

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Promoção da autoestima, perspetiva temporal, atribuições causais e
projetos vocacionais no envolvimento dos alunos à escola: um
programa de intervenção**

Cátia Sofia Sebastião Lima

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Promoção da autoestima, perspetiva temporal, atribuições causais e
projetos vocacionais no envolvimento dos alunos à escola: um
programa de intervenção**

Cátia Sofia Sebastião Lima

Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel Nunes Janeiro

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2014

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Introdução	1
I. Enquadramento Teórico	3
1.1. Envolvimento Escolar	3
1.2. Perspetiva Temporal	6
1.3. Atribuições causais	8
1.4. Autoestima	11
1.5. Objetivos e hipóteses	12
II. Método	13
2.1. Participantes	13
2.2. Instrumentos	14
2.3. Procedimentos	17
2.4. Programa de Intervenção	18
2.5. Descrição das Intervenções	19
2.6. Procedimentos de Análise dos Resultados	24
III. Resultados	25
3.1. Análise dos Resultados	25
IV. Conclusão	30
V. Discussão, limitações do estudo e perspetivas futuras	34
Referências Bibliográficas	36
ANEXOS	

AGRADECIMENTOS

Todas as pessoas presentes na minha vida foram essenciais para que conseguisse terminar esta etapa. Contudo, algumas se destacaram e merecem ser aqui referenciadas.

À Professora Doutora Isabel Janeiro, a quem devo muito. Poderia escrever um livro só com os agradecimentos que lhe devo ao longo desta caminhada. Mas destaco a paciência que teve comigo (e com o meu português!), as palavras de encorajamento que me foi dando, os conhecimentos que me foi transmitindo e os seu valiosos conselhos, tanto a nível pessoal, como profissional. Por ter sempre acreditado em mim e naquilo que este trabalho se poderia vir a tornar. Ser-lhe-ei eternamente grata.

À Psicóloga Carla Frade, pelos ensinamentos transmitidos e pela sua acessibilidade, atenção e abertura a este projeto.

À minha amiga e colega “Sarusca”, que sempre esteve presente, mesmo à distância de um clique. Que sempre se mostrou disponível para me ouvir e apoiar naqueles momentos em que nem eu acreditava em mim. Às suas preciosas críticas construtivas que ajudaram no resultado final deste trabalho. Um grande obrigado por estes seis anos de pura amizade e que mais venham, claro!

À minha amiga “Anusca” que sempre se preocupou como decorria a minha tese e pelas suas palavras amigas nos momentos mais desmotivantes. Obrigada!

Ao meu namorado, pelo carinho e pelas palavras de encorajamento e por ter sempre acreditado em mim. Obrigada!

Aos meus pais, pois sem eles não teria esta oportunidade de formação. Obrigada mãe, por acreditares em mim, por tentares proporcionar-me um melhor futuro e diferente daquele a que tu tiveste oportunidade.

Ao grupo de Psicologia da Educação e da Orientação 2011-2013, pela partilha de experiências.

Aos restantes amigos que não preciso enumerar e que sabem que estão sempre presentes, mesmo longe.

Um muito obrigada a todos!

RESUMO

O envolvimento escolar está intimamente ligado à motivação académica e à disposição dos estudantes para investir psicologicamente na sua educação. Estudos têm revelado que dimensões como a autoestima e a perspetiva temporal de futuro estão relacionadas com níveis mais elevados de envolvimento na escola. O presente estudo teve como objetivo a implementação e avaliação do impacto de um programa de intervenção em domínios como a autoestima, atribuições causais, perspetiva temporal e projetos vocacionais no envolvimento escolar dos alunos.

O desenvolvimento do programa teve como base diversos modelos teóricos, tais como o modelo de Seligman (2006) sobre o estilo explanatório; de Super (1990) sobre o desenvolvimento do planeamento e orientação temporal de futuro; de Ellis e Knaus (1977), com o Rational Emotive Education, relativo à modificação dos esquemas cognitivos, e o programa de intervenção de Ferreira-Marques et. al (1996) – “POC” (Programa de Orientação da Carreira).

Participaram no estudo 72 alunos do 9º ano, dos quais 26 integraram o grupo controlo (uma turma de ensino regular), e 46 o grupo experimental (uma turma de ensino regular e outra de percurso curricular alternativo).

Para a avaliação da intervenção foram utilizados o Inventário de Perspetiva Temporal (IPT), o Inventário de Autoestima de Coopersmith - Forma Escolar (SEI), a escala de Atribuições para a Carreira (EAC) e a Escala de Envolvimento dos Alunos (EAE) – versão para investigação.

O presente trabalho permitiu verificar que a Autoestima Total e a Autoestima Geral melhoraram com a intervenção do programa. A Orientação Temporal de Futuro também registou uma melhoria mas apenas no grupo das raparigas. No entanto, não se verificaram diferenças nas dimensões Atribuições Internas de Sucesso e Envolvimento Escolar. Com base nestes resultados, foram apontadas limitações do estudo e implicações para investigações futuras com este programa.

Palavras-chave: Envolvimento escolar, autoestima, atribuições causais, perspetiva temporal, projetos vocacionais

ABSTRACT

School engagement is closely related to academic motivation and student's disposition to psychologically invest in their education. Studies have shown that dimensions such as self-esteem and the future time perspective are related to higher school engagement. The current research aims to develop and evaluate the impact of a program intervening on dimensions such as self-esteem, causal attributions, future time perspective and vocational projects, regarding students' academic involvement.

The Program's design was based in several theoretic models, for example, Seligman's model (2006) on explanatory style, Super's (1990) on planning and life-span approach; Knaus's (1977) *Rational Emotive Education*, regarding cognitive scheme modification, and intervention program developed by Ferreira-Marques et. al (1996) – "POC" (Programa de Orientação de Carreira).

A total of 72 9th grade students participated in this research, 26 of which formed a control group ("regular" class) and the other 46 students comprised the experimental group (a "regular" class and an alternative class).

TPI (Time Perspective Inventory), SEI (Inventário de Autoestima de Coopersmith - Forma Escolar), CAE (*Career Attributional Scale*) and SES (Student Engagement Scale) – Research Version, were applied to evaluate the intervention.

The present work has shown that both Total Self-Esteem and General Self-Esteem improved with the intervention program. Future Temporal Orientation also registered an improvement but only in the group of girls. Nevertheless, no differences were found concerning Internal Attributions for Success and School Engagement. Based on these findings, study limitations and implications for future research with this program were identified.

Keywords: Students engagement in school, self-esteem, causal attributions, time perspective, vocational projects

INTRODUÇÃO

O envolvimento dos estudantes nas escolas tem despertado, nos últimos anos, um interesse crescente no campo da Psicologia Educacional, sendo visto como uma solução para os problemas do baixo desempenho acadêmico e do abandono escolar que afetam muitas escolas (Veiga et. al, 2009).

O envolvimento escolar está intimamente ligado à motivação acadêmica e disposição dos estudantes para investir psicologicamente na sua educação (Fredericks, Blumenfeld & Paris 2004). Mais especificamente, a investigação tem mostrado que os estudantes com altos níveis de envolvimento escolar tendem a estar mais ativamente empenhados no seu trabalho escolar e a identificar-se com os seus papéis e responsabilidades de ser estudante (Fredericks et al., 2004). Lapan (2004) propôs que o planeamento de carreira pode proporcionar uma fonte externa de motivação que ajuda os alunos a compreender a conexão entre ter sucesso na escola e ter escolhas e oportunidades mais tarde na vida, aumentando assim o envolvimento escolar. Outros estudos têm revelado que dimensões como a autoestima e a perspetiva temporal de futuro estão relacionados com níveis mais elevados de envolvimento na escola (e.g. Nobre & Janeiro, 2009; Weiner e Graham,1999).

Appleton, Christenson, e Furlong (2008) sustentam que a compreensão do envolvimento dos alunos pode ajudar educadores a prevenir situações negativas e promover resultados positivos nos alunos em situação de risco. Os autores também referem que o envolvimento dos alunos, comparado com outros indicadores de sucesso escolar que são estáticos (por exemplo, o nível socioeconómico), é uma característica maleável e, por conseguinte, um foco mais apropriado para intervenções. No entanto, o conhecimento sobre os determinantes e maleabilidade do envolvimento escolar continua a ser muito limitada, sendo portanto importante explorar alguns dos possíveis determinantes.

A presente investigação tem como objetivo analisar a relação entre alguns determinantes psicológicos e o envolvimento dos alunos na escola. Em termos mais específicos, pretende-se construir um programa com atividades que sensibilizem os jovens para a importância de adotar estratégias adequadas de planeamento e exploração da carreira; desenvolverem crenças atribucionais mais ajustadas; desenvolver atitudes

positivas face a si próprio e à tomada de decisão e avaliar se a intervenção nestas dimensões contribui para promover uma mudança positiva no envolvimento escolar dos alunos.

A base conceptual do programa parte de alguns modelos teóricos, tais como, o modelo de Seligman, Reivich, Jaycox e Gillham (2006), no que se refere ao seu conceito de estilo explanatório; a teoria de Super (1990), sobre a importância do desenvolvimento da orientação temporal de futuro para a formulação de objetivos e desenvolvimento de uma estrutura para atingir as suas metas; a perspectiva de Knaus (1977), nomeadamente o *Rational Emotive Education*, relativo à modificação dos esquemas cognitivos, de forma a coincidir com a realidade exterior; e o programa de intervenção elaborado por Ferreira-Marques et. al (1996) – “POC” (Programa de Orientação da Carreira).

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo 1 apresenta-se a revisão de literatura onde se procura explicitar o estudo do envolvimento escolar, apresentando alguns modelos. Enquadrar o desenvolvimento das várias dimensões em estudo: perspectiva temporal, autoestima e atribuições causais, enfatizando a importância da intervenção nas mesmas para o envolvimento dos alunos na escola.

No capítulo 2, será apresentado o método, onde se encontra a caracterização dos participantes, a estrutura do programa de intervenção, os procedimentos metodológicos seguidos no estudo, a identificação dos instrumentos utilizados e a informação sobre a forma de recolha e de tratamento dos dados.

No capítulo 3, análise de resultados, resumem-se os principais resultados e explicita-se as análises estatísticas efetuadas. Sendo que por último, no capítulo 4, a discussão, analisa-se a relação entre os dados obtidos, tecem-se considerações sobre as limitações do estudo e reflete-se sobre as implicações do estudo tanto para a prática, como para investigações futuras.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Envolvimento Escolar

De acordo com Finn & Zimmer (2012), o conceito de envolvimento dos alunos foi introduzido na década de 80 como um meio de entender os diversos fatores na base do desinteresse escolar e nesse sentido procurar reduzir o desinteresse e abandono escolar dos estudantes. Contudo, Eccles & Wang (2012) defendem que ainda não existe um consenso na definição de envolvimento. Segundo estes autores, existem os teóricos que preferem uma conceção mais ampla do envolvimento escolar, incluindo, na sua definição, conceitos motivacionais e valorizando componentes do envolvimento afetivo. Enquanto que outros (e.g. Skinner & Pitzer, 2012) preferem uma definição mais restritiva, acentuando aspetos relacionados com a manifestação comportamental da motivação. Em termos gerais, uma definição que pode ser considerada como mais consensual é a proposta por Newman (1992) que defendeu que o envolvimento seria tanto um investimento psicológico, como o esforço dos alunos, dirigido para a aprendizagem, compreensão ou domínio de conhecimentos, ou deveres que o trabalho escolar promove.

Através de uma análise da literatura existente, pode-se dizer que existem diversas perspetivas teóricas sobre o que é o envolvimento escolar, assim como os fatores que lhe estão associados. Algumas destas perspetivas acentuam o papel do *contexto escolar* no envolvimento dos alunos, Por exemplo, Newman (1981) defende que apenas com a reforma do ensino se poderá reduzir o desinteresse dos alunos e aumentar o seu envolvimento. Outras perspetivas enfatizam a *dinâmica intrapessoal* na base do processo de envolvimento dos alunos na escola. Tendo como base o pressuposto de que os seres humanos têm necessidades básicas de competência, autonomia e relacionamento. Especificando, Finn e Zimmer (2012) afirmam que a base deste modelo defende que as escolas que apoiam a competência, autonomia e relação têm melhores níveis no envolvimento escolar e sucesso académico.

Uma terceira perspetiva tem características de ambos os pontos de vista referidos acima (*contextuais e intrapessoais*). O modelo de Finn (1989) explica como o comportamento e a emoção interagem afetando a probabilidade de sucesso académico. Neste modelo, o envolvimento dos estudantes integra duas dimensões, a participação e a

identificação. A primeira dimensão, a participação, está relacionada com a componente comportamental, referindo-se à atenção e participação dos alunos em aula (prestar atenção ao professor e responder às questões apresentadas, por exemplo), nas atividades exteriores e nas tarefas sociais (seguir as regras de sala de aula, interagir de forma positiva e adequada com professores e pares). Por outro lado, a identificação, está relacionada com a dimensão afetiva, como o relacionamento com os outros, construção de valores e o sentido de pertença à escola (Finn, 1989). Este modelo descreveu um ciclo que começa com as primeiras formas de comportamento do aluno - participação -, ao longo do tempo esta leva à identificação (vínculo com a escola) e novamente à participação. Assim, de acordo com Finn (1989), o comportamento é importante numa fase inicial para o sucesso escolar, sendo que o contexto de sala de aula e escolar necessita de ser propício para um desenvolvimento de identificação com a escola.

Com base no que foi referido acima podemos dizer que a literatura sobre o envolvimento dos alunos na escola tem tido um desenvolvimento acentuado ao longo dos anos e diversos modelos têm sido propostos, cada um acentuando diferentes dimensões ou componentes do envolvimento.

