



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Relações entre retenção escolar, perspetivas de
tempo futuro, necessidades psicológicas básicas e
indecisão vocacional em adolescentes

Ana Filipa Rebeca Martins Carqueijeiro

Orientador da Dissertação:

Profº Doutor Francisco Peixoto

Coorientadora:

Mestre Joana Pipa

Professor de Seminário de Dissertação:

Profª Doutora Vera Monteiro

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia da Educação

2020

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de
Prof. Doutor Francisco Peixoto, apresentada no
ISPA- Instituto Universitário
para a obtenção de grau de Mestre na especialidade
de Psicologia Educacional.

Agradecimentos

Ao Professor Francisco e à Professora Joana por acreditarem no estudo, por toda a compreensão, disponibilidade, apoio e presença, mesmo quando eu não estive bem.

À Professora Vera e à Professora Lourdes pela motivação, incentivo e ajuda.

Ao Professor Jorge, à Professora Maria Paula Paixão e à investigadora Thea Peetsma por me auxiliarem com alguma documentação necessária para as variáveis em estudo.

Às colegas de Mestrado, em especial à Filipa, à Diana e à Andreia por me terem tentado puxar para cima e por me ajudarem.

À Professora Teresa, à Professora Paula, à Professora Fátima e à Professora Carla, por serem os meus braços direitos dentro dos agrupamentos participantes e por terem dado tudo para que corresse pelo melhor.

Às Direções dos agrupamentos e aos professores que disponibilizaram as suas aulas para a recolha de dados.

À Sónia pelo fantástico apoio e trabalho que temos feito juntas desde Setembro de 2019, por me ajudar a descomplicar a vida e a vivê-la.

Ao Tiago por ser um amor e um parceiro de vida, pelo apoio, pelo amor, por TUDO! Amo-te imenso, tenho imenso orgulho e admiração por ti

À Dália por ser uma grande amiga, por me apoiar nas minhas decisões e por me ter ajudado na tradução da escala. Por ser uma lutadora!

À Andreia pela presença e pela ajuda, também pelo seu carinho e apoio.

À Alex por ser um Mulherão (mulher+furacão) e uma enorme amiga ao longo desta vida!

À Catarina pelas nossas feromonas se terem dado bem, por todo o apoio, partilha e amizade.

À Sarina por ser a minina que eu gosto muito e que partilhei tanto. És alegria, é muito bom ser ao teu lado

À Patrícia por ser uma luz na minha vida académica, mesmo quando não fazia por querer.

Aos amigos fora da faculdade pelo apoio, porque também alguns deles passaram por esta experiência

À minha mãe pelo investimento, pelo seu amor e por tudo o que me proporcionou

Ao meu pai por me ter ajudado a contactar possíveis agrupamentos

Aos meus avós pelo apoio incondicional mesmo quando não percebiam todas as minhas decisões e pelo orgulho que sentem.

À minha tia/mãe/irmã, por TUDO, por ouvir, por aconselhar, por empurrar quando era preciso e por proteger também. Obrigada por seres tu!

Ao Marco e à Inês, por me ajudarem com a compreensão de um dos instrumentos e por serem

uma inspiração há tantos anos, sou vossa fã.

Aos meus sogros, por me tratarem como uma filha e pelos milhentos questionários impressos. À restante família pelo apoio, por festejarem as vitórias comigo e por me pedirem que me despache porque esta família está cheia de “malucos”.

Aos colegas do Feijão Verde de Alverca pela ajuda na identificação de possíveis agrupamentos para recolha de dados e por serem uma lufada de ar fresco durante os fins de semana de trabalho. Desde o início que me senti parte.

Finalmente, agradecer também à COVID-19 pela quarentena que trouxe e por tudo o que esta me permitiu descobrir e desenvolver, a nível pessoal e académico. Há coisas que não podemos controlar, que nos assustam e nos fazem ficar fechados, mas que contribuem muito para um amanhã melhor. Se era necessário? Talvez não, mas se calhar sim...

Resumo

A retenção escolar demonstrou ter efeitos nocivos a curto prazo para os indivíduos que a experienciam, nomeadamente na escola e a nível pessoal, mas também a longo prazo nomeadamente a nível de oportunidades de carreira e de prosseguimento de estudos e do bem-estar dos indivíduos. O presente estudo teve como primeiro objetivo analisar os possíveis efeitos da retenção escolar nas perspetivas de tempo futuro, na satisfação das necessidades psicológicas básicas e na indecisão vocacional. O segundo objetivo pretendeu verificar qual a relação das variáveis em estudos, procurando compreender quais prediziam significativamente a indecisão vocacional. O terceiro e último objetivo procurou analisar as características psicométricas de um dos instrumentos utilizados, o Future Time Perspective Questionnaire de Peetsma (1992). Participaram no estudo 407 alunos com e sem experiência de retenção escolar a frequentar o 9º, 10º, 11º e 12º anos de escolaridade em três agrupamentos e uma escola secundária da rede pública na zona da Grande Lisboa, através da resposta a um questionário.

Os resultados demonstram que a retenção escolar afeta a projeção no futuro dos indivíduos, afeta a satisfação da necessidade de competência, porém não contribui significativamente para a indecisão vocacional, ainda que o fator com maior peso para a indecisão de alunos retidos seja o desinvestimento escolar. Verificou-se que a idade e perspetivas mais positivas na escola e carreira a curto prazo, estão relacionadas com menores níveis de indecisão. Verificou-se também que frustração das necessidades psicológicas básicas de competência e de autonomia, bem como perspetivas menos positivas no domínio tempo livre a curto prazo estão relacionados com maiores níveis de indecisão. Por fim, verificou-se que perspetivas positivas no domínio escola e carreira a longo prazo estão relacionadas com menores níveis de indecisão.

