1935:173).

“O futuro psicológico é parte do que L.K. Frank chamou “perspectiva temporal”. O espaço de vida de um indivíduo, mais do que ser limitado ao que ele considera a situação presente, inclui o futuro, o presente e o passado. Acções, emoções e certamente a moral de um indivíduo, em qualquer momento, dependem da sua perspectiva temporal total.” (Lewin, 1942:48-49).

De acordo com Zimbardo e Boyd (1999), a perspectiva temporal é um processo no qual as experiências dos indivíduos são ligadas a moldes temporais ou espaços de tempo. Os resultados anteriores de investigadores como Lewin (1951) e Nuttin (1964), em relação à perspectiva temporal, fortalecem a crença de Zimbardo e Boyd (1999), de que os períodos temporais, nomeadamente passado, presente e futuro, influenciam o modo como o indivíduo organiza e atribui significado às experiências. Estes espaços temporais influenciam também as decisões que os indivíduos tomam em resposta a determinados estímulos (Abousselam, 2005).

Os indivíduos podem fazer planos relevantes para as suas tarefas de vida e são frequentemente guiados por representações distintas de si próprios no futuro (Karniol & Ross, 1996). Mas, ao passo que alguns são capazes de vislumbrar as implicações futuras do seu comportamento presente, compreendendo como o seu envolvimento actual nas tarefas tem significado e se relaciona com os objectivos futuros, outras pessoas preferem viver no presente, não antecipando as consequências futuras das suas actividades presentes. Ou seja, o grau no qual as pessoas são capazes de olhar para o futuro e, assim, ver a utilidade do seu comportamento actual difere de uma pessoa para outra (Simons *et al.*, 2004). Neste processo tem grande proeminência o processo de estabelecimento de projectos e objectivos que, como Locke e Lathan (1990, cit. *in* Karniol & Ross, 1996) indicam, afectam as escolhas comportamentais, os esforços e a persistência nas tarefas, em especial se forem definidos pelo próprio.

A importância desta dimensão temporal na vida dos indivíduos foi, por exemplo, estudada por Nuttin e Lens (1985), cujos estudos revelaram que, tanto os eventos

passados, como os do futuro, influenciam o modo como os indivíduos pensam e consequentemente como se comportam actualmente. Com efeito, os indivíduos que estão orientados em relação ao futuro colocam uma grande ênfase no adiamento da gratificação, no planeamento, na organização, no estabelecimento de objectivos, na resistência a tentações e distrações, como também no alcance de objectivos de longo prazo (Aboussalam, 2005). Este comportamento, na maioria dos casos, leva a consequências positivas na vida dos indivíduos como o sucesso na aquisição académica, menos factores de risco e mesmo um estatuto sócio-económico mais elevado (Zimbardo & Boyd, 1999).

1.2. O significado do conceito de perspectiva temporal de futuro

A perspectiva temporal de futuro (PTF) refere-se justamente às crenças ou à orientação individual em relação ao futuro, tendo em conta objectivos temporalmente distantes (Gjesme, 1983; Husman & Lens, 1999; Klineberg, 1968; Lessing, 1968; Bembenuitty & Karabenick, 2003, 2004). Ou como Simons *et al.* (2004) mencionam, a antecipação presente de objectivos futuros.

O conceito de PTF é geralmente descrito como uma representação ou conceptualização, em termos de tempo, de um domínio de vida particular, como seja a carreira profissional ou as relações sociais (Peetsma, Hascher & van der Veen, 2005; Carvalho & Gomes, 2007). Isto é, a PTF pode ser vista como uma atitude ou representação em relação a um certo objecto visto num certo tempo (Stoudhard & Peetsma, 1999).

A ideia de perspectiva é aqui encarada como a representação de certos eventos ou objectos num futuro próximo ou mais distante. Portanto, trata-se do grau e o modo no qual o futuro é integrado no espaço de vida presente de um indivíduo, neste caso através de um processo motivacional de processos de estabelecimento de objectivos e projectos (Husman & Lens, 1999)⁷.

⁷ Neste processo, como vários autores mencionam (Cantor *et al.*, 1986; Markus e Nurius, 1986; Markus e Ruvolo, 1989; cit. *in* Karniol e Ross, 1996), não pode deixar de ser referida também a construção cognitiva relativa aos “eus” possíveis, representações que os indivíduos elaboram sobre o modo como podem agir, parecer ou sentir no futuro. Isto é, guiadas pelas suas experiências, pelo auto-conhecimento, pelos estados de espírito e expectativas, os indivíduos imaginam um *self* que querem alcançar e o que

É um conceito caracterizado, como Peestma (2000) refere, pela extensão e pela valência. Extensão em termos de quão remota é a representação no tempo, podendo a mesma divergir de uma área para outra; valência ou relevância, no sentido da indicação do valor de um certo objecto ou domínio de vida no futuro.

O conceito de PTF é também interpretado como apresentando três componentes, designadamente afectivo, cognitivo e comportamental (Rosenberg & Hovland, cit. *in* Stoudhard & Peetsma, 1999), embora alguns autores (e.g., Seijts, 1998) a considerem um constructo sobretudo cognitivo, na medida em que os indivíduos pensam sobre as suas experiências de vida e depois desenvolvem um plano de acção em termos do modo como irão agir. O autor defende também que a PTF é um constructo flexível, sugerindo que os indivíduos têm a capacidade de moldar as suas crenças relativamente ao seu futuro (Abousselam, 2005).

Seijts (1998: 57-58) identifica ainda cinco dimensões que caracterizam este constructo: extensão, coerência (grau de organização de eventos no leque futuro), densidade (número de eventos esperados no futuro), direcionalidade (o grau em que o individuo se percebe como movendo-se do presente para o futuro) e afectividade (extensão em que cada um se sente gratificado por eventos futuros).

Nurmi (1989, 1993) apresenta um modelo conceptual da PTF, propondo a existência de três componentes: motivação, planificação e avaliação prospectiva. Relativamente à motivação, aborda a questão da extensão temporal futura, sugerindo que os motivos, interesses e metas das pessoas estão orientados para o futuro (Nuttin & Lens, 1985), configurando o designado sistema motivacional da pessoa os valores, os motivos e os interesses.

querem evitar (Karniol e Ross, 1996). No fundo, o relevo da dimensão de desenvolvimento enquanto pessoa, associada a percepções idealizadas do *self*, cuja construção decorre ao longo do tempo, numa lógica de interacção entre as características individuais e o contexto em que o indivíduo se move.

A planificação (um constructo naturalmente mais cognitivo), o segundo componente, traduz-se na prossecução de metas/objectivos, construção de planos e execução dos mesmos. Por fim, o terceiro componente é a designada avaliação prospectiva, que se baseia no modo de adaptação associado à teoria da auto-eficácia de Bandura (1977). Inclui a avaliação do grau de controlo primário que o sujeito percebe sobre a realização das suas metas, a probabilidade de realização futura e a afectividade ligada ao futuro (Díaz-Morales, 2006).

Apesar das suas particularidades, as diversas propostas remetem para uma dupla dimensão do conceito de PTF, designadamente cognitiva e motivacional, aspectos tidos como inter-dependentes.

QUADRO 3 – Dimensões cognitiva e motivacional/afectiva da PTF (Trommsdorff, 1983).

<i>Aspectos cognitivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturação de eventos em termos da sua sequênciã temporal e ordem causal. - Objecto, extensãõ, densidade, coerência. - O conteúdo pode moldar as estruturas cognitivas, sendo aqui que entram as varáveis afectivas e motivacionais.
<i>Aspectos motivacionais</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O modo como é encarado o futuro pode influenciar o comportamento e desempenha um papel importante no estudo da PTF. - Uma abordagem motivacional concebe a PTF como parte da actividade motivada, dirigida a objectivos, alcançados num futuro distante ou próximo.

Ainda numa perspectiva de clarificação de conceitos, convém sublinhar a diferenciação, efectuada por Nuttin e Lens (1985), designadamente entre três sub-categorias no conceito de tempo psicológico: perspectiva temporal de futuro, atitude temporal e orientação temporal, apresentados no quadro a seguir. Apesar da diferenciação poder veicular “zonas” de alguma sobreposição semântica, trata-se de uma distinção relevante, já que a PTF futuro apela mormente a um carácter integrador e abrangente.

QUADRO 4 – PTF, atitude face ao tempo, orientação temporal.

<i>Perspectiva temporal de futuro</i>	Percepção mental num certo momento no tempo, de eventos que, na realidade, acontecem numa sucessão temporal e com intervalos temporais mais ou menos longos entre eles (Nuttin & Lens, 1985:16).
<i>A atitude face ao tempo</i>	Um olhar mais ou menos positivo ou negativo, ou uma atitude em relação ao seu futuro.
<i>Orientação temporal</i>	Direcção temporal preferencial dos pensamentos e das acções de uma pessoa. É a tendência de ser orientado predominantemente para o passado, presente ou futuro (Husman & Lens, 1999).

1.3. Sobre a mensurabilidade da PTF

Ao se analisarem os diversos estudos e instrumentos usados, torna-se claro, que frequentemente, designações similares foram usadas para diferentes aspectos de um sistema cognitivo-motivacional complexo: alguns estudos têm em conta apenas aspectos cognitivos como a extensão e a coerência da orientação de futuro, outros focam apenas aspectos motivacionais, como a antecipação e a necessidade de satisfação (Trommsdorff, 1983).

Não obstante a concordância em relação ao que representa o conceito, os instrumentos de avaliação usados na investigação da PTF diferem consideravelmente, em termos dos aspectos que focam, nível e objecto (Nuttin *et al.*, 1979).

Gjesme (1983), por exemplo, efectua uma distinção entre o tipo de tarefas adoptadas, podendo identificar-se aquelas associadas a uma concepção de PTF como sendo situacionalmente determinada e outra como sendo mais estável e mesmo representando um traço de personalidade.

As tarefas associadas à primeira situação são distinguidas entre “fechadas” e “abertas”. As tarefas fechadas envolviam a resposta dos indivíduos a situações ou estímulos que não se esperava que se repetissem. Estas tarefas estavam completamente terminadas quando a resposta correcta era dada, portanto, não estava associada às mesmas uma perspectiva temporal de futuro propriamente dita. O outro tipo de tarefas era

classificado de “aberto” porque permaneciam não realizadas depois da resposta correcta ser dada. A tensão induzida pela tarefa persiste no quadro da perspectiva temporal de futuro como uma tarefa a ser alcançada.

Os resultados indicaram que a existência de recompensas afectava positivamente as tarefas abertas, mas não havia diferenças entre as respostas recompensadas e punidas nas tarefas fechadas. Foi, de resto, nesta base, que Nuttin (1964) concluiu que o futuro psicológico não é apenas um efeito de aprendizagem do passado, mas está essencialmente ligado à motivação. Com efeito, a antecipação de uma situação futura pode representar uma expectativa com valências positivas ou negativas e, uma vez que a percepção destas valências aparentar ser agradável ou desagradável, ela resulta em comportamentos quer de evitamento quer de aproximação (Heckhausen, 1963, *cit. in* Gjesme, 1983).

A segunda concepção de PTF preconiza que a mesma se desenvolve gradualmente como uma característica estável da personalidade, em termos de capacidade geral para antecipar, conceber e estruturar o futuro, incluindo uma elaboração cognitiva de planos e projectos e reflectindo o grau de preocupação, envolvimento e compromisso com o futuro (Gjesme, 1983). Assume-se que esta capacidade se manifeste sempre que há um certo valor/valência associado com o potencial plano ou evento futuro, isto é, a perspectiva temporal futura de um indivíduo é activada e manifesta-se como uma função da valência antecipada ou importância de tarefas ou eventos futuros (Gjesme, 1983).

No concernente à mensurabilidade, nesta segunda perspectiva, é necessário diferenciar entre a PTF considerada como capacidades para antecipar, estruturar e envolver o futuro e a activação e a manifestação destas capacidades em tarefas ou actividades específicas. Trata-se de um elemento de grande importância, já que, ao sublinhar procedimentos de medida em situações ou eventos específicos, pode-se falhar uma verdadeira avaliação da PTF do indivíduo, simplesmente porque o indivíduo não apresenta uma valorização dessa situação específica, e conseqüentemente a sua PTF não está direccionada para esse evento. Por exemplo, um resultado baixo numa situação específica pode ser devido a uma fraca PTF, mas também pode ser devido à situação específica, isto é, a PTF do indivíduo pode ser elevada mas não se manifesta ou se revela numa situação específica.

Os itens que se referem a situações específicas irão provavelmente reflectir a manifestação da PTF para estas situações particulares, mais do que à força da própria PTF global. Esta última, considerada um traço de personalidade subjacente que se manifesta de modo diferente em diversas situações, dependendo da orientação do indivíduo em relação a diversas situações diferentes.

1.4. O valor adaptativo da PTF

Em geral, todos os resultados revelam que as pessoas com uma PTF extensa percebem o seu comportamento presente como mais instrumental porque o mesmo as ajuda a alcançar um leque mais alargado de objectivos imediatos e futuros (aspecto cognitivo), e também valorizam mais o seu envolvimento/dedicação às tarefas actuais porque o valor antecipado do objectivo futuro é mais elevado (aspecto dinâmico) (Simons *et al.*, 2004). Baseado neste raciocínio, Eccles e Wigfield (2002) e Feather (1992), sugeriram que os indivíduos com uma PTF mais longa estão mais motivados em relação às suas actividades presentes, esforçam-se mais e têm um melhor desempenho em testes subsequentes (Simons *et al.*, 2004).

Lessing (1968), por exemplo, mostrou que PTF mais extensas estavam positivamente correlacionadas com atributos considerados positivos, como sejam a inteligência, o sucesso académico, o estatuto sócio-económico e o ajustamento psicossocial em geral.

Não é, por isso, de surpreender que a PTF seja considerada um importante factor na vida dos adolescentes e jovens adultos, em especial pela qualidade motivacional que lhe é atribuída (Stouthard & Peetsma, 1999). Isto significa que uma PTF positiva em relação a um certo objectivo ou objecto pode levar uma pessoa a um melhor desempenho para o atingir, já que as diferenças nesta perspectiva podem afectar qualidades motivacionais, influenciando o investimento, por parte de cada um, no seu futuro (Stouthard & Peetsma, 1999). É neste sentido que a PTF tem uma grande relevância em contexto educativo, dimensão que importa agora analisar.

2. Perspectiva temporal de futuro e educação

Têm sido desenvolvidos, ao longo do tempo, diversos estudos cujas conclusões sublinham a relevância que a PTF assume em contexto educacional. Peetsma (2000), por exemplo, verificou que PTF diferentes, particularmente as relacionadas com a carreira escolar e profissional, são bons preditores do investimento na escola por parte dos estudantes. Até porque este investimento é parte do comportamento orientado para resultados positivos e, possivelmente, para uma carreira profissional futura (Peetsma, 2000). A PTF parece, de resto, estar associada com vários factores relacionados com a carreira, como objectivos de carreira, escolhas de carreira e motivação dos estudantes (Abousselam, 2005).

Simons *et al.* (2004) demonstrou também que uma PTF longa, quando associada a um aumento da instrumentalidade do comportamento actual, está associada a maior motivação, maior aprendizagem, desempenho e persistência mais intensiva. No mesmo sentido, Nuttin e Lens (1985) verificaram que a PTF estava positivamente correlacionada com a motivação para a aprendizagem. Do seu ponto de vista, as percepções dos estudantes acerca do futuro influenciam as suas crenças e a motivação para a aprendizagem, o que, conseqüentemente, tem um impacto positivo no seu nível de aquisição (Abousselam, 2005). Como Peetsma (2000) afirma, existe de facto uma ligação positiva entre o investimento na escola e as perspectivas temporais de futuro em relação à carreira escolar e profissional.

Os vários estudos, de facto, corroboram a ideia de que a PTF é uma variável explicativa e que prediz o comportamento dos estudantes, como sejam “aplicar-se” ou trabalhar para a escola (De Volder & Lens, 1982; Peetsma, 1985, 1992), estando, portanto, ligada ao sucesso.

Esta associação, por outro lado, tem sido constatada em diversos contextos sociais. Por exemplo, o grau de investimento na escola por parte de estudantes na Bélgica (De Volder & Lens, 1982) e nos Países Baixos (Peetsma, 1985, 1992, cit. *in* Peetsma, 2000) foi previsto muito bem pela extensão e valor da sua PTF.

De Volder e Lens (1982) descobriram uma correlação positiva entre a motivação de alunos do 11º ano e a extensão da sua PTF. Estudantes mais motivados atribuíam maior

valor a objectivos num futuro mais distante e também ao seu trabalho escolar para atingir esses objectivos. No mesmo sentido, Moreas e Lens (1991, cit. *in* Simons *et al.*, 2004) verificaram uma correlação positiva entre PTF, instrumentalidade percebida e a motivação dos estudantes. Os seus resultados indicaram que os estudantes com uma PTF mais longa estavam mais motivados que os estudantes com uma PTF curta. Ainda num estudo conduzido na Flandres (Bélgica), Creten *et al.* (2001, cit. *in* Simons *et al.*, 2004) descobriu que os estudantes que percebiam os seus estudos como menos instrumentais para os seus objectivos num futuro mais próximo ou futuro estavam menos motivados em relação aos seus cursos.

Esta é também uma variável que é prevista como uma consequência de uma experiência frustrante (Bouffard, Lens & Nuttin, 1983). A PTF de indivíduos no Ruanda que não foram admitidos na universidade foi comparada com a de indivíduos que tinham sido admitidos, tendo os resultados mostrado que a dos primeiros era mais restrita em extensão que a dos que não tinham sido frustrados nas suas intenções.

Num outro estudo com estudantes universitários, verificou-se que os estudantes que tinham uma PTF estavam mais dispostos a sacrificar a gratificação presente de forma a alcançar os seus objectivos de carreira (Zimbardo & Boyd, 1999). Tinham também competências importantes de gestão do tempo e planeamento e eram mais eficientes que os estudantes que não tinham uma PTF.

Os resultados indicaram também que os indivíduos orientados para o futuro tinham a tendência para apresentarem maiores índices de *stress* e preocupação, na medida em que colocavam pressão sobre si para terem desempenhos e usarem o seu tempo de modo eficiente (Zimbardo & Boyd, 1999).

Num trabalho desenvolvido na África do Sul, em 1994, Pienaar (cit. *in* Abousselam, 2005), investigou o papel da perspectiva temporal na escolha de carreira em alunos do ensino secundário. Verificou uma diferença significativa entre a perspectiva temporal média dos estudantes que tinham tomado uma decisão e a dos que não tinham tomado essa decisão, tendo os primeiros uma PTF mais longa.

Pela sua relevância e abrangência em termos de investigação, convém realçar as dimensões motivacionais, de auto-regulação e de adiamento da gratificação que estão associadas à perspectiva temporal de futuro.

2.1. A dimensão motivacional

Em contexto educativo, é no domínio da motivação que as perspectivas temporais de futuro dos estudantes assumem uma grande expressão. Por exemplo, McInerney *et al.* (1998) verificou que os estudantes que estavam motivados e a alcançar bons resultados escolares claramente articulavam as razões pelas quais estavam na escola e descreviam a trajectória que iriam tomar depois de a deixarem. Ou seja, como Peetsma (2000) menciona, a apreciação expressa por uma pessoa em relação a um certo objecto no futuro, desempenha um papel essencial na definição do conceito de PTF como uma variável motivacional.

Nuttin (1964) classifica mesmo a PTF como o “nosso espaço motivacional primário”, sendo que, desde logo, uma das primeiras publicações em torno do conceito de perspectiva de futuro – Frank (1939, cit. *in* Peetsma, 2000) – discutia as perspectivas de futuro como factores motivantes do comportamento humano.

A literatura, de facto, enfatiza o carácter motivacional da PTF (Lens, 1986; Lens & Decruyenaere, 1991; Nuttin, 1980) e trabalhos relativamente recentes envolvendo a tradução da PTF na motivação dos estudantes (Husman & Lens, 1999) sugerem que factores adicionais como a instrumentalidade percebida, motivação extrínseca *versus* intrínseca, valência do objectivo e auto-regulação, determinam quando tem lugar o adiamento da gratificação e como afecta a motivação dos estudantes (Bembenutty & Karabenick, 2004).

Bembenutty e Karabenick (2004:44-47) efectuam uma descrição de cada um desses factores:

Valor dos objectivos de futuro: O valor da recompensa adiada diminui com o aumento dos intervalos de adiamento (Mischel, 1981). Assim, as diferenças no modo como as pessoas experienciam o tempo, incluindo a sua PTF, afecta o valor de recompensas distantes. Pessoas com PTF mais longa percebem um dado intervalo como menos extenso do que aquelas com uma PTF curta. Porque o valor

percepcionado da recompensa adiada é maior para aqueles com maior PTF, estes estão mais dispostos a adiar a gratificação (Husman & Lens, 1999).

Instrumentalidade percebida: o aspecto cognitivo da PTF, refere-se à disposição para antecipar consequências de longo prazo de acções presentes. O valor de incentivo (atractividade) do alcance futuro de um objectivo (por exemplo, um grau académico) é uma função directa da PTF do estudante. Suportam esta interpretação estudos que demonstram que os estudantes que colocam um grande valor nos resultados académicos têm maior probabilidade de adiar a gratificação.

Motivação intrínseca e extrínseca: Bembenutty e Karabenick (1998, cit. in Bembenutty & Karabenick, 2004) verificaram que estudantes universitários com maiores tendências para adiar a gratificação eram mais motivados intrínseca e extrinsecamente.

Consequências aversivas e atractivas: Uma diferença importante entre o paradigma original de Mischel e contextos académicos é que os objectivos académicos futuros podem ter qualidades aversivas como também atractivas.

Auto-regulação: Um aspecto importante de uma auto-regulação óptima é manter-se focado na tarefa, o que envolve o uso de estratégias de aprendizagem como auto-monitorização, procurar ajuda, gestão do tempo e auto-avaliação. Os processos auto-regulatórios e crenças auto-motivacionais estão associadas com desempenhos e resultados académicos mais elevados (Zimmerman, 1998, 2000).

De facto, é razoável assumir que um sentido de propósito em relação ao futuro é importante na motivação dos indivíduos para se envolverem em actividades percebidas como sendo instrumentais na aquisição de resultados futuros valorizados (McInerney, 2004).

As diferenças individuais na extensão da PTF têm, portanto, consequências motivacionais (De Volder & Lens, 1982; Lens, 1986; Raynor & Entin, 1982). Estas diferenças afectam a força da prossecução dos objectivos actuais, por exemplo, na motivação para a aprendizagem na escola. Zaleski (1987, 1994) verificou que, em comparação com indivíduos com uma PTF curta, pessoas com uma PTF longa são mais persistentes a trabalhar para um objectivo e têm maior satisfação com as actividades presentes, orientadas para objectivos. Não estão só motivados por objectivos distantes

mas também por sub-objectivos próximos que levam a um objectivo final num futuro mais distante.

2.2. Auto-regulação e adiamento da gratificação

A auto-regulação em geral e o adiamento da gratificação em particular, implicam a existência de uma PTF e demonstram a sua influência no comportamento actual (Bembenutty & Karabenick, 2004). Ser um estudante bem sucedido depende em larga medida da resistência a tentações que trazem gratificações imediatas, de forma a aumentar a probabilidade de alcançar algo temporariamente mais remoto mas em princípio mais importante (Bembenutty & Karabenick, 2004).

Entender o adiamento da gratificação, portanto, envolve considerar as crenças ou orientações em relação ao futuro, incluindo a perspectiva temporal de futuro dos estudantes (Gjesme, 1979; Husman *et al.*, 2001, cit. *in* Bembenutty & Karabenick, 2004; Husman & Lens, 1999; Klineberg, 1968; Lessing, 1968).

Sendo uma função directa da PTF do indivíduo (Klineberg, 1968, cit. *in* Bembenutty & Karabenick, 2004), o adiamento da gratificação é construído como uma estratégia de aprendizagem auto-regulada que, conjuntamente com crenças facilitadoras acerca do futuro, aumenta a probabilidade de completar tarefas académicas.

Mas, apesar da sua relação conceptual, poucos estudos examinaram directamente a relação entre o adiamento da gratificação e a PTF, sendo que outros apenas providenciaram resultados empíricos a partir dos quais essa relação pode ser inferida. Apesar de não medidos directamente, em todo o caso, os dados suportam a ideia de que uma PTF longa (por exemplo, objectivos de carreira) está relacionada com o adiamento da gratificação por parte dos estudantes (Bembenutty & Karabenick, 2004).

Conclui-se, assim, que uma PTF de curto prazo está associada com tendências para preferir recompensas pequenas mas imediatamente disponíveis e que ter um PTF de longo prazo está associado a preferências por recompensas maiores mas mais difundidas no tempo. Klineberg (1968, cit. *in* Bembenutty & Karabenick, 2004) sugere mesmo que a capacidade para adiar a gratificação depende nas tendências individuais de perspectiva temporal.

3. Aplicação do conceito de PTF noutros domínios

3.1. Saúde e comportamentos de risco

Apesar da PTF, quando comparada com outros conceitos, não ser muito abordada em múltiplas investigações, existem alguns estudos que analisam as inter-relações entre PTF e outros domínios. Por exemplo, verifica-se a existência de alguma literatura sobre o conceito de PTF, que menciona consequências de perturbações mentais (por exemplo, depressão), como também dependência de drogas ou alcoolismo (e.g., Lilienfeld, Hess & Rowland, 1996; Miller, 1991).

De facto, num estudo que investigou a relação entre a PTF e o consumo de *cannabis*, a PTF funcionou como um preditor significativo, confirmando-se o papel “protector” da PTF em consumos aditivos (Apostolidis, Fieulaine & Soulé, 2006). Num outro trabalho, envolvendo a relação entre a PTF e comportamentos relacionados com a saúde, que incluíam o uso de drogas, tabaco, álcool e cinto de segurança, os comportamentos sexuais e o exercício físico, verificou-se que uma PTF estava relacionada com um aumento de comportamentos protectores e com uma diminuição de comportamentos de risco (Henson *et al.*, 2006). Um outro exemplo é ainda a correlação significativa encontrada, numa população de jovens adultos, entre pontuações elevadas na PTF e resultados elevados para comportamentos positivos relacionados com a saúde (Mahon, Yarcheski & Yarcheski, 1997).

Esta associação parece, portanto, ser frequente, pelo que, como mencionam Keough, Zimbardo e Boyd (1999), a perspectiva temporal é um importante constructo, relacionado com diferenças individuais, que deve ser considerado quando se analisam comportamentos relacionados com a saúde, como o abuso de substâncias, bem como na preparação de programas de intervenção.

Ainda no domínio da saúde, podem, do mesmo modo, encontrar-se alguns exemplos da premência da PTF. Um deles é a investigação de Rothspan e Read (1999) sobre comportamentos de risco relativamente ao Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH), em que se verificou que os jovens com uma maior orientação de futuro apresentavam uma menor probabilidade de serem sexualmente muito experientes e tinham um menor número de parceiros sexuais.

Em contraste, os indivíduos com uma orientação de presente relacionaram-se positivamente com aquelas medidas (mais experiência sexual e maior número de parceiros sexuais). Além disso, os que apresentavam resultados mais elevados na orientação de futuro tinham maior probabilidade de usarem métodos alternativos de redução à exposição ao VIH (e.g., questionar a história sexual dos parceiros, adiar ou abster-se do sexo) (Rothspan & Read, 1999).

3.2. Variáveis sociais e económicas

É também geradora de discussão a existência de relações entre a PTF e variáveis sociais e demográficas. Num estudo de Peetsma (2000), em que se analisou a influência de diversas variáveis na relação entre a PTF dos estudantes e o seu investimento na escola, verificou-se que nenhuma delas (tipo de escola, nível de escolaridade, *background* sócio-económico e medo de falhar) tinha uma influência significativa. No entanto, tratou-se de um estudo sobretudo vocacionado para o investimento na escola, pelo que é necessário atentar a mais dados no sentido de estudar eventuais relações que possam existir entre essas variáveis.

Relativamente ao estatuto sócio-económico, alguns autores consideram curial que as diferenças entre os indivíduos exerçam influência no desenvolvimento da percepção temporal e no adiamento da gratificação.

De acordo com Wahl e Blackhurst (2000), o estatuto sócio-económico desempenha um papel central na determinação de aspirações educacionais e ocupacionais. Em contexto norte-americano, por exemplo, os estudantes nativo-americanos e hispânicos encontravam-se entre os que menos aspirações educacionais tinham (Wahl & Blackhurst, 2000).

Doob (1971) e Fraisse (1963) revelam que muitos estudos têm demonstrando que, quanto mais elevado é o nível sócio-económico, maior é a probabilidade de resistência à gratificação imediata, para uma recompensa maior futura (Freire, Gorman & Wessman, 1980). Ou, como Trommsdorff (1983) refere, dependendo da extensão das possibilidades realistas de sucesso económico ou outros tipos de alcance de objectivos, representados por circunstâncias sociais, a PTF poderá ser mais ou menos orientada para recompensas imediatas ou mais distantes.

Os resultados da investigação de Freire, Gorman e Wessman (1980) indicaram justamente uma maior preponderância do presente e uma menor capacidade de adiamento da gratificação nos participantes de grupos sociais mais desfavorecidos. Um aspecto que poderá estar associado ao facto destas crianças verem o seu futuro como mais incerto e difuso, contrariamente às crianças da designada classe média, que viam o seu futuro como mais orientado para o alcance de objectivos, mais certo e realista (Freire, Gorman & Wessman, 1980).

Nesta perspectiva, também Shannon (1975, *cit. in* Trommsdorff, 1983) revelou que a orientação temporal de futuro pode ser um resultado de condições económicas e sociais, mediada por uma avaliação realista da condição social presente e futura. Em grupos socialmente mais favorecidos, de facto, existia um aumento na extensão temporal, ao passo que nos grupos desfavorecidos isso não ocorria, o que foi explicado pelo facto dos indivíduos se aperceberem das dificuldades em atingirem os seus objectivos. Na mesma linha, existem também alguns dados que mostram uma PTF mais curta em crianças de grupos sociais mais desfavorecidos (Trommsdorff, 1983).

Esta realidade assume contornos bastante visíveis em alguns resultados aparentemente inversos de grupos socialmente desfavorecidos. Uma PTF extensa em Índios-Americanos estava associada a comportamentos sociais desadaptativos e uma PTF curta, neste grupo, estava relacionada com comportamentos mais adaptativos. Ou seja, uma PTF que se foca sobretudo num futuro próximo e é pouco estruturada pode mesmo ser adaptativa para grupos desfavorecidos, social e economicamente. Para estes grupos, pode ser mais adaptativo evitar antecipações do futuro distante já que, realisticamente, têm maior probabilidade de só terem expectativas pessimistas ou incertas.

De facto, as diferenças individuais em termos da temporalidade, de facto, têm mostrado assumir um papel importante no funcionamento social e pessoal (Freire, Gorman & Wessman, 1980). Mas, como Fraisse, refere⁸:

⁸ Tendo em conta a perda de alguma clareza, com a tradução para o Português, na ideia a ser transmitida, optou-se por manter este e outros excertos subsequentes em Inglês.

“The future unfolds only in so far as we imagine a future which seems to us to be realizable... There’s no future without at the same time a desire for something else and awareness of the possibility of realizing it... Desire grows from an unsatisfied need, but it does not develop unless we can fulfil this need through our activity” (1963:172-174).