Uma perspetiva mais ampla, contudo, é dada por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) e por Blumenfeld et. al (2005) que perceberam que o envolvimento continha três níveis: comportamental, emocional e cognitivo. De acordo com os autores (Blumenfeld et.al, 2005; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) a *dimensão comportamental* baseia-se na ideia de participação de Finn (1989), é considerada crucial para a obtenção de resultados académicos positivos e prevenir o abandono e inclui o envolvimento em atividades académicas e sociais ou extracurriculares. Pode ser definido de três formas: a primeira implica uma conduta positiva, bem como a ausência de comportamentos disruptivos (por exemplo, faltar às aulas); a segunda diz respeito ao envolvimento em tarefas de aprendizagem e académicas, como por exemplo, comportamentos de esforço, persistência, concentração, atenção, etc; a terceira envolve a participação em atividades relacionadas com a escola (atletismo, por exemplo).

A *dimensão emocional* engloba as reações positivas e negativas para com os professores, colegas, académicos e escola. Presume-se que a criação de laços com uma instituição e influência a recetividade de fazer o trabalho. Refere-se a reações afetivas na sala de aula, como o interesse, tédio, felicidade, tristeza e ansiedade (Blumenfeld et.al,

2005; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004;). Esta dimensão está relacionada então com a motivação intrínseca do aluno, e com a escola, ao nível da ligação e vinculação (Nobre, 2009).

A *dimensão cognitiva* baseia-se na ideia de investimento. Integra a reflexão e vontade de exercer o esforço necessário para compreender ideias complexas e dominar aptidões difíceis (Blumenfeld et.al, 2005; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Segundo Blumenfeld et al. (2005), em muitos aspetos, as definições dos três tipos de envolvimento escolar sobrepõem-se com as definições de conceitos já antes estudados. Consequentemente, examinando estas três dimensões separadamente é suscetível de se contribuir pouco para o conhecimento existente sobre o comportamento dos alunos e conexões psicológicas com a escola e aprendizagem. Deste modo, uma concetualização em diversos níveis pode fornecer uma caracterização mais rica das crianças na escola do que qualquer pesquisa sobre estes componentes individualmente. Por isso mesmo defendem que o se tenha de considerar uma perspetiva multidimensional.

A infância e adolescência são um período de crescimento rápido, marcado por mudanças biológicas, fisiológicas, desenvolvimentos cognitivos, maturação emocional, bem como novas relações sociais. Contudo, estas mudanças vão provavelmente variar entre indivíduos e contextos e estas manifestações podem, por sua vez ser, estar ligadas ao desenvolvimento do envolvimento dos alunos na escola (Mahatmya, Lohman, Matjasko & Farb, 2012).

No que concerne à intervenção nesta área, Finn e Zimmer (2012) defendem que os comportamentos de envolvimento são sensíveis às próprias práticas dos professores e da escola, permitindo a possibilidade de melhorar o desempenho e realização para os alunos com dificuldades ao longo do seu percurso. Daí o interesse crescente de cientistas, educadores e responsáveis políticos, visto poder vir a ser a solução de muitos problemas, como o baixo rendimento escolar e as altas taxas de abandono (Fredricks et al., 2011).

O envolvimento escolar está intimamente ligado à motivação académica e disposição dos estudantes para investir psicologicamente na sua educação (Fredericks et al., 2004). Mais especificamente, estudantes com altos níveis de envolvimento escolar tendem a estar mais ativamente envolvidos no seu trabalho escolar e a identificar-se com os seus papéis e responsabilidades de ser estudante (Fredericks et al., 2004). Lapan (2004)

propôs que o planeamento de carreira pode proporcionar uma fonte externa de motivação que ajuda os alunos a compreender a conexão entre ter sucesso na escola e ter escolhas e oportunidades mais tarde na vida, aumentando assim o envolvimento escolar. Outros estudos têm revelado que dimensões como a autoestima e a perspetiva temporal de futuro estão relacionados com níveis mais elevados de envolvimento na escola (e.g. Nobre & Janeiro, 2009; Weiner e Graham,1999).

Como referido anteriormente, variáveis como a autoestima, perspetiva temporal de futuro, atribuições causais, entre os outros parecem estar relacionadas com o envolvimento dos alunos. Por isso mesmo, os próximos tópicos irão abordar sumariamente algumas destas variáveis.

1.2.Perspetiva Temporal

A perspetiva temporal pode ser definida como a forma pela qual os indivíduos e culturas, dividem o fluxo da experiência humana nas categorias temporais distintas de passado, presente e futuro (Zimbardo, Keough & Boyd, 1997). Conceptualmente, esta perspetiva integra as experiências psicológicas “dentro” dos quadros temporais, quer do presente, passado ou futuro.

A investigação sobre a perspectiva temporal tem demonstrado que podem existir formas típicas de integração temporal, podendo existir pessoas mais orientadas para o passado, presente ou futuro (Janeiro, 2012). Para autores como Zimbardo, Keough e Boyd (1997), a perspetiva temporal pode mesmo ser concebida como um estilo cognitivo específico de processamento de informação com impacto na motivação e num conjunto mais alargado de cognições e comportamentos.

Segundo Simons, Vansteenkiste, Lens e Lacante (2004) indivíduos “orientados para o presente” tendem a contar, na tomada de decisões e ações, com os aspetos imediatos, salientes do estímulo e ambiente social. Por outro lado, as decisões dos indivíduos "orientados para o futuro" tendem a basear-se sobre as consequências previsíveis de futuros cenários imaginados, enquanto que os de indivíduos “orientados para o passado” tendem a confiar em memórias de cenários passados reconstruídos (Simon et. al, 2004). Desta forma, os autores (Simon et. al, 2004) concluem que algumas pessoas são mais capazes de prever as implicações futuras do seu comportamento atual, compreendem que o seu envolvimento atual na tarefa está significativamente relacionada

com os objetivos futuros e como seu comportamento presente serve a realização desses objetivos futuros. Outras pessoas preferem viver no presente, ou seja, não antecipam tão fortemente as consequências futuras das suas atividades atuais. O grau em que as pessoas são capazes de olhar para o futuro, e, assim, prever a utilidade do seu comportamento presente, difere de uma pessoa para outra (Simon et. al, 2004).

Frank (1939 citado por Peetsman, 2000) discutiu a perspectiva temporal como um fator de motivação no comportamento humano, por exemplo, o que dá às pessoas o incentivo para fazer alguma coisa? Como podemos explicar que algumas pessoas desejam lutar por certos objetivos, enquanto outras não? A motivação dos alunos é uma fonte permanente de preocupação na educação e, conseqüentemente, tem sido dado um lugar na pesquisa em educação. Lens e Tsuzuki (2007) referem também que os jovens poderão perceber a sua educação como a preparação para a continuação dos estudos e para a sua vida em geral e sentir-se, desta forma, mais motivados e integrados na escola. Também autores como Horstmanshof e Zimitat (2007) estudaram a relação entre a adaptação à escola e a orientação temporal para o futuro em estudantes do ensino superior. Estes autores verificaram que os alunos com uma orientação temporal para o futuro mais desenvolvida revelam níveis mais elevados de empenho e orientação acadêmica e adotam comportamentos considerados produtivos no meio escolar.

A noção de tempo tem um desenvolvimento importante na fase da adolescência. Nurmi (1991) demonstra que, ao entrarem na adolescência, os indivíduos parecem acentuar a orientação temporal de futuro, devido à maturação cognitiva e desafios sociais. Neste sentido podemos nos reportar a Super (1980) que defendeu que as escolhas definitivas sobre a carreira tornam-se mais desenvolvidas na adolescência e início da idade adulta. Segundo Super (1990), existem diversos estádios de desenvolvimento vocacional (ou curso de vida). Com base neste autor, as pessoas vivem e desempenham determinados papéis consoante os diferentes cenários, como casa, escola, comunidade e local de trabalho. Existem então quatro estádios: crescimento, exploração, estabelecimento e manutenção. No que concerne à adolescência, podemos situar a mesma no estádio “exploração”, apesar de durar até ao início da idade adulta (aproximadamente entre os 14 e os 25 anos de idade). Caracteriza-se por se intensificar a descoberta sobre si, experimentação de papéis ocupacionais (conhecer as diferentes ocupações e aumento da curiosidade sobre o mundo do trabalho) e desenvolvimento do autoconceito (relação

com os outros) (Super 1990; Smart & Peterson, 1997). Existem várias tarefas que caracterizam este estágio: *crystalização*, *especificação* e *implementação* da escolha vocacional. Na *crystalização* dá-se uma consciencialização vocacional e manifesta-se a preferência por um certo tipo de ocupação de acordo com as capacidades que o jovem julga possuir (“é isto que quero ser”); na *especificação* define-se uma escolha ocupacional e manifesta-se aos pais, amigos ou professores essa preferência, por último a *implementação*, ou seja, é a fase em que se converte a ideia em facto (por exemplo, exercer tarefas relacionadas com um determinado trabalho) (Super 1990; Smart & Peterson, 1997; Balbinotti, 2003).

Pelo que foi referido anteriormente, a adolescência é uma fase de exploração (Super, 1990) sendo então importante que os estudantes sejam incentivados a desenvolver a sua orientação temporal de futuro para que formulem mais objetivos e desenvolvam uma estrutura para atingir as suas metas.

1.3. Atribuições causais

Segundo (Heider, 1944 citado por Almeida, Miranda & Guisande, 2008), o ser humano formula percepções e avaliações sobre os seus comportamentos e desempenhos procurando também uma explicação para os níveis de rendimento atingidos. Em particular, na escola, os alunos vão desenvolvendo explicações que os ajudam a interpretar os seus resultados académicos (Almeida et al., 2008).

Almeida et. al (2008) defendem que as dimensões de causalidade e as crenças individuais responsáveis pelos sucessos e fracassos escolares desempenham um importante papel no rendimento subsequente do aluno, nas emoções e na própria motivação para a aprendizagem.

No que se refere à investigação sobre as crenças atribucionais, Janeiro (2011) refere que esta tem seguido primordialmente duas vertentes: uma que acentua o impacto motivacional das inferências atribucionais, sendo representada pela teoria atribucional da motivação e emoção proposta por Weiner (1985, 2010) e outra que assenta numa perspectiva diferencialista, como os trabalhos sobre o desamparo aprendido (learned helplessness) de Peterson e Seligman (1984), entre outros.

De acordo com a teoria de Weiner (1985), para entender as consequências motivacionais das crenças causais (de sucesso e fracasso), é necessário que as diferenças

qualitativas entre as causas, tais como esforço e competências, sejam alteradas para diferenças quantitativas. Classifica as causas em três dimensões básicas: *locus de causalidade*, *estabilidade* e *controlabilidade*. A dimensão de *locus de causalidade* refere-se a atribuições de tipo interno, relacionadas com fatores internos ao indivíduo, ou a atribuições de tipo externo e portanto exteriores ao indivíduo (refere-se à localização de uma causa). A *estabilidade* distingue as causas percebidas como estáveis no tempo das causas instáveis (refere-se à duração). A terceira dimensão atribucional referida neste modelo é a *controlabilidade*, isto é, as atribuições podem ser percebidas como dependendo da vontade do próprio indivíduo e, portanto, consideradas como controláveis, ou independentes da vontade pessoal, e como tal, percebidas como incontroláveis (por exemplo a “sorte” e as aptidões).

De acordo com a teoria atribucional de Weiner (2005) podemos dizer que o conhecimento causal é funcional. O autor defende que a atribuição do sucesso ou do fracasso a fatores distintos, produz diferentes resultados no confronto com novas tarefas de realização. Estes referem-se, por um lado, às expectativas de resultados futuros e, por outro lado, às emoções associadas às explicações causais encontradas para o sucesso ou fracasso (Janeiro, 2011). Por exemplo, o sucesso atribuído a causas internas, quer às capacidades quer ao esforço, desencadeia sentimentos de orgulho e de autoestima positiva. Já a atribuição do fracasso a uma causa interna controlável suscita, em geral, sentimentos de culpa; a atribuição de fracasso a uma causa interna não controlável desencadeia, por sua vez, sentimentos de vergonha ou embaraço (Janeiro, 2011).

Uma segunda abordagem do impacto das atribuições no funcionamento psicológico assenta nos trabalhos sobre o desamparo aprendido (*learned helplessness*). Esta parte do mesmo pressuposto de Weiner (1985), ou seja a forma como as pessoas explicam os acontecimentos influencia o confronto posterior com acontecimentos idênticos, contudo adiciona uma variável que se define, de acordo com Peterson e Seligman (1984), como um estilo ou traço de personalidade que caracteriza o modo típico de atribuição causal utilizado por cada indivíduo. Peterson e Seligman (1984 citado por Janeiro, 2011) referem que em primeiro lugar, a causa pode ser algo sobre a pessoa (explicação interna), ou pode ser algo sobre a situação ou circunstâncias (explicação externa). Em segundo lugar, a causa pode ser um fator que persista ao longo do tempo (explicação estável), ou pode ser transiente (explicação instável). Em terceiro lugar, a

causa pode afetar uma variedade de resultados (explicação global), ou pode ser limitada apenas ao caso de interesse (explicação específica).

De acordo com esta perspectiva, alguns estilos são mais adaptativos que outros (Gillham, Shatté, Reivich, & Seligman, 2001 citado por Janeiro, 2011). As pessoas com um estilo explanatório depressivo ou pessimista caracterizam-se por atribuírem os acontecimentos negativos a causas internas, estáveis e globais, ou seja, têm tendência para se responsabilizarem a si próprias pelas consequências negativas de uma situação, para verem a causa dos acontecimentos negativos como estáveis no tempo e para generalizarem ao longo de diversas situações. Em contrapartida, as pessoas com um estilo explanatório otimista tendem a atribuir os problemas da sua vida a causas externas, específicas e temporárias. Este estilo otimista está associado a níveis mais elevados de motivação, de realização e bem-estar físico, assim como a níveis baixos de sintomatologia depressiva (Gillham et al., 2001; Snyder & Lopez, 2007 citado por Janeiro, 2011).