Ainda neste domínio sócio-económico, convém referenciar o trabalho de Detry e Cardoso (1996), já que se reporta à realidade portuguesa, embora, em termos de resultados, haja uma convergência com o observado noutras realidades. Num estudo envolvendo os projectos e a construção do futuro por parte de jovens “não pobres” e “pobres”, estes últimos residentes num bairro degradado, as autoras constataram diferenças significativas entre os dois grupos, atribuídas à condição sócio-económica:

“Quando as condições sócio-económicas são de molde a provocar uma destruturação dos ritmos quotidianos, matriz indispensável para a percepção do futuro, quando o tempo presente é marcado pela instabilidade, é vivido numa “cultura da urgência”, quando o passado se caracteriza por uma acumulação de insucessos, a capacidade de imaginar o futuro, definir e arquitectar projectos fica comprometida” (Detry & Cardoso, 1996: 117).

Verificou-se, além disso, que a valorização comum de algumas dimensões (e.g., a estabilidade), por ambos os grupos, ocorria por motivos diferentes. No caso dos jovens pobres, a importância de factores relacionados com a estabilidade, era explicada pela referência a problemas que apresentam na actualidade, como a grande instabilidade e a insegurança, as situações de conflito ou a falta de privacidade. Pelo contrário, para os jovens não pobres, a preocupação com a estabilidade resultava sobretudo, da preocupação face às características actuais do mercado de emprego e às dificuldades de inserção do mesmo (Detry & Cardoso, 1996).

Os resultados deste estudo vieram, assim, corroborar conclusões de outros trabalhos, que constataam que as expectativas em relação ao futuro, em termos de valorização pessoal, predominam entre os jovens de classes médias. Entre os jovens mais desfavorecidos, contrariamente, salienta-se a perspectiva de um trajecto de vida sem grandes projectos, estando as preocupações mais viradas para problemas que afectam o seu dia-a-dia (Detry & Cardoso, 1996). Tal facto associa-se, por outro lado, à grande valorização do trabalho como meio de sobrevivência, subjacente a todo o quadro de

vida da população mais desfavorecida que, naturalmente, se traduz em maiores taxas de insucesso e abandono precoce:

“O trabalho, para os jovens não pobres, é uma forma de valorização pessoal; ao passo que para os jovens pobres, é sobretudo um meio de ganhar a vida: a urgência em ganhar dinheiro, a satisfação profissional e a valorização pessoal, através do trabalho, são algo quase irrelevante” (Detry & Cardoso, 1996:124-125).

Novamente, portanto, verifica-se o não reconhecimento da escola, por grande parte das famílias pobres. Acima de tudo, vislumbram a escola numa perspectiva de utilidade imediata (acolhimento, controlo, alimentação) e não a encaram como um modo de contribuir para uma vida melhor no futuro (Detry & Cardoso, 1996).

Em conclusão, como afirmam as autoras: “Este “realismo” das escolhas reproduz uma vez mais a influência da origem sócio-económica. A diferença entre as opções feitas, por um lado, pelos “jovens pobres”, e por outro lado, pelos “jovens não pobres” é significativa, não só directamente, mas também pelas representações das profissões que são comunicadas pelos pais e pelo meio envolvente (colegas, vizinhança, professores)” (p.126).

3.3. Diferenças de género

Já no domínio das diferenças associadas ao género, Greene e DeBacker (2004) efectuaram uma revisão de literatura que mostrou que as mulheres tinham motivações diferentes para a aquisição e diferentes expectativas que os homens. No mundo dos anos 60 e 70, as oportunidades eram mais restritas para as mulheres em muitas carreiras, e os resultados da investigação mostraram isso. Estas diferenças entre os sexos reflecte o contexto sócio-histórico, onde papéis de género eram bem diferenciados, mesmo em sociedades desenvolvidas.

A importância do contexto sócio-histórico e cultural é corroborada pelo trabalho de Sundberg, Poole e Tyler (1983) que, entre outros, demonstrou que, na Índia, as adolescentes (sexo feminino) tinham uma visão de futuro menos extensa, quando comparadas com os adolescentes (sexo masculino). Esta diferença foi explicada por se tratar de uma sociedade mais tradicional, ou seja, não foi atribuída a “idiossincrasias do género”, mas a factores de ordem descendente, nomeadamente da sociedade.

Uma descoberta recente é que os adolescentes de ambos os sexos têm expectativas de vida semelhantes, o que sugere uma convergência desde os anos 60, apesar da investigação sugerir que as mulheres são mais ansiosas em relação à carreira. Parece também que as mulheres têm maior complexidade e variedade nos seus objectivos de vida, comparativamente aos homens. Estes, parecem mais relaxados acerca de um mais limitado leque de objectivos de vida, que são estendidos mais longe no futuro do que os objectivos de vida das mulheres (Greene & DeBacker, 2004). Em geral, as mulheres imaginaram os seus futuros em termos de combinações de educação, carreira, família e actividades de lazer, ao passo que os homens imaginavam uma ou duas situações no seu futuro.

O artigo de Greene e DeBacker (2004) também sugere que estão a ocorrer mudanças nas expectativas de homens e mulheres e na valorização do sucesso, em actividades sexualmente estereotipadas. Isto sugere que programas educacionais não sexistas e de oportunidades iguais de emprego, podem estar a surtir algum efeito. Mas, apesar de tudo, as diferenças de género, como as na extensão e densidade dos objectivos do futuro, ainda existem e são provavelmente mais influenciadas pelo clima sócio-cultural no qual as crianças são criadas (Greene & DeBacker, 2004; McInerney, 2004), ou seja, como Nurmi, Poole e Seginer (1995) mencionam, a PTF das pessoas é moldada pelos constrangimentos culturais e sociais que lhes são impostos.

Não obstante as diferenças, tanto as mulheres como os homens têm forças e fraquezas nas suas perspectivas, sendo que, curiosamente, as fraquezas de um género na sua perspectiva podem ser a força do outro. Por exemplo, os jovens do sexo masculino poderiam beneficiar de um aumento da diversidade de objectivos (um possível factor de resiliência face ao não alcance de um); as jovens, por seu lado, poderão beneficiar de um aumento da extensão e da dispersão dos objectivos pela sua perspectiva de futuro (Greene & DeBacker, 2004).

3.4. Ciclo de vida

Como diz Lewin (1939, cit. *in* Fingerman & Perlmutter, 1995), todas as pessoas, de todas as idades, são influenciadas no presente pelo que prevêm para o futuro. De facto, as variações na PTF ao longo do ciclo da vida constituem um domínio que assume

algum interesse, sendo que um campo importante de pesquisa parece ser o do envelhecimento (Rappaport *et al.*, 1993; Bouffard & Bastin, 1994), em particular.

A PTF encarada, como mencionado anteriormente, como uma variável de personalidade com estabilidade, não deixa de ser sensível à mudança (Díaz-Morales, 2006) e tem plasticidade para se adaptar às influências culturais, situacionais e incluindo em contexto de laboratório (Nuttin, 1985). Neste sentido, são verosímeis mudanças ao longo do ciclo de vida.

No que concerne à sua extensão temporal, Díaz-Morales (2006) distingue duas linhas de investigação: uma que concebe a extensão temporal dos mais velhos como sendo menor (Zaleski, 1994); e outra que não encontra estas diferenças, propondo uma relação curvilínea, em forma de “U” invertido, entre a idade e a PTF, com um máximo na idade adulta e um mínimo na adolescência e na velhice (Bouffard *et al.*, 1994).

Já ao nível da planificação, um importante componente do modelo de Nurmi (1993), o autor refere que é expectável um “U” invertido, já que é na meia-idade em que se planeia um maior número de aspectos relacionados com o futuro.

Neste contexto, Díaz-Morales (2006) efectuou uma análise da perspectiva temporal ao longo do ciclo de vida, tendo existido uma avaliação das metas e/ou temores dos indivíduos, quanto à sua distância temporal, nível de conhecimento, planificação, realização, controlo e probabilidade de realização futura.

Os resultados indicam que a média do número de metas e temores coincide com resultados prévios de Nurmi *et al.* (cit. in Díaz-Morales, 2006), sendo que, em geral, a tendência das médias entre os quatro grupos corrobora a ideia do “U” invertido em número de metas, distância temporal e conhecimento.

Outras dimensões, como os planos e a realização, aumentam com a idade, ao passo que a percepção de controlo diminui. As diferenças de idade mostram uma redução do número de metas com o grupo de idade mais avançada, em comparação com o grupo adulto; e um maior número de temores nos adolescentes quando comparados com o grupo de idade mais avançada (Díaz-Morales, 2006).

O menor número de metas que o grupo de maior idade apresentava pode interpretar-se de acordo com o modelo do ciclo vital de Baltes (1987, cit. *in* Díaz-Morales, 2006), já que é provável que se seleccionem aquelas mais relevantes, de modo que são as metas e os temores relacionados com a saúde e as metas relacionadas com os filhos, as mais frequentemente mencionadas conforme avança a idade cronológica.

Por outro lado, a afectividade em relação ao futuro manteve-se em níveis semelhantes para todos os quatros grupos de idade. A distância temporal em que se espera conseguir as metas também se reduz significativamente na idade adulta.

No nível do conhecimento e planificação, tanto para metas como para temores, foi alcançado um resultado elevado para o grupo universitário, sendo os planos de realização menores nos adolescentes e crescentes com a idade (Díaz-Morales, 2006).

Estes resultados vêm, em suma, corroborar a existência de variações em algumas qualidades da perspectiva temporal de futuro dos indivíduos, ao longo do seu ciclo de vida, sendo de destacar o menor nível de planificação por parte dos adolescentes.

Ainda na sequência desta discussão, Toshiaki (1996) remete também para uma contextualização da perspectivação do futuro e da sua relação com a motivação em diferentes momentos do ciclo de vida. Assim, os resultados do estudo que desenvolveu indicam que a orientação de futuro aumenta a motivação, mas pode variar de acordo com o contexto. Por exemplo, a orientação futura nos adolescentes pode ser mais motivante quando estes se encontram em vias, por exemplo, de alcançar a sua independência, ao passo que, na meia-idade, a orientação de presente pode ser mais motivante (Toshiaki, 1996). De resto, este componente sobretudo qualitativo das modificações na PTF, ao longo do ciclo de vida, é também mencionado por Fontaine (2004), que se refere a alguns estudos que contextualizam essas mudanças numa concepção de auto-desenvolvimento.

Quanto à idade adulta, apesar da investigação relativa às mudanças na perspectiva de futuro na idade adulta ser marcada por resultados discrepantes (Fingerman & Perlmutter, 1995), verifica-se uma continuidade da dimensão qualidade, isto é, todos os indivíduos pensam no futuro, sendo o tipo de pensamento (i.e., o conteúdo e a qualidade desse pensamento) o que pode variar. Fingerman e Perlmutter (1995), de facto,

verificaram, no seu estudo em relação aos pensamentos acerca do futuro de adultos de várias idades, que não existiram diferenças significativas, isto é, nos vários grupos, pensa-se acerca do futuro.

É neste sentido que os autores concluem que as diferenças de idade encontradas na PTF parecem ser mais função de um estágio de vida do que do tempo cronológico que a pessoa viveu (Fingerman & Perlmutter, 1995). Os mecanismos que explicam o pensamento futuro em jovens adultos podem ser também explicar o pensamento futuro em adultos mais velhos – apesar da relação entre PTF e a idade frequentemente ser vislumbrada em termos do que a pessoa já viveu, os resultados do estudo de Fingerman e Perlmutter (1995) sugerem que a PTF é, na realidade, uma função do “conteúdo da vida” numa dada altura.

“(…) How far people look down the road appears to be related to how happy they are about where they have come from, how much control they have over where they are going, and whether or not they have to plan a stop somewhere along the way”.

Fingerman e Perlmutter (1995: 110)

Portanto, se os adultos mais jovens e mais velhos estão em itinerários de viagem diferentes, não nos deveremos surpreender se o seu sentido percebido do percurso for diferente.

4. PTF e cultura

O trabalho de Phalet, Andiessen e Lens (2004), em que foram estudadas várias comunidades, revela que a existência de um foco comum em preparar as crianças para o futuro. Mas é gerador de discussão se este foco comum é cultural e universal. Os autores verificaram, por exemplo, que o futuro pode não ser motivante para crianças pertencentes a minorias porque não há uma conexão clara entre ter sucesso na escola e sucesso nas suas vidas futuras, e porque as crianças de minorias não experienciam objectivos futuros como internamente guiados, mas controlados externamente (McInerney, 2004).

McInerney (1989, 1991) constatou, através da realização de entrevistas com populações indígenas, que a escolaridade, pelo menos como a apresentada nas escolas normais, é relativamente irrelevante para os mesmos e outros grupos minoritários porque não é estruturada em harmonia com os seus valores culturais. Este desenquadramento é frequentemente usado para explicar o pobre desempenho de muitos grupos minoritários (McInerney, 2004).

As escolas das culturas ocidentais enfatizam muito o individualismo e o futuro. Mas em algumas sociedades mais colectivistas, uma ênfase na preparação individual para o futuro poderá ser inapropriada, ao passo que mesmo em algumas sociedades tradicionais pensar acerca do futuro será mesmo considerado um tabu (McInerney & Swisher, 1995).

No contexto de crianças cujos pais imigraram para novos países, no entanto, alguma investigação sugere que existe uma ligação forte entre a orientação de futuro e o sucesso escolar – geralmente mencionada como a hipótese do optimismo imigrante. Adaptar-se e adoptar os valores da sociedade que recebe, particularmente no contexto do valor instrumental da escola em alcançar objectivos futuros valorizados, ajuda a ultrapassar desvantagens sociais e económicas e predizer sucesso para crianças filhas de imigrantes (McInerney, 2004).

Heckel e Rajagopal (1975) efectuaram uma investigação com estudantes americanos e indianos, que responderam a um inquérito demográfico e a um questionário em que tinham de indicar eventos que esperam que ocorressem no futuro. Os resultados da

análise de conteúdo que os autores levaram a cabo indicaram diferenças quantitativas entre os dois grupos, embora em termos de qualitativos, de conteúdo (objectivos, ambições e sonhos), os resultados fossem similares. A principal diferença encontrada tratou-se da distância temporal (extensão). Por exemplo os participantes indianos previam a morte mais cedo, quando comparados com os americanos. No entanto, estes resultados deverão ser contextualizados ao momento histórico em que foi efectuada a investigação.

Num estudo com algumas similaridades, Sundberg, Poole e Tyler (1983), estudaram as perspectivas face ao futuro de adolescentes indianos, americanos e australianos e verificaram justamente que os adolescentes das três culturas olhavam para o futuro, identificando neste eventos positivos. Apesar de diferenças nas frequências de categorias de resposta, todos os grupos concordaram nos aspectos mais importantes, designadamente acontecimentos relacionados com a educação e trabalho, e ainda relações interpessoais, casamento e parentalidade, o que poderá ser explicado por estas serem experiências humanas comuns. Não obstante, registou-se uma maior aproximação entre os grupos australiano e americano, em termos do que pensavam no seu futuro, comparativamente ao indiano. Uma situação que é sugestiva de influências sociais no modo como os indivíduos perspectivam o seu futuro.

Alguns anos mais tarde, num outro estudo, Spangler e Petrovich (1978) analisaram a PTF de estudantes americanos e da ex-Jugoslávia e a sua percepção ao longo dos dias da semana. Referenciado Melikian (cit. *in* Spangler & Petrovich, 1978), que hipotetizou que a PTF pode ser uma característica sobretudo típica de culturas ocidentais industrializadas, mais do que sociedade tradicionais, que considerou mais orientadas para o passado, Spangler e Petrovich (1978) concluíram que não existiam diferenças significativas entre os dois grupos.

Os autores, defenderam, assim, que, apesar das sociedades modernas serem consideradas mais dinâmicas e orientadas para o futuro, este estereótipo não significa que as populações menos modernizadas não estejam conscientes ou não possuam uma PTF. Ou seja, o estudo sugere que a PTF pode ser um elemento cultural universal, pelo menos para períodos de tempo mais curtos, já que o seu trabalho focava a vivência da semana por parte dos estudantes. Spangler e Petrovich (1978) concluem, nesse sentido, que as diferenças na PTF entre sociedades modernas e sociedades em crescimento,

podem ser mais significativas para períodos de tempo mais alargados, como Heckel e Rajagopal (1975) revelaram.

Toshiaki (1996), referindo-se a diversos estudos prévios, menciona que os mesmos revelam que as culturas ocidentais têm maior orientação para o futuro do que as culturais orientais, mais viradas para o presente ou para o passado. Contudo, salienta a importância de uma contextualização dessas assunções. Especificamente, refere que a orientação temporal de futuro, nas culturas ocidentais, deve ser perspectivada no contexto de uma sociedade individualista, ao passo que as culturas orientais apresentam a sua orientação de presente no contexto de uma cultura orientada para o grupo, que tem em vista as relações interpessoais e o auto-controlo (Toshiaki, 1996). Ou seja, existe aqui uma relativização em termos do que as diferentes sociedades valorizam e não uma impossibilidade *per se* das diferentes culturas apresentarem determinadas características.

Na sequência, é, assim, importante referir o valor adaptativo que a PTF pode assumir em diferentes contextos culturais. Como Toshiaki (1996) refere, a orientação de futuro pode ser mais motivante se se tratarem de contextos de independência e controláveis pelo indivíduo, e uma orientação de presente ser mais motivante em contextos de interdependência e menor controlo.

Em suma, relativamente à influência cultural sobre a PTF dos indivíduos, existe alguma diversidade de dados, embora se possa afirmar que a perspetivação do futuro é um elemento bastante frequente, considerado universal por alguns, mas que, no entanto, assume diferentes proporções na sua manifestação (por exemplo, a nível da extensão), na sua valorização e no valor adaptativo que apresenta em cada contexto.

5. Percepções e planos de futuro nos adolescentes

5.1. O surgimento dos planos e das representações de futuro

A adolescência reúne as condições necessárias para a apropriação do tempo abstracto pela sua transformação em termos pessoais (Fontaine, 2004). As mudanças cognitivas características deste período permitem ao pensamento a libertação da experiência imediata, pelo que o adolescente é capaz de raciocinar sobre situações hipotéticas, de elaborar projectos, imaginar estratégias para alcançar objectivos e tratar informações de um modo mais complexo, comparativamente ao período em que era criança (Fontaine, 2004). De facto, existe uma relação observável e teoricamente fundada entre a concepção do futuro e o desenvolvimento intelectual na adolescência (Detry & Cardoso, 1996).

“O adolescente, então, concebe que as coisas sendo o que são poderiam também ser de outra forma. É nesta etapa que o futuro se torna interessante para o jovem, visto que a capacidade de imaginar diferentes possíveis dá ao futuro uma densidade que não tinha anteriormente” (Wallon, 1985, cit. *in* Detry & Cardoso, 1996).

Trata-se de um período que remete para um processo de conquista de autonomia onde, simultaneamente, o futuro se coloca como uma interrogação. O adolescente vive no campo das possibilidades, o que proporciona uma reflexão sobre o que poderá vir a ser, buscando integrar as suas experiências passadas e desenvolvendo a consciência de ser autor do seu próprio destino (Oliveira, Pinto & Souza, 2003). Lewin (1939) defende mesmo a existência de uma maior perspectiva temporal de futuro na adolescência, reflectindo uma necessidade para lidar com novos objectivos impostos pela proximidade da idade adulta.

Os adolescentes que têm a oportunidade de chegar a níveis intermédios de ensino são desafiados a definir um projecto de futuro mais concreto (Oliveira, Pinto & Souza, 2003), registando-se uma interdependência entre o senso de identidade do jovem e o seu projecto de futuro.

Apesar do senso comum poder sugerir que planos para a educação após o ensino secundário e para o emprego só se formam mais tardiamente no percurso escolar de cada um (Hossler & Maple, 1993, cit. *in* Wahl & Blackhurst, 2000), a investigação

recente relacionada com aspirações educativas e ocupacionais revela que importantes processos de desenvolvimento da carreira ocorrem já bem antes da adolescência. De facto, há planos de carreira que se formam nos anos iniciais da escolaridade básica (Ring, 1994, cit. *in* Wahl & Blackhurst, 2000).

O estudo de Pyne e Bernes (2002), por exemplo, mostra que os estudantes, mesmo em níveis não muito avançados de escolaridade, conseguem pensar acerca da sua carreira, apesar do modo como pensam depende, naturalmente, do seu estágio de desenvolvimento.

Neste processo, é inegável a influência dos diversos agentes educativos. Por exemplo, a família ou os amigos são elementos fulcrais na concretização das intenções dos estudantes continuarem ou desistirem da escola (Cowley *et al.*, 2003). Na realidade, as aspirações parentais percebidas parecem ter um papel importante nas aspirações académicas dos estudantes (Mau, 1995; Wahl & Blackhurst, 2000; Bright *et al.*, 2005), ou seja, as expectativas e o apoio parental são variáveis chave que influenciam as aspirações dos estudantes (Wahl & Blackhurst, 2000). Os resultados de Young (1983) suportam também a influência da família, dos pares e da escola, ao nível do *micro* e *meso*-sistema, usando a terminologia de Brofenbrenner (1979, 1993).

O estudo de Bright *et al.* (2005), cujos resultados dão suporte à ideia de que factores contextuais são decisivos na tomada de decisão na carreira, é um exemplo. Os autores, entre outros, mostraram a importância dos pais, colegas e professores na tomada de decisão dos seus estudantes (ainda que os participantes neste caso não fossem adolescentes). No factor “professor”, foram incluídas dimensões como a área de docência, a qualidade do ensino, o entusiasmo revelado, o tempo passado com o aluno, as oportunidades providenciadas pela disciplina (visitas de estudo, experiências de trabalho, oradores convidados, etc.). Este factor era ainda percebido como uma influência constante e independente do género, o que indica a importância destes elementos na moldagem de escolhas de carreira e no estabelecimento de planos para o futuro (Bright *et al.*, 2005).

Já Lent e colaboradores (2002, cit. *in* Bright *et al.*, 2005), identificaram várias categorias de influências percebidas por estudantes no seu processo de tomada de decisão na carreira, nomeadamente a exposição directa e/ou vicariante a actividades

relacionadas com o trabalho, as condições do trabalho ou reforços, o sentimento de competência numa actividade, as experiências de lazer, mas também a família, os amigos e os professores.

É ainda de referir o estudo de Fücksle e Trommsdorff (1980, cit. *in* Trommsdorff, 1983), relativo ao efeito da aprendizagem cognitiva e social na orientação temporal de futuro, em que se verificou justamente que pais e os professores, ao influenciarem o processo de socialização dos jovens, apresentam também uma influência na sua orientação futura. De facto, é inegável que, tanto pais como professores, seguem valores subjectivos em relação ao desenvolvimento das crianças, estruturando o futuro de modo específico e organizando os seus objectivos de educação e socialização de acordo com as suas próprias expectativas.

Até porque os pais que dão reforço positivo aos filhos e que são consistentes nas suas práticas de socialização induzem nas crianças uma expectativa positiva em relação ao mundo, maior confiança nos outros e uma crença nas próprias capacidades, associadas a um optimismo geral (Fücksle & Trommsdorff, 1980, cit. *in* Trommsdorff, 1983). Assim, pode assumir-se que as crianças que percebem os seus pais como presentes e que lhes dão afecto acreditam mais no seu sucesso como resultado das suas actividades e estão mais inclinadas a investir no alcance de objectivos futuros do que as crianças que não recebem apoio dos pais.

Os educadores e demais agentes educativos devem, assim, atentar a todos estes resultados para ajudar os estudantes a se tornarem mais interessados no estabelecimento de objectivos de longo prazo (Cowley *et al.*, 2003), até porque frequentemente se encontram ausentes desse processo. Por exemplo, é muito baixa a frequência de pais que contactam alguém na escola no sentido de obterem informação educativa para o prosseguimento de estudos dos seus educandos (Cowley *et al.*, 2003). Por outro lado, todos estes dados remetem também para a importância de factores que ultrapassam os pais e a família. Sendo certo que o espaço social exterior à família se torna cada vez mais importante à medida que as crianças crescem (Detry & Cardoso, 1996), as práticas educativas e de socialização não podem ignorar tal facto.

No entanto, não obstante o papel crucial que os pais e outros membros da família têm no desenvolvimento de aspirações académicas dos estudantes, tem-se verificado uma

frequente desconexão entre o que os estudantes pensam acerca de si, o que pensam que os pais julgam acerca de si e o que realmente estes acreditam (Cowley *et al.*, 2003). Situação que remete novamente para a necessidade de concertação de estratégias e envolvimento dos diversos agentes neste processo.

É também relevante mencionar o estudo de Hektner (1994, cit. *in* Cowley *et al.*, 2003), que comparou estudantes de zonas rurais com estudantes de zonas não rurais e verificou que os de zonas rurais pareciam ter maiores incertezas acerca dos seus planos futuros e probabilidade menor de continuarem na escola. Além disso, constatou-se que os pais e estudantes de zonas rurais esperam dos professores um papel mais intensivo no fornecimento de informação educacional e que, apesar de existirem diversas fontes de informação, os estudantes rurais recolhem pouca informação além daquela associada ao papel do professor (Cowley *et al.*, 2003).

5.2. Os conteúdos perspectivados

À semelhança do mencionado anteriormente, parece existir alguma concordância no conteúdo das representações e dos planos do futuro que os indivíduos, neste caso, jovens e adolescentes, concebem. Inerentes à própria existência humana, as dimensões de socialização e de relacionamento interpessoal, o bem-estar em geral, a carreira (escolar e profissional) e o trabalho, são elementos que se afiguram frequentemente presentes.

De resto, são os próprios instrumentos de avaliação da PTF que, não obstante a sua diversidade, abordam frequentemente essas dimensões. Por exemplo, o questionário elaborado por Stouthard e Peetsma (1999), entre outros, preconiza justamente a avaliação da PTF em quatro domínios-objecto, designadamente (a) a carreira escolar e profissional; (b) o lazer; (c) as relações sociais e (c) o desenvolvimento pessoal, dimensões que se inter-relacionam e que podem ser cruzadas com uma extensão futura ou presente, bem como um valor afectivo negativo ou positivo.

Paredes e Pecora (2004), num estudo envolvendo as representações de futuro de adolescentes, identificaram três categorias por onde se distribuíam as respostas, nomeadamente, a formação académica, a qualidade de vida em geral (em que se incluíam a saúde a felicidade) e o trabalho. As autoras concluíram que as representações

sociais de perspectivas de futuro dos adolescentes eram construídas com base nos elementos estudo, trabalho, família e qualidade de vida. Verificaram ainda que a representação social do estudo como possibilidade de ascensão social era manifestada na permanência na escola; o estudo e a sua continuidade, neste sentido, como veículo de garantia de um futuro melhor.

Os adolescentes, de resto, parecem mostrar um nível considerável de optimismo em relação ao futuro, demonstrando confiança e motivação para alcançar metas (Oliveira, Pinto & Souza, 2003). No entanto, trata-se de uma perspectivação que poderá assumir alguns contornos irrealistas, já que os resultados revelam também que aumenta a insegurança, a indecisão ou o medo quando se passa do campo teórico ou virtual para uma dimensão de confronto com a realidade, isto é, perante a necessidade de operacionalizar esses desejos.

Dá que, simultaneamente, os seus comentários dos participantes revelam também que estão vocacionados para formais mais efectivas de orientação educacional, dado existirem “(...) lacunas e a necessidade de sanar dúvidas, inseguranças e incertezas tanto ao nível da escolha profissional, como do mundo do trabalho e dos relacionamentos afectivos” (Oliveira, Pinto & Souza, 2003:26).

6. Perspectiva temporal de futuro: Conclusão

Apesar de nem sempre ser pacífica a abordagem científica do futuro, já que este, ao contrário do passado, é algo que ainda não existe, um acontecimento ainda não realizado (Detry & Cardoso, 1996), existe concordância quanto à importância que pode assumir no comportamento motivado dos indivíduos.

Envolvendo uma dimensão cognitiva no comportamento (Detry & Cardoso, 1996), por exemplo, ao nível do planeamento, e uma dimensão motivacional, no sentido da prossecução de objectivos, atingir metas e reforços, associados a dimensões afectivas/emocionais, a PTF pode ser encarada como um constructo que assume uma natureza cognitivo-motivacional.

Em contexto educativo, a orientação temporal em relação ao futuro pode ser considerada um importante objectivo das actividades educativas, já que a investigação nesta área sugere que uma orientação futura bem estruturada e extensa é uma característica de uma personalidade bem adaptada e está associada a actividades muito valorizadas na nossa cultura, como sejam o diferimento da gratificação, o planeamento ou a resolução de problemas, entre outros (Trommsdorff, 1983).

A identificação de objectivos e o desenvolvimento de planos e projectos de futuro, consubstanciados numa PTF coerente e extensa, é um elemento que se encontra associado ao sucesso e, por isso, deverá ser valorizado e promovido. Tal requer, através de estratégias concertadas e conscientes, o envolvimento das famílias, dos professores e de outros agentes educativos, como sejam os serviços de orientação nas escolas. Especialmente por se tratar de uma característica que, embora assuma alguma estabilidade, se encontra sujeita a influências externas.

CAPÍTULO III – SOBRE ORIENTAÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

“Ao menosprezar na prática o lugar e papel da orientação vocacional, o ensino básico está a prescindir de um dos principais instrumentos de que dispõe para preparar os jovens para uma sucedida inserção social e para a sua realização pessoal” (Azevedo, 1991:135-136)

1. Orientação e projectos vocacionais

A realidade explanada em capítulos anteriores, designadamente a necessidade do desenvolvimento de competências por parte dos indivíduos e do surgimento de práticas educativas consonantes com o mesmo, remete também, e de modo bastante proeminente, para a questão da orientação.

Na realidade, se se perspectivar a orientação como um conjunto de procedimentos que tem justamente em vista a promoção de competências específicas juntos dos indivíduos – que os capacitem para um melhor planeamento dos seus percursos de vida, escolares e profissionais, por exemplo, e para uma melhor adequação às contingências ambientais – verifica-se como a instituição educativa pode e deve veicular essas oportunidades aos indivíduos.

Dartois (1991:148) refere que à designação de orientação subjazem várias ideias, designadamente a noção de *escolha*, independentemente do grau de liberdade em que a mesma se faça; a noção de *percurso*, que envolve um conjunto sucessivo de formações, posições profissionais; a noção de *direcção*: projecto de formação, projecto profissional, projecto de vida; a ideia de *complexidade*, de não imediatismo: algo que ocorre ao longo do tempo, com a intervenção de pessoas, instituições e meios diversos. Não admira, portanto, que a orientação envolva diversos agentes, quer na escola, quer fora dela, donde o seu papel não pode ser ignorado.

Ao nível do espaço comunitário, têm-se verificado, de resto, diversas tendências comuns (Watts, Dartois & Plant, 1987), em especial no sentido de uma valorização das práticas de orientação, a que é atribuído um carácter contínuo e devendo envolver diversos agentes (Herrerias, 2004).

É, por exemplo, o próprio Conselho da União Europeia (CUE)⁹ que reconhece a importância da orientação, principalmente ao longo da vida, tendo em conta a realidade actual, mostrando-se ciente (pp. 2-3), por exemplo, que:

1 – No contexto de aprendizagem ao longo da vida, a orientação inclui um conjunto de actividades que permitem aos cidadãos de todas as idades e em qualquer momento da vida identificar as suas capacidades, competências e interesses, tomar decisões em matéria de educação, formação e ocupação, e gerir o seu percurso individual no ensino, trabalho e outras situações em que estas capacidades e competências são adquiridas e/ou utilizadas.

2 – À orientação no âmbito do sistema educativo e de formação, particularmente nas escolas ou a nível escolar, cabe um papel importante para garantir que as decisões de cada um em matéria de educação e profissão sejam tomadas numa base sólida e para contribuir para que cada indivíduo desenvolva uma gestão autónoma do respectivo percurso no ensino e na carreira profissional. Constitui também um instrumento fundamental para os estabelecimentos de ensino e formação, a fim de aumentarem a qualidade da sua oferta.

(...)

4 – A orientação eficaz tem um papel fundamental a desempenhar na promoção da inclusão social, da equidade social, da igualdade entre os sexos e da cidadania activa, através do incentivo e do apoio aos indivíduos para que participem na educação e na formação e façam as suas opções no sentido de uma carreira realista e em que se realizem.

Apesar do conceito de orientação remeter para diversos domínios, que naturalmente ultrapassam a própria escola, é neste contexto onde têm sido desenvolvidas, ao longo do tempo, diversas estratégias. Até porque, como Abreu (1992) defende, a orientação vocacional é intrínseca ao processo educativo e contribui de forma significativa para a prossecução do objectivo fundamental de qualquer sistema educativo, ou seja, o desenvolvimento global da personalidade dos alunos.

⁹ Projecto de Resolução do Conselho e dos Representantes dos Estados-Membros reunidos no Conselho relativo ao reforço das políticas, sistemas e práticas no domínio da orientação ao longo da vida na Europa (9286/04, de 18 de Maio de 2004).

No âmbito da escolaridade básica obrigatória, no nosso país, é sobretudo no terceiro ciclo do ensino básico que se tem registado um maior número de intervenções, em especial através dos serviços de psicologia e orientação.

De resto, tratam-se de procedimentos que se encontram implícitos num dos objectivos gerais de definidos já há vários anos: proporcionar ao aluno as condições que lhe permitam “identificar os seus interesses, saberes e capacidades, para fundamentar opções no campo vocacional (relativas ao currículo escolar e às perspectivas de trabalho) e no plano das actividades recreativas, de modo a contribuir para uma realização autónoma e pessoal ciclo” (DGEBS, s/d, p.24).

A orientação, especificamente a orientação vocacional, surge assim como um elemento que permitirá aos alunos a experimentação de actividades promotoras de um crescimento pessoal, auto-conhecimento e de um desenvolvimento de conhecimentos e capacidades, os quais, por sua vez, possibilitarão uma perspectivação muito mais aprofundada e extensa dos seus percursos escolares, profissionais e mesmo de vida, bem como tomadas de decisão mais informadas e bem sucedidas. De facto, como Fonseca refere: “numa época em que a segurança em termos de acesso ao mundo do trabalho é coisa do passado mas em que, numa aparente contradição, os jovens se tornam cada vez mais exigentes na definição do seu percurso profissional, a orientação vocacional desempenha um papel fundamental na construção individual de um projecto de existência” (1994:67).

Cabe, de facto, à escola um papel determinante na qualificação dos jovens e na sua preparação para as transformações em curso, mudanças que remetem não só para o exercício dos papéis em termos de profissões, mas também nos domínios sociais, culturais e de cidadania¹⁰.

¹⁰ Para Dewey (1997, cit. in Bento, 2001), ser cidadão implica a participação política e cívica, mas é também um modo de vida nas suas múltiplas dimensões (sociais, morais, culturais). Daí que não surpreenda que numa escola que isomorficamente, “tem de representar a vida”, a cidadania seja assumida como o tema organizador de todo o currículo e uma tarefa que deve animar a escola como projecto transeducativo, passando pela sua atmosfera organizacional, pelo currículo e pelos métodos de ensino (Fonseca, 1994).

Em estreita relação com esta concepção integral de educação para a cidadania, Dewey (1990) preconiza uma formação vocacional que não se limite a ser uma preparação específica para uma determinada profissão, mas que se integre na própria cidadania, ao visar desenvolver as capacidades do indivíduo que lhe permitam escolher e conduzir a carreira que desejar.

Nesta sequência, existe a opinião unânime em como a escola não se pode cingir às disciplinas tradicionais do currículo escolar, tendo um papel fundamental no domínio da elaboração de projectos de existência (Fonseca, 1994). Este papel é caracterizado por Caccace do seguinte modo:

“Hoje, a escola tem necessidade de uma imagem do futuro, mas se ninguém lhe pode dar uma imagem do futuro bem definida, (...) se ninguém pode dar à escola as certezas que seriam necessárias para formar os jovens para o futuro, a escola deve pelo menos dar aqueles elementos de flexibilidade, ductilidade e atitude perante a mudança que são essenciais para não danificar irremediavelmente os jovens que viverão numa sociedade muito móvel” (1987, cit. in Barata & Ambrósio, 1988: 85-87).

Um aspecto a que os sistemas educativos actuais deverão atentar, ou passar a implementar, dado, como Fonseca (1994) menciona, pouco contribuírem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, dando mais privilégio à transmissão de conhecimentos do que ao desenvolvimento e aquisição de atitudes, valores e competências.

Encarando-se a orientação vocacional numa perspectiva de educação de projectos, preconizam-se intervenções educativas que deverão permitir aos alunos a elaboração de projectos pessoais de existência (Fonseca, 1994), sendo-lhes dadas as oportunidades de avaliação e expressão de necessidades, interesses, aptidões, valores, entre outros, e a possibilidade de “ultrapassar constrangimentos susceptíveis de limitar o leque de opções escolares e profissionais à sua disposição, como o sexo, a origem socioeconómica ou dificuldades de aprendizagem” (Fonseca, 1994:67). Trata-se, assim, de colocar os alunos no centro das intervenções, dado estes serem os protagonistas dos processos de orientação escolar e profissional, os principais agentes da elaboração dos seus projectos de vida.

Mas não pode, por outro lado, ser esquecido que um projecto é obra de vários agentes e que a sua dimensão psicológica, nomeadamente, tem de ser cruzada com dimensões de outra ordem: social, cultural, educativa e política (Fonseca, 1994). De facto, variadas fontes contribuem para a génese de um projecto vocacional, não só de natureza psicológica mas igualmente de natureza social, destacando Law (1981), de entre elas, a importância da comunidade em que o indivíduo vive, como transmissora de motivação para a realização de projectos vocacionais e como mediadora das tentativas de mobilidade vertical e horizontal (Fonseca, 1994).

2. O papel da escola na orientação

Apesar da dimensão eminentemente pessoal desta construção de projectos vocacionais, não se pode negligenciar o papel que os agentes que circundam os alunos têm de desempenhar. Como Abreu, menciona:

“(...) neste processo de construção de um projecto de vida, os jovens necessitam de apoios indispensáveis da família, dos professores e de serviços tecnicamente especializados em psicologia e orientação. E torna-se indispensável ao sucesso educativo que a rede de relações entre pais, professores e psicólogos se aperfeiçoe e se aprofunde” (1991: 6-7, cit. *in* Fonseca, 1994).

Os alunos passam actualmente uma parte considerável do seu tempo na escola, quer em interacções informais, quer em momentos formais de aprendizagem. A sua carga horária é elevada e o leque de disciplinas e áreas curriculares não disciplinares é variado. Simultaneamente, atribui-se progressivamente à escola, enquanto instituição, um papel mais relevante na educação das crianças, aspecto que frequentemente tem gerado grande debate sobre a impossibilidade desta e dos professores substituírem o papel dos pais.

Considerando este enquadramento e tendo em conta os aspectos mencionados *supra*, importa perspectivar as dinâmicas organizativas que poderão estar subjacentes à orientação e à definição dos projectos vocacionais dos alunos.

2.1. A intervenção dos serviços de psicologia e orientação

Pela natureza da sua intervenção e pelos objectivos que presidem à sua criação, os serviços de psicologia e orientação nas escolas são organismos privilegiados na promoção de perspectivas e de projectos de futuro junto dos alunos e, de resto, têm frequentemente sido estes os únicos a promoverem tais iniciativas.

Apesar da presença dos profissionais de psicologia e orientação não ser ainda suficientemente alargada em termos nacionais, é-lhes reconhecido um importante papel, não só na perspectiva do trabalho para a resolução de problemáticas relacionadas com os alunos, mas também na preparação dos jovens para o seu futuro, no acompanhamento do fenómeno educativo e na participação em processos de decisão (Carvalho, no prelo).

Podem, neste contexto, ser identificados diversos domínios de intervenção, sendo importante destacar a importância que, por exemplo, a promoção de competências de desenvolvimento e maturidade vocacional, numa lógica de perspectiva temporal de futuro, têm no contexto da sociedade actual (Carvalho, no prelo).

É, de resto, o próprio Conselho da Europa, citado anteriormente, que salienta “o papel preventivo dos serviços de orientação no sentido de evitar o abandono escolar e o contributo por eles prestado para habilitar os cidadãos a gerirem a sua aprendizagem e as suas carreiras, bem como para a reintegração daqueles que abandonaram prematuramente a escola em programas adequados de educação e formação, [bem como] a centralidade dos benefícios da orientação, na concepção como na avaliação da prestação de orientação tanto a jovens como a adultos” (2004:7).

Ao nível da escolaridade obrigatória, por outro lado, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), identifica uma série de problemas e desafios cuja maioria, se se atentar, enquadra-se no âmbito da missão e das competências dos serviços de psicologia, presentes também nas escolas. Um exemplo é importância da intervenção precoce, na senda do desenvolvimento das bases para a aquisição de competências de auto-gestão da carreira (e.g., tomada de decisão, conhecimento de si próprio, auto-confiança). A OCDE pronuncia-se também sobre a questão das transições

escolares, por exemplo do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico, afirmando que os jovens necessitam de a preparar, devendo ser a orientação parte integrante desse processo.

É ainda de mencionar a referência ao facto dos processos de orientação, no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, se destinarem a jovens que se encontram em pontos importantes de tomada de decisão no sistema educativo (escolha de disciplinas; antes do final da escolaridade obrigatória; transição para o Ensino Secundário ou mundo do trabalho). A sua pertinência é sobretudo sustentada pelo facto dos jovens apresentarem, por exemplo, uma baixa maturidade vocacional ou dificuldades de tomada de decisão.

Com a orientação, pretende-se alcançar diversos objectivos, designadamente ajudar os alunos a reflectir sobre as suas experiências, interesses, capacidades e expectativas, apoiando-os na construção da sua identidade pessoal e projecto de vida, bem como promover e desenvolver nos jovens o seu auto-conceito.

Especificamente, desenvolvem-se, com frequência, programas e acções de aconselhamento pessoal e vocacional, individualmente ou em grupo, informando e proporcionando a exploração dos alunos sobre as oportunidades escolares e profissionais, mas também fomentando a atitude de iniciativa, espírito crítico e hábitos de trabalho e pesquisa nos jovens, aspecto que, do nosso ponto de vista, se enquadra nas novas exigências aos sistemas educativos e à escola e constitui um importante contributo para o desenvolvimento das competências necessárias para uma adaptação ao mundo actual.

A intervenção deve decorrer de forma dialéctica, destacando a participação e contributo do indivíduo. Até porque este processo de intervenção desenrola-se de acordo com as necessidades e progressão dos indivíduos, o que implica que os profissionais não se centrem no planeamento rígido e pré-estabelecido de actividades. Além disso, estas actividades não podem ser perspectivadas apenas como um conjunto isolado de iniciativas aplicadas pelos profissionais de orientação, sem a participação de outros agentes, como referido *supra*.

De facto, a orientação ultrapassa em larga medida os gabinetes de psicologia e orientação, estando presente, implícita e explicitamente, nas práticas pedagógicas e nos comportamentos informais na sala de aula, nas actividades realizadas no âmbito do

currículo e nas iniciativas de carácter extra-curricular. É a própria valorização de determinadas áreas, em detrimento de outras, por parte da escola, que exerce uma influência no tipo e conteúdo dos projectos que os alunos elaboram.

Não se pode, portanto, deixar de privilegiar uma abordagem contextualizada e ecológica, também às práticas de orientação. Uma vez que a orientação vocacional é um domínio que envolve a ajuda no estabelecimento e na implementação de projectos de vida e, conseqüentemente, de futuro, a mesma pode ser considerada uma área que integra as diferentes dimensões da existência humana (educacional, familiar, profissional, etc.) (Centro Nacional de Recursos para a Orientação Vocacional, 2002).

Neste processo, nem os psicólogos, nem os professores, nem os alunos, funcionam em isolamento. Tendo em conta a inter-influência de múltiplos sistemas que rodeiam os indivíduos e dos quais estes fazem parte (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1993), não podem ser efectuadas intervenções eficazes descontextualizando os problemas das crianças e dos jovens.

A necessidade de empreender acções com outros agentes, designadamente professores, ao serviço de um destinatário comum, o aluno, sugere a opção por determinadas estratégias de abordagem em detrimento de outras (Coimbra, 1991). Ora, a teoria ecológica, que conceptualiza o comportamento humano como função de interacções entre as características do indivíduo e os múltiplos ambientes em que funciona, apresenta grande potencial como uma orientação eficaz no âmbito da psicologia na escola (Sheridan & Gutkin, 2000).

Como refere Coimbra (1991), o impacto da intervenção dos serviços de psicologia e orientação depende, em larga medida, da forma como se situam em relação aos outros grupos profissionais existentes na escola e da maneira como são percebidos por estes. Ora, é justamente nesta perspectiva que, como Carita (1996) menciona, deve existir uma ênfase no reconhecimento da importância da integração do psicólogo no quotidiano da escola, na sua vida e no seu desenvolvimento enquanto organização.

Incentivar a criação de espaços de participação e cooperação inter-profissionais, ou estar activamente presente nos já instituídos, colaborar muito especialmente com os elementos mais activos, abertos e empenhados, parece ser uma orientação a privilegiar

(Carita, 1996). Sem perder de vista o aluno, enquanto principal destinatário da intervenção, é muito no sentido de um trabalho de parceria com professores, pais e outros agentes, que aquela se pode organizar.

Uma interacção particularmente relevante em contexto escolar é a que se estabelece entre o psicólogo e os docentes. Nesta perspectiva, Sheridan e Gutkin (2000), salientam alguns aspectos que devem ser contemplados nessa interacção:

- (a) Os professores devem ter as competências necessárias para implementar intervenções correctamente ou estar dispostos a aprendê-las;
- (b) Os professores devem perceber que têm a capacidade necessária para implementar os planos de intervenção;
- (c) Os professores não deverão implementar um plano de intervenção na sua sala de aula com o qual não concordem;
- (d) As intervenções propostas devem ser vistas pelos professores como um aspecto legítimo do seu papel. Muitos psicólogos escolares lidaram com professores que recusaram implementar intervenções porque as entenderam como indo além das suas responsabilidades;
- (e) As intervenções devem encaixar na ecologia natural em que irão ser implementadas, sem causar, por isso, grandes cortes ou disjunções.

Este tipo de abordagem, adaptado à ecologia e à realidade sistémica desta escola em particular, justifica-se pelo facto das organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzirem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (Nóvoa, cit. *in* Carvalho, 2006b).

2.2. O papel dos professores no processo de orientação

A orientação é cada vez mais considerada como a outra face do processo educativo, donde as actividades associadas a tal processo devem envolver todos os agentes educativos (Herreras, 2004)¹¹. Neste sentido, surge o papel dos professores, agentes privilegiados na gestão das situações de ensino-aprendizagem. E apesar da sua figura, neste domínio particular, ter sido relegada para segundo plano no passado, actualmente,

¹¹ Herr e Cramer (1972) consideram, a este propósito, que o desenvolvimento vocacional é visto como uma espécie de subsistema no âmbito do sistema mais alargado que é a educação.

pela sua influência e pela consciencialização do seu papel, cada vez mais se considera que a orientação em contexto escolar não pode deixar de a incluir.

Aliás, como referem Pinto, Taveira e Fernandes, “ a sua presença frequente junto dos estudantes, a sua eleição como figura significativa, amigável ou hostil, constituem elementos potenciadores dessa influência que os educadores reconhecem, sem muitas vezes compreender” (2003:38).

“Para além do processo afectivo que tende a associar pessoas e conteúdos curriculares, mais frequente em fases mais precoces do desenvolvimento vocacional, a experiência educativa parece sugerir que a influência dos professores se insere num quadro mais amplo do processo de ensino-aprendizagem, ao longo da vida e em sede escolar, e na sua relação com áreas de actividade formativa e produtiva” (Pinto, Taveira & Fernandes, 2003:38).

Podem identificar-se diversas perspectivas sobre a influência ou o papel dos professores nos processos de orientação em geral e no desenvolvimento da carreira dos estudantes, em particular. Pinto, Taveira e Fernandes (2003) identificam três domínios que devem ser tidos em consideração: (1) a análise das implicações das características e funcionamento dos sistemas educativos; (2) o recurso a estratégias de infusão curricular integradas no processo de ensino e (3) as estratégias aditivas de colaboração dos professores em actividades de educação para a carreira.

A primeira perspectiva está associada à apreciação dos efeitos vocacionais dos diversos elementos que caracterizam os sistemas de ensino, designadamente os planos de estudo e conteúdos programáticos, as metodologias de ensino, a relação entre as práticas educativas e profissionais. Encontra-se ainda associada a propostas de integração progressiva da orientação nos sistemas de ensino (Marques, 1980).

Esta perspectiva associa-se a diversas intervenções e práticas, nomeadamente a colaboração e as parcerias entre diversos agentes educativos (pais, professores e psicólogos) no processo de ensino-aprendizagem, a motivação dos alunos para a aprendizagem, a escolha de práticas de avaliação escolar centradas no progresso dos alunos e que favoreçam a aprendizagem cooperativa, bem como a formação de professores e psicólogos em novas abordagens instrutivas e organizacionais (Pinto, Taveira & Fernandes, 2003).

A motivação dos alunos para a aprendizagem, a este propósito, assume grande relevância, em especial por frequentemente os conteúdos abordados, *per se*, não terem características mobilizadoras. Neste contexto, é de realçar a importância do valor instrumental das actividades escolares, percebido pelos alunos, para atingirem objectivos pessoais a médio e a longo prazo.

Como Fontaine (2004) menciona, surge aqui a importância da definição de objectivos pessoais por parte dos alunos e das estratégias conducentes a tal; a sua operacionalização em percursos coerentes, com fases definidas; e a inclusão de objectivos escolares nesse percurso. Aspecto que, na sua essência, subentende a orientação.

Relativamente a este último aspecto, a acção do professor coloca-se ao nível do realce do valor instrumental das actividades escolares, até porque o facto de um aluno considerar o trabalho escolar como inútil não significa que não tenha objectivos. O desafio ao professor é precisamente integrar os objectivos pessoais dos alunos com as actividades escolares (Fontaine, 2004).

A segunda perspectiva identificada anteriormente envolve as designadas estratégias de infusão curricular, uma abordagem intencionalmente integrada no processo de ensino, atribuindo-se aos professores tarefas próprias em função de objectivos vocacionais bem definidos. Tal envolve uma programação minuciosa, exigindo-se a articulação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem vocacional. Trata-se, no fundo, de analisar e adaptar o currículo de forma a integrar esses conceitos, definindo objectivos, conteúdos, actividades e recursos, cruzando conceitos vocacionais com conteúdos disciplinares.

Esta perspectiva encontra-se muito associada ao movimento de educação para as carreiras¹² que, de acordo com as autoras, tem inspirado a integração progressiva da

¹² Este movimento de educação para as carreiras inclui, de resto, o envolvimento sistemático dos professores na introdução de conceitos relacionados com a carreira no currículo, no foco em informação sobre ocupações, na maior visibilidade a assuntos relacionados com a carreira e na ligação entre diversos elementos da comunidade (Hansen, 1987). Preconiza-se, neste sentido, que os professores, de modo criativo, introduzam informação sobre a carreira nas suas salas de aula e projectos de comunidade (Hansen, 1987), tendo também em vista a promoção de competências de empregabilidade e adaptabilidade, necessárias para o objectivo educativo de preparar as pessoas para o trabalho (Hoyt,

orientação no contexto educativo e que conduz a estratégias que se inserem numa terceira perspectiva.

Esta terceira perspectiva é definida pela colaboração dos professores em actividades de educação para a carreira, que poderá ir desde a participação pontual em intervenções dirigidas por outros agentes educativos, mais directamente relacionadas com as disciplinas escolares que ensinam (e.g., visitas de estudo, informação sobre o mundo do trabalho) até à condução de programas de educação para a carreira que lhes são propostos e para a qual se lhes proporcionada formação adequada (Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). Pode ainda traduzir-se no acompanhamento personalizado de estudantes (e.g., tutoria), bem como no apoio a casos especiais de dificuldades de ordem vária nos percursos escolares (estudo acompanhado, educação especial).

Reportando-nos ainda ao estudo de Pinto, Taveira e Fernandes (2003), dado ser um trabalho relativamente recente e, a nosso ver, muito relevante sobre o papel dos professores no domínio da orientação, importa referir os resultados apurados – perspectivas dos professores acerca do seu papel no desenvolvimento vocacional dos estudantes e perspectivas dos alunos sobre a influência dos professores no seu desenvolvimento vocacional – apresentados seguidamente (quadros 5 e 6).

QUADRO 5 – Perspectivas dos professores sobre a sua influência no desenvolvimento vocacional dos estudantes (adaptado de Pinto, Taveira & Fernandes, 2003).

<i>Categoria</i>	<i>Sub-categorias</i>
1. <i>Influência geral</i> Efeitos do comportamento e da imagem do professor	a) Influência pessoal: atitudes, valores, experiências, imagem; b) Influência científica: um representante da área do saber; c) Influência pedagógica: competências para o ensino, integração institucional, relação pedagógica.
2. <i>Ação no âmbito da disciplina</i> Conteúdos e práticas que o professor introduz ao ministrar o ensino na sua disciplina	a) Conteúdos disciplinares: temas programáticos abordados, informação veiculada, relação da mesma com aptidões e interesses dos alunos, áreas de actividade e possibilidades profissionais; b) Métodos de ensino: estratégias adoptadas pelos professores, desenvolvimento de competências, métodos de estudo e investigação, métodos de trabalho e motivação;

1980). O que, por outro lado, não pode deixar de acontecer sem uma ligação entre as diversas partes do sistema educativo (Hoyt, 1980).

	<p>c) Sucesso escolar: conhecimento do aluno, valorização das suas características, avaliação de desempenho, apoio em dificuldades;</p> <p>d) Projectos vocacionais: acções deliberadas em relação ao desenvolvimento vocacional, como o planeamento, exploração, tomada de decisão e congruência vocacionais.</p>
3. <i>Cooperação</i> (com outros agentes educativos)	<p>a) Situações problema: identificação, encaminhamento e apoio a alunos seus que revelem necessidades específicas de aprendizagem;</p> <p>b) Integração: colaboração dos professores com outros agentes educativos, em que se incluem os serviços de psicologia e orientação e encarregados de educação;</p> <p>c) Participação em actividades: visitas de estudo, apoio a clubes, participação em debates e exposições.</p>

Apresentam-se, agora, as perspectivas dos alunos sobre a influência dos professores no seu desenvolvimento vocacional.

QUADRO 6 – Perspectivas dos alunos sobre a influência dos professores no seu desenvolvimento vocacional (adaptado de Pinto, Taveira & Fernandes, 2003).

<i>Categoria</i>	<i>Sub-categorias</i>
1. <i>Personalização do processo de ensino</i> Abordagem pessoal do ensino e adopção de práticas pedagógicas ajustadas às características de cada jovem.	<p>a) Conhecimento do aluno (aptidões, interesses, valores, projectos, etc.)</p> <p>b) Relação pedagógica (como são leccionados os conteúdos)</p>
2. <i>Acção no âmbito da disciplina</i> Conteúdos e práticas dos professores no ensino das suas disciplinas	<p>a) Conteúdos disciplinares: a forma como os professores exploram as relações dos temas programáticos com o mundo do trabalho e a motivação vocacional.</p> <p>b) Métodos de ensino: orientação dos alunos para objectivos de aprendizagem, treino de competências de programação e métodos de estudo, inovação, motivação, etc.</p> <p>c) Sucesso escolar: conhecimento das características do aluno, incentivo ao desenvolvimento das suas capacidades, apoio em dificuldades;</p> <p>d) Projectos vocacionais: acção dos professores visando dimensões do desenvolvimento vocacional como o planeamento, exploração, tomada de decisão, congruência vocacional.</p>
3. <i>Cooperação</i>	<p>a) Situações problema: identificação, encaminhamento, apoio e conselhos a alunos que revelem necessidades específicas;</p> <p>b) Colaboração com outros agentes: mencionados apenas</p>

encarregados de educação;

c) Participação em actividades: visitas de estudo e outras actividades que favoreçam o contacto com a realidade exterior à escola.

De facto, ao se analisarem os diversos resultados, verifica-se uma notória abrangência dos domínios e áreas de influência que os professores podem assumir, relativamente aos seus alunos. Desde logo, tanto alunos como professores, identificam e atribuem importância ao papel dos professores em processos vocacionais, o que sustenta a ideia da participação destes agentes em actividades de orientação e a inclusão consciente destas temáticas no seu quotidiano de trabalho.

Por outro lado, ambos os grupos, ao perspectivarem variados patamares de influência ou expressões da mesma em diferentes domínios, acabam também por confirmar que o desenvolvimento vocacional não é uma dimensão extra ou mutuamente exclusiva, em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, denota-se uma clara interligação entre ambos.

Como mencionam Pinto, Taveira e Fernandes (2003), as perspectivas parecem aproximar-se das formulações teóricas referidas e associam o desenvolvimento vocacional ao desenvolvimento académico. Sendo ainda de realçar a incidência vocacional da relação professor-aluno, não só em termos pedagógicos mas também em termos pessoais¹³.

¹³ De resto, têm sido realizados ao longo do tempo vários estudos sobre os efeitos dos professores sobre os seus alunos, nesta dimensão interpessoal e académica. Um exemplo é o efeito das expectativas dos professores sobre os estudantes e o seu sucesso, nas chamadas profecias auto-confirmatórias (Rosenthal, 1974), em que as crenças dos professores no sucesso dos alunos motivaram os professores a comunicar mais com estes, a prestar mais atenção ao que diziam e a encorajar mais verbal e não verbalmente, o que acabou por contribuir para o sucesso destes e, assim, confirmar as ideias iniciais dos professores.

2.2.1. Orientação e desafios à supervisão

Esta ligação intrínseca entre as dimensões académica e vocacional, bem como a cada vez maior ênfase da presença do professor como figura significativa neste último domínio, não podem deixar de remeter para os processos de supervisão em contexto educativo. De facto, constituindo a supervisão um processo fulcral para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como um elemento que tenta garantir uma maior qualidade das práticas educativas, não poderá deixar de contemplar a orientação e as actividades a esta associadas. Especialmente se se tiver em conta que os processos supervisivos tendem cada vez mais para a contemplação de uma dimensão alargada, ao nível da comunidade escolar e das condições organizacionais que a afectam. O que, correspondendo a um alargamento do espectro de intervenção, incluirá novos domínios e irá justamente ao encontro das práticas e políticas concertadas de orientação.

No primeiro capítulo, foi apresentada uma perspetivação mais abrangente da supervisão, num momento de mudança, de novos desafios à educação e de uma escola reflexiva, tendo sido mencionadas as novas competências supervisivas, propostas por Alarcão e Tavares (2007). Estas remetiam para dois níveis de actuação: o desenvolvimento profissional dos agentes de educação – e a sua influência no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos – e ainda o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e o seu impacto na vida das escolas. Ora, tendo em conta a realidade mencionada anteriormente, no que concerne ao papel dos professores e à importância da escola na orientação, concluir-se-á rapidamente que estas temáticas não se podem dissociar do âmbito da supervisão.

Com efeito, a influência que os professores e as suas práticas têm, e ainda o que está, ou não, a ser feito na escola para promover competências de perspetivação do futuro e da carreira, bem como de maturidade vocacional e de construção de projectos pessoais de vida, não são hoje preocupações exclusivas dos serviços de psicologia e orientação, constituindo desígnios do próprio sistema educativo e, em última análise, uns dos fins da educação.

Isto não significa, porém, uma transformação da supervisão pedagógica num processo auxiliar à orientação ou às actividades tradicionalmente atribuídas a outros agentes.

Significa, outrossim, que, tendo em conta que as dimensões de orientação fazem parte da própria educação, e estando envolvidos nesse processo os professores e a escola como instituição, deverá ocorrer uma abordagem, por parte dos supervisores, às práticas dos seus supervisandos nesse domínio, e ainda, considerando uma nova ecologia educativa, às demais actividades escolares em que estes participam¹⁴. Isto se se pretender que, como menciona Kisnerman (1999), que a supervisão proporcione aos supervisandos uma aquisição das condutas próprias da profissão em que iniciam a sua actividade.

Está, portanto, a falar-se não só do dia-a-dia da sala de aula e da ligação estabelecida entre conteúdos lectivos e o futuro escolar/profissional, mas também de actividades ao nível *meso*, projectos educativos, actividades de cariz extra-curricular, programas de promoção de competências e no trabalho de equipas multidisciplinares que visam, entre outros, o desenvolvimento vocacional dos estudantes.

No âmbito do trabalho em equipa é de sublinhar a importância das competências relacionais e interactivas dos profissionais, de resto, apontadas como sendo essenciais para uma maior adaptação (e.g., Perrenoud, 1999; Paiva Campos, 2004). Aprender a cooperar e a actuar em rede ou aprender a viver a escola como uma comunidade educativa, são competências mencionadas por Perrenoud (1999) e que se enquadram numa visão da intervenção do professor na escola, enquanto profissional reflexivo¹⁵.

Partindo desta concepção de comunidade, em que se movimentam e interagem diversos profissionais, os movimentos mais sistémicos e ecológicos enfatizam as intervenções resultado de práticas concertadas entre diversos agentes, como por exemplo os

¹⁴ Aliás, considerando que os programas de formação de professores geralmente não incluem temáticas vocacionais ou incluindo, o seu grau de aprofundamento não é apreciável – o que diminui a sua preparação – mais do que nunca, para a garantia de um melhor desempenho, é indispensável o acompanhamento, por parte dos supervisores, da participação dos professores nestes processos.

¹⁵ Curiosamente, é de referir o trabalho de Pajak (1989), em que foram identificadas diversas dimensões subjacentes ao “comportamento de supervisão”, nas quais se incluem precisamente as relações na comunidade.

professores entre si ou os professores e outros profissionais, designadamente os psicólogos¹⁶.

De facto, com a maior divulgação e implementação de práticas de orientação, a interacção entre professores e psicólogos já não se cinge apenas à abordagem de temas relacionados com dificuldades de aprendizagem, emocionais ou comportamentais dos alunos. Tal realidade consubstancia-se, por exemplo, na realização de actividades e programas de orientação vocacional ou escolar e profissional, as quais ocorrem em diversos momentos – extracurriculares, no âmbito de projectos da turma ou dos alunos, ou ainda mesmo em sede de áreas curriculares não disciplinares – e são tidas como parte normal e integrante da vivência escolar.