No que concerne às intervenções educacionais, o *Attributional Retraining (AR)*, ou Re-treino atribucional é um tipo de intervenção que tem como objetivo modificar as explicações causais desajustadas dos alunos, isto é, incentivar os alunos a atribuir o mau desempenho a causas maleáveis, como o esforço e estratégias de estudo ao invés de causas imutáveis, como a capacidade académica ou inteligência (Stewart et. al, 2011). Além disso, um grande número de estudos tem documentado os efeitos benéficos da AR sobre os resultados escolares dos estudantes (Stewart et. al, 2011). Também a *Rational Emotive Therapy* e *Rational Emotive Education* enfatizam o papel diretivo do pensamento na orientação de comportamento, bem como o uso de experiências comportamentais na influência do pensamento. O RE (*Rational Emotive*) tem pressupostos semelhantes ao conceito de assimilação de Piaget (1975), onde os esquemas cognitivos podem ser modificados para coincidir com a realidade exterior e onde a forma como nos sentimos pode influenciar a forma como pensamos (Ellis & Knaus, 1977). Basicamente, Ellis e Knaus (1977) refere que o REE pretende examinar e compreender a forma como as atitudes, crenças e valores influenciam os sentimentos e perceções. Uma das principais vantagens é que este não é meramente um sistema especulativo, isto é, tanto crianças como adultos podem ser ensinados a orientar as suas ações, ou seja, a tomarem medidas mais positivas em relação à autodeterminação e autoaceitação (Ellis & Knaus, 1977).

1.4.Autoestima

Segundo Vialle, Heaven e Ciarrochi (2005) os termos “autoconceito” e “autoestima” são frequentemente usados como sinónimos no quotidiano e, por vezes, na literatura. No entanto, eles têm significados distintos, na teoria e na prática.

Para explicar a autoestima, é então necessário diferenciar os conceitos. Woolfolk (2005) define autoconceito como a imagem que as pessoas têm dos seus atributos, habilidades, atitudes, sentimentos, etc. Na sua forma mais simples, o autoconceito é a soma total de tudo o que um indivíduo percebe de si próprio (Heatherton & Wyland, 2003). A formação do autoconceito é um ato cognitivo que requer uma autoavaliação, sendo suscetível a alterações por meio de experiências e influenciado por comparações e comentários de outras pessoas, incluindo familiares, amigos e professores (Woolfolk, 2005).

A autoestima é uma atitude sobre o eu e está relacionada com as crenças pessoais sobre competências, habilidades, relações sociais, e os resultados futuros (Heatherton & Wyland, 2003). A definição clássica de autoestima de Coopersmith (1981) refere-se “à avaliação que a pessoa faz e usualmente mantém em relação a si própria e reflete uma atitude de aprovação ou desaprovação, indicando a extensão em que o indivíduo acredita em si próprio como capaz, significativo e com valor” (p. 6).

A autoestima é amplamente reconhecida como sendo menos maleável do que o autoconceito, uma vez que engloba a forma como as pessoas se sentem sobre seus pontos fortes e fracos (Vialle, Heaven e Ciarrochi, 2005). Vialle et. al (2005) dão o exemplo de um indivíduo que joga mal futebol, cognitivamente, essa pessoa pode avaliar o seu desempenho e formar um autoconceito baixo para a capacidade desportiva. No entanto, se essa pessoa não estava preocupada com o desporto, vendo-a apenas como um passatempo sem importância, então a sua autoestima será afetada.

Sintetizando, a autoestima está associada então com a forma como os indivíduos se sentem, como eles pensam, e como eles se comportam e é geralmente considerado como o aspeto avaliativo do autoconceito (Huebner, Gilman e Laughlin, 1999).

Relativamente à autoestima, Janeiro (2008) refere que as “questões mais frequentemente formuladas referem-se ao seu carácter uni ou multidimensional, ou seja, será que nos avaliamos a nós próprios de uma forma global, sendo a autoestima uma

característica psicológica única, ou pelo contrário, será esta composta por várias dimensões, com autoavaliações segmentais, específicas e em diferentes domínios?”(p.2). Hutherton e Wyland (2003) também referem que na literatura há a dúvida se a autoestima é melhor concetualizada como um traço unitário ou global, como uma característica multidimensional com subcomponentes independentes. Neste sentido o modelo proposto por Coopersmith (1981) parte do pressuposto de que a autoestima pode variar ao longo de diferentes áreas de experiência. O seu modelo concetual considera vários domínios diferentes: a *autoestima escolar*, a *autoestima familiar*, a *autoestima social* e as *referências gerais ao self*.

A autoestima pode ser afetada quando passamos de uma fase da vida para outra. A adolescência, ou seja, as mudanças físicas, emocionais e mentais que acompanham esta época, pode muitas vezes anunciar um período de grande incerteza e vulnerabilidade. Os adolescentes podem fazer luto pela “morte” da infância, por mais que possam querer ser mais "crescidos". Este período é então, muitas vezes marcado por um sentimento de perda do self e uma luta para reinventar ou redescobrir o self real (Plummer,2005).

No entanto, enquanto a autoestima pode ser um resultado importante em seu próprio direito, pode também ser um importante preditor do envolvimento escolar (Sirin e Rogers-Sirin, 2004). Tradicionalmente, tem sido assumido que a autoestima é vital para o sucesso não só na sala de aula, mas também para a vida em geral. Adolescentes com uma boa autoestima poderão adotar melhores estratégias para lidar com o stress, e uma visão positiva de si mesmo tem sido aceita como um componente essencial da saúde mental (Mullis e Chapman, 2000). Uma autoestima elevada tem sido correlacionada com o sucesso escolar no ensino básico (O'Malley e Bachman, 1979), embora a baixa autoestima é muito mais influente em causar maus resultados na escola do que autoestima elevada a fornecer bons resultados, a baixa autoestima pode ser responsável pelo desempenho escolar pobre, resultados adversos de saúde e comportamentos de risco (Crocker e Wolfe, 2001).

1.5.Objetivos e hipóteses

Tendo por base as perspetivas teóricas sobre o envolvimento escolar que acentuam a importância de variáveis motivacionais no desenvolvimento do envolvimento dos alunos na escola, é objetivo da presente investigação conceber um programa de

intervenção ao nível do envolvimento escolar para alunos do 9º ano de escolaridade, trabalhando variáveis como a autoestima, crenças atribucionais e perspetiva temporal.

Hipótese 1:

Espera-se que os alunos que participaram na intervenção melhorem o grau de envolvimento escolar, avaliado com a Escala de Envolvimento dos Alunos (EAE).

Hipótese 2:

Espera-se que os jovens do grupo experimental apresentem uma mudança no sentido positivo nos indicadores relacionados com a orientação para o futuro, atribuições internas de sucesso e autoestima.

Hipótese 3:

Espera-se que os jovens do grupo experimental obtenham resultados mais elevados após a intervenção nas dimensões avaliadas, relativamente aos jovens do grupo controlo.

Hipótese 4:

Espera-se que não se registem diferenças significativas entre os géneros no grupo experimental.

II. MÉTODO

2.1. Participantes

O estudo incidiu sobre 72 alunos do 9º ano de escolaridade (duas turmas de ensino regular e outra de percurso curricular alternativo), de uma escola de ensino particular, localizada no Distrito de Lisboa. A média etária é de 14,72 anos, sendo 35 (48,6%) alunos do sexo masculino e 37 (51,4%) do sexo feminino.

Uma turma de percurso curricular normal com 26 participantes constituiu o grupo controlo (GC), as outras 2 turmas, uma de percurso curricular alternativo e outra de percurso normal, com 46 participantes, formaram o grupo experimental (GE).

A Tabela 1 apresenta o número de participantes envolvidos no estudo e a Tabela 2 a distribuição dos participantes por idade.

Tabela 1. Distribuição dos participantes (grupo controlo e experimental)

Sexo	n	%
Feminino	37	51,4
Masculino	35	48,6
Total	72	100

Tabela 2. Distribuição dos participantes por idade (grupo controlo e experimental)

Idade	n	%
14	36	50,0
15	21	29,2
16	14	19,4
17	1	1,4
Total	72	100

2.2.Instrumentos

Para a avaliação da intervenção foram utilizados um conjunto de instrumentos, incluindo o Inventário de Perspetiva Temporal (IPT) (Janeiro, 2006, 2012); o Inventário de Autoestima de Coopersmith – Forma Escolar (SEI) (Copersmith, 1981; Janeiro, 2008) –; a escala de Atribuições para a Carreira (EAC) (Janeiro 2006, 2011), e a Escala de Envolvimento dos Alunos (EAE) - versão para investigação (Veiga, 2012).

a) *A escala de Atribuições para a Carreira (EAC)*

A Escala de Atribuições para a Carreira (EAC) de Janeiro (2006, 2011) é um questionário que visa avaliar as crenças atribucionais relacionadas com a carreira. É composto por 22 itens, organizados em 3 subescalas: Crenças Internas de Sucesso (7 itens), que avalia o grau em que os jovens atribuem o sucesso que atingem a fatores internos, tais como competências, dedicação à tarefa, trabalho empenhado e esforço; Crenças Internas de Fracasso (4 itens), que avalia o grau em que atribui o fracasso a causas internas, ou seja, a fracas competências, falta de esforço ou trabalho insuficiente; Crenças Externas (11 itens), que avalia até que ponto se atribuem os resultados das atividades a causas externas, ou seja, a percepção de que são bem-sucedidos porque tiveram sorte, as atividades eram fáceis ou tiveram ajuda, e de que são mal sucedidos porque tiveram azar, surgiram obstáculos ou não foram apoiados. Todos os itens têm a forma de afirmações e as respostas têm um formato de escala de Likert com 7 pontos, considerando o grau de concordância com a afirmação. Estudos psicométricos (Janeiro, 2011) revelam índices de precisão adequados para as escalas de Crenças Internas 0.70, e de Crenças Externas 0.73. Uma vez que foram encontradas diferenças entre atribuições internas de sucesso e de fracasso, Janeiro (2011) propõe as 3 escalas referidas.

b) *O Inventário de Perspetiva Temporal (IPT)*

O *Inventário de Perspetiva Temporal (IPT)*, desenvolvido por Janeiro em 2006 (Janeiro, 2006; 2012) e utilizado no presente estudo, está organizado em quatro escalas e é constituído por um total de 32 itens. As escalas são as seguintes: *Orientação para o Futuro*, *Orientação para o Presente*, *Orientação para o Passado* e *Visão Negativa do Futuro*. A escala de *Orientação para o Futuro* é constituída por 16 itens e avalia as dimensões da perspetiva temporal de futuro, tais como a extensão, a densidade, a clareza, a continuidade e o otimismo. A escala de *Orientação para o Presente* tem 8 itens, sobre as ideias relacionadas com o presente, sendo exemplo, o item “eu acho que a vida é para ser vivida um dia de cada vez”. A escala de *Orientação para o Passado* tem 4 itens sobre ideias em relação ao passado, como por exemplo “gostava de voltar a ser criança porque nessa altura era tudo mais fácil”. A escala de *Visão Negativa do Futuro* é composta por 4 itens sobre as percepções negativas ou ansiosas quanto ao futuro, como por exemplo “quando penso no futuro tenho medo de vir a fracassar”. A resposta ao questionário é dada utilizando uma “*rating scale*” (escala de Likert) de 7 pontos, desde 1 = *discordo*

completamente até 7 = *completamente de acordo*. É obtido um resultado por escala, resultante do somatório das respostas para cada uma delas. Na cotação dos resultados, os itens 12, 20, 22 e 24 são itens inversos.

A análise psicométrica do instrumento mostrou os seguintes coeficientes de precisão: *Orientação para o Futuro* =.86, *Orientação para o Presente* =.76, *Visão Negativa do Futuro* =.76 e *Orientação para o Passado* =.51. De acordo com os autores, a análise em componentes principais determinou uma estrutura em 4 fatores (Janeiro 2006).

c) *Inventário de Autoestima de Coopersmith, Forma Escolar (SEI)*

O *Self-Esteem Inventory* (Coopersmith, 1981) mede aspectos autoavaliativos e autovalorativos em relação ao *self*, à relação com os pares, ao contexto familiar e em relação ao âmbito académico. Janeiro (2008) procedeu à adaptação portuguesa deste inventário, que revelou características psicométricas adequadas para a população estudada – com índices de precisão para a escala completa de 0.82 e para cada escala índices que variam entre 0.78 (autoestima geral) e 0.58 (autoestima social). O Inventário é composto por 58 itens que se organizam em 5 subescalas, 4 para dimensões da autoestima e uma de insinceridade: Autoestima Geral (26 itens); Autoestima Social (8 itens); Autoestima Escolar (8 itens); Autoestima Familiar (8 itens); Insinceridade (8 itens). Todos os itens têm a forma de afirmações proferidas na primeira pessoa e a sua resposta tem a forma de uma oposição: “parecido comigo” e “diferente de mim”.

d) *Escala de Envolvimento dos Alunos (EAE)*

A Escala de Envolvimento dos Alunos, utilizada nesta investigação – versão experimental de Veiga (2012) –, deriva de uma tradução do questionário “Student’s Engagement in School International Scale” (SEIS), criado e desenvolvido por Lam et. al. (2014) – num contexto de um projeto internacional.

É uma escala multidimensional que tem como objetivo medir o envolvimento escolar, e integra as dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas. A versão mais recente, ou seja, de Lam et. al. (2014), é constituída por 33 itens. Contudo, a versão utilizada encontra-se em fase experimental, pelo que é formada por 36 itens. A resposta ao questionário é dada utilizando uma “rating scale” (escala de Likert) de 6 pontos, desde

1 = total desacordo até 7 = total acordo. É obtido um resultado por escala que resulta do somatório das respostas para cada uma delas.

2.3.Procedimentos

Este estudo foi realizado em 2 etapas: estudo prévio e estudo principal.

a) Estudo Prévio

Na primeira etapa procedeu-se a um estudo exploratório (ano letivo 2012/2013) do programa com uma turma de percurso curricular alternativo (PCA). Este programa piloto foi organizado em 7 sessões, tendo a mesma estrutura que o programa apresentado nesta investigação (estudo principal).