Trata-se, no fundo, da consolidação de uma nova parceria educativa, entre psicólogos e professores, em que a colaboração¹⁷ corresponde a uma melhor optimização de recursos, a uma implementação mais eficaz das actividades, em suma, a um melhor serviço prestado aos destinatários das mesmas, isto é, os estudantes. Constituindo, todavia, uma parceira que tem apresentado uma sucessiva significância, os processos de profissionalização e desenvolvimento dos professores – e, assim, de supervisão – deverão também passar a contemplá-la e tratá-la.

¹⁶ Perrenoud (1999) afirma que estes profissionais não podem simplesmente coexistir, mas devem trabalhar realmente em conjunto.

¹⁷ É de referir, a este propósito, o exemplo do estudo de Kazalunas (1978), que analisou as perspectivas dos professores sobre os psicólogos nas escolas e as interacções que estabeleciam com estes. Os resultados demonstraram que o psicólogo é visto como alguém que age em cooperação com o professor de forma a trabalhar temáticas relacionadas com o desenvolvimento dos alunos. Além disso, esperam que o psicólogo se integre numa rede de comunicação com outros elementos, como sejam os pais, e que trabalhe em conjunto com o professor, no sentido de identificar informação importante e debater as situações que caracterizam os alunos (Kazalunas, 1978).

3. Notas sobre orientação na escola: Conclusão

A realidade explanada, sobretudo no primeiro capítulo, sustenta a necessidade da escola, enquanto veículo privilegiado de socialização e promoção do desenvolvimento pessoal, adoptar novos procedimentos e promover práticas diversas que melhor ponham em prática a sua missão. É neste sentido que se pode identificar a crescente proeminência da orientação como um exemplo dessa necessidade, sobretudo pelo facto de, desde logo activar representações e mobilizar recursos para a preparação do futuro, junto dos seus destinatários, para depois promover perspectivas de futuro mais extensas e integradas.

De facto, sendo encarada como um conjunto de iniciativas que visam um maior desenvolvimento dos indivíduos, expressas em diversos níveis e envolvendo vários agentes, trata-se de uma dimensão que assume um papel cada vez mais premente no âmbito dos sistemas de educação e formação. Situação que coloca indubitavelmente novos desafios às práticas que são desenvolvidas, sendo de destacar a necessidade de interacção, do trabalho de equipas, frequentemente multidisciplinares, e das parcerias educativas, em que os professores se encontram envolvidos. Tratando-se de uma realidade nova e que afecta a prática e o trabalho dos professores, a supervisão não poderá deixar de a contemplar.

SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – PLANO DE TRABALHO E METODOLOGIA

Introdução

Neste capítulo pretende-se apresentar um enquadramento do trabalho empírico desenvolvido, bem como explicitar a metodologia adoptada. Começa-se por enunciar os objectivos do estudo exploratório, apresentando-se seguidamente uma descrição da amostra, das técnicas de recolha de dados utilizadas e dos demais procedimentos metodológicos adoptados.

1. Objectivos

Com o presente trabalho, pretendeu-se estudar, em contexto escolar português, um constructo cujo significado foi anteriormente descrito e importância já constatada em alguns estudos e mencionada na primeira parte, na revisão de literatura. Através de um trabalho de natureza exploratória, pretendeu-se sobretudo caracterizar a perspectiva temporal de futuro (PTF) dos alunos de 9º ano, em especial num momento em que se encontravam numa fase de grande importância do ponto de vista da sua carreira escolar e a participar em actividades de orientação, designadamente num programa de promoção de competências, tendo em vista a sua transição em termos de desenvolvimento da carreira.

O estudo pretendeu fornecer um contributo para o desenvolvimento da investigação num domínio muito pouco desenvolvido em Portugal e contextualizado numa Região específica e numa população com algumas características idiossincráticas. Tentou, por outro lado, apurar eventuais correlações entre dimensões motivacionais e a PTF dos alunos, procurando, assim, encontrar efeitos já verificados noutros países e contextos culturais distintos, confirmando ou não teorias e modelos defendidos por diversos autores.

Para além disso, desejou trazer à discussão aspectos que não têm sido muito considerados – a importância do futuro no comportamento actual – nas práticas educativas, levantando novas questões na própria estruturação do sistema e nas relações entre os diversos agentes. Por exemplo, apelando à importância do desenvolvimento de

competências de orientação, assinaladas pelo Conselho da Europa ou pela OCDE como cada vez mais centrais, o que remete, por sua vez, também para o papel dos serviços de psicologia e orientação, em parceria com os professores e órgãos de gestão das escolas, numa perspectiva ecológica e relacional, no âmbito da comunidade educativa (Carvalho, no prelo).

O estudo inseriu-se, portanto, no domínio das investigações sobre o papel do futuro nas representações dos estudantes em relação à escola e no seu comportamento actual, como sendo também orientado para a consecução de objectivos de longo prazo.

Propôs-se a seguinte pergunta de partida:

- Qual o significado da perspectiva temporal de futuro dos alunos do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico, numa escola rural da Madeira?

Esta pergunta subdivide-se nas seguintes sub-questões:

- Como se caracteriza a perspectiva temporal de futuro dos estudantes de 9º ano do ensino básico, numa escola rural da Madeira?

- Que relação existe entre a perspectiva temporal de futuro dos estudantes de 9º ano, de uma escola rural da Madeira, e o seu género, idade e sucesso escolar?

- Que estratégias poderá a escola desenvolver no sentido de promover perspectivas temporais de futuro nos seus alunos?

Nesta perspectiva, foram objectivos da investigação:

(1) Estudar a perspectiva temporal de futuro dos estudantes, nas suas diversas dimensões;

(2) Estudar a relação da PTF dos estudantes com o seu sucesso escolar e com as suas características sociais, demográficas e económicas; e

(3) Compreender o significado que a PTF pode ter nas práticas em contexto educativo, no sentido de favorecer o sucesso dos alunos.

2. Metodologia

2.1. Participantes

A amostra inicial¹⁸ a que se recorreu foi constituída por todos os 71 alunos do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico, de ambos os sexos e distribuídos por 4 turmas, de uma escola de uma zona rural da Madeira, nomeadamente a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade – Campanário. Tratou-se, assim, de uma amostra intencional, já que os indivíduos que a constituem não foram escolhidos ao acaso¹⁹. A amostra é constituída por 29 participantes do sexo masculino e 42 do sexo feminino. Os participantes encontravam-se distribuídos por 4 turmas do 9º ano, pertencendo 18 à turma A, 19 à turma B, 18 à turma C e 16 à turma D.

QUADRO 7 – Distribuição dos sujeitos por sexo

Sexo	Número	Percentagem
Feminino	42	59,2%
Masculino	29	40,8%

As idades dos indivíduos que constituem a amostra estão compreendidas entre o valor mínimo de 14 e o máximo de 19 anos. Verifica-se, assim, alguma variedade nas idades, existindo uma percentagem, que se pode considerar elevada, de idades acima dos 14 e 15 anos, as mais expectáveis para este nível de escolaridade.

QUADRO 8 – Distribuição dos participantes por idade

Idade	Frequência	Percentagem (%)
14	17	23,9
15	22	31,0
16	16	22,5
17	11	15,5
18	4	5,6
19	1	1,4
Total	71	100%

¹⁸ Considera-se aqui a amostra inicial aquela que foi utilizada para a primeira parte do estudo (questionário).

¹⁹ Apesar dos dados apresentados seguidamente terem sido obtidos através do recurso ao questionário, este apenas será mais abordado na secção relativa aos instrumentos de recolha de dados.

A média das idades é de 15,5 anos (com um desvio padrão de 1,25), valores que se podem considerar significativos, já que representam que, em média, os alunos já terão reprovado uma vez durante a sua escolaridade.

QUADRO 9 – Médias e desvios-padrão da idade

Mínima	Máxima	Média	Desvio-padrão
14	19	15,5	1,25

Em relação à repetência, verifica-se uma oscilação entre nenhuma e três repetências, bem como que uma percentagem considerável de dos alunos (39,4%) já reprovou pelo menos uma vez.

QUADRO 10 – Distribuição dos indivíduos por repetência

Nr. de vezes	Frequência	Percentagem (%)
0	43	60,6
1	23	32,4
2	4	5,6
3	1	1,4
Total	71	100

Quanto à variável origem sócio-económica, no presente estudo, não se pôde efectuar uma distinção entre os alunos, já que se pode afirmar que, nesse parâmetro, existiu uma grande homogeneidade nos participantes, especificamente, um baixo estatuto sócio-económico. Nesta medida, não foi viável uma distribuição em função de camada social.

Por fim, é ainda de mencionar a variável sucesso escolar, avaliada no presente estudo através da média aritmética simples das classificações obtidas pelos alunos nas áreas disciplinares curriculares²⁰. Neste caso, as classificações foram relativas ao primeiro período do ano lectivo, já que a aplicação do questionário ocorreu no decurso do segundo período. Apesar da questão do que representa sucesso escolar gerar algum debate, considerou-se que tal critério era parcimonioso, no presente contexto e tendo em conta os objectivos do estudo.

²⁰ Não foram contabilizadas as menções qualitativas obtidas em Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área Projecto. Além disso, não foi contabilizada a classificação obtida em Educação Moral e Religiosa, dado ser uma disciplina opcional.

QUADRO 11 – Médias e desvios-padrão das classificações médias

Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
2,21	4,27	3,055	0,492

QUADRO 12 – Distribuição dos indivíduos por intervalos de médias de classificação

Intervalo da média	Frequência	Percentagem (%)
< 3 valores	34	47,9
≥ 3 e < 4 valores	32	45,1
≥ 4 valores	5	7
Total	71	100

Como se pode constatar, apesar da média das classificações se situar no nível 3, existe uma grande percentagem de classificações médias abaixo de tal valor, situando-se, por isso, num nível negativo. Apesar de poder existir algum enviesamento, dado que as classificações reportam ao 1º período – momento em que muitos professores reconhecem uma atribuição de classificações mais baixas, as quais vêm depois a aumentar – não deixa de ser significativo que uma grande quantidade de alunos tenha aquilo que poder-se-á designar de classificações baixas.

2.2. Instrumentos de recolha de dados e aplicação

Considerou-se útil o recurso a técnicas de natureza quantitativa e qualitativa, na medida em que tal proporcionou uma maior complementaridade e riqueza dos dados obtidos, em especial pelo facto do recurso a técnicas qualitativas permitir a contemplação da natureza interpessoal do comportamento humano, bem como a possibilidade de maior expressão aos participantes.

2.2.1. Técnicas quantitativas: Questionário de PTF “Eu e o meu futuro” (QEMF)

Como mencionando anteriormente, o constructo *perspectiva temporal de futuro* (PTF) não tem sido abordado de modo sistemático no nosso País. Não se encontrando referências a instrumentos de avaliação, designadamente questionários, que pudessem ser utilizados no presente estudo, optou-se pela construção de um pequeno questionário, que pretendeu avaliar importantes dimensões da PTF dos estudantes do 9º ano do ensino básico.

Em relação ao domínio quantitativo, recorreu-se ao questionário de PTF “Eu e o meu futuro” (QEMF), que traduziu as dimensões que compõem o constructo, contribuindo para a caracterização dos estudantes. A utilização do questionário justifica-se por este tipo de instrumento ser económico e de rápida aplicação (Hill & Hill, 2005) e por se enquadrar num *design* experimental semelhante ao utilizado em investigações noutros contextos que não o do nosso País (e que justamente pretenderam caracterizar uma população quanto à sua PTF).

Tratou-se de instrumento que pretendeu recolher dados mais abrangentes e de natureza sobretudo quantitativa, aspecto que correspondeu a um primeiro momento da investigação e envolveu a descrição de um quadro genérico, conducente à utilização posterior de metodologia qualitativa.

No planeamento deste processo, consideraram-se algumas das propostas de McIver e Carmines (1981, cit. *in* Candeias, 1997), tendo a construção do instrumento sido desenvolvida de acordo com vários passos. Em primeiro lugar, é importante mencionar a necessária recolha e integração de informação relevante sobre o conceito de perspectiva temporal de futuro. Neste processo, assumiu especial relevância a revisão

bibliográfica, não só sobre o conceito, mas também envolvendo estudos e questionários anteriormente utilizados noutros contextos, nomeadamente em outros países.

Com base na informação recolhida, procedeu-se à constituição de uma lista de itens, que foi sujeita a uma apreciação e posteriormente aplicada a um pequeno conjunto de alunos do 9º ano, que apresentavam as características da população-alvo. Posteriormente, procedeu-se à administração do instrumento a uma amostra mais vasta e à análise psicométrica do instrumento, tendo seguidamente apurado a sua configuração final.

2.2.1.1. Estrutura do QEMF

No presente estudo serviram de inspiração os exemplos dos trabalhos de Lens e Tsuzuki (2005) e, em especial, de Stouthard e Peetsma (1999), que defendem a existência de diversas dimensões que caracterizam o conceito de perspectiva temporal de futuro.

Sendo o conceito de PTF geralmente descrito como uma representação ou conceptualização, em termos de tempo, de um domínio de vida particular, como seja a carreira profissional ou as relações sociais (Peetsma, Hascher & van der Veen, 2005; Carvalho & Gomes, 2007), procurou-se agrupar os 26 itens do questionário em quatro áreas-objecto, designadamente a carreira escolar e profissional, as relações interpessoais, o lazer e o desenvolvimento enquanto pessoa.

QUADRO 13 – Categorias em que os itens do questionário se inserem.

<i>Carreira escolar e profissional</i>	Itens envolvendo a atribuição de importância às actividades escolares no momento, ao planeamento da carreira escolar e profissional subsequente e a integração entre as actividades actuais e o futuro.
<i>Relações interpessoais</i>	Itens associados a uma dimensão relacional, não só no que respeita aos amigos, mas também à família.
<i>Lazer</i>	Itens envolvendo a ocupação dos tempos livres, quer no presente, quer no futuro.
<i>Desenvolvimento pessoal</i>	Itens de carácter mais abrangente, que envolvem a perspetivação que cada um tem de si enquanto pessoa.

Por outro lado, atendendo a que a PTF é um conceito caracterizado, como Peestma (2000) refere, pela extensão e pela valência/valor, procurou-se, para cada uma das áreas mencionadas anteriormente, formular itens que apresentassem diferentes extensões (futuro ou presente) e valências (positiva ou negativa). Trata-se, de resto, de um agrupamento inspirado na proposta de Stouthard e Peestma (1999). Na medida em que se defende que o constructo em análise assume uma dimensão cognitivo-motivacional, pretendeu-se atribuir aos itens componentes cognitivos, afectivos e comportamentais (intenções em relação a um domínio de vida). Tendo em conta o número de itens do questionário, obteve-se a distribuição seguinte.

QUADRO 14 – Número de itens por objecto, orientação temporal e valência

Objecto	Orientação temporal	Valor atribuído	Número de itens	Total
Carreira escolar e profissional	Presente	Positivo	2	4
		Negativo	2	
	Futuro	Positivo	3	4
		Negativo	2	
Relações interpessoais	Presente	Positivo	2	3
		Negativo	1	
	Futuro	Positivo	2	3
		Negativo	1	
Lazer e tempo livre	Presente	Positivo	2	3
		Negativo	1	
	Futuro	Positivo	2	3
		Negativo	1	
Desenvolvimento pessoal	Presente	Positivo	1	2
		Negativo	1	
	Futuro	Positivo	2	4
		Negativo	2	

O conteúdo dos itens, de acordo com a área-objecto em que inserem, é também apresentado seguidamente, nos quadros 15, 16, 17 e 18.

QUADRO 15 – Itens da área-objecto *carreira escolar e profissional*

Item	Orientação	Valor
1 O que faço na escola é muito importante na minha vida presente	Presente	Positivo
3 Não faz grande diferença o que ando a aprender na escola este ano	Presente	Negativo
12 Gosto das coisas que aprendo na escola	Presente	Positivo
15 O que faço presentemente na escola tem pouca utilidade para o meu dia-a-dia	Presente	Negativo
17 Costumo pensar no meu futuro enquanto estudante ou trabalhador	Futuro	Positivo
22 Sei que, daqui a alguns anos, quer esteja a estudar ou a trabalhar, a educação que tive não terá muita importância	Futuro	Negativo
25 A minha educação hoje tem um grande valor para o meu futuro trabalho	Futuro	Positivo
26 Estou já a pensar e planear o que vou fazer depois deste ano lectivo terminar	Futuro	Positivo

QUADRO 16 – Itens da área-objecto *relações interpessoais*

Item	Orientação	Valor
2 O modo como me relaciono actualmente com os meus amigos é muito importante para mim.	Presente	Positivo
6 Gosto de manter actualmente ligações à minha família	Presente	Positivo
10 Não tem importância o tipo de relacionamento que tenho actualmente com os meus familiares	Presente	Negativo
19 Costumo pensar nos amigos que manterei daqui a alguns anos.	Futuro	Positivo
21 O modo como me relaciono com os meus familiares é muito importante para o meu futuro.	Futuro	Positivo
8 No futuro, não vai ter grande importância a relação que tiver com a minha família.	Futuro	Negativo

QUADRO 17 – Itens da área-objecto *lazer*

Item	Orientação	Valor
4 Tenho com que me divertir nos meus tempos livres	Presente	Positivo
7 Não sei bem o que fazer nos meus tempos livres	Presente	Negativo
13 Daqui a alguns anos não sei bem como ocupar os meus tempos livres	Futuro	Negativo
18 Gosto de pensar no que farei quando tiver férias e dias livres no meu futuro	Futuro	Positivo
20 No futuro, o que eu fizer nos meus tempos livres será muito importante para mim	Futuro	Positivo
24 O modo como ocupo os meus tempos livres faz-me aprender muitas coisas	Presente	Positivo

QUADRO 18 – Itens da área-objecto *desenvolvimento pessoal*

Item	Orientação	Valor
5 Estou muito interessado no que eu serei no meu futuro enquanto ser humano	Futuro	Positivo
9 Espero vir a explorar os meus talentos e capacidades na minha vida futura	Futuro	Positivo
11 Estou pouco preocupado com a minha vida daqui a alguns anos	Futuro	Negativo
14 Acho muito importante desenvolver as minhas capacidades agora	Presente	Positivo
16 Estou pouco preocupado com o desenvolvimento das minhas capacidades e talentos	Presente	Negativo
23 Quando penso no futuro, não acho que tenha muita importância o tipo de pessoa que vou ser	Futuro	Negativo

O questionário utilizado (*vide* anexo 1) é composto por duas partes. Na primeira parte, constituída por cinco questões, pretendeu-se obter dados pessoais dos respondentes, designadamente o género, a idade, o nível sócio-económico, através das habilitações literárias dos pais, e os resultados escolares. Este último ponto incluiu a média das últimas classificações obtidas e a repetência, isto é, o número de vezes que os alunos repetiram algum ano.

A segunda parte do questionário é constituída por 26 afirmações, formuladas a partir do conjunto de características associadas ao conceito de PTF e concebidas de acordo com o processo mencionado anteriormente. Uma vez que esta parte envolve, não só uma

caracterização, mas também uma comparação entre os sujeitos – embora a mesma não seja em termos de atitudes –, optou-se por uma configuração baseada no modelo proposto por Likert (1932).

Estando o método de Likert centrado mormente sobre o sujeito e não sobre os itens, neste tipo de escala as variações nas respostas aos estímulos são atribuídas às diferenças entre os indivíduos e não aos itens (Candeias, 1997). No presente estudo, a opção por este tipo de escala fundamenta-se sobretudo na sua fácil construção e utilização, pela sua adaptabilidade a diferentes estudos, em especial relacionados com o comportamento, bem como pelo elevado grau de garantia em diversos estudos (Nunnally, 1978).

No QEMF, usou-se uma escala de cinco pontos, sendo cada afirmação (item) seguida de cinco opções de resposta e tendo os participantes de escolher a que melhor se adequa à sua situação. Consoante o grau de aplicabilidade da afirmação à vivência pessoal do participante (no fundo, o carácter de proximidade ou não em relação a si), foram atribuídos os valores de 1 (*não se aplica nada a mim*) a 5 (*aplica-se bastante a mim*).

2.2.1.2. Aspectos psicométricos

A análise psicométrica dos resultados obtidos pela administração do questionário teve por objectivo avaliar a capacidade dos itens medirem o constructo avaliado pela totalidade da escala e avaliar a dimensionalidade da mesma. Assim, avaliou-se, em primeiro lugar o grau em que o conteúdo de cada item se adequa ou pertence a uma PTF global, avaliada pelo total do QEMF. Além disso, avaliou-se também a dimensionalidade da escala, isto é, se se trata de uma escala que mede um constructo com diversas dimensões relacionadas (e, assim, unidimensional) ou se é multidimensional. Por fim, procedeu-se ainda à apreciação da sua fidelidade ou da consistência.

Deste modo, calculou-se, para cada item, a respectiva média e desvio padrão, e as correlações com o total da escala; efectuou-se uma análise factorial dos itens e da correlação entre os factores encontrados e, finalmente, determinaram-se os índices de consistência interna (*alfa* de Cronbach) para a escala total e para os factores.

2.2.1.2.1. Análise dos itens

Esta análise começou por considerar a correlação do item com a escala, já que este critério, sugerido inicialmente por Likert, possibilita a detecção dos itens que têm uma correlação baixa com o conjunto de todos os outros itens e que, nesta perspectiva, não são úteis na mensuração do que o conjunto mede. Este critério faz com que se possa excluir itens cuja correlação com a pontuação total não seja significativa, garantindo-se a homogeneidade da escala.

Foram, assim, seleccionados os itens com correlações item-total da escala (excepto o item) significativas ($p \leq .01$), tendo sido eliminados os itens que não apresentavam essa condição e que, neste caso, foram o 2 (que apresentava uma correlação de .166) e o 26 (que apresentava uma correlação de .152). No quadro seguinte, apresentam-se os itens do questionário seleccionados e os respectivos coeficientes de correlação.

QUADRO 19 – Correlações entre os itens seleccionados e valor total do questionário.

Item	r	R ²
1. O que faço na escola é muito importante na minha vida presente	.403**	.162
*3. Não faz grande diferença o que ando a aprender na escola este ano	.684**	.468
4. Tenho com que me divertir nos meus tempos livres	.433**	.187
5. Estou muito interessado no que eu serei no meu futuro enquanto ser humano	.479**	.229
6. Gosto de manter actualmente ligações à minha família	.337**	.113
*7. Não sei bem o que fazer nos meus tempos livres	.489**	.239
*8. No futuro, não vai ter grande importância a relação que tiver com a minha família	.710**	.504
9. Espero vir a explorar as minhas capacidades e talentos na minha vida futura	.295**	.087
*10. Não tem importância o tipo de relacionamento que tenho actualmente com os meus familiares	.713**	.508
*11. Estou pouco preocupado com a minha vida daqui a alguns anos	.514**	.264
12. Gosto das coisas que aprendo na escola	.306**	.094
*13. Daqui a alguns anos, não sei bem como irei ocupar o meu tempo livre	.382**	.146
14. Acho muito importante desenvolver as minhas capacidades agora	.658**	.433
*15. O que faço presentemente na escola tem pouca utilidade para o meu dia-a-dia	.561**	.315
*16. Estou pouco preocupado com o desenvolvimento das minhas capacidades e talentos	.572**	.327
17. Costumo pensar no meu futuro enquanto estudante ou trabalhador	.432**	.186
18. Gosto de pensar no que farei quando tiver férias e dias livres no meu futuro	.388**	.150
19. Gosto de pensar nos amigos que mantereí daqui a alguns anos	.342**	.117

20. No futuro, o que eu fizer nos meus tempos livres será muito importante para mim	.366**	.134
21. O modo como me relaciono com os meus familiares é muito importante para mim	.438**	.192
*22. Sei que, daqui a alguns anos, quer esteja a estudar ou a trabalhar, a educação que tive não terá muita importância	.657**	.432
*23. Quando penso no futuro, não acho que tenha muita importância o tipo de pessoa vou ser	.484**	.234
24. O modo como ocupo os meus tempos livres faz-me aprender muitas coisas	.450**	.202
25. A minha educação hoje tem um grande valor para o meu futuro trabalho	.483**	.233

* Itens com cotação invertida; ** Nível de significância de $p < 0.01$

Após o procedimento referido supra, passou a ter-se em conta para a análise dos resultados, um conjunto de 24 itens, que constituem o QEMF.

2.2.1.2.2. *Análise da dimensionalidade da escala*

Diversos autores consideram que o cálculo da correlação item-total da escala não é suficiente para avaliar a sua dimensionalidade, dado esta estratégia funcionar mesmo quando os diversos itens estão relacionados com factores (Candeias, 1997).

Deste modo, a análise da dimensionalidade da escala foi realizada através de uma análise factorial. Optou-se por uma solução de 4 factores²¹, que se mostrou mais favorável e parcimoniosa do ponto de vista da interpretação. Não foi excluído nenhum item, uma vez que todos apresentaram saturações significativas em algum factor.

Seguidamente, apresentam-se a identificação e a interpretação dos factores, os itens distribuídos pelos factores encontrados, as respectivas saturações factoriais, o coeficiente de correlação do item com o factor (excepto o item), comunidades, valores próprios, percentagens de variância e a percentagem da variância acumulada.

²¹ Optou-se por esta solução, tendo em conta os conteúdos envolvidos, embora se registre uma diferença significativa entre o número de itens de cada factor, existindo alguns factores com um número reduzido de itens.

FACTOR 1 – INTEGRAÇÃO E VALORIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

Tendo em conta que os itens seleccionados neste factor envolvem a perspectivação do futuro, a partir da valorização de experiências actuais, que assume um carácter transversal a diversos domínios ou áreas-objecto valorizados, designámo-lo de *integração e valorização de experiências*. Trata-se de um factor de grande relevância, na medida em que o seu conteúdo remete muito directamente para o enquadramento teórico e conceptual do constructo PTF e está associado a uma percentagem considerável da variância, quando comparado com os restantes factores.

QUADRO 20 – Saturações factoriais, comunalidades, valores próprios, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 1 – Integração e valorização de experiências

Itens do Factor 1 (n=12)(a)	Sat. fact.	h2	R it/fact
1. O que faço actualmente na escola é muito importante na minha vida presente	.444	.680	.225
*3. Não faz grande diferença o que ando a aprender na escola este ano	.672	.639	.632
*8. No futuro, não vai ter grande importância a relação que tiver com a minha família	.709	.726	.728
*10. Não tem importância o tipo de relacionamento que tenho actualmente com os meus familiares	.715	.844	.792
*11. Estou pouco preocupado com a minha vida daqui a alguns anos	.463	.657	.543
12. Gosto das coisas que aprendo na escola	.337	.560	.255
14. Acho muito importante desenvolver as minhas capacidades agora	.705	.616	.496
*15. O que faço presentemente na escola tem pouca utilidade para o meu dia-a-dia	.548	.649	.583
*16. Estou pouco preocupado com o desenvolvimento das minhas capacidades e talentos	.530	.655	.582
*22. Sei que, daqui a alguns anos, quer esteja a estudar ou a trabalhar, a educação que tive não terá muita importância	.658	.694	.698
*23. Quando penso no futuro, não acho que tenha muita importância o tipo de pessoa que vou ser.	.452	.577	.466
25. A minha educação hoje tem um grande valor para o meu futuro trabalho	.538	.535	.343

Nota: N=71; *Indica os itens de cotação inversa; ¹ Excluindo o próprio item; (a) Valor próprio: 6,016; Variância: 25,1%; Variância acumulada: 25,1%

FACTOR 2 – REPRESENTAÇÕES EM RELAÇÃO AO FUTURO

Neste factor encontram-se presentes itens que apelam sobretudo a um planeamento e a uma representação em termos futuros, pelo que se optou pela designação de *representações em relação ao futuro*.

QUADRO 21 – Saturações factoriais, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 2 – Representações em relação ao futuro

Itens do Factor 2 (n=5)(a)	Sat. Fact.	h2	R it/fact
5. Estou muito interessado no que eu serei no meu futuro enquanto ser humano	.586	.715	.630
9. Espero vir a explorar as minhas capacidades e talentos na minha vida futura	.526	.648	.471
17. Costumo pensar no meu futuro enquanto estudante ou trabalhador	.624	.660	.621
18. Gosto de pensar no que farei quando tiver férias e dias livres no meu futuro	.477	.687	.489
20. No futuro, o que eu fizer nos meus tempos livres será muito importante para mim	.478	.591	.508

Nota: N=71; (a) Valor próprio: 3,720; Variância: 16%; Variância acumulada: 41,1%

FACTOR 3 – TEMPOS LIVRES

Tendo sido identificada também uma área-objecto envolvendo o lazer, pôde identificar-se um terceiro factor que envolve itens cujo conteúdo se associa aos tempos livres. Nesta medida, optou-se por designar este terceiro factor de *tempos livres*.

QUADRO 22 – Saturações factoriais, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 3 – Tempos livres

Itens do Factor 3 (n=4) (a)	Sat. Fact.	h2	R it/fact
4. Tenho com que me divertir nos meus tempos livres	.676	.639	.541
*7. Não sei bem o que fazer nos meus tempos livres	.567	.709	.622
*13. Daqui a alguns anos, não sei bem como irei ocupar o meu tempo livre	.476	.674	.355
24. O modo como ocupo os meus tempos livres faz-me aprender muitas coisas	.460	.600	.331

Nota: N=71; *Indica os itens de cotação inversa; (a) Valor próprio: 2,097 Variância: 9%; Variância acumulada: 50,1%

FACTOR 4 – RELAÇÕES FAMILIARES E ENTRE PARES

Os itens inseridos neste quarto factor remetem sobretudo para o domínio das relações interpessoais, designadamente com os familiares e entre pares, pelo que foi essa designação adoptada para o mesmo.

QUADRO 23 – Saturações factoriais, percentagem da variância e percentagem da variância acumulada no factor 4 – relações familiares e entre pares

Itens do Factor 4 (n=3) (a)	Sat. Fact.	h2	R it/fact
6. Gosto de manter actualmente ligações à minha família	.669	.750	.359
19. Costumo pensar nos amigos que mantereí daqui a alguns anos	.294	.639	.250
21. O modo como me relaciono com os meus familiares é muito importante para o meu futuro	.678	.720	.451

Nota: N=71; (a) Valor próprio: 1,518; Variância: 6,3%; Variância acumulada: 56,4%

Seguidamente, procedeu-se ao cálculo das correlações entre os diferentes factores, no sentido de averiguar a dimensionalidade da escala.

QUADRO 24 – Correlações entre factores e total da escala.

	QEMF (Total)	Integr. e valor. experiencia	Representações futuro	Tempos livres	Relações famil. e pares
QEMF (Total)	1				
Integr. e valor. experiencia	.900**	1			
Representações futuro	.543**	.232	1		
Tempos livres	.613**	.355**	.313**	1	
Relações famil. e pares	.506**	.284*	.368**	.265*	1

N=71; * Nível de significância de $p < 0.05$; ** Nível de significância de $p < 0.01$

Verifica-se que as correlações entre os diferentes factores e o total do questionário são significativas – especialmente no caso do primeiro factor – apresentando todos os factores correlações razoáveis com o total (oscilando entre .506 e .900), o que permite interpretações unidimensionais. Se se atender às correlações entre factores, verifica-se que muitas destas são significativas, excepto entre os factores “Integração e valorização da experiência” e “Representações acerca do futuro”, embora o nível de significância

possa divergir em alguns casos entre $p < 0.01$ e $p < 0.05$. Não obstante tal aspecto, bem como alguns factores serem constituídos por poucos itens, tal poderá significar que alguns factores poderão eventualmente funcionar independentemente, pelo que se passará a designar os factores por sub-escalas.

Estes resultados apontam, em suma, para a possibilidade de utilização dos resultados globais do questionário, aspecto que se considerará mais proeminente, e também para os sub-totais das sub-escalas.

2.2.1.2.3. Análise da consistência interna

A fiabilidade do instrumento foi estudada a partir do cálculo da consistência interna da escala total e dos factores, através do coeficiente *alfa* de Cronbach, procedimento aconselhável para este tipo de escala. Este procedimento garante a consistência dos resultados ao longo da escala quando esta é aplicada uma só vez. O índice obtido para a escala total é de 0,87 (N=71), podendo este valor ser considerado bom (Hill & Hill, 2005).

Relativamente aos índices de consistência interna para cada factor, como se pode observar, tratam-se de valores aceitáveis para os factores 1 e 2, embora no que concerne aos factores com menos itens se exija que, de futuro, se aumente o número de itens de modo a também aumentar a sua fidelidade/consistência. Esta situação nota-se nos factores 3 e 4, cujos valores *alfa* associados podem ser considerados fracos (Hill & Hill, 2005).

QUADRO 25 – Coeficiente de consistência interna do QEMF e por factor

Escala	Número de itens	Média	Desvio-padrão	Consistência interna
QEMF (Total)	24	95,97	12,47	0,87
Integr. e valor. experiencia	12	47,25	8,91	0,86
Representações futuro	5	20,69	3,07	0,77
Tempos livres	4	15,42	3,02	0,67
Relações famil. e pares	3	12,60	1,84	0,60

2.2.2. Técnicas qualitativas: Entrevista “Eu e o meu futuro”

Além dos instrumentos de carácter quantitativo, o recurso a instrumentos de natureza qualitativa justifica-se pela riqueza dos dados, que podem ser obtidos num contexto mais interactivo e interpessoal²². Neste sentido, recorreu-se, num segundo momento do estudo, a *entrevistas* (e.g., Fontana & Frey, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Aires, 2005) aos alunos, as quais, neste caso, foram semi-estruturadas, envolvendo justamente as dimensões preconizadas (*vide* anexo 2).

Com este tipo de técnica, pretendeu-se uma interacção entre investigador e entrevistados, em que se abordem as temáticas previamente definidas e consubstanciadas num guião ou conjunto de perguntas que, conforme o decorrer da entrevista, poderiam sofrer alterações. Esta opção pretendeu obter os dados necessários, mas sem deixar de lado a possibilidade de surgirem novas temáticas ou a abordagem de elementos considerados úteis. Ou seja, apesar da sua organização prévia, não se pretendeu atribuir um grau de demasiada estruturação às entrevistas, já que foi intenção compreender, mais do que explicar.

A prática da entrevista enquadrada numa concepção dialógica supõe a existência de uma relação dinâmica entre o “eu”, o “outro”, o “contexto” e o “tema da comunicação”, o que naturalmente demonstra o carácter social e inter-subjectivo desta técnica, em que a situação conversacional é sempre marcada por um contexto sócio-cultural específico (Aires, 2005). Foi também nesta perspectiva que a entrevista foi identificada como uma técnica a ser utilizada no estudo.

²² De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é marcada por diversas características, designadamente o facto de a fonte directa dos dados ser o ambiente natural, de se tratar de uma investigação descritiva, sendo o significado de importância vital e os dados tendencialmente tratados de forma indutiva. Colás (1998) considera ainda que as fases deste processo qualitativo de investigação não se desencadeiam de forma linear, mas antes interactivamente.

2.2.2.1. Desenvolvimento e estruturação da entrevista

O recurso a metodologia quantitativa proporcionou efectivamente a obtenção de importantes dados. No entanto, tais resultados carecem de uma maior profundidade, aspecto que pode ser alcançado através do recurso a instrumentos de natureza qualitativa. Assim, a realização de entrevistas semi-estruturadas, mais do que uma repetição da recolha de dados anteriormente desenvolvida, pretendeu constituir um complemento da mesma, podendo esclarecer alguns dos aspectos que, nomeadamente nos resultados do primeiro momento do estudo, careceriam de maior especificação.

Tratou-se, portanto, de uma estratégia que visou preencher e fornecer maior abrangência à natureza dos dados. Tendo em conta muitos dos modelos teóricos associados à PTF, a realização da entrevista veio veicular dados relevantes que respeitam, no fundo, à densidade das perspectivas, bem como, recorrendo à terminologia de Seijts (1998), à sua coerência, um importante componente do seu modelo.

Assim, constituiu-se um guião de entrevista semi-estruturada, composta por dois blocos temáticos. O primeiro visou fornecer aos entrevistados um enquadramento em termos de objectivos e contexto da entrevista que se iria desenrolar; o segundo bloco, muito associado ao primeiro factor identificado no questionário, visou obter informação sobre o modo como os entrevistados percebem e integram as experiências relacionadas com as áreas-objecto (carreira escolar e profissional, relações interpessoais, lazer e desenvolvimento enquanto pessoa), isto é, em que medida se organizam tais domínios num quadro subjectivo, que poderá ser designado de cognitivo-motivacional.

Optou-se por uma amostra intencional, de acordo com os interesses do estudo, seleccionando-se cerca de 15% dos participantes que anteriormente tinham respondido ao questionário, de acordo com os padrões de resposta: nesta perspectiva, seleccionaram-se os casos de respostas mais baixas e mais elevadas, isto é, os limites inferior e superior dos resultados da amostra.

3. Procedimento

A aplicação dos instrumentos de recolha de dados, numa primeira fase, relativa ao questionário, ocorreu para todos os 71 alunos e, numa segunda fase, relativa à realização de entrevistas qualitativas, ocorreu para 11 alunos.

Após as necessárias autorizações, foi administrado o QEMF, em grupo e na sala de aula, numa sessão do programa de orientação, no horário de Formação Cívica. Depois da apresentação, solicitou-se o preenchimento voluntário do questionário, aguardando o seu preenchimento e esclarecendo eventuais dúvidas surgidas.

Todos os 71 questionários recolhidos foram considerados válidos, tendo sido atribuído um código a cada um, correspondente a um número de aluno, de forma a se poderem vir a identificar os alunos seleccionados para a segunda fase do estudo empírico, especificamente as entrevistas.

Posteriormente, com os dados decorrentes da aplicação do questionário, seleccionaram-se alguns casos e, de acordo com o código do questionário, solicitou-se a colaboração de alguns alunos no sentido de participarem na entrevista. Para esta segunda fase foram seleccionados e entrevistados 11 alunos.

Os questionários foram aplicados em Março de 2007 e as entrevistas realizadas na última semana de Maio e na primeira de Junho do mesmo ano.

CAPÍTULO V – PERSPECTIVA TEMPORAL DE FUTURO EM ALUNOS DO 9º ANO

Introdução

Após a exposição do procedimento adoptado no estudo, no presente capítulo serão apresentados os resultados apurados com os instrumentos de recolha de dados. Começa-se por abordar os resultados decorrentes da aplicação do questionário para, depois, apresentar os resultados das entrevistas realizadas. No final, procede-se a uma discussão e integração dos mesmos.

No tratamento dos dados de natureza quantitativa, após a aplicação do instrumento, recorreu-se ao programa estatístico SPSS, através do qual se processaram os dados e se obtiveram os resultados decorrentes das operações e testes estatísticos. Relativamente aos dados de natureza qualitativa, efectuou-se uma calendarização das entrevistas, que foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, sendo que depois as mesmas foram transcritas e analisadas, recorrendo-se a uma análise de conteúdo.

1. Análise dos resultados do QEMF

Tendo em conta os objectivos exploratórios do estudo, importa analisar, embora de modo breve e genérico, alguns resultados obtidos em itens específicos, nomeadamente aqueles que apresentaram médias mais elevadas.

Verifica-se um quadro de resultados em que todos os itens apresentam valores positivos relevantes (o valor mínimo obtido é 3,23), situação que não deixa de ser significativa, tendo em conta o período em que os respondentes se encontravam, e que acaba por sugerir, em geral, uma valorização dos estudantes em relação ao seu futuro, nas suas várias dimensões. Quanto ao conteúdo dos itens com resultados médios mais elevados, constata-se uma diversidade das áreas objecto definidas, sendo de assinalar o interesse dos alunos em relação ao seu futuro e à atribuição de importância à educação para as actividades que irão desenvolver. Por outro lado, e provavelmente pela dimensão afectiva que esta pressupõe, encontram-se também resultados elevados no domínio das relações interpessoais, especialmente nas familiares.

QUADRO 26 – Médias e desvios-padrão nos itens do QEMF

Item	Min.	Máx.	Média	D.P.
1. O que faço na escola é muito importante na minha vida presente	2	5	3,86	,930
2. O modo como me relaciono actualmente com os meus amigos é muito importante para mim	2	5	4,24	,783
*3. Não faz grande diferença o que ando a aprender na escola este ano	1	5	3,94	1,319
4. Tenho com que me divertir nos meus tempos livres	1	5	4,14	,961
5. Estou muito interessado no que eu serei no meu futuro enquanto ser humano	2	5	4,46	,753
6. Gosto de manter actualmente ligações à minha família	3	5	4,65	,588
*7. Não sei bem o que fazer nos meus tempos livres	1	5	4,06	1,107
*8. No futuro, não vai ter grande importância a relação que tiver com a minha família	1	5	4,13	1,287
9. Espero vir a explorar as minhas capacidades e talentos na minha vida futura	3	5	4,34	,736
*10. Não tem importância o tipo de relacionamento que tenho actualmente com os meus familiares	1	5	4,17	1,309
*11. Estou pouco preocupado com a minha vida daqui a alguns anos	1	5	3,65	1,522
12. Gosto das coisas que aprendo na escola	1	5	3,55	,824
*13. Daqui a alguns anos, não sei bem como irei ocupar o meu tempo livre	1	5	3,23	1,221
14. Acho muito importante desenvolver as minhas capacidades agora	2	5	4,04	,885
*15. O que faço presentemente na escola tem pouca utilidade para o meu dia-a-dia	1	5	3,58	1,284
*16. Estou pouco preocupado com o desenvolvimento das minhas capacidades e talentos	1	5	3,77	1,365
17. Costumo pensar no meu futuro enquanto estudante ou trabalhador	2	5	4,14	,915
18. Gosto de pensar no que farei quando tiver férias e dias livres no meu futuro	1	5	4,04	,963
19. Gosto de pensar nos amigos que mantereí daqui a alguns anos	1	5	3,58	1,130
20. No futuro, o que eu fizer nos meus tempos livres será muito importante para mim	1	5	3,70	,885
21. O modo como me relaciono com os meus familiares é muito importante para mim	2	5	4,38	,799
*22. Sei que, daqui a alguns anos, quer esteja a estudar ou a trabalhar, a educação que tive não terá muita importância	1	5	4,21	1,206
*23. Quando penso no futuro, não acho que tenha muita importância o tipo de pessoa vou ser	1	5	4,00	1,254
24. O modo como ocupo os meus tempos livres faz-me aprender muitas coisas	1	5	4,00	,956
25. A minha educação hoje tem um grande valor para o meu futuro trabalho	2	5	4,35	,776
26. Estou já a pensar e planear o que vou fazer depois deste ano lectivo terminar	1	5	4,00	,986

Do ponto de vista da investigação, importa ainda analisar se existem diferenças significativas entre os itens direccionados para o futuro e os itens direccionados para o presente, dados mencionados seguidamente.

QUADRO 27 – Resultados médios nos itens direccionados para o futuro e para o presente

Direcção	Itens	Média	DP
Futuro	5, 8, 9, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	52,21	6,70
Presente	1, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 14, 15, 16, 24, 25	43,76	6,50

Estudando-se as diferenças entre os resultados médios obtidos, verifica-se uma diferença significativa ($p < .01$) nos mesmos, sendo de realçar uma média superior no caso dos itens que apontam para um tempo futuro.

Relativamente às áreas-objecto consideradas, não ocorreram diferenças significativas entre os resultados obtidos, isto é, de entre os domínios *desenvolvimento pessoal*, *relações interpessoais*, *lazer e carreira escolar e profissional*, não se identificaram médias significativamente mais elevadas em nenhuma delas.

Após a apresentação dos dados respeitantes aos itens, no sentido de se fornecer uma perspectiva genérica, é importante a análise dos resultados do questionário, de acordo com as variáveis preconizadas. Um aspecto que importa começar por referir, no entanto, envolve o cálculo das pontuações obtidas no total das escalas e em cada factor. Verificou-se que os valores totais oscilam entre 66 e 119, com uma média de 95,97 e um desvio-padrão de 12,47.

QUADRO 28 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Total QEMF	66	119	95,97	12,47
Valorização integração exp.	22	60	47,25	8,91
Representações futuro	11	25	20,69	3,01
Tempos livres	7	20	15,42	3,03
Relações familiares e pares	8	15	12,60	1,85

Orientou-se seguidamente o estudo para a análise da relação entre as variáveis consideradas: sexo, idade, repetência e classificações obtidas.

Ao se efectuarem correlações entre a variável sexo e os resultados no QEMF, constata-se que genericamente não existe relação, constituindo a única excepção a sub-escala *tempos livres*, onde se verificou uma correlação significativa ($p < .05$): neste caso, indicando uma maior pontuação obtida pelos indivíduos do sexo masculino, o que remete para uma maior valorização/perspectivação da dimensão lazer por parte destes.

QUADRO 29 – Correlações entre a variável sexo e os resultados no QEMF

	r	R ²
QEMF	-,055	.00
Valorização integração exp.	,004	.00
Representações futuro	,008	.00
Tempos livres	-,294(*)	.086
Relações familiares e pares	,162	.026

*Nível de significância de $p < 0.05$

Determinaram-se, também, os efeitos da variável sexo nos resultados no QEMF. Verificou-se que não existem diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos participantes do sexo masculino e do sexo feminino no total da escala, não parecendo existir efeitos do sexo nos resultados do QEMF ($t = .381$; d.f.=69; $p = .704$). O único caso em que tal se constata é na sub-escala *tempos livres*, em que existe uma diferença significativa ($t = 2.36$; d.f.=69; $p < .05$).

QUADRO 30 – Médias e desvio-padrão no questionário total e nas sub-escalas, por sexo.

	Masculino		Feminino	
	Média	DP	Média	DP
Total QEMF	96,6552	12,07203	95,5000	12,87131
Valorização integração exp.	47,4828	8,50051	47,0952	9,28363
Representações futuro	20,5862	3,63040	20,7619	2,67609
Tempos livres	16,4138	2,93400	14,7381	2,93057
Relações familiares e pares	12,1724	2,01900	12,9048	1,67928

De seguida, analisou-se a relação da variável idade com o QEMF e sub-escalas. Ao nível da correlação entre os resultados no QEMF e idade, apesar da tendência do sinal ser negativa, verifica-se que esta não é significativa, situação que ocorre similarmente na maioria das sub-escalas. Somente em relação à valorização e integração de experiências ocorre uma correlação negativa significativa, indicando que, à medida que

a idade é maior, há uma menor valorização e integração das experiências por que os alunos passam, isto é, ocorre uma maior desvalorização do que é vivenciado por parte dos alunos mais velhos.

QUADRO 31 – Correlação da idade com o questionário

	r	R ²
QEMF	-,189	.036
Valorização integração exp.	-,262(*)	.069
Representações futuro	,080	.006
Tempos livres	,035	.001
Relações familiares e pares	-,206	.042

* Nível de significância de $p < 0.05$

Procurando-se esclarecer a influência da variável idade nos resultados recorreu-se ao cálculo das médias dos resultados por idade e à análise da variância (ANOVA).

Perspectivando-se o efeito da idade nos resultados do QEMF, observa-se que é apenas na primeira sub-escala (*valorização e integração de experiências*) onde existe um efeito significativo ($F=2,76$; d.f.=5; $p < .05$).

QUADRO 32 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas por idade

Idade (anos)		Total QEMF e Sub-escalas				
		QEMF	Valorização integração	Representações futuro	Tempos livres	Relações famil. e pares
14 (N=17)	Média	101,1176	51,9412	20,8235	15,4118	12,9412
	DP	9,29975	5,71698	2,57961	3,20271	1,95162
15 (N=22)	Média	96,5455	48,1364	20,3182	15,2273	12,8636
	DP	12,58770	9,22881	2,93398	2,72435	1,52114
16 (N=16)	Média	89,9375	42,2500	19,9375	15,4375	12,3125
	DP	12,03588	7,54983	3,88962	3,57713	2,15155
17 (N=11)	Média	98,0000	46,8182	22,7273	15,9091	12,5455
	DP	15,00000	11,40893	1,90215	3,17662	1,91644
18 (N=4)	Média	87,0000	41,7500	18,5000	14,7500	12,0000
	DP	9,20145	6,23832	2,38048	2,62996	1,15470
19 (N=1)	Média	106,0000	55,0000	25,0000	17,0000	9,0000
	DP	-	-	-	-	-

Quanto às variáveis *repetência* e *número de repetências*, verifica-se em primeiro lugar um efeito da variável *repetência* (repetiu ou não) nos resultados totais do QEMF ($t=2.01$; d.f.=69; $p<.05$), bem como na primeira sub-escala '*valorização e integração de experiências*' ($t= .370$; d.f.=69; $p<.05$).

QUADRO 33 – Médias e desvio-padrão no questionário total e nas sub-escalas, por repetência.

	Sem repetência		Com repetência	
	Média	DP	Média	DP
Total QEMF	98,3256	12,22745	92,3571	12,19051
Valorização integração exp.	49,2791	8,54770	44,1429	8,69957
Representações futuro	21,0000	2,69037	20,2143	3,59379
Tempos livres	15,2558	3,21524	15,6786	2,74946
Relações familiares e pares	12,7907	1,87157	12,3214	1,80644

A análise da variância (ANOVA) revelou ainda que, relativamente ao número de repetências, não foram encontradas diferenças significativas ($F=1,516$; d.f.=3; $p=.218$), sendo isto aplicável quer ao total do questionário, quer às diversas sub-escalas.

QUADRO 34 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas, por número de repetências

Retenções		Total QEMF e Sub-escalas				
		QEMF	Valorização integração	Representação futuro	Tempos livres	Relações famil. e pares
0 (N=43)	Média	98,3256	49,2791	21,0000	15,2558	12,7907
	DP	12,22745	8,54770	2,69037	3,21524	1,87157
1 (N=23)	Média	93,1739	44,7391	20,1739	16,0435	12,2174
	DP	11,65665	7,87526	3,82162	2,58454	1,90589
2 (N=4)	Média	88,2500	41,0000	20,7500	13,7500	12,7500
	DP	17,65172	14,49138	2,87228	3,59398	1,50000
3 (N=1)	Média	90,0000	43,0000	19,0000	15,4225	13,0000
	DP	-	-	-	-	-

Como expectável, ao se analisar a correlação existente entre a repetência e os resultados do QEMF, verifica-se uma correlação negativa significativa ($p<.05$) entre os resultados obtidos no QEMF e a repetência, ou seja, uma menor pontuação no QEMF está associada a quem já reprovou. O que aponta para que, tendencialmente, os indivíduos

que já apresentam reprovação no seu percurso expressem uma menor perspectivação do futuro e integração de elementos e áreas-objecto nessa perspectivação.

Constata-se também uma correlação negativa significativa entre a repetência e a *valorização e integração de experiências*, elemento que, à semelhança do referido anteriormente, reflecte também uma maior atribuição de importância às actividades por que os alunos passam, por parte daqueles que não apresentam reprovações. Não pode deixar de ser referido, no entanto, que, apesar de significativos, os valores da correlação não são muito elevados.

No que concerne às restantes sub-escalas, não se encontraram correlações significativas, pelo que se pode deduzir que, independentemente da repetência, os alunos apresentam representações acerca do futuro e perspectivam, de modo não muito distinto em relação à sua condição de repetente ou não, as dimensões de lazer e de relacionamento interpessoal (familiar e entre pares).

QUADRO 35 – Correlações entre a repetência e o questionário total e sub-escalas

	r	R ²
QEMF	-,245(*)	.060
Valorização integração exp.	-,287(*)	.082
Representações futuro	-,114	.013
Tempos livres	-,003	.000
Relações familiares e pares	-,076	.006

* Nível de significância $p < 0.05$

Em relação à variável classificações, os resultados são mais expressivos, evidenciando, sobretudo no total do questionário e na primeira sub-escala, diferenças significativas. Assim, constata-se que existe uma correlação positiva e significativa ($p < .01$) entre as classificações obtidas pelos alunos e os resultados totais do QEMF, sugerindo uma perspectivação do futuro mais extensa e com maior valência, por parte dos alunos com melhores médias. O mesmo efeito é obtido na primeira sub-escala, em que a correlação positiva e significativa volta a existir, indicando que estes alunos também apresentam uma maior valorização das experiências por que passam, revelando uma maior integração de diferentes áreas na sua perspectiva temporal de futuro.

Apesar de se tratar de um nível de significância inferior ($p < .05$), existe ainda um resultado significativo na segunda sub-escala – *representações acerca do futuro* – valores que, apesar de terem um baixo poder explicativo e não serem tão relevantes como os referidos anteriormente, são sugestivos do ponto de vista da diferenciação entre os estudantes que, tendo melhores classificações, também parecem possuir representações mais consolidadas e integradas acerca do seu futuro. A integração e densidade das perspectivas, de resto, são elementos a serem abordados mais à frente no presente trabalho.

QUADRO 36 – Correlações entre classificações e resultados no QEMF

	r	R ²
QEMF	,472(**)	.223
Valorização integração exp.	,500(**)	.250
Representações futuro	,271(*)	.073
Tempos livres	,115	.013
Relações familiares e pares	,135	.018

* Nível de significância $p < 0.05$; ** Nível de significância $p < 0.01$

Quanto ao efeito das classificações nos resultados, verifica-se efectivamente um efeito significativo das mesmas no QEMF ($F=7,340$; d.f.=2; $p < .01$), realidade que volta a verifica-se no caso da primeira sub-escala ($F=10,01$; d.f.=2; $p < .001$).

QUADRO 37 – Médias e desvios-padrão no questionário total e nas sub-escalas por classificações

Classificações		Total QEMF e Sub-escalas				
		QEMF	Valorização integração	Representações futuro	Tempos livres	Relações famil. e pares
<3 (N=34)	Média	90,7353	42,9706	20,2059	15,0294	12,5294
	DP	12,82826	9,15683	3,53150	3,17648	1,95766
3-3,9 (N=32)	Média	100,0000	50,6250	21,0625	15,5938	12,7188
	DP	9,54108	6,64661	2,55188	2,88332	1,68933
>3,9 (N=5)	Média	95,9718	47,2535	20,6901	15,4225	12,6056
	DP	12,47623	8,91182	3,07799	3,02684	1,84762

Em síntese, os resultados encontrados neste primeiro momento do estudo empírico apontam, sobretudo, para a variável *classificações escolares* como a mais importante na explicação da variabilidade das perspectivas dos alunos, não se tendo encontrado

diferenças muito significativas em variáveis como o sexo ou a idade. Por outro lado, a sub-escala que se mostrou mais explicativa foi a primeira, designadamente a *valorização e integração de experiências*.

Em termos globais, estes resultados sustentam a necessidade de uma análise de natureza mais qualitativa, que permita perceber melhor o modo como os alunos perspectivam o seu futuro e integram nesse processos diferentes representações e áreas-objecto.

2. Resultados da entrevista “Eu e o meu futuro”

Como mencionado anteriormente, o recurso a técnicas de natureza qualitativa permite a recolha de dados respeitantes às diversas dimensões consideradas, relativas à perspectiva temporal de futuro dos alunos, em especial no que diz respeito à densidade, coerência, para além do conteúdo, extensão e valor afectivo atribuído.

No desenvolvimento de sistemas de codificação na investigação qualitativa, determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias (Bogdan & Biklen, 1994), cujo valor em termos de parcimónia e organização dos dados é, naturalmente, elevado. Tendo em conta a metodologia adoptada e a orientação fornecida às entrevistas, bem como os resultados alcançados (*vide* transcrição das entrevistas em anexo), identificaram-se as categorias mencionadas seguidamente, as quais incluem, por sua vez, diferentes subcategorias.

QUADRO 38 – Categorias e subcategorias identificadas

<i>Categoria</i>	<i>Subcategorias</i>
1. Conteúdo perspectivados	1.1. Pensamentos acerca do futuro 1.2. Áreas-objecto
2. Ligação entre as experiências actuais e o futuro	2.1. Actividades desenvolvidas 2.1.1. No âmbito das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares 2.1.2. Extracurriculares 2.1.3. Actividades além da escola 2.2. Influência de agentes (educativos ou outros) 2.2.1. Professores 2.2.2. Serviço de psicologia e orientação 2.2.3. Família

2. Ligação entre as experiências actuais e o futuro (<i>continuação</i>)	2.2.4. Colegas e/ou amigos
	2.2.5. Outros agentes

A figura seguinte esquematiza estas categorias.

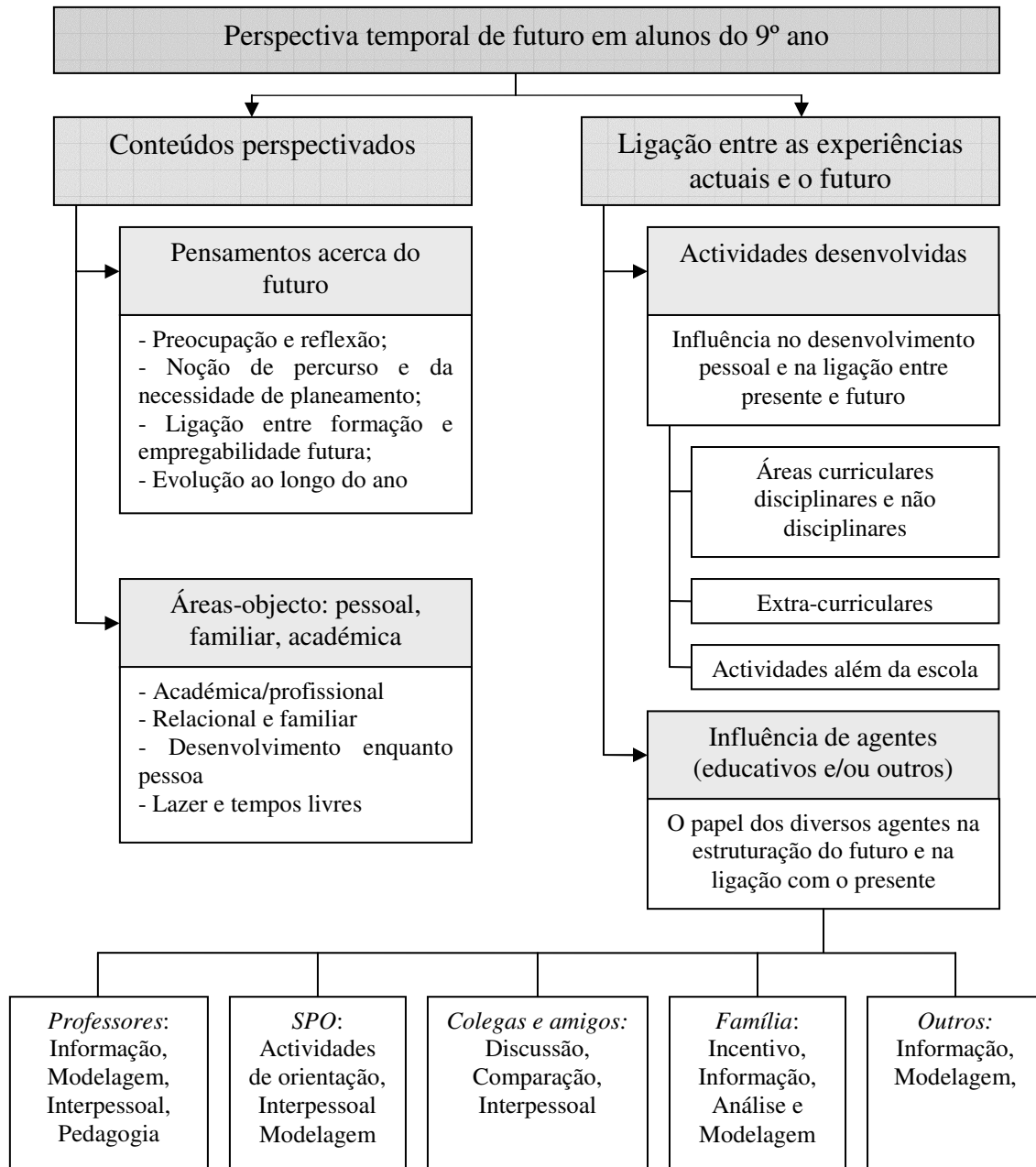


FIGURA 1 – Esquema representativo das categorias e das subcategorias identificadas a partir da análise dos dados.

A primeira categoria – *conteúdos perspectivados* – envolve os elementos respeitantes ao conteúdo genérico do pensamento acerca do futuro, em especial as áreas-objecto perspectivadas e a densidade de tais pensamentos. Subdivide-se em duas subcategorias, designadamente *pensamentos acerca do futuro* e *áreas-objecto preconizadas*.

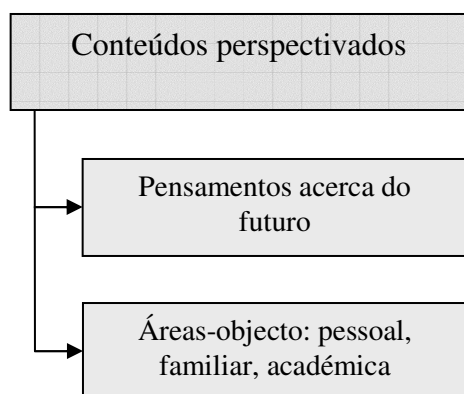


FIGURA 2 – Subcategorias *pensamentos acerca do futuro* e *áreas-objecto*, inseridas na categoria *conteúdos perspectivados*.

A subcategoria *pensamentos acerca do futuro* refere-se sobretudo à forma como os alunos do 9º ano, participantes na investigação, estruturam representações e ideias acerca do seu futuro. Trata-se de um conjunto de dados que remete, quer para a qualidade dos pensamentos sobre o seu futuro, quer para a sua quantidade, vislumbrada em termos de frequência, intensidade e duração.

Relativamente a um critério mais quantitativo, verifica-se uma modificação, no 9º ano, em relação aos pensamentos acerca do futuro, designadamente um aumento considerável face aos anos anteriores. Isto significa que há uma maior frequência dos mesmos, a que se associa uma também maior intensidade e duração. Situação que, se se atentar ao período da escolaridade em que se encontram, é expectável, dado no final do ano lectivo terem de efectuar escolhas: «I: *E quando começaste a pensar nisso?*»; «E1: *Foi mais agora no 9º ano, porque vou ter de tomar a decisão do tipo de curso que vou tirar...*».