Os resultados obtidos com este estudo piloto demonstraram que o programa apresentava potencialidades para a intervenção nesta faixa etária, tendo-se verificado uma melhoria na dimensão “orientação para o futuro”. Com base neste estudo prévio procedeu-se a um refinamento do programa, tendo resultado na estrutura final do programa aplicado no estudo principal.

b) Estudo Principal

A investigação realizada obedeceu a um desenho quasi-experimental. Desta forma, no contacto com a escola, foi proposta a colaboração, no presente estudo, de uma turma de percurso curricular normal que constituiu o grupo controlo (GC), e outras duas turmas, uma de percurso curricular alternativo e outra de percurso normal, que formaram o grupo experimental (GE).

No primeiro encontro com as turmas, foi explicado à turma do grupo controlo (turma na qual não se aplicou a intervenção) que a participação no programa era voluntária, que o mesmo se inseria no âmbito de uma investigação académica (mais especificamente, de uma dissertação de Mestrado), sendo pedida a colaboração no preenchimento de alguns questionários, em dois momentos (uma neste primeiro encontro e outro 6 semanas depois), sendo garantindo a confidencialidade da informação. Às turmas do grupo experimental, foi dito que a participação no programa era voluntária, e apresentados os objetivos da intervenção, a duração planeada e o tipo de atividades em que iriam participar. Foi também explicado que estas sessões estavam a ser realizadas no

âmbito de uma investigação académica (mais especificamente, de uma dissertação de Mestrado), pelo que foi pedida a sua colaboração no preenchimento de alguns questionários (no início e no fim da intervenção), tendo sido garantindo a confidencialidade da informação partilhada durante as sessões e nos respetivos questionários.

Os questionários aplicados foram os referidos na parte dos “instrumentos”. Nas 5 sessões seguintes realizaram-se as atividades previstas na intervenção.

2.4. Programa de Intervenção

O programa aplicado teve como base para a sua construção alguns modelos teóricos, tais como os modelos de Seligman (2006), nomeadamente no que se refere ao conceito de estilo explanatório (pessimismo vs otimismo); Super (1990), no que se refere aos conceitos de estádios de desenvolvimento vocacional e tarefas vocacionais, mais precisamente, a fase de exploração – desenvolver a sua orientação temporal de futuro para que formulem mais objetivos e desenvolvam uma estrutura para atingir as suas metas; Ellis e Knaus (1977), com o *Rational Emotive Education*, que tem como base o conceito de assimilação de Piaget (1975), no qual os esquemas cognitivos podem ser modificados para coincidir com a realidade exterior, pois a forma como nos sentimos pode influenciar a forma como pensamos compreender a forma como as atitudes, crenças e valores influenciam os sentimentos e perceções; e o programa de intervenção elaborado por Ferreira-Marques et. al (1996), o “POC” (Programa de Orientação da Carreira).

Relativamente ao “POC”, a intervenção centrou-se principalmente no módulo de Planeamento. Este módulo tem como objetivo desenvolver a consciência da necessidade de planeamento da carreira e da relação entre atividades presentes e futuras; desenvolver uma atitude favorável à utilização dos recursos disponíveis para a exploração da carreira e o reconhecimento desses recursos e sua utilidade.

De realçar, contudo, que a maioria dos materiais, apesar de seguirem uma linha teórica de base, foram construídos especialmente para este estudo.

2.5.Descrição das Intervenções

O programa de intervenção foi constituído por 7 sessões (uma sessão semanal) de 45 minutos.

O programa foi organizado em 5 módulos: o Módulo 1, “Tomar Consciência das Minhas Qualidades”; o Módulo 2, “Conhecer as minhas crenças desajustadas”; o Módulo 3, “Conhecer o meu passado, presente e delinear o meu futuro”; o Módulo 4, “A Minha Carreira” e o módulo 5, “Conhecimento do Sistema Educativo e estabelecimento dos meus objetivos futuros”.

Os objetivos, por módulo, foram os seguintes: (Módulo 1), Introduzir o tema da autoestima; Promover o autoconhecimento dos participantes relativamente às suas características pessoais; Desenvolver atividades promotoras da aceitação da diferença e das suas características pessoais; Desenvolver a autoaceitação, pelo reconhecimento dos talentos de cada um e das áreas em que podem melhorar; (Módulo 2): Apresentar a noção de otimismo e pessimismo; Apresentar alguns exemplos de pensamentos típicos pessimistas e otimistas e a consequência desse tipo de pensamentos; Promover pensamentos mais realistas; Ajudar os jovens a aprender a avaliar as suas crenças, considerando para tal as evidências contra as mesmas; Promover interpretações alternativas, avaliá-las e identificar aquelas mais adaptativas; Encorajá-los a considerar uma listagem dos melhores resultados possíveis que eles consigam imaginar para a situação; (Módulo 3 e 4) – Conhecer as características dos indivíduos que fazem uma exploração adequada (planeada) e dos indivíduos que fazem uma exploração inadequada (ao acaso); Distinguir entre a exploração planeada e a exploração ao acaso e ter uma atitude ativa mais favorável à exploração planeada e ter consciência do ponto em que se encontram no desenvolvimento da sua carreira e da necessidade de identificar e planear as fases futuras. Por último, o Módulo 6, pretendia: Apresentação dos percursos curriculares; Trabalhar objetivos pessoais futuros de cada aluno (dimensões cognitiva; afetiva e comportamental). Apresenta-se de forma sucinta as principais atividades das sessões em cada módulo, de acordo com os objetivos propostos.

O **Módulo 1** foi composto por uma única sessão e tinha como objetivo desenvolver a autoestima. Para a conceção das atividades deste módulo, tomou-se em

consideração algumas das atividades propostas por Plummer (2005). A sessão foi planeada de modo a respeitar o seguinte formato:

a) Atividade 1: “Apresentar o que a autoestima é *versus* o que não é”.

Nesta atividade foi, primeiramente, discutido com os participantes o que estes consideravam ser a autoestima. De seguida foi explicado o que se entende por autoestima, seguindo o guião: “A autoestima refere-se ao valor que damos a nós mesmos e às nossas capacidades. Se a visão que vocês têm de vocês está perto de como gostariam de ser, poder-se-á dizer que poderão ter uma autoestima saudável. Uma autoestima "ideal" pode ser uma autoestima em que vocês aceitam todos aspetos da vossa personalidade e em que se sentem confortáveis com quem são. No entanto, 'Ideal' não tem de significar perfeito! Podemos ter diferentes níveis de autoestima em diferentes áreas de nossas vidas. Estes níveis podem mudar de acordo com as circunstâncias. Por exemplo, a autoestima pode ser afetada quando um relacionamento, que foi importante para nós, chegou ao fim. Uma pessoa com autoestima saudável sente-se bem com ela mesma enquanto que, ao mesmo tempo, respeita as necessidades e os sentimentos dos outros. Também é necessário dizer que podemos construir e ter diferentes áreas de autoestima nas nossas vidas. Por exemplo, uma pessoa pode-se sentir bem sobre a sua capacidade relativamente à formação de amizades, mas não sobre a sua capacidade de ser um artista. Se "ser artista" é importante na vossa vida, então quaisquer comentários negativos por outros pode prejudicar e até mesmo deformar a vossa autoestima, e vos fazer esquecer que têm competências em outras áreas. É importante salientar que não temos que ser bons a tudo!!!”

b) Atividade 2: Completar ficha de autoconhecimento (“Aquilo que sei sobre mim...”)

Esta atividade teve como propósito a exploração, pelos alunos, de si-mesmos. As questões apresentadas, no questionário, eram as seguintes: “ Em mim gosto: ”; “ Sou excelente em: ”; “ Tenho orgulho em mim quando sou capaz de: ” e “Aquilo que mais gosto de fazer: ”.

c) Atividade 3: Entrevistas

Após o preenchimento da ficha de autoconhecimento, os alunos foram convidados a descrever as qualidades que consideravam que um colega teria. A escolha do “parceiro”, com quem partilhariam as suas opiniões, foi aleatória – através do recurso à retirada de um papel de uma caixa com o nome do parceiro. As qualidades foram registadas em posts e afixados na parede, para que pudessem ver que todos tinham qualidades, compreendendo claro, que apesar deste fato, todos temos defeitos e qualidades, mas devemos tentar melhorar e refletir ou pensar um bocadinho as nossas qualidades.

d) Atividade 4: “Aquilo que sabia sobre mim *versus* O que passei a saber”

Nesse momento, os alunos tiveram tempo de refletir e fazer um balanço (através do preenchimento de uma ficha) sobre o que sabiam acerca de si, contrapondo com o que foi descrito pelo parceiro, na atividade anterior.

e) Atividade 5: “Maratona das Qualidades”

Como atividade entre sessões, foi sugerido aos alunos que, durante a semana, pensassem em alguma tarefa ou situação em que tivessem sentido orgulho em si. Perguntando a professores, familiares ou amigos, que qualidades os mesmos consideravam que eles tinham.

O **Módulo 2** foi composto por uma sessão e visava explorar a noção de otimismo e das crenças desajustada. Teve como base o REE de Knaus (1977).

A sessão iniciou-se com um breve enquadramento ao tema. Discutiui-se, com os alunos, o que eles consideravam ser uma pessoa pessimista e uma pessoa otimista. Após relatarem as suas opiniões, a dinamizadora sumariou que “Os pessimistas tendem a acreditar que maus acontecimentos vão durar mais tempo, irão prejudicar tudo o que fazem, e os mesmos são culpados desses acontecimentos, ou seja, acontecem por sua causa”. Os otimistas, por seu turno, tendem a acreditar que a derrota é apenas um contratempo temporário e, quando confrontados com uma má situação, percebem-na enquanto um desafio, esforçando-se para ultrapassá-lo. Existindo pois uma ligação entre a forma como pensamos, sentimos e a forma como nos comportamos. Foram dados alguns exemplos para explicar a ideia: Exemplo 1: Pensar que ninguém gosta de vocês, pode vos fazer ficarem tristes. Sendo que provavelmente vão optar por ficar em casa sozinhos e

Exemplo 2: Pensar que nunca fazem as coisas bem, pode vos fazer sentir zangados. Poderá fazer com que desistam de tentar porque vão pensar “que estará sempre mal”.

a) Atividade 1: Ficha Pensamentos Negativos VS Pensamentos Positivos

Nesta primeira atividade, foi pedido que os alunos se reunissem em grupos e discutissem 4 casos (distribuídos pelos grupos) de forma a ajustar os pensamentos que os alunos dos casos tinham desajustados para uma forma mais ajustada.

b) Atividade 2: *Transformar pensamentos Negativos em Positivos*

Depois da análise de casos, os alunos foram instruídos para identificarem um pensamento que considerassem encontrar-se desajustado relativamente à escola, contrapondo-o a outro mais ajustado.

c) Atividade 3: Ficha Síntese da sessão

No final, foram distribuídas, aos alunos, fichas com as ideias essenciais a retirar da sessão.

O **módulo 3** iniciou-se com a introdução ao tema do planeamento, tendo como base o conceito de exploração de Super (1990). O guião desta apresentação foi o seguinte: “Há pessoas que traçam planos para o futuro e tentam alcançar os seus objetivos. Podendo haver a noção de que a orientação para o futuro seja considerada a mais ajustada na nossa sociedade, ou seja, as pessoas para terem sucesso na escola e na sociedade têm sempre que abdicar um pouco dos prazeres do momento para lutarem pelo futuro (por exemplo, não ir à festa porque se tem que estudar para o teste), no entanto em exagero as pessoas muito orientadas para o futuro podem tornar-se ansiosas.

As pessoas orientadas para o presente gostam de viver o momento sem preocupações, no entanto em exagero ficam sem rumo (mais tendência para comportamentos de risco, insucesso escolar, consumos de drogas e álcool, etc).

As pessoas com uma visão pessimista do futuro podem tornar-se pessimistas e depressivas porque não têm esperança”.

a) Atividade 1: Linha da Vida (passado – presente)

Nesta atividade, foi pedido aos alunos que desenhassem, numa folha branca, um ponto que representasse a sua data de nascimento. Posteriormente, deveriam desenhar a

sua linha de vida, a partir dessa data até ao presente, destacando episódios/acontecimentos que considerassem mais importantes (podiam ser momentos felizes, ou tristes; pontos altos ou baixos).

b) Atividade 2: Linha da vida (futuro)

De seguida, foi-lhes pedido que desenhassem a linha do futuro. Também aqui, deveriam assinalar momentos que considerassem importante realizar (3 desejos), os obstáculos que previam encontrar (tentando pensar numa forma de os ultrapassar) desde da data presente até a uma data mais distante (ao critério dos alunos).

O **módulo 4** teve como base o “POC” (Ferreira-Marques et. al, 1996) onde foi proposto aos alunos as seguintes atividades:

a) Atividade 1: Análise dos casos “ A carreira da Ana” (1ª parte) e “A carreira do Jorge” (1ª parte)

Organizaram-se grupos de 3 a 5 pessoas, sendo distribuído a cada jovem um exemplar de cada caso e a cada grupo duas folhas brancas. Estes casos foram apresentado através da representação de papéis (personagens), sendo atribuído a cada aluno uma personagem, sendo depois a história apresentada à turma. Depois da apresentação dos casos, pediu-se aos jovens que, em cada grupo, discutissem os aspectos nos quais as atitudes da Ana e do Jorge diferem, em termos das decisões que tomaram relativamente a cursos e profissões, sendo esses aspetos anotados numa folha. Dividiu-se o quadro da sala ao meio, escrevendo de um lado “Ana” e do outro “Jorge”, anotando as diferenças que os grupos encontraram – sendo as opiniões dadas pelos alunos, comentada pela dinamizadora.

b) Atividade 2: Distinção entre exploração planeada e exploração ao acaso

A partir dos elementos recolhidos dos trabalhos em grupos, definiram-se as características dos indivíduos que faziam uma exploração planeada ou uma exploração ao acaso. Elementos importantes destacados para a exploração planeada:

- Tentar conhecer-se a si próprio – interesses, aptidões, valores e objetivos;
- Tentar conhecer mais sobre as profissões;

- Tentar obter mais informações, lendo, falando com os pais, com os professores, os psicólogos e outros profissionais;
- Experimentar várias atividades ou procurar outras formas de pôr à prova os seus interesses e aptidões;
- Obter mais informações sobre os estudos e os meios de formação necessários para realizar os seus planos profissionais;
- Fazer escolhas tendo em vista os planos para o futuro

c) Atividade 3: Autoanálise dos comportamentos exploratórios

Após a discussão em grupo, distribui-se a cada jovem a ficha “Exploração Planeada”. Pedia-se, aos participantes, que preenchessem o cabeçalho e que escrevessem o que fizeram em relação a cada um dos comportamentos exploratórios, referenciados no quadro “Exploração Planeada e Exploração ao Acaso”.