Por outro lado, a tal circunstância estão associadas outras práticas educativas e de orientação (e.g., programas de orientação, veiculados pelos serviços de psicologia e

orientação, e outros programas oferecidos pela escola), que “obrigam” os alunos a reflectirem sobre os seus percursos.

No que diz respeito à qualidade do pensamento, verifica-se que, apesar dos alunos apresentarem pensamentos acerca do seu futuro – o que, de resto, tinha já sido evidenciado no primeiro momento da investigação – há alguma variabilidade na estruturação desses pensamentos. Neste sentido, ao passo que alguns alunos ponderam o seu futuro com um elevado grau de complexidade, interligando diferentes áreas e tendo já imagens mais ou menos claras sobre o que poderão estar a fazer, outros não se encontram nessa situação – neste caso, o pensar acerca do futuro traduz-se em algumas imagens dispersas ou menos claras.

Parece, no entanto, existir uma concordância em relação à importância da definição de objectivos pessoais, não só a curto prazo, mas também para prazos mais alargados, bem como à necessidade de formação para a obtenção de um estatuto de maior empregabilidade: *«E1 (estudante 1): Porque cada vez mais é difícil arranjar uma profissão com um nível menos... menos desenvolvido, por exemplo com o 9º ano.»*; *«E1: Porque cada vez mais é importante ter estudos... Por exemplo, se for para uma empresa escolher entre uma pessoa com melhores qualificações do que outra, de certeza que vai escolher a que tem mais qualificações...»*.

A segunda subcategoria é designada de *áreas-objecto*. Ao se analisarem os dados obtidos é, desde logo, importante sublinhar as diferentes referências às áreas-objecto consideradas, designadamente pessoal, familiar, profissional/académica, muito embora esta última seja a mais enfatizada. De facto, quando questionados sobre dimensões futuras, relacionadas com as áreas que caracterizam a sua perspectiva temporal de futuro, verifica-se uma maior acessibilidade aos domínios profissional e ainda académico, conducente ao exercício de uma profissão. Apesar da questão relacional/interpessoal, familiar e da constituição futura de um núcleo familiar ser mencionada, tal não acontece com a mesma frequência. Pelo contrário, a reflexão sobre o desenvolvimento pessoal ou enquanto pessoa surge referida com um menor grau de esclarecimento ou estruturação.

Atente-se, nomeadamente, às afirmações de diversos estudantes quando questionados, aquando da entrevista, sobre o que mais lhes importa quando pensam no futuro: «Ter uma boa profissão... não ser uma profissão que exija esforço físico... com um bom salário» (E2); «Ter a minha família, construir a minha e trabalhar para sustentar» (E6); «A amizade, com quem me vou relacionar... Ter uma casa e um carro... E uma profissão» (E10); «O trabalho!... E constituir uma família» (E11).

Esta maior valorização da área objecto profissional e menor no domínio relacional e pessoal poderá levantar algumas questões de debate, nomeadamente ao nível das práticas educativas estarem ou não a proporcionar competências e momentos de reflexão e prática que induzam o desenvolvimento pessoal e de cidadania. Por outro lado, o facto de praticamente todos os alunos participantes no estudo provirem de um meio social com dificuldades económicas poderá também fazer com que estes atribuam um significado ainda mais especial ao domínio profissional futuro, como veículo de estabilidade financeira e de obtenção de rendimentos.

A segunda categoria é intitulada de *ligação entre experiências actuais e o futuro*. Tendo em conta os resultados alcançados previamente, em especial no principal factor do QEMF, pôde identificar-se uma segunda categoria, respeitante ao interface que se pode efectuar entre o que se passa actualmente e perspectivas futuras, donde, por sua vez, se identificam duas subcategorias, relativas às actividades desenvolvidas e ao papel que diferentes agentes educativos apresentam.



FIGURA 3 – Subcategoria *actividades desenvolvidas*, inserida na categoria *ligação entre as experiências actuais e o futuro*.

A subcategoria *actividades desenvolvidas* inclui as actividades que os alunos desenvolveram no seu percurso escolar, em especial no ano lectivo em que se encontravam, e que têm influência nas suas escolhas e nas suas perspectivas acerca do futuro.

No âmbito do currículo são identificados diferentes elementos que têm influência no futuro, variando o seu grau de importância de acordo com os objectivos pessoais de cada um. Esta subcategoria inclui os conteúdos abordados nas disciplinas e nas áreas curriculares não disciplinares, aspectos que são tidos como centrais na forma como os alunos pensam acerca do seu futuro e se motivam para a aprendizagem.

Em primeiro lugar, verifica-se uma clara e unânime valorização da ligação entre os conteúdos abordados nas disciplinas e as actividades académicas e profissionais futuras, bem como a adaptação ao mundo moderno ou à sociedade. Há, portanto, uma comparação entre o que se faz actualmente e o valor de tal para o que se estará a fazer no futuro. Esta perspectiva estende-se também aos sucessos e aos resultados obtidos nas diferentes disciplinas, no fundo, a percepção de auto-eficácia (Bandura, 1977, 1986) nos diversos domínios.

Há, assim, uma valorização de determinadas actividades no âmbito das disciplinas e que melhor prepararam os alunos, o que, naturalmente, conduzirá a uma maior variabilidade conforme os objectivos pessoais. No entanto, é de assinalar a consciência da existência de temáticas transdisciplinares ou de conhecimentos que são necessários em qualquer área de actividade (e.g., os conhecimentos ao nível da língua materna). São ainda destacadas como actividades de grande valor os trabalhos em equipa, as visitas de estudo, os projectos de trabalhos desenvolvidos, as temáticas relativas à designada cultura geral e cidadania. Em suma, as actividades práticas e com aplicação mais generalizada.

I: E achas que estas actividades podem ocorrer quando?

E1: Na formação cívica acho bem, porque também tem a ver com a formação pessoal.

E6: Quer dizer, gosto de Educação Física. Português e Matemática também são sempre precisos.

I: Porquê?

E6: Português é a língua mãe, é sempre preciso saber falar na sua língua. Matemática também é preciso saber fazer contas.

I: E as línguas estrangeiras?

E6: O Inglês, principalmente. É a língua universal.

I: Do teu ponto de vista, o que fazes actualmente na escola tem influência no que vais fazer a seguir ao 9º ano?

E7: Tem, prepara-nos. As disciplinas, por exemplo, de área projecto e outras, preparam-nos para lidarmos com a sociedade, fazem com que as pessoas se tornem mais autónomas, façam trabalhos, visitas de estudo para podermos conviver com as pessoas em diferentes áreas, é muito bom. Português também... História, para a cultura geral.

I: Em que medida é quem essas disciplinas são importantes?

E7: Porque preparam-nos para a sociedade, para lá fora sabermos lidar com as pessoas, para a construção de uma boa personalidade.

A confrontação entre os resultados actuais e os projectos ou ideias de futuro sucede em simultâneo com a consciência do gosto e da aptidão para determinadas áreas, ao nível dos trabalhos nas várias disciplinas. Não se pode, portanto, ignorar o factor “gosto de aprender” como sendo muito frequente quando os alunos se envolvem na escola. No entanto, constata-se também que, quando este não ocorre (situação frequente, por sinal), é sobretudo nestes momentos em que mais se verifica uma mobilização por um valor instrumental. Nestas circunstâncias, o estudo justifica-se por um valor sobretudo extrínseco (passar de ano, ter boas notas, etc.): o carácter instrumental das actividades escolares (Fontaine, 2004). De facto, as afirmações dos diversos alunos entrevistados revelaram este valor, percebido por eles num quadro de tentativa de alcance de objectivos pessoais de médio e longo prazo.

I: O que estás a fazer actualmente tem muita influência nas tuas decisões?

E10: Tem, porque vou vendo as disciplinas que gosto mais e que gosto menos e isso vai ajudar-me no que vou escolher.

E9: (...) estou a pensar tirar alguma coisa que tenha a ver com artes e algumas matérias, como educação visual, têm mais influência. Eu costumo separar algumas disciplinas que eu gosto e penso que vão ser úteis para o curso que vou tirar.

Para além do domínio do currículo, há uma referência unânime ao valor das *actividades de cariz extracurricular* práticas, como meio não só de desenvolvimento pessoal e de competências para o futuro, mas também pelo seu carácter informativo e esclarecedor acerca das características individuais. Esta categoria inclui, por isso, as actividades realizadas no âmbito de clubes, projectos da escola, actividades desportivas e mesmo lúdicas, sendo que os alunos apresentam concordância em relação à ideia de que a escola deve aumentar a sua oferta neste domínio. São, sobretudo, destacados os componentes de desenvolvimento de competências sociais e de desenvolvimento experiencial destas actividades, como veículo de auto-conhecimento, recolha de informação e contacto com a realidade.

I: O que é que a escola pode dar-te hoje para te ajudar a abrir caminho para o futuro?

E3: Talvez mais actividades práticas

I: Como por exemplo...

E3: Por exemplo, eu gosto muito de artes... uma disciplina extra curricular sobre teatro, acho que seria interessante...

I: Em que medida os clubes ajudam?

E8: São sempre coisas novas que podemos aprender. Também podemos melhorar as nossas capacidades.

I: Estás inscrito em algum clube?

E8: Sim, no clube europeu.

I: Por que estás inscrito no clube europeu?

E8: Para conhecer mais a Europa e as coisas novas que podemos vir a fazer

I: Que outras coisas na escola têm influência no teu futuro?

E9: As matérias extra-curriculares, há algumas que entram, por exemplo a parte desportiva.

I: Em que sentido achas que essas actividades extracurriculares têm influência?

E9: Pode preencher mais o currículo, uma pessoa pode aprender mais algumas coisas que pode utilizar no futuro.

I: Participares nessas actividades influencia a forma como pensas no futuro?

E9: Sim.

Neste domínio, é ainda amplamente enfatizado o valor dos programas e das actividades desenvolvidas pelo serviço de psicologia e orientação – programa de orientação inserido na formação cívica e em horários externos ao período lectivo – como factor de maior esclarecimento e informação acerca dos percursos académicos e profissionais possíveis, do auto-conhecimento e reflexão pessoal, bem como no desenvolvimento de atitudes face à carreira e ao futuro, cujo impacto na própria motivação em relação à escola é reconhecido. Nesta perspectiva, os alunos acabam por referir o seu desejo de mais tempo disponibilizado para este tipo de actividades.

I: E que outras actividades?

E3: Mais tempo para entrevistas com o psicólogo

E4: Por exemplo, as sessões com o psicólogos, em que ficamos a ter uma ideia, quer dizer, a perceber, reflectir...

E5: É que o psicólogo indicou alguns cursos, falámos dos meus interesses, e foram coisas interessantes...

I: O que te pode a escola dar hoje para te ajudar a abrir caminho para o futuro?... O que pode a escola dar aos alunos para lhes abrir caminho para o seu futuro escolar?

E7: Para já, temos estas aulas com o psicólogo e que noutros sítios são pagas. Esclarecemos dúvidas e, do meu ponto de vista, vamos mais preparados em comparação a outras escolas que não têm.

E10: Deve continuar a haver estas sessões com o psicólogo (...).

Apesar de ser a escola o principal veículo mobilizador de perspectivas de futuro, mormente quando estas se centram muito em domínios académicos e profissionais, são de registar as *actividades além da escola*, as quais, apesar de ocorrerem no exterior dos muros da escola, têm influência no comportamento dos alunos.

Neste sentido, assumem relevância especial as actividades ao nível da comunidade (clubes, associações, grupos específicos, actividades/tarefas quotidianas, entre outros), muitas das quais podem ser equiparadas às extracurriculares da escola, bem como o contacto com realidades próximas da actividade académica e/ou profissional pretendida no futuro, o qual se pode consubstanciar, por exemplo, na observação de profissionais

da área em que estão interessados ou em experiências do dia-a-dia, aspecto que funciona como fonte de consciencialização para as escolhas futuras:

E4: [estou a pensar] Na área social...talvez em educação de infância

I: E como percebeste que gostavas dessa área?

E4: Ao lidar com crianças, gosto de crianças, por exemplo ao brincar com os meus primos e vizinhos, e ao cuidar deles

E9: (...) por exemplo, vendo as pessoas trabalhar podemos ver se gostamos ou não dessa área.»;

A segunda subcategoria identificada envolve a *influência de agentes* (educativos ou outros). Além das experiências, *per se*, enquanto factores que exercem influência nas perspectivas de futuro, o contacto com diversos agentes, naturalmente associados a essas experiências, assume também um papel muito importante. Assim, identificou-se uma subcategoria, que inclui justamente a influência dos diferentes agentes com os quais os alunos lidam.

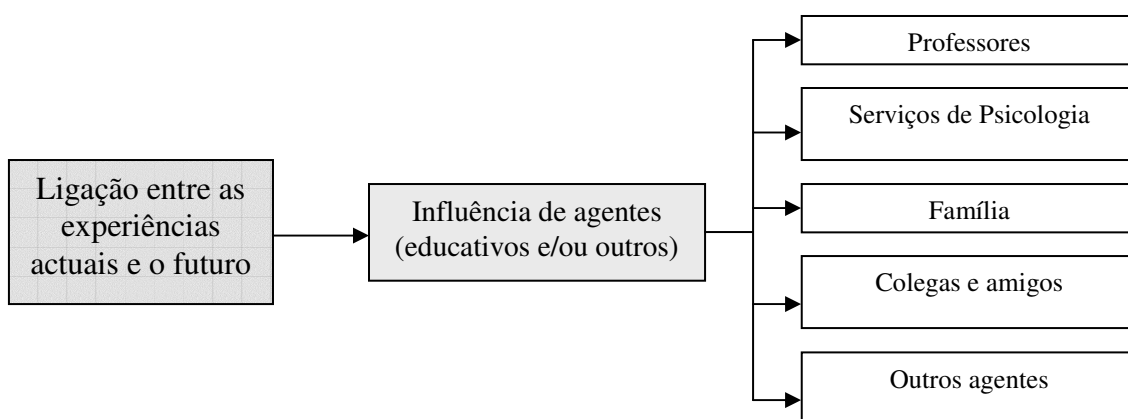


FIGURA 4 – Subcategoria *influência de agentes (educativos e/ou outros)*, inserida na categoria *ligação entre as experiências actuais e o futuro*.

Um primeiro elemento a mencionar é o facto de ser inegável a influência que os diferentes agentes, pertencentes à escola, têm nas perspectivas acerca do futuro dos estudantes. Assim, é imediatamente de destacar a figura do *professor* enquanto elemento que, mais do que mero agente de ensino, constitui uma referência central para os alunos, também nestes domínios.

De facto, o professor é apontado como um dos principais agentes de influência nas escolhas e nos planos de futuro dos alunos, através de variados comportamentos que adopta, como sejam os conselhos que dá; o *feedback* que transmite, relativo às competências e aptidões; a informação que fornece acerca da carreira e do exercício de profissões; os incentivos e estímulos; a consciencialização dos alunos para o seu percurso profissional; os relatos pessoais ou respeitantes ao percurso pessoal; os comentários que expressa em momentos informais de interacção com os alunos; por fim, o salientar do valor que determinados conteúdos, abordados nas suas disciplinas, têm para o futuro académico, profissional ou mesmo pessoal – ou seja, quando enfatizam o seu valor instrumental. É ainda de salientar a importância da relação com o professor, que constitui um modelo – recorrendo aqui às teorias da aprendizagem social – e a ligação afectiva (i.e., gostar ou não) que os alunos estabelecem com estes e com as disciplinas leccionadas.

Repare-se, por exemplo, nos excertos seguintes, correspondentes a afirmações dos estudantes:

E2: Talvez os professores... por exemplo, quando dizem qualquer coisa, como tens jeito para isto ou para aquilo...

E3: (...) Eles dão as suas opiniões e também têm o papel de consciencializar os alunos. Ao perguntarem, estão a consciencializar os alunos para as suas preferências, do que gostam, do que não gostam.

E7: Sim, porque eu sempre me dei bem com os professores e às vezes falamos sobre o que vou fazer, eles dão a sua opinião e isso é importante para mim.

E11: Talvez quando eles falam de alguma coisa, da sua vida particular, quando contam algumas histórias ou quando falam daquelas histórias das toxicodependências e do tabaco, naquelas sessões que tínhamos o ano passado e este ano, ajudam-nos a reflectir mais sobre o que queremos.

De facto, num estudo de 2005, Bright e colaboradores analisaram diversos elementos com influência nas tomadas de decisão de estudantes e verificaram que um dos grupos de categorias contextuais considerado mais importante foi o dos professores. As dimensões deste factor incluíram área leccionada (disciplina), a qualidade do ensino, o

entusiasmo, o tempo passado com o aluno e as oportunidades providenciadas pela disciplina (e.g., visitas de estudo, experiências de trabalho, visitas à universidade, oradores convidados, etc.). Além disso, este factor foi percebido como uma influência transversal ao estágio educacional e ao género, o que indica a importância destas pessoas na moldagem de escolhas de carreira (Bright *et al.*, 2005), aspecto que foi verificado no presente estudo.

Como mencionado anteriormente, as estruturas educativas complexificaram-se, tendo surgido novos agentes associados ao fenómeno educativo. Neste contexto, foi também amplamente mencionada a influência que os *serviços de psicologia e orientação* têm, particularmente, os responsáveis por estes (isto é, o psicólogo da escola). No entanto, ao contrário dos professores, cuja influência é fortemente interpessoal e académica, a influência atribuída aos psicólogos é sobretudo centrada na mobilização de recursos individuais e de desenvolvimento pessoal para a carreira. Assim, o psicólogo é considerado como um agente educativo que exerce influência, não directa ou pessoal (embora tal possa ocorrer, conforme nos dizem as teorias da aprendizagem social), mas uma influência através do contacto com os alunos e do proporcionar-lhes experiências de crescimento pessoal.

Incluem-se ainda nesta subcategoria os *familiares* dos alunos, especialmente os pais que, mesmo apresentando baixas qualificações académicas, apresentam influências significativas. Estas consistem sobretudo no incentivo, na mobilização e ainda no fornecimento de informação. Verifica-se, de facto, que os pais e as famílias são agentes privilegiados nos conselhos que dão aos filhos no sentido do prosseguimento de estudos e na interacção que têm com estes acerca das suas carreiras e do seu futuro.

Os meios familiares exercem ainda um poder significativo nas escolhas e planos de futuro com as experiências que proporcionam às crianças e jovens, no sentido do favorecimento do auto-conhecimento e na percepção de gostos, interesses e aptidões para determinadas áreas. Atente-se, por exemplo, às diversas afirmações indicando a participação dos familiares, directa ou indirectamente, nos processos de perspectivação do futuro e tomada de decisão:

I: Qual é a importância da tua família e dos teus amigos para o teu futuro?

E1: Através dos conselhos, do apoio, porque... por exemplo, se tomo uma decisão e sou apoiada pelos meus amigos e familiares, é melhor do que o contrário... Para tomar decisões, também consulto os meus pais e falo com os amigos.

I: Costumas falar com eles sobre o que vais fazer?

E2: Sim... Falam-me num emprego que seja bom... já falei em ir para engenharia, mas falei com eles e analisámos as minhas notas, em especial em matemática... e é complicado.

E5: Vou fazer o 10º ano e quando acabar de o fazer tenho 18 anos, e então vou inscrever-me no Exército. Também ouvi dizer que posso andar na escola lá.

I: Onde obtiveste essa informação?

E5: Por exemplo, a falar com a minha mãe, que fala assim com pessoas que já estiveram lá.

I: Do que costumam falar mais? É mais sobre os cursos ou sobre outras coisas também?

E5: Não só sobre os cursos, mas também sobre os meus interesses. Costumo falar em casa às vezes sobre o que vou fazer, digo à minha mãe o que quero e ela, tipo, diz outras coisas para ver se também quero.

I: Hoje em dia quem são as pessoas mais importantes para o teu futuro?

E10: Os meus pais... Porque são eles que me pagam o ensino. Também costumo falar com eles sobre o meu futuro. Eles ajudam-me bastante, gostam de me aconselhar a estudar, a ter atenção às coisas da escola, porque é isso que vai melhorar o meu futuro, porque eles não tiveram as mesmas oportunidades que eu e querem que eu as aproveite.

Estes dados corroboram outros resultados, obtidos anteriormente (e.g., Bright *et al.*, 2005), em que se verificou que os componentes do contexto social imediato, especialmente os pais, têm um impacto importante nas decisões dos estudantes.

No mesmo sentido, é de referir a importância dos *colegas e amigos*, a qual se exerce também directa e indirectamente: respectivamente, pelas opiniões manifestadas em relação às escolhas e pelo proporcionar de momentos de discussão e reflexão. Na realidade, nos contactos que têm entre si, os alunos discutem frequentemente os seus planos de futuro, ocasiões que acabam por corresponder a reflexões conjuntas e que, por

sinal, ocorrem sobretudo em momentos informais de interacção, como sejam os intervalos, os tempos livres e os horários de refeição.

E2: Por exemplo, quando estou com os amigos; quando falamos entre nós e qual o curso que vamos tirar e para que áreas cada um vai seguir.... Começo a pensar aí o que também vou fazer.

I: E os teus amigos?

E3: Também têm importância, conversar sobre as profissões, o que cada um vai ser, as coisas que eles dizem que sou... também é interessante.

I: E os amigos? Têm influência?... Costumam discutir muito sobre o que vão fazer no vosso futuro?

E4: Sim, falamos muito sobre o que vamos escolher e o que vamos ser.

I: Costumam falar acerca das decisões que vão tomar?

E11: Sim, às vezes quando estamos nos intervalos todos juntos e começamos a falar, ou ali no cantinho começamos a debater alguns assuntos e cada um dá a sua opinião.

Os amigos e colegas são também aqui apontados como agentes que emitem *feedback* e opiniões, aspectos que ajudam à formação de uma imagem pessoal e, em última instância, do auto-conceito: a partir da opinião dos colegas, os alunos frequentemente podem formar a sua própria opinião. Este efeito de influência traduz-se também ao nível do desenvolvimento de competências sociais e da modelagem, no sentido da análise dos diferentes percursos pessoais, que acabam por funcionar como elementos informativos.

Apesar dos agentes incluídos nas categorias prévias serem os que mais influências exercem, é importante mencionar *outros agentes* que, apesar de não estarem inseridos na comunidade educativa, acabam por exercer efeitos significativos.

Assim, os *media*, designadamente a televisão, são apontados como tendo exercido influência nas tomadas de decisão, através do seu carácter informativo acerca de diversos papéis e profissões (um aluno, por exemplo, referiu que algumas telenovelas incluíam temas que o interessavam), dimensão que, embora não tenha sido amplamente mencionada, merece ser alvo de atenção. De resto, uma conclusão que o estudo, já referenciado, de Bright e colaboradores (2005) apurou, indicando que a natureza da

influência dos *media* nas tomadas de decisão acerca da carreira merece uma maior atenção por parte da investigação.

As influências transcendem, assim, um núcleo relacional próximo (entre pares e/ou a partir de adultos significativos), envolvendo dimensões que, com frequência, não estão sequer sob o controlo directo da escola ou da família:

I: Quem mais te influencia?

E2: Algumas pessoas que vejo a trabalhar nessas áreas.

I: Portanto, costumavas observar as pessoas a trabalhar...

E2: Sim

I: Houve alguma coisa que te tivesse ajudado a pensar?

E2: Talvez... Coisas que vejo na televisão, mesmo nas telenovelas, pessoas que vejo nas empresas a quem presto atenção...

E3: Pensei nas Artes Visuais

I: Em relação a essa escolha, como surgiu?

E3: Consultei trabalhos de vários designers portugueses e estrangeiros, e identifiquei-me com aquilo que eles faziam...

I: E quais foram as tuas fontes de informação?

E3: Na televisão e a ver o trabalho de vários designers.

Em suma, os dados obtidos através das entrevistas, nomeadamente os que aqui foram agrupados em categorias, permitem concluir que, em relação à integração e valorização da experiência, a perspectivação do futuro envolve diversos agentes e experiências que a estes estão associadas. Os alunos, neste sentido, parecem integrar os dados que vão recolhendo em diversos contextos, integração essa que é conducente a decisões vocacionais. Os dados salientam ainda a importância das experiências pelas quais os alunos passam e o valor que muitos agentes têm no que toca a tomadas de decisões. Influências que frequentemente são informais e decorrem apenas da interacção social.

Aspecto que vem, por outro lado, salientar que, além da mobilização intrínseca de cada aluno no estabelecimento de objectivos e planos de futuro, bem como nas suas representações de futuro, há factores contextuais e extrínsecos que têm igualmente um peso significativo.

Seguidamente, proceder-se-á a uma reflexão mais alargada em torno dos resultados obtidos em ambos os momentos do estudo, em que se recorreu as técnicas de natureza quantitativa e qualitativa.

3. Integração e discussão dos resultados

Um dos primeiros aspectos a registar, quer relativamente ao questionário de natureza quantitativa, quer à entrevista, de cariz qualitativo, é a existência de uma maior preocupação e reflexão em relação ao futuro e aos objectivos actualmente traçados, apresentada por estes alunos do 9º ano. De facto, tanto na primeira fase do estudo como na segunda verificou-se esse efeito, respectivamente com resultados médios elevados no QEMF e nos itens apontando para o futuro, bem como uma ênfase posterior, expressada aquando das entrevistas, do interesse no percurso individual.

A diferença, porém, consiste sobretudo na qualidade de tais perspectivas. Assim, apesar do pensar acerca do futuro ser algo comum aos diversos participantes, o modo como pensam e estruturam esse pensamento é já variável, mesmo quando todos apresentam uma extensão considerável das suas perspectivas. Tais dados remetem para a noção de densidade e coerência, propostas por Seijts (1998) como sendo dimensões que caracterizam a perspectiva temporal de futuro.

Como referido *supra*, as áreas-objecto mais enfatizadas pelos alunos, quando questionados sobre a construção que elaboram do seu percurso e do seu futuro, são justamente as áreas académica e profissional, existindo, apesar de tudo, referências às dimensões relacional e familiar. Como já mencionado, tal situação pode não só representar uma exposição mais frequente e duradoura a temáticas de natureza académica e profissional – portanto mais escolarizadas e menos centradas no desenvolvimento enquanto pessoa e cidadão – como também pode ilustrar a noção que estes alunos têm da importância de garantirem meios de subsistência e de rendimento, sobretudo quando, de momento, frequentemente são escassos.

Apesar da estruturação do estudo não ter permitido uma comparação entre os resultados obtidos – uma primeira avaliação, no início do ano lectivo e, posteriormente, uma segunda avaliação – é importante referir que estes resultados reflectem um aumento ou uma evolução positiva ao longo do ano lectivo. Esta conclusão baseia-se não só na

experiência e no contacto tido com os alunos, mas também no facto de no início do ano, antes de ter sido dado início a um programa de orientação, se ter efectuado uma avaliação da maturidade vocacional, que envolve aspectos como as atitudes face à exploração e o planeamento e estruturação do seu percurso. Ora, os resultados apurados inicialmente revelaram percentis bastante baixos, em relação ao que seria expectável para aquele momento do ano lectivo. Somente com o decurso do ano lectivo e, conseqüentemente, com a implementação de diversas estratégias, registou-se um aumento dos resultados²³.

Estes resultados, por sua vez, associam-se à maior evidência, revelada pelas entrevistas, da existência, junto dos alunos, de uma noção de percurso a ser desenvolvido e de planeamento face ao futuro, aspecto que não só se encontra intrinsecamente ligado à PTF, como também é um bom preditor de comportamentos mais adaptativos e investimento na escola. Atente-se, por exemplo, aos excertos apresentados seguidamente, que são sugestivos de tal assunção.

I: Na tua opinião, qual é a melhor maneira de preparar o teu futuro, hoje, enquanto estás na escola?

E3: Ser consciente, pensar exactamente naquilo que quero... Se quero fazer isto, tenho de percorrer este caminho, se quero fazer outra coisa qualquer, tenho que fazer outro caminho...

I: O que tu fazes hoje em dia é muito influenciado pela tua ideia do teu futuro?

E3: É, porque se eu quero chegar a determinado sítio, tenho que estar aqui... tenho de fazer um percurso.

²³ A estratégia aqui utilizada inseriu-se num programa de orientação e desenvolvimento pessoal, ao longo do ano lectivo, tendo sido efectuadas avaliações em dois momentos: antes e depois do programa. Os resultados obtidos no CDI – Career Development Inventory (Super *et al.*, 1973a, 1973b, adaptado para Portugal por Marques & Caeiro, s/d), que avalia justamente a maturidade vocacional revelam um aumento significativo nos resultados, aspecto que é também corroborado pelos resultados obtidos no QEMF e ainda na informação veiculada nas entrevistas. Com efeito, no final do ano lectivo, os alunos apresentam atitudes mais favoráveis ao planeamento e à exploração, bem como perspectivam e estruturam os seus percursos de modo mais adaptativo.

I: Em que costumava pensar mais?

E5: Como é que vou alcançar os meus objectivos, como é que vou chegar lá, ... pensar nos anos e nas disciplinas que tenho de fazer... Penso já há muito tempo, talvez desde o 5º ano.

I: Do teu ponto de vista, o que tu fazes actualmente na escola tem influência no que vais fazer a seguir ao 9º ano?

E8: Tem, porque o que se passa agora vai influenciar a aquisição de conhecimentos futuros. Se não tiver conhecimentos vou ter mais dificuldade em adquirir outros mais avançados.

De mencionar ainda a percepção, tida pelos estudantes, da necessidade de formação como elemento fulcral para uma maior empregabilidade. Trata-se, de resto, de um aspecto que foi difundido e tratado ao longo do ano lectivo, através, por exemplo, do programa de orientação em que estiveram envolvidos.

Um dos aspectos verificados com o questionário foi a inexistência de diferenças significativas entre os sexos nas pontuações obtidas no QEMF (tendo apenas existido uma correlação positiva mas não significativa entre o sexo masculino e a sub-escala tempos livres), situação que, tendo em conta o mencionado no segundo capítulo, relativas às diferenças de género, pode representar um elemento que corrobora a ideia de que aquelas que tinham sido diferenças significativas há algum tempo atrás eram justificadas por questões mormente sociais e externas do que propriamente a condição masculina ou feminina.

Um outro aspecto que importa mencionar são os efeitos relacionados com a variável idade. Como se pôde observar, para apenas um ano lectivo, existe alguma variabilidade nas idades dos alunos, com um intervalo entre os catorze e os dezanove anos. O que se verificou foi justamente uma correlação negativa, embora não significativa, entre a idade e os resultados totais no QEMF, o que sugere um menor envolvimento na perspectivação do futuro, à medida que os jovens são mais velhos. Se nos resultados totais não se obtiveram correlações significativas, tal já aconteceu na primeira sub-escala, designadamente a valorização e integração da experiência, cujos resultados se encontram negativamente correlacionados com a idade.

Este dado acaba por ser relevante, já que revela que, à medida que os estudantes têm idades mais elevadas, deixam de atribuir tanta importância ou valor às experiências por que passam. O que, se se atentar à repetição das actividades nos anos – em que apenas mudam os alunos, mas as práticas são as mesmas – acaba por não ser surpreendente. Este elemento sugere uma maior atenção ao tipo de práticas que são adoptadas na escola, no sentido da sua não repetição cíclica, em especial quando ocorrem situações em que os alunos são os mesmos.