Por fim no **módulo 5** foram apresentados aos alunos as alternativas curriculares futuras, e promovido (através de uma ficha) o seu autoconhecimento relativamente aos seus objetivos pessoais futuro. Foi também distribuída uma ficha com uma listagem de sites através dos quais os alunos podiam adquirir mais informação sobre o que tinha sido apresentado e falado na sessão.

Os materiais das atividades mencionadas acima, e elaborados especificamente para este programa, encontram-se em anexo.

2.6.Procedimentos de Análise dos Resultados

O estudo teve um desenho quasi-experimental para permitir observar o efeito do programa (variável independente) no envolvimento dos alunos à escola (variável dependente). Para operacionalizar esta observação foi efetuada a comparação dos resultados dos 2 momentos, em cada um dos grupos (comparação intra-grupal). Foi efetuada também a comparação dos resultados entre os grupos controlo e experimental, no que diz respeito ao 1º e ao 2º momento (comparação inter-grupal).

Para analisar as diferenças entre o 1º momento (pré-teste) e o 2º momento (pós-teste) nas diferentes escalas – Inventário de Perspetiva Temporal (IPT), o Inventário de Autoestima de Coopersmith, Forma Escolar (SEI), escala de Atribuições para a Carreira

(EAC) e Inquéritos Educacionais (EAE) –, utilizou-se o *t-student* de amostras independentes e emparelhadas.

Assim, aplicou-se o *t-student* para amostras independentes para testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados médios dos dois grupos (de controlo e experimental). Posteriormente, recorreu-se ao teste *t-student* de amostras emparelhadas, de forma a inferir sobre a igualdade de médias das duas amostras e verificar as hipóteses formuladas.

Para a realização destas análises utilizou-se o software estatístico SPSS 22.0 versão do Windows.

III. RESULTADOS

3.1. Análise dos Resultados

O presente capítulo apresenta os resultados da investigação realizada e efetua a análise para posterior discussão.

A tabela seguinte apresenta a matriz das correlações obtidas entre as várias dimensões no pré teste.

Tabela 3. Matriz de correlações (n= 72)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Autoestima.Geral	--												
2. Autoestima.Social	.50**	--											
3. Autoestima.Familiar	.45**	.29**	--										
4. Autoestima.Escolar	.52**	.18	.38**	--									
5. Autoestima.Total	.93**	.60**	.66**	.67**	--								
6. A. Internas.Sucesso	-.02	.10	-.05	.03	-.02	--							
7. A. Internas.Fracasso	-.32**	-.21	-.27*	-.25*	-.36**	.02	--						
8. A. Externas	-.21	-.16	-.27*	.05	-.22	.09	.19	--					
9. Orientação.Futuro	.11	.26*	.09	-.06	.13	.35**	-.11	-.06	--				
10. Orientação.Presente	.17	.06	.09	.26	.20	.05	-.03	.03	-.17	--			
11. Orientação.Passado	-.12	-.03	-.11	.15	-.07	.25*	.13	.28*	.01	.22	--		
12. Visão.Neg..Futuro	-.41**	-.25*	-.32**	-.01	-.38**	-.05	.26*	.38**	-.32**	.04	.30*	--	

13.Envolvimento. Escolar Total	.08	.15	.23	.15	.17	.30*	-.24*	.13	.39**	-.03	.04	-.21*	--
	** Correlação significativa ao nível de significância de 0.01												
	* Correlação significativa ao nível de significância de 0.05												

Como se pode observar na Tabela 3, registaram-se correlações significativas e positivas entre as diversas subescalas da *Autoestima*, nomeadamente entre a escala *Autoestima Geral* e as escalas *Autoestima Social* (.50**), *Autoestima Familiar* (.45**), *Autoestima Escolar* (.52**), *Autoestima Total* (.93**). A *Autoestima Social* registou também correlações positivas com a *Autoestima Familiar* (.29**) e a *Autoestima Total* (.60**). A *Autoestima Familiar* registou igualmente correlações positivas com a *Autoestima Escolar* (.38**), *Autoestima Total* (.66**) e uma correlação inversa com *Visão Negativa do Futuro* (-.32**). A *Autoestima Escolar* apresentou uma correlação significativa e positiva com a *Autoestima Total* (.67**). A escala *Autoestima Total* registou uma correlação inversa com a escala de *Atribuições Internas de Fracasso* (-.36**) e *Visão Negativa do Futuro* (-.38**).

Relativamente às *Atribuições Internas de Sucesso*, estas registaram uma correlação positiva com a *Orientação para o Futuro* (.35**). As *Atribuições Externas* apresentaram uma correlação positiva com a *Visão Negativa do Futuro* (.38**).

Observando agora as correlações da escala de *Orientação para o Futuro*, verificaram-se correlações inversas com a *Visão Negativa do Futuro* (-.32**) e correlações positivas com *Envolvimento Escolar* (.39**).

De modo a verificar a equivalência entre o grupo controlo e o grupo experimental antes da intervenção, procedeu-se ao estudo da comparabilidade das amostras no 1º momento. A Tabela 4 apresenta a média, desvio-padrão e respetivo t-student para ambos os grupos no pré-teste: grupo controlo (Grupo C) e experimental (Grupo E).

Tabela 4. Comparação dos resultados entre os grupos Grupo C e E no pré-teste.

	Grupo C (n= 26)		Grupo E (n= 46)		t	sig
	Média	DP	Média	DP		
Autoestima Geral	16.85	4.78	17.37	4.91	-.44	.92

Autoestima Social	5.31	1.32	5.46	1.60	-.40	.34
Autoestima Familiar	5.88	1.80	5.13	2.00	1.60	.34
Autoestima Escolar	4.00	1.96	4.30	1.72	-.69	.46
Autoestima Total	32.04	7.49	32.26	8.34	-.11	.30
Internas Sucesso	23.77	3.83	23.48	3.78	.30	.29
Internas Fracasso	16.14	6.00	15.39	4.84	.55	.06
Externas	37.50	8.73	35.54	10.64	.38	.75
Orientação Futuro	16.40	3.57	15.41	3.40	1.15	.78
Orientação Passado	8.48	2.71	9.65	3.19	-1.56	.41
Orientação Presente	13.00	3.95	15.24	4.05	-2.24	.58
Visão Negativa	7.00	3.48	9.11	4.33	-2.09	.18
Envolvimento Escolar	149.15	17.14	133.46	15.63	3.95	.27

A observação da Tabela 4 permite constatar que no momento 1 não há diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em qualquer das dimensões em estudo, sendo então os grupos considerados equivalentes.

A Tabela 5 e a Tabela 6 apresentam os resultados dos dois grupos, antes e depois da intervenção, incluindo as médias e desvios padrão nas diversas dimensões no momento 1 e 2 e os respetivos resultados do teste t de student.

Tabela 5. Distribuição de Resultados pré e pós-teste (grupo controlo)

	Momento 1		Momento 2		<i>t</i>	sig
	M1	DP1	M2	DP2		
Autoestima Geral	16.85	4.78	17.08	5.21	-.55	.59
Autoestima Social	5.31	1.32	5.42	1.63	-.59	.56
Autoestima Familiar	5.88	1.80	5.46	2.23	1.66	.11
Autoestima Escolar	4.00	1.96	4.04	2.44	-1.16	.87
Autoestima Total	32.04	7.49	32.00	8.72	.06	.95
Internas Sucesso	23.77	3.83	23.59	3.69	.20	.85
Internas Fracasso	16.14	6.00	15.45	6.22	.92	.37
Externas	37.50	8.73	36.00	8.38	.98	.34

Orientação Futuro	16.40	3.57	16.80	3.85	-.99	.33
Orientação Passado	8.48	2.71	8.96	3.47	-.91	.37
Orientação Presente	13.00	3.95	13.20	3.83	-.30	.77
Visão Negativa	7.00	3.48	7.72	4.29	-1.06	.30
Envolvimento Escolar	149.15	17.14	145.50	18.65	1.76	.09

Nota: * diferenças significativas a $p < 0.05$; ** diferenças significativas a $p < 0.01$

Como se pode observar na tabela 5, não se registaram diferenças significativas ($p > 0.05$) no grupo controlo entre o momento 1 e o momento 2, para as variáveis em estudo. Contudo, não sendo um valor estatisticamente significativo, pode-se verificar que a média da variável *Envolvimento Escolar* diminuiu neste grupo do momento 1 (149.15) para o momento 2 (145.50). Realça-se este dado, porque não era esperado uma alteração do envolvimento escolar no grupo controlo.

A Tabela 6 apresenta a evolução de resultados do Momento 1 para o Momento 2 do grupo experimental.

Tabela 6. Distribuição de Resultados pré e pós-teste (grupo experimental)

	Momento 1		Momento 2		<i>t</i>	sig
	M1	DP1	M2	DP2		
Autoestima Geral	17.37	4.91	18.20	4.52	-2.26	.03*
Autoestima Social	5.46	1.60	5.67	1.55	-1.17	.25
Autoestima Familiar	5.13	2.00	5.15	2.47	-.11	.92
Autoestima Escolar	4.30	1.72	4.48	1.73	-.72	.48
Autoestima Total	32.26	8.34	33.50	8.19	-2.10	.04*
Internas Sucesso	23.48	3.78	24.13	3.66	-1.20	.24
Internas Fracasso	15.39	4.84	15.30	4.83	.12	.91
Externas	35.54	10.64	36.04	10.87	-.40	.69
Orientação Futuro	15.41	3.40	15.80	3.76	-1.07	.29
Orientação Passado	9.65	3.19	9.11	3.27	1.38	.18
Orientação Presente	15.24	4.05	14.80	3.79	.83	.41
Visão Negativa	9.11	4.33	8.43	3.88	1.23	.23
Envolvimento Escolar	133.46	15.63	135.47	19.66	-.80	.43

Nota: * diferenças significativas a $p < 0.05$; ** diferenças significativas a $p < 0.01$

A observação da Tabela 6 permite verificar que ao contrário do grupo controlo, no grupo experimental verificou-se um ligeiro aumento da média do *Envolvimento Escolar* do momento 1 (133,46) para o momento 2 (135,47), no entanto esta diferença não foi considerada estatisticamente significativa.

Diferenças significativas podem-se observar ao nível da *Autoestima Geral* ($p=0.03$) e *Autoestima Total* ($p=0.04$), podendo verificar-se que houve uma melhoria, ao nível destas dimensões, do 1º momento para o 2º momento.

Em síntese, comparando o grupo experimental com o grupo controlo no que diz respeito aos resultados dos dois momentos de avaliação, verificamos que no grupo controlo não existem diferenças significativas em qualquer das dimensões estudadas. Já no grupo experimental verificaram-se diferenças significativas nas dimensões *Autoestima Geral* e *Autoestima Total*. Relativamente à dimensão principal em estudo, o *Envolvimento Escolar* não se registaram diferenças significativas nos dois grupos.

Realizaram-se ainda análises comparativas dos resultados obtidos no grupo experimental tomando como variável o género (Tabela 7). Para efetuar a comparação entre géneros relativamente aos resultados obtidos nos dois momentos da intervenção recorreu-se ao teste t-student para amostras emparelhadas.

Tabela 7. Distribuição de resultados pré e pós-teste, considerando o género, no grupo experimental

	Masculino					Feminino				
	M1	DP1	M2	DP2	<i>t</i>	M1	DP1	M2	DP2	<i>t</i>
Autoestima Total	35.50	8.52	36.13	8.36	-.65	28.73	6.68	30.63	7.12	-2.95**
Orientação Futuro	15.04	3.51	14.83	3.99	.41	15.82	3.30	16.86	3.27	-2.10*
Orientação Presente	16.13	3.75	15.33	3.83	1.07	14.27	4.23	14.23	3.74	.06
Orientação Passado	9.33	3.56	7.96	3.47	2.73*	10.00	2.78	10.36	2.57	-.64
Visão Neg Futuro	9.25	4.60	8.33	3.73	1.23	8.95	4.12	8.55	4.13	.50
Atribuições Int Sucesso	22.79	4.20	24.04	4.23	-1.56	24.23	3.18	24.23	3.02	0.00
Atribuições Int Fracasso	15.38	5.57	15.04	4.53	.30	15.41	4.03	15.59	5.22	-1.18
Atribuições Externas	38.08	9.10	37.63	9.06	.26	32.77	10.85	34.32	12.54	-.84
Envolvimento Escolar	131.74	16.64	134.35	20.54	-.93	135.23	15.06	136.64	19.11	-3.23

Nota: * diferenças significativas a $p < 0.05$; ** diferenças significativas a $p < 0.01$

A observação da Tabela 7 permite verificar que a intervenção teve um efeito diferenciado nos dois géneros. Nos rapazes observaram-se diferenças significativas, entre os dois momentos, na escala *Orientação Passado* ($t=2.73$; $p=.02$). Já nas raparigas observamos um aumento significativo da *Autoestima Total* do momento 1 para o momento 2 ($t = -2.95$; $p=.008$). De igual modo, a *Orientação Futuro* registou um aumento significativo após a intervenção ($t= -2.10$; $p=.05$) mas apenas no grupo das raparigas.