A idade não deixa, por outro lado, de se relacionar com a repetência – à partida, alunos mais velhos são alunos que, em algum momento do seu percurso, repetiram anos de escolaridade. Ora, verificou-se justamente um efeito da repetência no QEMF, tendo existido também uma correlação negativa entre o QEMF e o número de reprovações: os alunos que mais reprovaram apresentam uma menor perspectivação do futuro. Novamente, este elemento alerta para o facto de se adoptarem práticas que possam ser mobilizadoras destes alunos, sobretudo quando estes são em grande quantidade, como na amostra que serviu de base a este estudo.

Também no domínio da perspectiva temporal de futuro verifica-se que as classificações escolares têm uma presença significativa, estando associadas a comportamentos mais adaptativos. Assim, verifica-se uma correlação positiva significativa entre as classificações obtidas e os resultados totais obtidos no QEMF e na primeira sub-escala, aspecto que ilustra uma maior perspectivação do futuro e maior valorização e integração das experiências por parte dos alunos com melhores classificações – um dado que vem corroborar os obtidos anteriormente, em investigações respeitantes à perspectiva temporal de futuro. Ou seja, também no domínio da PTF, as boas classificações estão associadas a comportamentos mais bem sucedidos.

Nas restantes sub-escalas, as correlações são menos significativas, o que poderá estar associado ao facto destas sub-escalas ilustrarem dimensões menos “escolarizadas”; com efeito, pensamentos sobre o futuro, tempos livres e relações interpessoais, são dimensões mais abrangentes e de natureza pouco ligada em exclusivo à obtenção de boas classificações.

Na medida em correspondem a dados que apresentam uma maior riqueza, são, sobretudo, os dados decorrentes do segundo momento da investigação que assumem um papel mais relevante na identificação de elementos de discussão relativos à estruturação e às práticas em meio educativo.

Um primeiro aspecto que importa sublinhar é que os resultados alcançados mostram claramente um dos preceitos mais enfatizados das teorias da perspectiva temporal de futuro – o valor instrumental das actividades escolares (e.g., Fontaine, 2004).

Assim, num domínio motivacional, verifica-se uma grande mobilização de recursos por parte dos alunos, quando estes constatarem que os conteúdos tratados se encontram relacionados com domínios de actividade pelos quais se interessam e/ou pretendem aprofundar futuramente, como seja no exercício de uma profissão («E1: *Pode ter a ver com a profissão...*»). É, portanto, efectuada uma clara ligação entre a matéria leccionada e as actividades académicas e profissionais futuras, sendo que quanto maior ou mais evidente for essa ligação, maior investimento há por parte dos alunos²⁴.

I: E em relação à escola, que influência tem o que tu fazes nas disciplinas, no que tu vai fazer a seguir ao 9º ano?

E3: Por exemplo... também depende do que aprendo em cada disciplina. Da área que vou escolher; se for para as ciências as disciplinas mais importantes são as de ciências. Também para escolher uma profissão!

²⁴ Para Viegas Abreu, uma razão fundamental para que as práticas de orientação tenham um lugar destacado no seio dos programas escolares é o facto de poderem dar “um contributo valiosíssimo na tarefa indispensável de clarificar para muitos jovens o sentido da escola, o sentido do prolongamento dos estudos ou da formação para além de um nível de aquisição de competências básicas” (Abreu, 1992:5). Com efeito, como diz Fonseca, (1994), a integração do processo de orientação no currículo obrigatório permitirá aos jovens reflectir sobre o valor instrumental dos estudos e das escolhas que têm de efectuar ao longo do seu percurso escolar, em ordem à construção de um determinado projecto de vida. Caso contrário, a escolaridade obrigatória continuará a ser percebido por muitos como uma finalidade em si mesmo, como uma exigência que lhes é imposta, não havendo lugar a uma fundamentação individual da utilidade pessoal e comunitária do prolongamento de estudos: “(...) inseria no sistema educativo (a orientação) contribui para que os jovens percepcionem os estudos e as diversas vias de formação do sistema educativo não como um fim em si mesmo mas como um meio ou instrumento colocado à sua disposição com vista ao desenvolvimento das suas potencialidades e à construção do seu projecto de vida” (Abreu, 1992:6).

Importa, por outro lado, analisar as situações em que essa ligação é percebida como sendo fraca ou mesmo inexistente. Nesta situação, parece ocorrer um menor investimento por parte dos alunos; contudo, é um investimento que não deixa de existir, embora seja justificado, desta vez, por motivações extrínsecas (e.g., passar de ano, não ter nenhum nível negativo, ter boas classificações, pode ser útil em algum momento da vida futura). O excerto seguinte de uma das entrevistas demonstra como o facto de os alunos estudarem, mesmo quando não gostam de uma disciplina, pode ser explicado por motivações extrínsecas ou instrumentais:

E8: Não gosto de Francês...

I: E então por que estudas?

E8: Porque vale a pena, no futuro pode ajudar bastante em vários pontos. Não sei, posso ir lá viajar e precisar de falar. Pode haver coisas que precise de traduzir para meu benefício.

Ora, é justamente neste domínio em que parece existir uma maior diferenciação entre alunos, destacando-se aqueles que, apesar de não se identificarem com os conteúdos ou não os perceberem como úteis, persistem no estudo e na tentativa de alcançarem resultados positivos.

A percepção do futuro, onde se vai situar a realização de um determinado projecto de existência que ultrapassa a própria escola, poderá, deste modo, funcionar para muitos jovens como uma motivação face às actividades escolares, tomando-as como uma etapa intermediária entre o momento presente e a realização futura das aspirações individuais.

No fundo, estes resultados sustentam várias conclusões, apuradas anteriormente, como sejam as identificadas por diversos autores (e.g., Simons *et al.* (2004); De Volder & Lens, 1982; Moreas & Lens, 1991; Peetsma, 2000; Zaleski, 1987, 1994), no sentido da ênfase de um maior envolvimento nas actividades escolares, isto é, “aplicar-se” mais nas tarefas escolares.

Na verdade, como Abreu (1992) menciona, verifica-se por vezes uma desmotivação dos jovens em relação ao estudo pelo facto de não encontrarem resposta às dúvidas que

formulam, relativas ao porquê de estudarem determinadas matérias²⁵. As razões “ser obrigatório” ou “fazer aumentar a cultura”, ou “ser importante para ser aprovação em exames”, não constitui a resposta mais adequada “à exigência de sentido que os estudos devem revestir e que os próprios estudantes requerem. É na percepção clara dos estudos como meios ou actividades intermediárias úteis à concretização de projectos de vida que repousa a atribuição de sentido e de valor instrumental à escola e aos estudos, que aparecem assim com interesse mobilizador” (Abreu, 1992:6).

A este propósito importa, portanto, sublinhar a importância que os agentes educativos, sobretudo os professores, têm na demonstração do carácter instrumental das actividades escolares, em especial ao nível da enfatização da utilidade ou da aplicabilidade futura das temáticas tratadas no momento – dar sentido à experiência. São os próprios alunos quem o acaba por mencionar:

E7: Penso que os professores tentam transmitir o lado bom da matéria, que é importante ser culto, saber o que se passou e o que se vai passar. É fazer perceber porque é que a matéria é importante.

Em suma, a importância do valor instrumental das actividades escolares e do sentido da escola, percebido pelos alunos, para atingirem objectivos pessoais a médio e a longo prazo. Há, por isto mesmo, que reconhecer que o valor formativo dos conteúdos escolares não pode ser dissociado do seu valor instrumental (Fonseca, 1994). Até porque, como menciona Fontaine (2004), o facto de um aluno considerar o trabalho escolar como inútil não significa que não tenha objectivos; o desafio ao professor é integrar os objectivos pessoais dos alunos com as actividades escolares. A isto associa-se, naturalmente, a importância do conhecimento dos interesses e das perspectivas de futuro dos alunos, bem como das possibilidades que se afiguram para estes. É, de facto,

²⁵ Seifert (2004), por exemplo, considera que o significado percebido pelos alunos é importante no comportamento motivado. O estudante deverá, por isso, ser capaz de encontrar um significado no seu trabalho. Caso contrário, isto é, se os estudantes não considerarem o trabalho com sentido, então poder-se-á desenvolver um evitamento do mesmo. É neste sentido que os professores precisam de comunicar aos estudantes os objectivos da aula – o que os estudantes deverão aprender. Fazê-lo poderá aumentar o sentimento de auto-eficácia dos alunos e ajuda-os a se sentirem confiantes no seu trabalho (Seifert, 2004:147).

útil o conhecimento dos projectos dos alunos e o trabalho para que estes os desenvolvam.

Mas este papel do professor, desde logo identificado pelos alunos, não se cinge apenas à demonstração de valores instrumentais de actividades escolares. Os resultados deste estudo relevam a influência determinante, também nas escolhas vocacionais e de projectos de vida, que o professor tem. Trata-se de uma influência interpessoal, pedagógica e de modelagem que não pode ser ignorada.

Ficou evidenciada a influência decisiva que os professores têm na tomada de decisão dos alunos e na própria elaboração de projectos de vida. Com efeito, ficou bem patente que os alunos tomam decisões e perspectivam o seu futuro, em geral, e os seus percursos académicos e profissionais, em particular, com uma influência dos seus professores. Essa influência consubstancia-se em sugestões e indicações directas, comentários, sugestões, propostas que estes efectuam, mas também de forma indirecta, através, por exemplo, de efeitos de modelagem, de identificação e contra-identificação, da ligação afectiva com os conteúdos tratados e ainda de natureza interpessoal.

Foram mencionados diversos exemplos que revelam que, especialmente num meio social com pouca informação e estimulação, e algum distanciamento frequente dos pais em relação aos projectos e percursos educativos dos filhos, a presença do professor e o seu comportamento constitui uma importante referência que os alunos possuem e com a qual contam. Para além disso, trata-se de uma figura que se encontra próxima e à qual frequentemente recorrem, solicitando opiniões, comentários e informações, mesmo quando estas ultrapassam o domínio das disciplinas e atingem áreas como o desenvolvimento da carreira, informação relativa a ofertas educativas ou ainda pareceres sobre a premência de projectos que têm em vista.

E9: Há professores que ajudam os alunos em interessar-se mais pela matéria. No ano passado, a professora de geografia deu-nos umas coisas sobre um curso profissional que havia numa escola de teatro. Ajudou-nos a descobrir uma matéria. E, por acaso, o ano passado ia inscrever-me nesse curso.

(...) Por exemplo, à professora de EV perguntei se era melhor seguir arquitectura ou se era melhor ir para arte mesmo, pintura. Como eles têm mais experiência, como estão dentro da matéria, podem dar uma opinião mais certa acerca dos cursos.

Estes dados remetem para a importância da preparação dos professores envolvendo estas temáticas, não são só ao nível da sua formação e inicial e contínua, mas também aquando do processo de supervisão, que não poderá deixar de contemplar as práticas adoptadas pelo professor, no contexto descrito anteriormente.

Estes últimos aspectos mencionados corroboram as propostas de outros autores (e.g., Taveira, Fernandes & Pinto, 2003) e sublinham a importância de, nos programas de formação de professores, se inserirem temáticas vocacionais e relativas à orientação. Não se trata dos professores passarem a assumir também a função de conselheiros da orientação ou de psicólogos; trata-se outrossim de preparar agentes que inevitavelmente irão exercer uma influência muito significativa nesse domínio, sobre os seus alunos.

Naturalmente, uma melhor preparação dos professores neste sentido veiculará uma influência mais positiva e menos baseada num empirismo pouco rigoroso. De facto, como Watts, Dartois e Plant (1987) afirmam, face à necessidade de se oferecer aos alunos uma educação integral, deve também providenciar-se aos professores uma formação de largo espectro, onde as tarefas de orientação e tutoria tenham um papel destacado.

Efectivamente, assumindo os professores, também no domínio vocacional, um papel preponderante, terá extrema utilidade a sua formação nestas áreas. Na medida em que o professor não é um agente “neutro” na construção, por parte dos alunos, de projectos pessoais de vida e de perspectivas acerca do seu futuro, trata-se de um aspecto que deverá ser tido em conta nos programas de formação.

Até porque a ideia de orientação vocacional não se cinge à realização de provas de avaliação psicológica ou de divulgação de ofertas formativas. Tratando-se de um processo amplo de auto-conhecimento e reflexão pessoal, envolve um manancial de experiências e momentos que em larga medida ultrapassam os programas específicos de orientação. Röhrs (1992), por exemplo, sugere que o professor deve, por exemplo, considerar o desenvolvimento de ideias de trabalho no âmbito da sua actividade lectiva e mesmo não lectiva, que crescem a partir de fantasias, interesses e jogos sobre carreiras, em ideias e planos concretos acerca do trabalho.

Aliás, podem mesmo identificar-se alguns elementos relativos à prática lectiva que estão associados ao desenvolvimento ou, pelo menos, à preparação para o desenvolvimento de perspectivas temporais alargadas, estáveis e consistentes. Um exemplo, pode ser a importância do saber pensar, reflectir, analisar e planear.

Apesar da temática das novas competências e da ênfase em torno da importância do saber pensar e reflectir sobre as diversas temáticas, as práticas educativas e os agentes que as implementam frequentemente persistem numa lógica que não as favorece. Nesta medida, o presente estudo, a nosso ver, revelou que se pode revestir de grande utilidade a mobilização de recursos cognitivo-motivacionais, em sede do currículo e das actividades não curriculares, no sentido de uma maior reflexão e planeamento, que acabará por ser também utilizada face ao futuro e ao percurso individual de cada aluno.

Trata-se, portanto, de, no quotidiano escolar, fomentar uma atitude reflexiva nos alunos, que deverão habituar-se a pensar sobre os temas, muito para além dos domínios vocacionais; com efeito, o treino destas capacidades pode ser efectuado em qualquer domínio pedagógico, sendo, para isso, apenas necessária a mobilização dos agentes educativos. Até porque, mantendo inalteráveis as suas práticas de ensino-aprendizagem, as quais privilegiam essencialmente a aquisição de conhecimentos, a escola não proporciona aos alunos o desenvolvimento de competências de reflexão e de acção indispensáveis à construção da realidade pessoal e social (Fonseca, 1994).

Ao nível *micro* é também de sublinhar a importância das actividades desenvolvidas no âmbito do currículo, não só no sentido da maior compreensão dos conteúdos abordados e subsequente maior desenvolvimento de competências, mas também no sentido da promoção do auto-conhecimento, da confrontação com experiências pedagógicas e pessoais, e ainda na possibilidade de construção de representações acerca do futuro. Isto é, as experiências pelas quais os alunos passam, no âmbito das suas disciplinas, como elementos potenciadores de uma maior perspectivação do futuro. Atente-se, por exemplo, à diversidade de dimensões experienciais a este propósito, que são referidas pelos alunos:

E3: (...) o facto de estar a adquirir hábitos de estudo vai ser muito importante quando prosseguir estudos... Ter as bases também, ao nível de várias disciplinas, e depois vamos aprofundar a seguir...E também a relação com os colegas...

(...) Por exemplo estivemos agora em educação tecnológica a ver um objecto de design de equipamento e acho isso interessante... porque ajudou-me a ver o gosto que tinha pela criação...

E6: Claro, por exemplo, o bom ambiente... convivemos aqui com os amigos, lá fora quando formos trabalhar também saberemos lidar com as pessoas.

Isto requer, por um lado, que o currículo seja vislumbrado como veículo potenciador de experiências e, por outro, tratado como um projecto, gerido pelos professores e adaptado às realidades específicas com que se deparam. De facto, como Roldão e Gaspar (2005) afirmam, não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, apenas como um plano, rígido nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão²⁶.

De registar, também, o relevo atribuído a dimensões curriculares ou formativas consideradas mais abrangentes, ou transdisciplinares. Na realidade, paralelamente à consideração específica por disciplina, os alunos parecem sublinhar que há espaços de formação alargados e que ultrapassam a compartimentação disciplinar, apresentando um contributo premente para o seu futuro.

A isto associa-se – aliás, como demonstrado pelas ideias expressadas pelos alunos aquando das entrevistas – a relevância das actividades extra-curriculares, que não podem continuar a ser entendidas como actividades de preenchimento de tempos livres ou passatempos. Pelo contrário, a realidade estudada evidencia em larga medida a importância das actividades de carácter extra-curricular que ocorrem na escola, no sentido do desenvolvimento e reflexão em relação ao futuro pessoal.

De facto, a confrontação com diversas experiências, oferecidas pela escola, constitui um elemento que parece influenciar de modo muito significativo a capacidade dos alunos pensarem acerca do seu futuro, estabelecerem objectivos e tomarem decisões vocacionais determinantes. Na verdade, estas experiências (e.g., artísticas, projectos em que participam, trabalhos elaborados relacionados com os conteúdos curriculares,

²⁶ É, desde logo, John Dewey que, escrevendo já em 1902 (cit. in Tanner & Tanner, 1980), sublinhava os inconvenientes de não se atender, no processo curricular, à articulação entre a realidade do aluno, as finalidades sociais e as especializações e áreas do currículo.

experiências de interacção social) permitem aos alunos, não só a percepção das suas competências, interesses, gostos e aptidões, mas favorecem o pensamento acerca do futuro e a capacidade de projectar neste ideias e projectos. Com efeito, tem-se verificado que as experiências de planeamento, em especial quando são de longo prazo e as experiências socialização, por exemplo, aumentam a perspectiva temporal de futuro dos indivíduos (Füchsle & Trommsdorff, 1980, cit. in Trommsdorff, 1983).

I: Do teu ponto de vista, o que é que a escola te pode dar hoje, ou fazer hoje, para te ajudar a abrir caminho para o teu futuro escolar?

E1: Se calhar devia abrir actividades durante as férias, cursos extra-curriculares, por exemplo de aprofundamento de línguas, fora do horário.

I: Achas que isso é muito importante?

E1: Sim, porque dá para nos desenvolvermos nas actividades extra-curriculares e depois podemos até desenvolver nas disciplinas.

I: E fora da sala de aula, na escola, o que tem influência na imagem do futuro que construístes?

E1: Acho que têm muita influência as actividades extra curriculares, para vermos o que gostamos ou não, o que se aprecia mais, ... e também a relação que a gente tem com as pessoas, aquilo que elas pensam sobre nós, que dá para nos conhecermos melhor, ...

I: Em que sentido achas que essas actividades extracurriculares têm influência?

E9: Podem preencher mais o currículo, uma pessoa pode aprender mais algumas coisas que pode utilizar no futuro.

Como diz Fonseca (1994), tão importante como a acção específica do profissional de orientação, será o aproveitamento dos espaços curriculares destinados à formação pessoal e social, oportunidade para que os orientadores, professores, pais e membros da comunidade colaborem na implementação de actividades e projectos que tenham em conta objectivos de natureza vocacional, pessoal e interpessoal.

É também nesta medida que se podem promover perspectivas temporais de futuro junto dos alunos através da realização de actividades extra-curriculares, dimensões frequentemente consideradas como secundárias ou até mesmo de ocupação de tempos livres, mas que, na verdade, assumem papéis decisivos para as carreiras dos alunos.

Fonseca (1994), por exemplo, entende que o aproveitamento das actividades de complemento curricular, dado tratarem-se de actividades facultativas e serem iniciativa das escolas, deve fazer-se no sentido da promoção do desenvolvimento global da personalidade dos alunos, tendo subjacente que a promoção desse desenvolvimento terá efeitos positivos na definição de uma identidade vocacional e socioprofissional.

Este aspecto significa também o desenvolvimento de políticas a nível de escola que privilegiem o desenvolvimento de competências e a orientação, no seu sentido mais alargado. Tal requer, não só uma ênfase ao nível de actividades no âmbito do currículo e em iniciativas extra-curriculares, mas uma integração entre diversos momentos, fruto de uma política de orientação na escola que seja verdadeiramente promotora de perspectivas temporais de futuro mais significativas junto dos alunos. No fundo, atribuir sentido à experiência e veicular a ideia da razão do percurso escolar, aspecto que frequentemente está totalmente ausente da consciência dos alunos. Com efeito, a noção de percurso, de projecto e de estrutura encontra-se frequentemente ausente, em detrimento da ideia do participar nas actividades por participar.

Isto, por outro lado, significa que não se pode cingir a questão da orientação ao papel e à intervenção pontual dos serviços de psicologia, numa lógica sectária e que ignora a sua dimensão relacional. Se, na realidade, é certo que os serviços de orientação apresentam um papel privilegiado na promoção de competências e no desenvolvimento de perspectivas de futuro por parte dos estudantes, por outro lado, também é curial afirmar que esses serviços não actuam de modo isolado e descontextualizado. Neste sentido, o trabalho de parceria e a interacção entre docentes e serviços especializados de apoio educativo, como sejam os serviços de psicologia e orientação, deve ser incentivado e praticado, no sentido da promoção de perspectivas de futuro junto dos alunos.

Os resultados alcançados revelam, de facto, a atribuição de uma grande importância, por parte dos alunos, às actividades desenvolvidas por estes serviços, em especial no respeitante à realização de programas de promoção de competências ao nível da orientação e do desenvolvimento pessoal, aspectos que consideram prepará-los melhor para tomadas de decisão e constituição de projectos de vida mais elaborados. Não surpreende, por isso, que considerem que mais tempo para essas actividades poderia ser útil.

No mesmo sentido, não deixa de ser importante referir o modo como os alunos parecem encarar este tipo de actividades. Mais do que separadas das aulas ou dos conteúdos disciplinares, parecem integrá-las no normal percurso que realizam e no funcionamento normal do ano lectivo. O que não deixa de estar também associado à integração destas actividades no âmbito das disciplinas e das áreas curriculares não disciplinares. Com efeito, a abordagem a estas temáticas, por exemplo no âmbito da Formação Cívica, constitui uma estratégia que proporcionou resultados positivos e reforça a ideia do trabalho de parceira entre os serviços de psicologia e os professores. Dupont (1991), por exemplo, realça a utilidade da promoção de comportamentos de exploração vocacional no âmbito de várias disciplinas, de que resultou um trabalho conjunto entre os professores e o profissional de orientação.

Importa, no entanto, não esquecer que as práticas de orientação ultrapassam obviamente os espaços de intervenção dos psicólogos e, sobretudo, os muros de cada um dos estabelecimentos de ensino. Herreras (2004) diz que mesmo que a orientação é considerada como a outra face do processo educativo, donde as actividades de orientação devem envolver todos os agentes educativos.

Toda a comunidade educativa tem um papel de grande relevância, que é frequentemente ignorado ou ausente da consciência dos agentes educativos. Quer em termos de desenvolvimento vocacional, quer, numa lógica mais alargada, nas representações que os jovens constroem do futuro, os colegas, a escola enquanto organização, as famílias e as comunidades, exercem uma influência que não pode ser ignorada e que deve ser trazida para um espaço de intervenção e, sobretudo, de consciência.

Como Carvalho e Gomes (2007) referem, não pode ser esquecida a influência que pais, professores e outros agentes têm junto das crianças e dos jovens, no desenvolvimento de representações face ao futuro e no estabelecimento e perspectivação de objectivos pessoais, influência essa que deverá transitar para um nível de maior consciência por parte dos mesmos.

A orientação não pode, em suma, cingir-se à mera aplicação de instrumentos de avaliação de características individuais, nem tão pouco à realização uma série de sessões de aconselhamento, sem que se tenha em conta o ambiente em que o aluno vive e outras realidades que também concorrem para a definição de projectos vocacionais e

de vida, como a família, a comunidade, o grupo de amigos ou a influência dos *mass media* (Fonseca, 1994).

É também neste sentido que os resultados do presente estudo apontam, corroborando outros dados obtidos previamente, como seja o estudo de Bright e colaboradores (2005), que apoiam a ideia de que os factores contextuais têm influência na escolha e tomada de decisão acerca da carreira, o que é consistente com as abordagens ao desenvolvimento da carreira que vão para além do indivíduo. Ou seja, os resultados apoiam a ideia que, tanto factores proximais como distais, têm influência nas tomadas de decisão acerca da carreira (Bright *et al.*, 2005).

Associado à ideia da orientação e da construção de perspectivas temporais de futuro, é ainda de referir a relevância da noção de projecto e da sua construção – dimensão que remete inevitavelmente para a própria noção de objectivos pessoais de vida. Trata-se, no fundo, de incentivar uma verdadeira cultura de projecto que promova uma maior densificação e coerência das perspectivas dos alunos. A nosso ver, tal começa pela própria realização de projectos de natureza educativa, adaptada às realidades contextuais e idiossincráticas dos indivíduos e das comunidades.

Na verdade, este esforço em torno do trabalho para a construção de reais projectos não só evidencia objectivos e põe em prática actividades que fazem sentido nas comunidades específicas em que ocorrem, promovendo assim uma identificação e maior desenvolvimento pessoal dos que nelas participam²⁷, mas também gera um *habitus* de trabalho e uma verdadeira cultura de projecto, que habilita os indivíduos a implementarem-na noutros domínios da sua vida, como seja o pessoal e o vocacional²⁸. É importante ainda lembrar que a expressão de projectos implica condições de

²⁷ Macedo (1995:113), por exemplo, classifica mesmo o projecto como sendo a carta de definição da política educativa da escola.

²⁸ Sendo completamente ilusório, como diz Fonseca (1994), fazer-se uma educação de projectos vocacionais em quatro ou cinco horas de intervenção antes do momento da escolha de uma área de estudos, como na generalidade sucede no quadro do sistema educativo português. O autor menciona o exemplo da Dinamarca, onde este domínio de intervenção educacional é matéria obrigatória nos 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos, incluindo actividades de informação e discussão sobre carreiras, visitas de estudo e realização de estágios em empresas, contacto com profissionais de diferentes ramos, deslocações a centros de formação e a escolas de nível superior, etc. (EURYICE/CEDEFOP, 1990).

maturidade intelectual e afectiva e o apoio a esta construção – traduzido numa educação de projectos (Pémartin & Legres, 1988).

São, portanto, necessárias estimulações numerosas e diversificadas que passam eventualmente pelo envolvimento em experiências de trabalho, pela recolha e análise de informações, pela discussão, pela clarificação de valores, etc. (Fonseca, 1994). De acordo com o autor, a elaboração de projectos supõe uma intervenção conjunta da afectividade, das cognições e do social. Não corresponde, por isso, a uma elaboração exclusivamente afectiva ou cognitiva, sendo que a sua progressão deve atender ao desenvolvimento conjunto da componente cognitiva (competências e aptidões) e da componente afectiva (interesses, motivações e valores), as quais se encontram em interacção (Fonseca, 1994).

A construção de projectos não se reduz, assim, à simples realização de escolhas, mas corresponde a uma apropriação em que, a partir de uma confrontação entre o indivíduo e o seu contexto, são seleccionados objectivos que se lhe apresentam como preferíveis relativamente a outros (Pemartin & Legres, 1988). Justamente nos projectos de futuro e na sua interligação com o desenvolvimento cognitivo²⁹, é relevante a aposta que o jovem faz ou não na escola – encontra-se esta aposta nos estudos, ou a sua ausência, na forma como o jovem toma a incumbência de preparar o seu futuro (Detry & Cardoso, 1996).

A orientação vocacional, enquanto educação de projectos, seria assim concretizada através da infusão ou disseminação dos seus objectivos e actividades pelas diferentes áreas ou disciplinas dos planos curriculares (Fonseca, 1994). Esta estratégia pode ser utilizada pelos professores para motivarem os alunos para a matéria da disciplina (como meio, não como um fim em si mesmo) ou, através da colaboração com profissionais da orientação, pode funcionar como uma oportunidade para integrar o desenvolvimento vocacional dos alunos no desenvolvimento global da personalidade proporcionado pelo contexto escolar (Fonseca, 1994).

²⁹ A este propósito é de referir que os jovens com um nível de desenvolvimento cognitivo superior têm projectos de futuro, apresentando um “*locus* de controlo” mais interno; têm, também, aspirações mais ligadas à realização pessoal do que à obtenção de bens materiais e são mais esperançados relativamente à sua vida futura.

Pode, em conclusão, afirmar-se que os resultados alcançados, quer através do questionário quantitativo, quer através da entrevista qualitativa, identificam diversos elementos associados ao conceito de perspectiva temporal de futuro, permitindo o apuramento de algumas conclusões e lançando algumas linhas de debate em torno das práticas educativas.

Grosso modo, os resultados revelaram a complexidade do conceito de PTF, a que estão associadas dimensões de planeamento, estruturação e integração de pensamentos envolvendo diferentes períodos temporais, aspectos que podem apresentar alguma flexibilidade. No seguimento, mostraram que a construção dessas perspectivas pode ter uma maior preponderância em áreas específicas e tem influências significativas de diversos agentes e práticas educativas, pelo que se podem elencar alguns princípios orientadores da prática em contexto escolar. Sobretudo quando os mesmos resultados evidenciaram a relação existente entre PTF e sucesso escolar, neste caso indicado através das classificações escolares e da repetência.

Tendo, portanto, em conta a pergunta de partida:

- Qual o significado da perspectiva temporal de futuro dos alunos do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico, numa escola rural da Madeira?

E as sub-questões identificadas:

- Como se caracteriza a PTF dos alunos?

- Que relações apresenta com outras variáveis: género, idade, sucesso escolar?

- Que estratégias poderá a escola desenvolver para promover PTF nos seus alunos?

Poder-se-ão sumariar os resultados sublinhando os seguintes aspectos:

(a) Os alunos apresentaram uma evolução significativa da sua PTF ao longo do ano lectivo – com a participação em diversas actividades – a qual é caracterizada por uma maior extensão, embora haja variabilidade inter-individual, valência positiva, mas sobretudo incidindo nas áreas objecto académica/profissional e relacional/familiar;

(b) Não se verificou uma relação ou influência da variável sexo na PTF dos alunos; por outro lado, verificou-se uma correlação entre PTF e idade e sucesso escolar (evidenciado através das classificações e da repetência), sendo sobretudo as classificações escolares as que mais se associam à PTF, aspecto que corrobora investigações anteriores;

(c) A perspetivação do futuro e a definição de objectivos e planeamento dos percursos dos alunos, especialmente quando estes pertencem a uma meio com menor estimulação e oferta de informação, recebe influências de diversos agentes, sendo de destacar a escola, os serviços desta e, muito especialmente, os professores;

(d) Podem ser identificados diversos aspectos, que correspondem a práticas educativas favorecedoras da promoção de perspectivas temporais de futuro nos alunos: o sentido dado à experiência e a ligação entre os conteúdos tratados na sala de aula e o futuro, donde se ressalta a ênfase do carácter instrumental das actividades escolares; a formação de professores em domínios vocacionais e de orientação; a cultura de projecto; a promoção de capacidades de reflexão, de análise e de planeamento junto dos alunos; as actividades extra-curriculares e transdisciplinares orientadas para os percursos individuais e para o desenvolvimento pessoal, mais do que actividades de ocupação de tempos livres; as actividades promovidas pelos serviços de psicologia e orientação, sobretudo se não forem encaradas como extras, mas como parte integrante da formação e do percurso escolar dos alunos, donde a colaboração e parceria entre psicólogos e professores se destaca.

CONCLUSÃO: Perspectiva temporal de futuro, educação e supervisão

“Pretende-se que, fazendo parte do colectivo da escola, os supervisores sintam a responsabilidade de dinamizar as iniciativas que visem a melhoria da qualidade da educação (...)” (Alarcão & Tavares, 2007).