IV. CONCLUSÃO

O envolvimento dos alunos na escola tem suscitado um interesse crescente, no âmbito da psicologia educacional. Em termos gerais, este conceito permite uma abordagem multidimensional acerca dos fatores cognitivos, motivacionais e afetivos, que estarão na base do investimento psicológico dos jovens na aprendizagem.

Do universo de variáveis motivacionais associadas a níveis mais elevados de envolvimento dos alunos na escola, salienta-se a perspetiva temporal de futuro (Janeiro,

2014), a autoestima (Sirin e Rogers-Sirin, 2004) e as crenças atribucionais (Weiner e Graham, 1999).

O objetivo deste estudo passou pela observação do impacto de um programa de intervenção, em domínios como a autoestima, atribuições causais, perspectiva temporal e projetos vocacionais, no envolvimento dos alunos na escola. O estudo abrangeu 72 alunos de 9º ano (duas turmas de ensino regular e uma de percurso curricular alternativo) de uma escola do ensino particular e cooperativo.

Tendo como base os dados obtidos, através da análise estatística, podemos concluir que antes da intervenção os dois grupos de participantes (grupo controlo e grupo experimental) eram comparáveis entre si nas dimensões avaliadas.

No que diz respeito às hipóteses inicialmente formuladas verificaram-se os seguintes resultados: A *Hipótese 1* esperava que os alunos que participaram na intervenção melhorassem o grau de envolvimento escolar. A análise estatística não confirmou esta hipótese. Contudo, apesar de não se verificarem diferenças significativas entre os dois momentos, para os dois grupos (grupo controlo e experimental), constata-se um ligeiro aumento no grupo experimental, após a intervenção. Já no grupo controlo observa-se um ligeiro decréscimo. Através dos resultados obtidos, não é possível assim confirmar a eficácia do programa ao nível do envolvimento escolar dos alunos. Para a explicação destes resultados podem contribuir diversos fatores, nomeadamente o reduzido número de sessões assim como a própria estrutura do programa. Este resultado poderá ser também indicador da natureza complexa e multidimensional do conceito de envolvimento e das dificuldades de intervenção nesta área.

Relativamente à *Hipótese 2*, era esperado que os jovens do grupo experimental apresentassem uma mudança, no sentido positivo, no que se refere aos indicadores relativos à orientação para o futuro, atribuições internas de sucesso e autoestima. Os resultados obtidos confirmaram parcialmente esta hipótese, na medida em que se verificaram mudanças positivas (estatisticamente significativas), ao nível da autoestima, mais especificamente, na subescala Autoestima Geral e Autoestima Total, do inventário Autoestima de Coopersmith, Forma Escolar (adaptação portuguesa de Janeiro, 2008).

A autoestima surge como um fator importante para o envolvimento do aluno na escola. No entanto, ao observar a matriz das correlações entre estas dimensões no

momento 1, verifica-se que neste grupo de participantes não se observam correlações significativas entre a autoestima e o *Envolvimento Escolar*. Estes resultados não são concordantes com investigações como a de Willms (2003). Com efeito, para este autor, a autoestima corresponde a um fator do envolvimento escolar, sendo muito importante para a obtenção de um bom rendimento na escola – os alunos que se sentem valorizados pelos colegas, professores e outras pessoas significativas, estarão bem consigo mesmos e elevarão a sua motivação, permitindo, assim, a obtenção de sucesso).

No presente estudo, verificou-se um aumento significativo da autoestima, sobretudo no grupo feminino. Para a explicação destas mudanças significativas na *Autoestima Total* das raparigas, pode-se ponderar o facto de a sessão estar mais direcionada e ser mais atrativa para as raparigas do que para os rapazes. Se pensarmos nas diferenças cognitivas entre géneros, as raparigas superam os rapazes em diversas tarefas verbais – raciocínio verbal, fluência verbal, compreensão e entendimento das relações lógicas – (Hedges & Nowell, 1995). Por outro lado, os rapazes superam as raparigas em tarefas de competências espaciais, como a rotação mental, a perceção espacial e visualização espacial (Voyer, Voyer, & Bryden, 1995). O facto da sessão direcionada para esta dimensão envolver atividades escritas, poderá, assim, estar na origem dos resultados díspares entre o sexo feminino e masculino.

Não sendo significativo, houve também um ligeiro aumento nas atribuições internas de sucesso no grupo experimental. Estes resultados não são assim, totalmente concordantes com os resultados registados noutros estudos sobre intervenções nas crenças atribucionais (por exemplo Szabo, 2006). Isto pode sugerir que apenas uma sessão não terá sido insuficiente para promover uma mudança positiva nesta dimensão psicológica, tornando-se necessária uma intervenção um pouco mais prolongada e direcionada para o envolvimento ativo no processo de identificação e compreensão de crenças desajustadas. De igual forma, o modelo teórico utilizado – Rational Emotive Education (REE) – poderá não ser o mais adequado neste tipo de intervenção.

No que se refere à orientação temporal para o futuro, Jones e Brown (2005), referem que a investigação mostra que a formulação de objetivos futuros, pelos alunos, fá-los interiorizar a importância dos comportamentos no alcance das suas metas, conduzindo ao reconhecimento da relevância da escola, para o sucesso nas suas vidas. Desta forma, a orientação temporal para o futuro pode ser importante na conquista de

objetivos educacionais, sendo que o estabelecimento de objetivos e de um comportamento motivado é preditor do envolvimento escolar, por seu turno, relacionado com a adaptação à escola (Peetsma, 2000).

No que concerne aos resultados na orientação para o futuro, e considerando o grupo total de participantes do grupo experimental, verificou-se uma ligeira descida, ainda que não significativa, sob o ponto de vista estatístico. A análise por géneros revela, no entanto que o programa teve um impacto diferente nos rapazes e raparigas. Com efeito, os rapazes registaram uma ligeira diminuição dos níveis de orientação para o futuro, já, as raparigas registaram um aumento significativo nesta dimensão.

As intervenções no domínio da perspetiva temporal têm obtido resultados diversos. Por exemplo, num estudo conduzido por Neto (2009) para avaliar a eficácia de um programa de promoção da perspetiva temporal de futuro, apesar de se ter verificado uma ligeira subida na orientação para o futuro, as diferenças também não foram consideradas significativas. Já no estudo de Marko & Savickas (1986) os resultados de uma intervenção nesta área mostraram uma evolução significativa na perspetiva temporal dos estudantes do ensino secundário. De igual forma, no estudo prévio (apresentado na secção da metodologia), obtiveram-se diferenças significativas na orientação temporal (no sentido positivo).

Quanto à *Hipótese 3*, inicialmente formulada, era expectável que os jovens do grupo experimental obtivessem resultados mais elevados, após a intervenção, nas dimensões avaliadas (orientação para o futuro, atribuições internas de sucesso e autoestima), comparativamente aos jovens do grupo controlo. Esta hipótese também foi parcialmente confirmada já que se verificou que os alunos do grupo experimental apresentam médias mais elevadas na subescala “autoestima geral” e “autoestima total” e “atribuições internas de sucesso”. Contudo, os alunos do grupo experimental apresentaram uma média mais baixa na orientação para o futuro.

Por último, quanto à última *Hipótese 4*, era esperado que o programa tivesse um impacto semelhante nos rapazes e nas raparigas e portanto que não se registassem diferenças significativas entre os géneros. No entanto, obtiveram-se algumas diferenças significativas, nomeadamente ao nível da autoestima, registando as raparigas um acréscimo superior ao dos rapazes. De igual modo, no grupo das raparigas verificou-se

um aumento da “orientação para o futuro” após a intervenção, o que não se verificou com os rapazes.

Em suma, poder-se-á afirmar que o programa teve efeitos positivos na autoestima dos alunos que participaram no mesmo, pelo que passaram a fazer uma valorização mais positiva de si mesmos, aceitando os seus pensamentos, sentimentos e valores pessoais. É de destacar igualmente, o facto de os resultados mostrarem que o programa teve um impacto mais acentuado no grupo das raparigas e menos importante no grupo dos rapazes.

V. DISCUSSÃO, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PERSPETIVAS FUTURAS

O objetivo geral deste estudo foi conceber e avaliar um programa de intervenção, pretendendo-se explorar se a promoção de certas dimensões psicológicas (orientação para o futuro, atribuições internas de sucesso e autoestima) melhoraria o envolvimento dos alunos na escola. Os resultados não foram totalmente ao encontro das expectativas iniciais.

No que se refere à eficácia do estudo, há que realçar que os resultados não permitem a realização de inferências, não só porque os alunos pertenciam a turmas da mesma instituição escolar – logo, “expostos” ao mesmo ambiente –, mas também devido à dimensão da amostra considerada (população inferior a $n=100$). As duas turmas intervenientes no programa tinham currículos escolares distintos (currículo normal *versus* currículo adaptado).

Assim, a ausência de resultados significativos (no sentido positivo) para o grupo total de participantes, nas dimensões “atribuições causais internas de sucesso” e “orientação temporal de futuro”, bem como no “envolvimento escolar” – propósito deste programa – deve ser interpretada com extrema cautela, dada a presença de algumas dificuldades e limitações que poderão explicar esta tendência.

Este estudo teve diversas dificuldades e limitações. Uma das exigências sentida neste percurso corresponde ao desafio de encontrar estudos e programas nesta linha de investigação. Já que, apesar do envolvimento escolar ser foco de interesse nestes últimos anos, o conhecimento sobre os determinantes e maleabilidade do envolvimento escolar

continua a ser muito limitado, sendo, portanto, importante a sua futura exploração – daí o carácter exploratório do presente trabalho.

De salientar que o número reduzido de sessões realizadas e a duração das mesmas, em parte imposta pela direção da escola e pelo gabinete de psicologia da mesma, poderão ter influenciado a eficácia do programa.

Não obstante a compreensão dos obstáculos encontrados, torna-se necessário apresentar sugestões de melhoria da estrutura e avaliação do programa proposto e lançar o desafio de dar continuidade à valorização de práticas avaliativas e reflexivas, em busca dum aperfeiçoamento progressivo das intervenções.

Em investigações futuras, seria interessante a inclusão de mais atividades (lúdicas e reflexivas), promotoras das atribuições internas de sucesso, para além da tomada de decisão. Isto porque, segundo Janeiro (2008), as atribuições internas de sucesso e a tomada de decisão (além da autoestima) exercem efeitos diretos importantes na Perspetiva temporal, sendo que a promoção de sentimentos de autoestima e de crenças atribucionais ajustadas parecem ser essenciais para o desenvolvimento de uma visão positiva do futuro. Seria, ainda, interessante inserir um follow-up e verificar se as mudanças se mantêm.

Também é necessário ponderar a pertinência da adaptação do programa às necessidades específicas dos alunos. Por exemplo, o estudo de Janeiro, Mota e Ribas (2014) verificou que o impacto da intervenção parece ser moderado por características dos alunos. O estudo também confirma que as intervenções com base numa abordagem informativa tem um impacto reduzido na generalidade dos alunos (Janeiro, Mota & Ribas, 2014)

Em futuros estudos, seria ainda importante aplicar o programa a um maior número de turmas possível, em contextos escolares diferentes, e com um número de sessões maior. Assim, poder-se-ia estender o número de atividades nas sessões, possibilitando mais tempo para trabalhar as dimensões do programa.

Em suma, embora a criação e/ou adaptação de qualquer programa possa ser considerada um empreendimento nunca acabado, e tal ser particularmente verdadeiro neste estudo, é de salientar o seu contributo no que se refere à metodologia utilizada, ou

seja, estruturada e com um design quasi-experimental, que nos permite avaliar mais eficazmente a intervenção. De ressaltar também a iniciativa de se tentar criar um programa de intervenção numa área, rica em modelos teóricos, mas com uma escassa oferta ao nível interventivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 169-176.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386.

Balbinotti, M. A. A. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 461-473.

Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W.T., Secada, W.G., Fredricks, J.A., Friedel, J., et al. (2005). School engagement of inner-city students during middle childhood. In C.R. Cooper, C.T.G. Coll, W.T. Bartko, H. Davis & C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood* (pp 145-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Coopersmith, S.(1981). *Self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press Inc.

Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108, 593-623.

Ellis, A., & Knaus, W.J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for

Rational Living.

- Eccles, J., & Wang, M.-T. (2012). So What Is Student Engagement Anyway?. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.133-145). New York: Springer.
- Ferreira-Marques, J. F., Caeiro, L., Alves, J. H., Pinto, H. R., Duarte, M. E. Afonso, M. J., Teixeira, M. O., & Lima, M. R. (1996). *Programa de Orientação da Carreira POC* (6ª edição revista). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142
- Finn, J.D., & Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). New York: Springer.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments* (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Retirado de: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Heatherton, T.F. & Wyland, C. (2003). Why is there self-esteem? *Psychological Inquiry*, 14, 38-41.
- Hedges, L. V., & Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269, 41–45.

- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703–718.
- Huebner, E. S., Gilman, R., & Laughlin, J. E. (1999). A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: Discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research*, 46, 1-22.
- Janeiro, I. N. (2008). O Inventário de Auto-estima de Coopersmith: Características psicométricas da adaptação portuguesa. In *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Psiquilíbrios: Braga.
- Janeiro, I.N. (2012). O Inventário de Perspectiva Temporal: Estudo de validação. *RIDEP*, 1, 117-132.
- Janeiro, I.N., Mota, L.P., & Ribas, A. M. (2014). Effects of two types of career interventions on students with different career coping styles. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 115–124
- Jones, J. M, & Brown, W. T. (2005). Any Time is Trinidad Time! Cultural Variations in the Value and Function of Time. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: theory, research, and application*. London: Psychology Press.
- Lapan, R.T. (2004). *Career development across the K-16 years: Bridging the present to satisfying and successful futures*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Lens, W., & Tsuzuki, M. (2007). The role of motivation and future time perspective in educational and career development. *Psychologica*, 46, 29-42.

- Mahatmya, M., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). New York: Springer.
- Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1986). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, *52*, 106-119.
- Mullis, R. L., & Chapman, P. (2000). Age, gender, and self-esteem differences in adolescent coping style. *Journal of Social Psychology*, *140*, 539-541.
- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, *51*, 546-564.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Neto, P. (2009). Ontem, Hoje e Amanhã: programa de sensibilização da perspectiva temporal. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa.
- Nobre, A. (2009). Relação entre a perspectiva temporal e a adaptação à escola em alunos do 9º ano. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa.
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, *11*, 1-59.
- O'Malley, P. M., & Bachman, J. G. (1979). Self-esteem and education: Sex and cohort comparisons among high school seniors. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*, 1153-1159.

- Peetsma, T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 179-194.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Piaget, J. (1975). *A Construção do Real na Criança*. (Cabral, A. Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Plummer, D. (2005). *Helping Adolescents and Adults to Build Self-Esteem*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Szabo, Z. (2006). The influence of attributional retraining on career choices. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 6, 89-103.
- Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (2006). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Vintage Books.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 121-139.
- Sirin, S. R. & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35(3), 293-340
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-45). New York: Springer Science.
- Smart, R., & Peterson, C. (1997). Super's career stages and the decision to change careers. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 358-374.
- Stewart, T., Clifton, R., Daniels, L., Perry, R., Chipperfield, J., & Ruthig, J. (2011).

- Attributional Retraining: reducing the likelihood of failure. *Social Psychology of Education*, 14(1), 75-92.
- Super, D.E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 282-298.
- Super, D. E. (1990). A life span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B., & Graham, S. (1999). Attribution in personality psychology. In L.A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality. Theory and research* (2nd edition, pp. 605-628). New York: The Guilford Press.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). New York: Guilford
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Retirado de <http://www.unb.ca/crisp/pdf/0306.pdf>.
- Woolfolk, A. E. (2005). *Educational psychology* (9ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Veiga, F., García, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009). The differentiation and promotion

of students' rights in Portugal. *School Psychology International*, 30, 421-436.

Vialle, W., Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2005). The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 14 (2), 39-45.

Voyer, D., Voyer, S., & Bryden, M. (1995). Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin*, 117, 250-270.

Zimbardo, P.G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23, 1007-1023.

ANEXOS

**Pedido de Autorização para Participação no Programa de Competências
de Adaptação à Escola (Pcae)**

No âmbito das atividades de investigação para a elaboração de tese de Mestrado, irá decorrer um programa de intervenção sobre competências de adaptação à escola. O programa consiste na aplicação de um conjunto de sessões (aproximadamente 7 sessões) onde serão trabalhadas dimensões psicológicas, como a autoestima, otimismo e projetos de vida, tendo em vista a promoção de uma melhor integração dos alunos na escola. As atividades decorrerão nos 45 minutos da área curricular não disciplinar “Debate e Argumentação”.

O programa será objeto de estudo para efeitos de elaboração de tese de mestrado na Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, e todos os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial.

Deste modo, Eu, Cátia Sofia Sebastião Lima, estudante do Mestrado Integrado em Psicologia da Educação e Orientação, da Faculdade Psicologia da Universidade de Lisboa, venho por este meio solicitar a sua autorização para recolher, e trabalhar, os resultados obtidos através do respetivo programa.

Desta forma e tendo conhecimento do projeto de investigação:

1) Autorizo a participação do meu educando (a)

2) Não Autoriza a participação do meu educando (a)

A Estudante,

Assinatura Enc. Educação:

Aquilo que sei sobre mim...



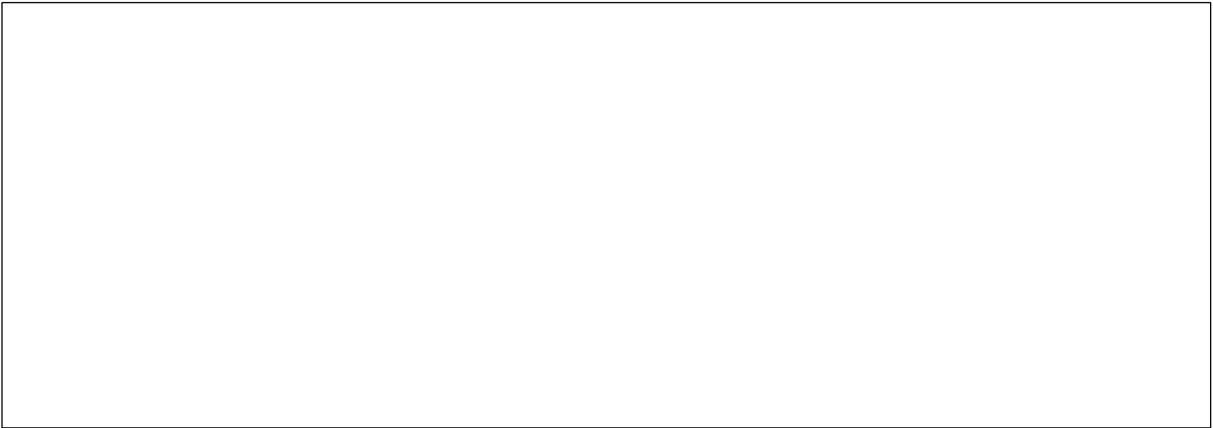
Nome: _____

Idade: _____

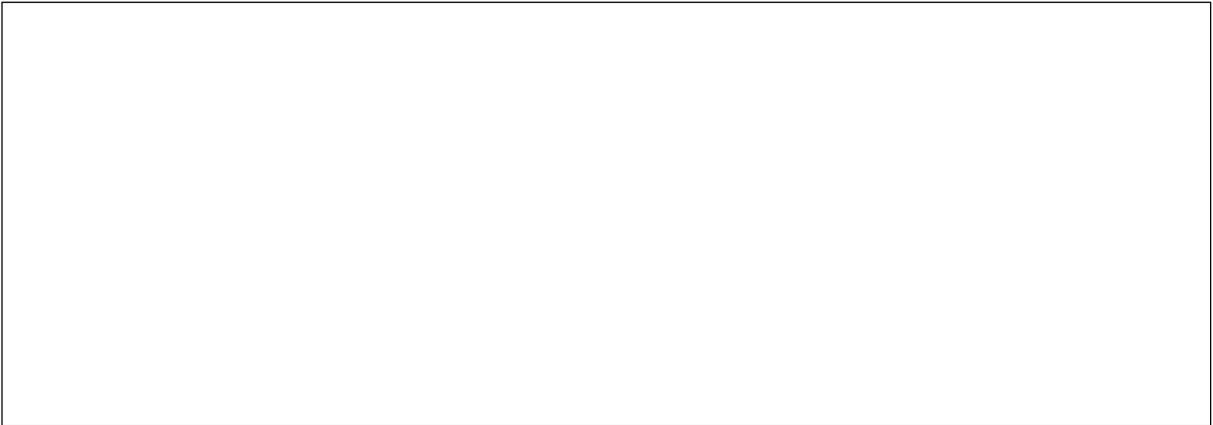
Em mim, gosto:

Sou excelente em:

Tenho orgulho em mim quando sou capaz de...

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their response to the prompt above.

Aquilo que mais gosto de fazer...

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to write their response to the prompt above.

Aquilo que passei a saber sobre mim...

Aquilo que sabia sobre mim

**Aquilo que passei a saber sobre
mim**

Autoestima



Se não acreditares no teu potencial, nas tuas capacidades, quem vai acreditar? Tu és o/a primeiro (a) e a pessoa mais importante para ter confiança naquilo que faz."

O que a autoestima pode ser:

1. Sentir-se respeitável;
2. Sentir que se está no controlo do nosso próprio destino;
3. Responsabilizar-se pelo seu comportamento;
4. Gostar de si próprio;
5. Acreditar em si mesmo (a);
6. Estar disposto a assumir riscos calculados;
7. Estabelecer objetivos e trabalhar para os alcançar;
8. Reconhecer as suas conquistas e comemorar os sucessos;
9. Perguntar o que se quer.

O que a autoestima não pode ser:

10. Mostrar arrogância;
11. Ter medo da mudança;
12. Estar mais preocupado com o “fazer” do que com o “ser”;
13. Culpar os outros pelas nossas ações;
14. Esperar que as coisas na nossa vida sejam perfeitas;
15. Aproveitar-se dos outros;
16. Estar preocupado com o que deverias de estar a fazer;
17. Ter medo do sucesso;

Maratona das Qualidades

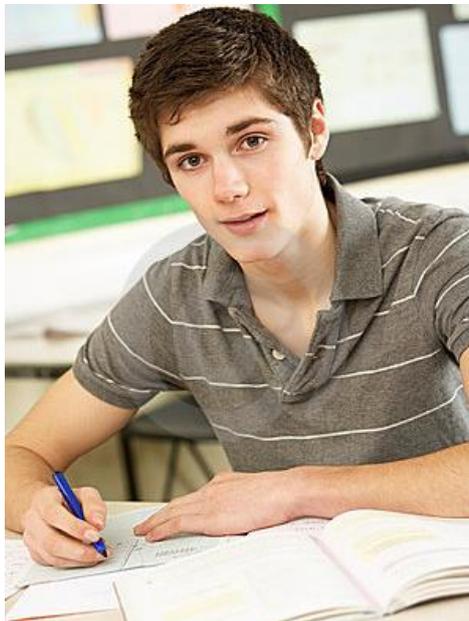
Durante esta semana, pensa em alguma atividade ou situação em que tenhas tido orgulho de ti e pergunta a professores, familiares ou amigos que qualidades acham que tens, e descobre mais sobre ti!!!

1) Nesta semana tive orgulho em mim quando:

2) O que a minha família (pais, irmãos, avós, etc), amigos ou professores acham de mim (apenas qualidades):

Grupo 1

“Caso do Mário”

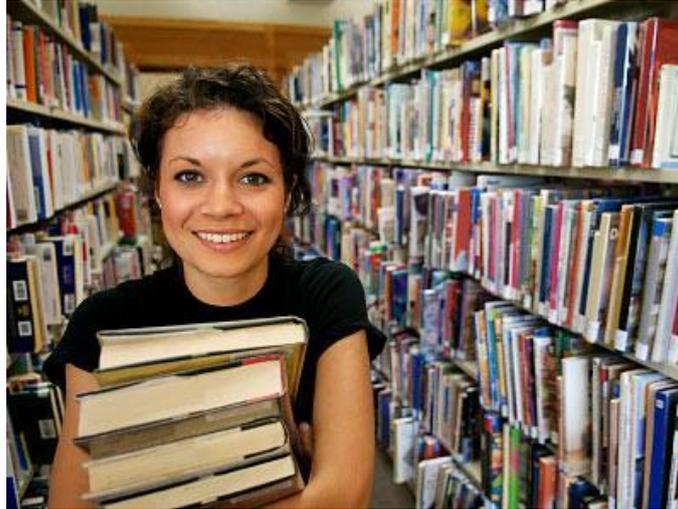


O Mário tem 16 anos e está no 9º ano, considera que a escola é importante para o seu futuro, mas está com negativa a matemática, história, geografia e português. Quando questionado com estas notas, acredita que: “Eu tenho negativa a estas disciplinas porque não estudo”.

Tarefa: Se tivessem no lugar do Mário o que faziam para alterar a situação em que está (melhorar as notas que tem).

Grupo 2

“Caso da Ana”



A Ana tem 17 anos, está no 9º ano e é uma aluna que está com dificuldades em Matemática e a Português. Ela acredita que por mais que estude não vai conseguir melhorar estas notas. Segundo a mesma: “ Desde do 5º ano que tenho negativa por isso não vale a pena tentar porque sei que não vou conseguir”.

Tarefa: Se fosses a Ana o que poderias fazer para pensares de forma diferente.

Grupo 3

“Caso do João”



O João tem 15 anos, é apaixonado pela música e apesar de nos testes de matemática não ter conseguido, até agora, ter positiva, gosta da disciplina. Quando pensa no que levará a ter negativa, o João acredita: “ Eu tenho negativa nos testes porque o professor implicou comigo”.

Tarefa: Ajudem o João a pensar noutras possibilidades para o facto de o mesmo continuar a ter negativa a matemática, apesar de gostar da disciplina.

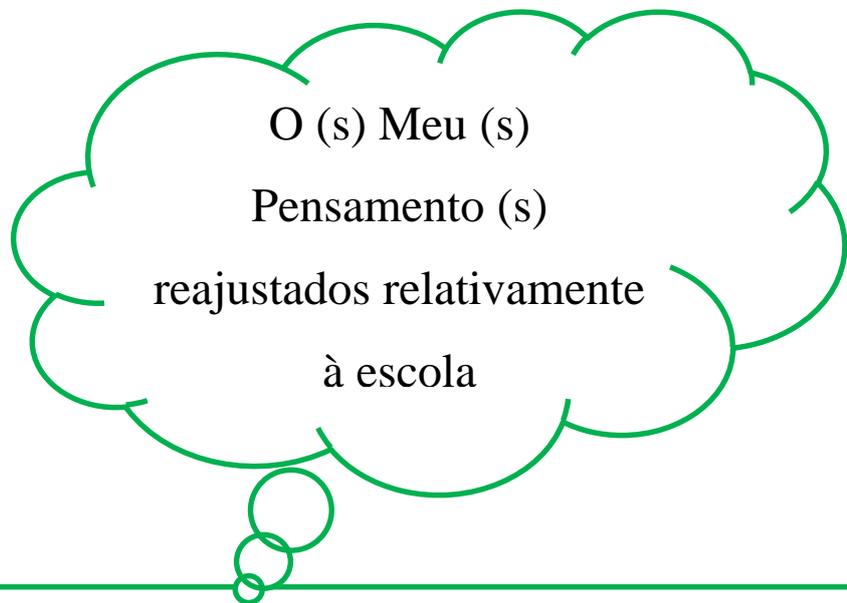
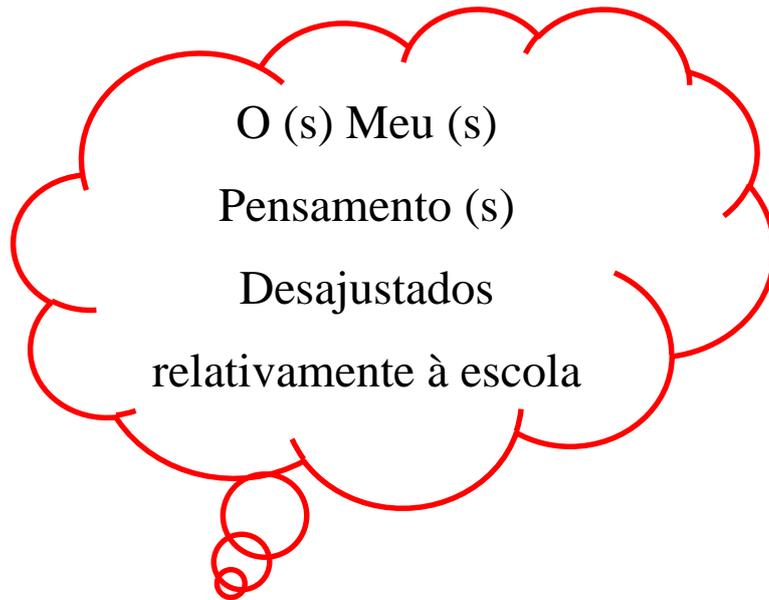
Grupo 4

“Caso da Maria”



A Maria tem 16 anos e detesta ir às aulas de Português. Habitualmente tende a faltar às mesmas e, quando vai, tende a estar distraída e a não prestar atenção ao que a professora diz. Segundo a mesma: “Eu não percebo nada daquilo e a meu ver não vou precisar do que damos para o meu futuro, para quê me importar?”