Ao desenvolver-se um estudo envolvendo a temática da perspectiva temporal de futuro em contexto escolar, pretendeu-se fornecer um pequeno contributo num domínio que, a nosso ver, até ao momento tem sido pouco operacionalizado em trabalhos de investigação no nosso País. Tentou-se ainda encontrar alguns dos efeitos já verificados previamente por outros autores, já mencionados, relativamente à PTF em domínio educativo.

Considera-se que foram obtidos resultados importantes, no sentido da sustentação das conclusões apresentadas e da corroboração de resultados encontrados previamente, aspectos que possibilitam uma reflexão sobre a utilidade de diversas práticas, pedagógicas e de orientação, adoptadas em contexto educativo, bem como correspondem a mais um indicador da necessidade de uma nova ecologia educativa³⁰.

Nesta medida, em função do trabalho realizado, julgamos que o quadro metodológico genérico adoptado foi pertinente – sustentando-se a utilização de ambos os instrumentos de recolha de dados –, tendo sido possível concretizar os objectivos do estudo³¹.

Atendendo à pergunta de partida definida, bem como às subquestões, já mencionadas anteriormente, pode ainda afirmar-se que o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados correspondem a um contributo para o debate em torno desta temática e para

³⁰ Em relação a este último aspecto, sobretudo a segunda fase do estudo, evidenciou um mosaico complexo de interacções e influências, com efeitos significativos nas escolhas e projectos dos estudantes.

³¹ Apesar do trabalho apresentar, a nosso ver, algumas limitações, como seja o facto das técnicas de recolha de dados terem sido utilizadas em momentos mais avançados do ano lectivo (podendo ter existido uma aplicação inicial, no sentido de comparar os dados) e do questionário de PTF carecer de um maior desenvolvimento e ter uma dimensão reduzida – o que não possibilitou a identificação de efeitos mais alargados e que veiculassem conclusões mais aprofundadas em relação a algumas sub-escalas.

a identificação de algumas respostas, aqui esboçadas, embora, mais do que respostas, as mesmas sejam mormente vias de aprofundamento para o futuro.

Tendo ficado patente uma dimensão cognitiva e motivacional da PTF, os resultados revelaram a existência de perspectivas temporais de futuro por parte dos alunos do 9º ano, participantes no estudo, as quais apresentam alguma extensão e valência positiva, utilizando a terminologia de Peetsma (2000), embora sejam sobretudo vocacionada para a área-objecto académico-profissional futura.

Verificou-se ainda um aumento assinalável da reflexão e perspectivação do futuro com o decurso do 9º ano, o que pode ser atribuído, não só ao momento da escolaridade em que os alunos se encontravam, mas também ao desenvolvimento de algumas estratégias que tiveram lugar, designadamente de orientação, no âmbito do currículo e de actividades extracurriculares. Em especial quando, no início do ano lectivo, outros resultados mostraram uma baixa exploração e planeamento da sua parte. Novamente, estes dados corroboram a importância de, ao nível *meso*, se implementarem iniciativas que, podendo ser pertencentes ou não ao quadro da orientação vocacional, contribuem activamente para que os alunos dêem sentido à experiência e desenvolvam um maior auto-conhecimento, aspectos essenciais para a perspectivação do seu futuro.

Considerando que a noção de perspectiva temporal de futuro remete para o grau e o modo no qual o futuro é integrado no espaço de vida presente de um indivíduo, neste caso através de um processo motivacional de processos de estabelecimento de objectivos e projectos (Husman & Lens, 1999), pode afirmar-se que os participantes no estudo, em especial com o decurso do ano lectivo e com o confronto com diferentes experiências, aperfeiçoaram essa capacidade, embora careçam ainda de um desenvolvimento mais aprofundado e, a nosso ver, em momentos anteriores do seu percurso. Situação que sublinha a importância de se adoptarem práticas distintas em níveis anteriores de escolaridade, em detrimento da mera transmissão de factos e conceitos.

Os dados obtidos reforçam ainda a ideia da influência que a participação em actividades curriculares e extracurriculares, em contexto escolar, assume face ao desenvolvimento de projectos de longo prazo e de perspectivas de futuro por parte dos estudantes, sendo também de salientar o papel determinante que diversos agentes têm, com especial

destaque para os professores. Dimensão que inevitavelmente se repercute na supervisão e nos processos a si associados, sobretudo ao se considerar que a mesma envolve um conjunto de acções que pretendem promover a descoberta de um sentido ou significado da actuação profissional e do modo como esta pode ser aperfeiçoada³².

Tal facto remete, por sua vez, não só para a consciencialização dos docentes, mas em larga medida, para a sua formação inicial e contínua envolvendo temáticas incluídas no campo da orientação, aqui entendida num sentido mais abrangente. Sublinha ainda a importância que as práticas adoptadas no dia-a-dia profissional lectivo e organizacional podem ter na construção de projectos futuros e escolhas dos estudantes, especialmente se se desenvolverem numa lógica sistémica, mais alargada e interactiva.

É, por isso, de destacar, neste nível mais sistémico e organizacional, a importância da existência de políticas concertadas de orientação na escola, consubstanciadas numa estruturação adequada, quer no domínio curricular, quer extracurricular, e ainda na participação dos diversos agentes pertencentes à comunidade. Aspecto do qual não se pode deixar de dissociar a necessidade de uma verdadeira cultura de projectos: pela promoção de um *habitus* em torno da sua construção e pela inclusão nos projectos educativos vigentes de temáticas orientadas para o desenvolvimento de perspectivas de futuro nos alunos.

Trata-se, no fundo, da possibilidade de a nível *micro* e *meso*, os vários intervenientes adoptarem estratégias que promovam um real desenvolvimento de perspectivas temporais de futuro junto dos alunos, em virtude de, como demonstrado anteriormente, tal característica estar associada ao sucesso educativo.

A nosso ver, estes resultados suportam precisamente a ideia de uma nova ecologia educativa, em que os diferentes agentes assumem novos papéis, cada vez mais numa lógica interactiva e organizacional, e implementam práticas inovadoras. No caso dos

³² A respeito das repercussões na supervisão deste tipo de elementos, de acordo com Rigual (2005), ainda se evidenciam algumas controvérsias, sendo uma delas a da sua responsabilidade em processos educativos não formalizados, que constituem, sem margem para dúvidas, um espaço criativo importante, onde os jovens realizam actividades complementares e desenvolvem actividades favoráveis face a novas formas de pensar, trabalhar e criar. São exemplos, os clubes ou as associações. Nesta perspectiva, a autora considera que a supervisão deveria tê-los em conta (Rigual, 2005).

professores, não se pode deixar de mencionar o significado destes dados nos processos de supervisão pedagógica, que acabam por alargar o seu espectro à realidade organizacional da escola e das comunidades educativas. Elementos que se enquadram numa perspectiva diferente de escola e contribuem para a consubstanciação de um paradigma, em que escola reflecte sobre si e as suas práticas, bem como sobre o trajecto que perspectiva.

Para usar a designação de Alarcão e Tavares (2007), um escola reflexiva, na qual a supervisão assume um novo papel. Trata-se de uma concepção que, no contexto actual, percebe uma actuação dos professores tendo em conta as suas interacções e implica um entendimento da supervisão e da melhoria da qualidade das aprendizagens a si associada, não só por referência ao espaço *micro* da sala de aula, mas a toda a escola.

O presente trabalho corresponde, assim, a mais um elemento que corrobora uma perspectiva ecológica de uma escola reflexiva, que preconiza um papel mais abrangente das funções de supervisão. Trata-se de um alargamento dessas funções, que ultrapassa uma contemplação da supervisão – até ao momento ainda muito enraizada em Portugal – centrada no professor em formação inicial e na sua interacção na sala de aula (Alarcão & Tavares, 2007).

Com efeito, à luz de uma nova ecologia educativa, que visa dar resposta às necessidades contemporâneas de um mundo em mudança, e onde se identificam novas interacções, quer sejam entre os professores, quer sejam entre os professores e outros agentes (e.g., serviços de psicologia), a supervisão deverá necessariamente alargar também o seu foco de intervenção³³.

Envolve, no fundo, como Alarcão e Tavares (2007) referem, a passagem da sala de aula à escola e da dimensão didáctica à dimensão institucional educativa, mantendo-se

³³ Rigual (2005) refere que é preciso abrir a pedagogia a um pensamento multidimensional, que tenha em conta as interacções em todo o sistema e implique uma nova maneira de considerar os conhecimentos, tendo em vista a construção e desenvolvimento de capacidades cognitivas, atitudes e valores face à sociedade. A autora acrescenta ainda a importância da criatividade para que, tanto supervisores como supervisandos, assim como os jovens, se aproximem realmente da obtenção de capacidades para transformar o mundo, para criar espaços abertos de pensamento crítico e reflexivo, desenvolvimento de competências, etc.

sempre, como denominador comum, a dimensão formativa, de desenvolvimento e de aprendizagem (ao nível dos alunos, dos docentes e funcionários da instituição).

Simultaneamente, estes dados vêm também identificar aspectos relevantes da prática quotidiana dos professores e que poderão ser tratados em sede de supervisão, quer seja em termos pedagógicos na própria sala de aula e nos espaços de ensino-aprendizagem – poderão ser exemplos o papel dos professores na ênfase do valor instrumental das actividades escolares, bem como na atribuição de sentido à experiência, e ainda os métodos que utiliza na transmissão do conhecimento – como também no tipo de formação que os professores necessitam e na relação que estabelecem com os colegas e outros elementos da comunidade.

Ou seja, demonstrando um papel mais alargado do professor na escola, tais realidades poderão ser transpostas para os processos de supervisão, onde serão abordadas e tratadas, sobretudo quando se assume que a mesma supervisão institui como um instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos imediatos da acção pedagógica (Moreira, 2004:134).

Ao envolver uma temática que até ao momento tem sido somente estudada numa perspectiva individual e psicológica interna, nem sido associada à supervisão *per se*, esta investigação pretendeu, portanto, alargar esse espectro e – naquilo que se poderá designar de uma lógica ascendente – estudar um constructo cujo significado ultrapassa em larga escala o domínio pessoal.

Na verdade, a análise do conceito de PTF dos alunos e do seu significado escolar permitiu a identificação cumulativa de realidades específicas e permitiu o estabelecimento de relações que se aplicam a um contexto organizacional e que, por isso, envolvem vários agentes, muito além do indivíduo.

Ora, assumindo os professores um papel fulcral nas organizações educativas e sendo os processos de supervisão uma dimensão essencial da qualidade do seu trabalho e do seu desenvolvimento pessoal e profissional, os resultados aqui alcançados permitiram, por isso, sublinhar a importância desses processos se aplicarem, não apenas a contextos *micro* muito específicos, numa visão mais tradicional, mas também a contextos alargados organizacionais, que fazem ressaltar a figura do professor e do supervisor

como agentes essenciais para uma nova noção de sucesso educativo. Significa, no fundo, enquadrar a supervisão e os procedimentos associados num novo pensamento sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre a cultura das organizações onde estas actividades decorrem (Alarcão & Tavares, 2007).

Estas circunstâncias vêm, portanto, proporcionar novas vias de investigação futuras, designadamente no nível *meso* de intervenção e das interacções educativas que existem entre diversos agentes, não só no sentido da promoção de competências mais adaptativas junto dos alunos através de práticas pedagógicas mais eficazes, mas também no desenvolvimento de uma melhor compreensão e de um novo padrão de actuação dos profissionais de educação na escola, os quais, mais do que trabalharem isoladamente, interagem e estabelecem parcerias de sucesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABOUSSELAM, N.M. (2005). The moderator effect of future time perspective in the relationship between self-efficacy and risky sexual behaviour. *Magister Artium*, University of The Free State, Faculty of Humanities, Dept. of Psychology, South Africa.

ABREU, M.V. (1992). Desenvolvimento pessoal e vocacional dos jovens: papel da família, da escola e dos serviços de psicologia e orientação. *Comunicação apresentada na Conferência: Pais e Escola, Parceiros na Orientação*. Lisboa (policopiado).

AIRES, L. (2005). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Textos de apoio à disciplina de Metodologia da Investigação I, Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta.

ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2004). *Professores reflexivos numa escola reflexiva* (3ªed.). São Paulo: Cortez.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2007). A supervisão no contexto de uma escola reflexiva. In I. Alarcão & J. Tavares, *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição). Coimbra: Almedina

ALONSO, M.L. (1996). Life-long learning in in-service teacher-education in Portugal: policies, practice and problems. In T. Sander, J.M.Vez (Eds.), *Life-long learning in European teacher education* (pp.69-82). Osnabrück: Ruck-Zuck-Druck GmbH.

APOSTOLIDIS, T., FIEULAINÉ, N. & SOULÉ, F. (2006). Future time perspective as predictor of cannabis use: Exploring the role of substance perception among French adolescents. *Addictive Behaviors*, 31 (12), 2339-2343.

ARAÚJO, E.R. (2005). O conceito de futuro. In E.R. Araújo (Ed.), *Actas do Seminário "O futuro não pode começar"*. Braga: Universidade do Minho.

AVIRAM, A. (1996). The decline of the modern paradigm in education. *International Review of Education*, 42 (5), 421-443.

AZEVEDO, J. (1991). *Educação tecnológica*. Porto: Edições Asa.

BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

BARATA, J. & AMBRÓSIO, T. (1988). *Desafios e limites da modernização*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

BARRETT, J. (1986). Evaluation of Student Teachers. *ERIC Digest* 13.

BEMBENUTTY, H. & KARABENICK, S. (2003, Abril). Academic delay of gratification, future goals and self regulated learning. *Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, EUA.

BEMBENUTTY, H. & KARABENICK, S. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective and self regulated learning: Effects of time perspective on student motivation. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 35-57.

BENTO, P.T. (2001). Do lugar da educação para a cidadania no currículo. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 131-153.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

BOUFFARD, L., LENS, W. & NUTTIN, J.R. (1983). Extension de la perspective temporelle future en relation avec la frustration. *International Journal of Psychology*, 18, 429-442.

BRIGHT, J., PRYOR, R., WILKENFELD, S. & EARL, J. (2005). The role of social contexto and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 19-36.

BRONFENBRENNER, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

BRONFENBRENNER, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. Fischer (Orgs.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CANDEIAS, A. (1997). *Atitudes face à escola – Um estudo exploratório com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Évora: Publicações “Universidade de Évora” – Ciências Humanas e Sociais.

CARITA, A. (1996). O psicólogo na escola: Factores condicionantes e sentido geral da intervenção. *Análise Psicológica*, 1 (XIV), 123-128.

CARVALHO, R.G. (2006a, Fevereiro). Áreas de intervenção do psicólogo na escola: Estudos e projectos de investigação. *Comunicação apresentada na I Conferência Psicologia do Educar*, Funchal, Madeira.

CARVALHO, R.G. (2006b, Junho). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista IberoAmericana de Educación*, 39/2. Disponível em <www.rieoei.org/1434.htm> [consulta em Abril, 2007]

CARVALHO, R.G. (2006c, no prelo). Da cultura global à cultura de escola. *Actas do VII Colóquio Internacional “Educação e Cultura”* da Sociedade Europeia de Etnografia da Educação, 6 e 7 de Dezembro, Funchal, Madeira.

CARVALHO, R.G. (no prelo). A dinâmica relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (1).

CARVALHO, R.G. & GOMES, F.J. (2007, Abril). Perspectiva temporal de futuro e políticas de orientação. *Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Funchal, Madeira.

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL (2002). *Rosa dos Ventos – Guia do Profissional de Orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.

COIMBRA, J.L. (1991). O psicólogo face aos outros profissionais da Educação: Reflexões sobre a consultoria psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 21-26.

COLÁS, P. (1998). El análisis cualitativo de datos. In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, (Eds.), *Métodos de investigación en Psicopedagogia* (pp. 225-249). Madrid: McGraw-Hill.

COOMBS, P. (1985). *The World Crisis in Education*. Oxford: Oxford University Press.

COSTA, N. (2005). *A formação contínua de professores – Novas tendências e novos caminhos*. Disponível em <www.cefetrn.br/dpeq/holos/anterior/200412/pdfs/pp63-75.pdf> [consulta em Fevereiro, 2006]

COWLEY, K.S., MEEHAN, M.L., WILSON, R.A. & WILSON, M. (2003, Abril). Academic aspirations and expectations: Perceptions of rural seventh graders and their parents. *Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, EUA.

DARTOIS, C. (1991). Conjuger l'orientation à l'euro péenne. *Education Permanente*, nº108, 147-160.

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, 566-571.

DETRY, B. & CARDOSO, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DEWEY, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: DC Heath and Company.

DEWEY, J. (1990). *Démocratie et Education*. Paris: Armand Collin (1ª edição original de 1916).

DIAS-DA-SILVA, M.H. (1998). O professor e o seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos CEDES*, 19 (44).

DÍAZ-MORALES, J.F. (2006). Perspectiva temporal futura y ciclo vital. *Anales de Psicología*, 22 (1), 52-59.

DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (s/d). *Objectivos gerais de ciclo: Ensino Básico*. Lisboa: DGEBS

DOWN, B. (1996). Post modernity and continuing education: becoming critical learners. *Comunicação apresentada na International Adult & Continuing Education Conference (IACEC)*, Seoul, Coreia do Sul.

DOOB, L.W. (1971). *Patterning of time*. New Haven: Yale University Press.

DUPONT, P. (1991). Elaboración de un modelo educativo de orientación profesional para Québec. *Revista de Ciencias de la Educación*, 145, 85-89.

ECCLES, J.S. & WIGFIELD, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.

EURYDICE/CEDEFOP (1990). *Educational and initial training systems in the member states of the European community*. Brussels: Unité Européene d'Eurydice.

FEATHER, N. (1992). Values, valences, expectations, and auctions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-124.

FINGERMAN, K.L. & PERLMUTTER, M. (1995). Future time perspective and life events across adulthood. *The Journal of General Psychology*, 122 (1), 95-111.

FONSECA, A.M. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.

FONTAINE, A.M. (2004). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

FONTANA, A. & FREY, J. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. California: Sage.

FORQUIN, J.C. (1995). *Sociologia da Educação*: Petrópolis: Vozes.

FRAISSE, P. (1963). *The Psychology of Time*. Nova Iorque: Harper.

FRANK, L.K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*, 4, 293-312.

FREIRE, E., GORMAN, B. & WESSMAN, A.E. (1980). Temporal span, delay of gratification, and children's socioeconomic status. *The Journal of Genetic Psychology*, 137, 247-255.

FULLAN, M. (2001). *Liderar numa cultura de mudança* (tradução portuguesa). Porto: Asa Editores.

GJESME, T. (1983). On the concept of future time orientation: considerations of some functions and measurement implications. *International Journal of Psychology*, 18, 443-461.

GREENE, B. & DEBACKER, T. (2004). Gender orientations toward the future: links to motivation. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 91-120.

HANSEN, L.S. (1987). Changing contexts for career programs. *Journal of Career Development*, 13 (3), 31-42.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Cultura in the Postmodern Age*. Londres: Cassell.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança* (tradução portuguesa). Lisboa: McGraw-Hill.

HECKEL, R.V. & RAJAGOPAL, J. (1975). Future time perspective in Indian and American college students. *The Journal of Social Psychology*, 95, 131-132.

HENSON, J.M., CAREY, M.P., CAREY, K.B. & MAISTO, S.A. (2006). Associations among health behaviors and time perspective in young adults: Model testing with bootstrapping replication. *Journal of Behavioural Medicine*, 29 (2), 127-137.

HERR, E.L. & CRAMER, S.H. (1972). *Vocational guidance and career development in the schools: Toward a systems approach*. Geneva, Illinois: Houghton Mifflin.

HERRERAS, E.B. (2004, Novembro). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34/3. Disponível em <www.rieoei.org/deloslectores/823Bausela.pdf>

HILL, M.M. & HILL, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

HOYT, K.B. (1980). Career education and vocational education: A re-examination. *Journal of Career Education*, 6 (3), 178-186.

HUSMAN, J. & LENS, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34 (2), 113-125.

JACKSON, P. (2001). *Supervision and evaluation of classroom teachers*. <www.TeachereBooks.com> [consulta em Fevereiro, 2006]

JAY, J.K. & JOHNSON, K.L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.

KARNIOL, R. & ROSS, M. (1996). The motivational impact of temporal focus: Thinking about the future and the past. *Annual Review of Psychology*, 47, 593-620.

KAZALUNAS, J.R. (1978). How do elementary school teachers perceive the guidance counselor's role. *Education*, 98 (3), 292-296.

KEOUGH, K.A., ZIMBARDO, P.G. & BOYD, J.N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as predictor of substance abuse. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2), 149-164.

KISNERMAN (1999). *Reunión de conjurados y conversaciones sobre supervisión*. Buenos Aires: Lumn-Hunaistias.

KLINEBERG, S.L. (1968). Future time perspective and preference for delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 253-257.

LAW, B. (1981). Community interaction: A "mind-range" focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9 (2), 142-158.

LECCARDI, C. (2005). Para um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo social*, 17 (2), 35-57.

LENS, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. In D.R. Brown & J. Veroff (Eds.), *Frontiers of motivational psychology* (pp. 173-190). Nova Iorque: Springer-Verlag.

LENS, W. & DECRUYENAERE, M. (1991). Motivation and demotivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1, 145-159.

LENS, W. & TSUZUKI, M. (2005, Setembro). The role of motivation and future time perspective in educational and career development. *Comunicação apresentada na Conferência Internacional da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional (AIOSP)*, Lisboa.

LESSING, E.E. (1968). Demographic, developmental and personality correlates of length of future time perspective, *Journal of Personality*, 36, 83-201.

LEWIN, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality: Selected Papers of Kurt Lewin*. New York: McGraw-Hill.

LEWIN, K. (1942). Time perspective and morale. In G. Watson (Ed.), *Civilian morale*. Boston Houghton Mifflin.

LEWIN, K. (1943). Defining the 'field at a given time'. *Psychological Review*, 50: 292-310.

LEWIN, K. (1951). *Field theory in the social sciences: selected theoretical papers*. New York: Harper.

LIKERT, R.A. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22 (149), 1-55.

LILIENFELD, S.O., HESS, T. & ROWLAND, C. (1996). Psychopathic personality traits and temporal perspective: A test of the short time horizon hypothesis. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 18, 285-314.

MAHON, N.E., YARCHESKI, T.J. & YARCHESKI, A. (1997). Future time perspective and positiver health practices in young adults: an extension. *Perceptual and motor skills*, 84 (3 pt 2), 1299-1304.

MARQUES, J.H. & CAEIRO, L.A. (s/d). O inventário de desenvolvimento vocacional (CDI) em Portugal: estudo preliminar. *Separata de Biblios*, Universidade de Coimbra, 500-514.

MAU, W. (1995). Educational planning and academic achievement of middle school students: A racial and cultural comparison. *Journal of Counselling and Development*, 73, 518-526.

MCINNERNEY, D.M. (1989). Urban Aboriginals parents' view on education: A comparative analysis. *Journal of Intercultural Studies*, 10, 43-65.

MCINNERNEY, D.M. (1991). Key determinants of motivation of urban and rural non-traditional Aboriginal students in school settings: Recommendations for educational change. *Australian Journal of Education*, 35, 154-174.

MCINNERNEY, D.M. & SWISHER, K. (1995). Exploring Navajo motivation in school settings. *Journal of American Indian Education*, 22, 28-31.

MCINNERNEY, D.M., HINKLEY, J., DOWSON, M. & VAN ETEN, S. (1998). Aboriginal, Anglo, and Immigrant Australian students' motivational beliefs about

personal academic success: Are there cultural differences? *Journal of Educational Psychology*, 90, 621-629.

MCINNERNEY, D. (2004). A discussion of future-time perspective. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 141-151.

MILLER, L. (1991). Predicting relapse and recovery in alcoholism and addiction: Neuropsychology, personality and cognitive style. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 8, 277-291.

MILLER, R. & BRICKMAN, S. (2004). A model of future-oriented motivation and self regulation. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 9-33.

MISCHEL, W. (1981). Metacognition and the rules of delay. In J. Flavell & L. Ross (Eds.), *Cognitive Social Development: Frontiers and Possible Futures* (pp.197-218). Nova Iorque: Cambridge University Press.

MOREIRA, M.A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. *Actas do 2º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia)* (pp. 133-147). Braga: Universidade do Minho.

NÓVOA, A. (1991). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

NÓVOA, A. (1999). Os professores na viragem do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20.

NUNNALLY, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2ª ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill.

NURMI, J.E. (1989). Planning, motivation and evaluation in orientation to the future: A latent structure analysis. *Scandinavian Journal of Psychology*, 30, 64-71.

NURMI, J.E. (1993). La perspective future dans le contexte du développement au cours de la vie. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(2), 77-97.

NURMI, J.E., POOLE, M.E. & SEGNER, R. (1995). Tracks and transitions – A comparison of adolescent future-oriented goals, explorations, and commitments in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology*, 20, 355-375.

NUTTIN, J.R. (1964). The future-time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, 60-82.

NUTTIN, J.R. (1980). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris. PUF.

NUTTIN, J.R. & LENS, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

NUTTIN, J.R., LENS, W., VAN CALSTER, K. & DE VOLDER, M. (1979). La perspective temporelle dans le comportement humain: étude théorique et revue de recherches. In P. Fraisse *et al.* (Eds.), *Du temps biologique au temps psychologique*, (pp. 307-363). Paris : PUF.

OLIVEIRA, M.C.S.L., PINTO, R.G. & SOUZA, A.S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas de Psicologia da SBP*, 11 (1), 16-27.

PAIVA CAMPOS, B. (2004). Novas dimensões do desempenho e formação de professores. *Discursos, série Perspectivas em Educação*, 2, 13-26.

PAJAK, E. (1989). *Identification of Supervisory Proficiencies Project*. Estados Unidos: Association for Supervision and Curriculum Development.

PAREDES, E.C. & PECORA, A.R. (2004). Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. *Psicologia – Teoria e Prática*, edição especial, 49-65.

PEETSMA, T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (2), 179-194.

PEETSMA, T., HASCHER, T. & VAN DER VEEN, I. (2005). Relations between adolescents' self evaluations, time perspectives, motivation for school and their

achievement in different countries and different ages. *European Journal of Psychology of Education*, XX (3), 209-225.

PEMARTIN, D. & LEGRES, J. (1988). *Les projects chez les jeunes – La psychopédagogie des projects personnels*. França : Edições EAP.

PEREIRA, E.P.C. & ELY, V.D. (2005). O supervisor na escola reflexiva: Gestão-Formação-Ação! *Linguagens, Educação e Sociedade*, 13, 58-65.

PERRENOUD, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21.

PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. São Paulo: Artmed.

PHALET, K., ANDRIESSEN, I. & LENS, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16 (1), 59-89.

PINTO, H.R., TAVEIRA, M.C. & FERNANDES, M.E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 37-58.

PRADO, M. (1998). *(Re)Visitando o construcionismo para a formação do professor reflexivo*. <http://lsm.dei.uc.pt/ribie_old/cong_1998/trabalhos/239.pdf> [consulta em Março, 2006]

PYNE, D. & BERNES, K. (2002, Janeiro). Adolescent perception of career and occupation. *Comunicação apresentada na 'Annual Convention of the National Consultation on Career Development'*, Otava, Canadá.

RAMOS, C.C. (2001). *Os processos de autonomia e de descentralização à luz das teorias de regulação social. O caso das políticas públicas de educação em Portugal*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

RAPPAPORT, H., FOSSLER, R.J., BROSS, L.S. & GILDEN, D. (1993). Future time, death anxiety and life purpose among older adults. *Death Studies*, 17, 369-379.

RAYNOR, J.O. & ENTIN, E.E. (1983). The function of future orientation as a determinant of human behaviour in step-path theory of action. *International Journal of Psychology*, 18, 463-487.

RIGUAL, N.O. (2005, Setembro). La reflexión en la acción: Um nuevo reto de la transupervisión educativa. *Comunicação apresentada na Conferência Internacional da Associação Internacional de Orientação Escolar e Profissional (AIOSP)*, Lisboa.

RÖHRS, H. (1992). Vocational guidance: A primary function of education. *International Journal of Education*, 38(3), 209-221.

ROLDÃO, M.C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M.C. & GASPAS, M.I. (2005). *Processo de desenvolvimento curricular em situação*. Textos de apoio à disciplina de Elementos de Desenvolvimento Curricular, Mestrado em Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta.

ROSENTHAL, R. (1974). *On the psychology of self-fulfilling prophecy: further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*. Nova Iorque: MSS Modular Publications.

ROTHSPAN, S. & READ, S.J. (1999). Present versus future time perspective and HIV risk among heterosexual college students. *Health Psychology*, 15 (2), 131-134.

SARTRE, J-P. (1968). *Situações I* (versão portuguesa). Mem Martins: Europa-América.

SEIFERT, T.L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46 (2), 137-149.

SEIJTS, G.H. (1998). The importance of future time perspective in theories of work motivation. *The Journal of Psychology*, 132 (2), 154-168.

SHERIDAN, S. & GUTKIN, T. (2000). The Ecology of School Psychology: Examining and Changing Our Paradigm for the 21st Century. *School Psychology Review*, 29 (4), 485-502.

SIMONS, J., VANSTEENKISTE, M., LENS, W. & LACANTE, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16 (2), 121-139.

SPANGLER, M. & PETROVICH, O. (1978). Future time perspective and feeling tone: A study in the perception of the days by Yugoslav and American students. *The Journal of Social Psychology*, 105, 189-193.

STOUTHARD, M. & PEETSMA, T. (1999). Future time perspective: Analysis of a facet designed questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 15 (2), 99-105.

SUNDBERG, N.D., POOLE, M. & TYLER, L.E. (1983). Adolescents' expectations of future events – a cross cultural study of Australians, Americans and Indians. *International Journal of Psychology*, 18, 415-427.

SUPER, D. *et al.* (1973a). *Career Development Inventory. College Form I*. New York, Teachers College, Columbia University.

SUPER, D. (1973b). The Career Development Inventory. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1, n° 2, pp.37-50.

TANNER, L. & TANNER, L. (1980). *Curriculum Development - Theory into Practice*. New York & London: Macmillan.

TOSHIAKI, S. (1996, Agosto). The meaning of being predominantly present-oriented in middle age and in non-western context. Comunicação efectuada no 'Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development', Quebec City, Quebec.

TROMMSDORFF, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18, 381-406.

WAHL, K.H. & BLACKHURST, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional School Counselling*, 3(5), 367-374.

WATTS, A.G., DARTOIS, C. & PLANT, P. (1987). Careers guidance services within the European Community: contrasts and common trends. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 10(3), 179-189.

WAITE, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.

WAITE, D. (1999). Toward de democratisation of supervision. In A. Moreira et al., *Supervisão na formação: Contributos inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

WHITEHEAD, A.N. (1933). *Adventures of ideas*. New York: McMillan.

YOUNG, R.A. (1983). Career development of adolescents: an ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(5), 401-417.

ZALESKI, Z. (1987). Behavioural effects of self-set goals for different time ranges. *International Journal of Psychology*, 22, 17-38.

ZALESKI, Z. (1994). *Psychology of future orientation*. Lublin, Polónia: Lublin University Press.

ZEICHNER, K.M (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

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.

ZIMMERMAN, B.J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33 (2/3), 73-86.

ZIMMERMAN, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Pres.