Tarefa: Ajudem a Maria a descobrir a importância em que há em frequentar as aulas desta disciplina (importância).





1. O Passado não determina o futuro. O futuro é aberto a múltiplas possibilidades;
2. Acredita nas tuas capacidades;
3. Trabalha em aumentar o otimismo e esperança no futuro;
4. Por vezes temos pensamentos que são desajustados e não correspondem à realidade, por isso: **Identifica** o(s) teu(s) pensamento(s) desajustado(s), tenta pensar em **alternativas** ao mesmo (s) e **substitui-o(s)** por um mais ajustado;

LINHA DA VIDA DO PASSADO ATÉ AO PRESENTE

Presente:

__/__/__

Nascimento:

__/__/__



LINHA DA VIDA DO PASSADO ATÉ AO PRESENTE

1. Assinalar:

- No *início da linha*: Data de Nascimento
- *Na linha*: Episódios, acontecimentos que consideram que foram mais importantes (podem ser momentos felizes, tristes, etc)
- No *fim da linha*: Data Presente

LINHA DA VIDA DO FUTURO (POSITIVO)

Presente:
//_/____



LINHA DA VIDA DO FUTURO (POSITIVO)

1. Assinalar:

- No *início da linha*: Data Presente
- *Na linha*: Acontecimentos que consideram importante realizarem futuro; Oportunidades que esperam que surjam e obstáculos que antecipam que apareçam e como os ultrapassar

A Carreira da Ana

O meu nome é Ana e tenho 24 anos. Acabei o ano passado um curso na área de Educação Física e comecei há 3 anos a trabalhar como professora de ginástica num clube desportivo. Gostava de vos contar o que foi a minha vida de estudante e como cheguei ao emprego que tenho hoje.



A minha mãe era professora numa escola de 1º ciclo do ensino básico e o meu pai, que é engenheiro, gostava que eu seguisse engenharia. Mas na verdade sempre gostei muito de lidar com pessoas e sentia-me atraída pelas coisas da natureza e pela arte, do que por um trabalho que me obrigasse a lidar com máquinas ou a estar fechada num gabinete a fazer cálculos.

Quando iniciei o 9º ano não sabia muito bem o que havia de fazer depois. Gostava de tirar um curso de Biologia, de Medicina ou de Educação Física, mas também me sentia atraída pela Arquitetura. Falei sobre este assunto com os meus pais e com a professora de Ciências Naturais que tinha tido no 8º ano. No 9º ano senti dificuldades em Educação Visual e comecei a ver que aquilo que verdadeiramente me agradava não era um curso relacionado com as artes (nem sequer me achava com grandes aptidões artísticas), mas alguma coisa de mais ativo, que permitisse uma variedade de contactos com as pessoas.

Durante as férias grandes tive oportunidade de falar com um médico com quem conversei sobre a sua profissão e sobre o curso de medicina. Fiquei com a impressão de que se tratava de um curso longo e trabalhoso, onde tinha que adquirir uma grande preparação científica, e que a própria profissão de médico tinha exigências a que eu não seria capaz de responder.

Mas como apesar disso, o meu interesse pela Biologia era grande, no 10º ano, resolvi matricular-me em ciências e tecnologias. Com a disciplina de Educação Física percebi que era uma das melhores alunas nesta disciplina. Tive a oportunidade de falar várias vezes com a professora de Educação Física sobre o curso que ela tinha feito, o tipo de empregos que pode ter um professor de Educação Física e as condições de admissão no curso.

No fim do 11^o ano, pus definitivamente de parte a hipótese do curso de Medicina e também a de fazer um curso de Biologia, porque não se adaptava às minhas características trabalhar num laboratório ou ser professora de Biologia.

Quando terminei o 12^o ano candidatei-me a um curso na área de Educação Física, fui admitida e gostei do curso, o que não foi grande surpresa para mim porque já sabia o tipo de disciplinas que ia frequentar. Hoje tenho um emprego de que gosto; contacto com muitas pessoas e desenvolvo uma atividade dinâmica e saudável.

A CARREIRA DO JORGE

Chamo-me Jorge e vou fazer 26 anos. Trabalho há 4 anos como empregado bancário e gostava de vos contar como foi a minha vida de estudante e como cheguei ao emprego que tenho hoje.

Nos 1º e 2º ciclos do ensino básico fui um aluno médio e nunca reprovei. Gostava sobretudo de Língua Portuguesa e Francês, e tinha mais dificuldades na disciplina de Matemática. Ao longo do 7º, 8º e 9º ano anos as coisas modificaram-se bastante. As diferentes matérias eram mais difíceis e exigiam um certo estudo em casa, o que eu nem sempre fazia porque me apetecia muito mais estar com os amigos. Apesar de tudo, como tinha boa memória e estava atento nas aulas as coisas foram andando embora com muitas dificuldades em Matemática.

Tinha ideias de vir a ser Engenheiro ou Advogado porque são duas profissões de bastante prestígio. O problema era escolher: porque para me matricular no 10ºano, tinha que optar entre diferentes agrupamentos.

Na altura o meu pai sugeriu-me que fizesse um exame de orientação, a fim de conhecer as minhas aptidões e interesses e saber melhor o que escolher. Fui adiando e não cheguei a obter ajuda em orientação. Quando fui matricular-me no 10º ano fiquei embaraçado: não tinha objetivos definidos, não conhecia os cursos do 10º, 11º e 12º anos nem a sua relação com os cursos superiores, não estava informado sobre as profissões de Engenharia e Direito, conhecia poucos cursos e nem sabia relacionar as minhas características e experiências pessoais com as diferentes atividades.

Depois de falar com alguns colegas meus, de quem era muito amigo, que iam para Engenharia, decidi então matricular-me em Ciências e Tecnologias, com o objetivo de tirar um curso de Engenharia. Mas as dificuldades em Matemática e em Físico-Química agravaram-se e comecei a desinteressar-me. Repeti o 10º ano. A meio do 11º ano acabei por desistir e disse ao meu pai que preferia arranjar um emprego e deixar de estudar.

As coisas não foram fáceis. Com a minha preparação era quase impossível arranjar um emprego e só um ano depois consegui começar a trabalhar como praticante de escritório numa empresa. Quando fui chamado para o serviço militar,



aproveitei a oportunidade e tirei o 11º ano, no entanto, tive que deixar o emprego que já tinha.

Depois concorri a um banco e fui admitido. Não estou muito satisfeito com o meu emprego porque o acho um tanto monótono e gostava de um trabalho onde não lidasse tanto com papéis. Sendo sincero, não sei exatamente o que gostaria, mas estou a pensar tirar um curso de computadores para ver se consigo arranjar um emprego diferente.

EXPLORAÇÃO PLANEADA

Tentares conhecer-te a ti próprio – interesses, aptidões, valores e objetivos;



Tentares conhecer mais sobre as profissões;



Tentares obter mais informações, lendo, falando com os pais, com os professores, os psicólogos e os profissionais;



Experimentares várias atividades ou procurar outras formas de pôr à prova os teus interesses e aptidões;



Obteres mais informações sobre os estudos e os meios de formação necessários para realizares os teus planos profissionais;



Fazeres escolhas tendo em vista os planos para o futuro



Nome: _____

Escola: _____

Turma: ____ Data: ____/____/____

✓ O que tenho feito para me conhecer melhor a mim próprio:

✓ O que tenho feito para conhecer melhor as profissões:

✓ Pessoas com quem tenho falado para obter informações:

✓ Atividades que tenho experimentado para pôr à prova os meus interesses e aptidões:

-
-
- ✓ Onde tenho obtido informações sobre os meios de formação necessários para realizar os meus planos profissionais:



-
-
- ✓ Escolhas que já fiz e planos que tracei para o meu futuro profissional:
-
-

OS MEUS  PARA O FUTURO!

Os meus objetivos para o futuro são:

Empty dashed box for writing objectives.

O que posso fazer para os alcançar? (recorda-te do que falamos na sessão anterior e pensa que passos deves seguir para alcançar os teus objetivos e implementar as tuas escolhas)

Empty dashed box for writing actions to achieve objectives.

lembra-te!

Não te esqueças que para traçar um caminho de ação é necessário planeá-lo e segui-lo até ao fim. Seja qual for o caminho que escolheres, vai-te exigir DETERMINAÇÃO pois surgirão sempre dificuldades...

....Mas...

.... acredita em ti e nas tuas capacidades e luta pelo teu futuro e terás de certeza sucesso!



9º Ano e agora



Neste folheto informativo encontras respostas a algumas perguntas, como...

- *Que caminhos poderei seguir após a conclusão do 9º ano?*

- *E depois do 12º ano? O que posso fazer?*

Lembra-te que nenhuma escolha terá que ser definitiva, podes alterá-la consoante o que achares que é melhor para ti, e para o teu futuro.

Opções após o 9º ano:

1) Cursos Científico – Humanísticos: Destinam-se, principalmente aos alunos que pretendem prosseguir estudos no ensino superior; têm a duração de 3 anos e conferem ao aluno diploma de conclusão de ensino secundário. Os cursos científico-humanísticos do ensino secundário têm as seguintes designações:

- Curso de Ciências e Tecnologias
- Curso de Ciências SocioEconómicas
- Curso de Línguas e Humanidades
- Curso de Artes Visuais

2) Cursos Profissionais: Vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho, permitindo o prosseguimento de estudos e conferindo o diploma equivalente ao ensino secundário e o certificado de qualificação profissional de nível 4 .

3) Cursos Artísticos Especializados – proporcionam formação nas áreas das artes visuais, audiovisuais, dança e música. São cursos de nível secundário, tem a duração de 3 anos letivos, correspondentes aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Os cursos de artes visuais e audiovisuais estão orientados numa dupla perspetiva: o prosseguimento de estudos em cursos de especialização tecnológica ou de ensino superior e a inserção no mundo do trabalho.

1. **CEF (Cursos de Educação e Formação):** possibilitam a preparação para a entrada no mundo do trabalho com qualificação escolar e profissional, permitindo também o prosseguimento de estudos. Ao nível do ensino secundário, os CEF são uma oportunidade de formação para jovens que tendo concluído o 10º ano de escolaridade ou o 11º ano, tenham interrompido os seus estudos, ou se encontrem em situação de dificuldade na sua progressão.
2. **Cursos de Aprendizagem** (Instituto de Emprego e Formação Profissional): correspondem a formação profissional em alternância entre um centro de formação profissional e uma empresa. Tem como objetivo qualificar jovens, por forma a facilitar a sua integração na vida ativa integrando uma sólida componente de formação em contexto de trabalho; dirigido a jovens, desde que tenham ultrapassado a idade limite de escolaridade obrigatória e que não tenham ultrapassado, preferencialmente, o limite etário dos 25 anos.

Opções após o 12º ano:

1. **Ensino Superior:** O Ensino Superior Português pode ser classificado em Público (universidades públicas, os institutos politécnicos públicos e as academias, escolas e institutos militares / policiais) Particular e Cooperativo (universidades particulares e cooperativas e os institutos politécnicos particulares e cooperativos) e Concordatário (Universidade Católica Portuguesa).
2. **CET (Cursos de Especialização Tecnológica):** Orientados numa dupla perspetiva de inserção no mercado de trabalho e de prosseguimento de estudos, especialmente através da frequência de cursos pós-secundários de especialização tecnológica e de cursos do ensino superior (certificado de qualificação profissional de nível 5):
3. **Trabalho:** Inserção no mundo do trabalho.

Sites para saber mais...

...sobre profissões

www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx
<http://www.edusurfa.pt/profissoes.asp>
<http://cdp.portodigital.pt/profissoes>
<http://mp.novasoportunidades.gov.pt/mundodasprofissoes/>
<http://www.educacao.te.pt/jovem/index.jsp?p=108>

... sobre alternativas de formação de nível secundário

<http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/>
<http://www.drelvt.min-edu.pt/emnop/emnop.asp>
<http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1>
www.iefp.pt

... sobre o acesso ao Ensino Superior

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt>
<http://www.exames.org/>

...sobre estudar no estrangeiro

<http://ec.europa.eu/ploteus/>
<http://www.universia.pt/>
<http://www.ucas.com/>
<http://www.fulbright.pt/>

.... sobre atividades extracurriculares

<http://www.geracao-c.com/>
<http://www.cienciaviva.pt/home/>
<http://www.voluntariado.pt/>

.... sobre procura de emprego

www.bolsaemprego.com
www.iefp.pt
www.emprego.pt
www.central-emprego.com
<http://www.empregosonline.pt/>