São discutidos possíveis motivos para os resultados obtidos e são apresentadas implicações práticas do estudo, bem como algumas limitações.

Palavras-chave: Retenção Escolar; Perspetivas de Tempo Futuro; Necessidades Psicológicas Básicas; Indecisão Vocacional; Ensino Básico, Ensino Secundário

Abstract

School failure has been demonstrated to have negative effects on individuals not only on the short term, namely on a school and personal level, but also on the long term, especially in career opportunities, continuation of studies and the individuals' well-being. This study's first objective was to analyse possible effects of school failure on future time perspective, the satisfaction of the basic psychological needs, as well as on vocational indecision. Secondly, to verify the relation between the variables present in the study, looking to understand which could significantly predict vocational indecision. The third and last aim was to analyse the psychometric properties of one of the instruments used, the Future Time Perspective Questionnaire by Peetsma (1992). 407 students participated in the study, with and without the experience of school failure, frequenting the 9th, 10th, 11th, and 12th school years in three public school groupings as well as a public secondary school in the Lisbon area, by answering a questionnaire.

The results show that school failure affects the extension of the individuals' projection into the future, affects the satisfaction of the competence need, but it did not contribute significantly to vocational indecision, even though the highest weighting factor for student indecision is school divestment. It was also verified that age and more positive short-term school and career perspectives are linked with lower levels of indecision. It was also shown that frustrations in the competence and autonomy basic psychological needs, as well as less positive perspectives in short-term leisure time are related to higher levels of indecision. Finally, positive perspectives on the long-term school and career domain are found to be linked to lower levels of indecision.

Possible motives for the obtained results will be discussed and practical implications from the study will be presented, as well as some limitations.

Keywords: School Failure; Future Time Perspective; Basic Psychological Needs; Vocational Indecision; High school; Middleschool

ÍNDICE

I. Introdução	1
II. Enquadramento Teórico	2
2.1. Retenção escolar:	2
2.2. Perspetiva de Tempo Futuro (PTF):	6
2.3. Necessidades Psicológicas Básicas:	11
2.4. Indecisão Vocacional:	16
III. Problemática	20
3.1. Objetivos	20
3.2. Problemas e Hipóteses.....	20
IV. Método.....	22
4.1. Tipo de Estudo.....	22
4.2. Participantes.....	23
4.3. Instrumentos	24
4.4. Procedimento de recolha de dados	34
4.5. Procedimentos de análise de dados.....	35
V. Apresentação e análise dos resultados	36
VI. Discussão dos resultados.....	49
VII. Considerações Finais	54
VIII.Referências Bibliográficas	58
IX. Anexos.....	69

Lista de tabelas

Tabela 1 - <i>Distribuição de alunos retidos por número de retenções</i>	23
Tabela 2 - <i>Distribuição das habilitações literárias dos pais</i>	24
Tabela 3 - <i>Distribuição e Exemplos de Itens pelas Respetivas Dimensões</i>	27
Tabela 4 - <i>Distribuição e Exemplos de Itens pelas Respetivas Dimensões</i>	29
Tabela 5 - <i>Índices de Ajustamento para os modelos testados das necessidades psicológicas básicas</i> 30	
Tabela 6 - <i>Estatísticas descritivas e medidas de confiabilidade das subescalas relativas às três necessidades psicológicas básicas</i>	30
Tabela 7 - <i>Distribuição e Exemplos de Itens pelas Respetivas Dimensões</i>	32
Tabela 8 - <i>Modelos testados da Indecisão Vocacional</i>	33
Tabela 9 - <i>Estatísticas descritivas e medidas de confiabilidade das subescalas relativas aos sete fatores da Indecisão Vocacional</i>	34
Tabela 10 - <i>Modelos testados das Perspetivas de Tempo Futuro</i>	38
Tabela 11 - <i>Estatísticas descritivas e medidas de confiabilidade das subescalas relativas aos seis fatores das Perspetivas de Tempo Futuro</i>	38
Tabela 12 - <i>Comparação de médias entre alunos retidos e não retidos face às medidas globais das Perspetivas de Tempo Futuro</i>	39
Tabela 13 - <i>Comparação de médias entre alunos retidos e não retidos face às dimensões das Perspetivas de Tempo Futuro</i>	40
Tabela 14 - <i>Comparação de médias entre alunos retidos e não retidos face à indecisão vocacional</i> .	40
Tabela 15 - <i>Comparação de médias entre alunos retidos e não retidos face aos fatores da Indecisão Vocacional</i>	41
Tabela 16 - <i>Comparação de médias entre alunos retidos e não retidos face à satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas</i>	41
Tabela 17 - <i>Resultados das correlações bivariadas</i>	43
Tabela 18 - <i>Regressão Hierárquica sobre os efeitos das medidas globais da perspetiva de tempo futuro, das necessidades psicológicas básicas e das medidas sociodemográficas na indecisão vocacional</i> .	45
Tabela 19 - <i>Regressão Hierárquica sobre os efeitos da idade, das medidas globais da perspetiva de tempo futuro e da satisfação das necessidades psicológicas básicas na indecisão vocacional (alunos de 9º ano)</i>	46
Tabela 20 - <i>Regressão Hierárquica sobre os efeitos da idade, das medidas globais da perspetiva de tempo futuro e da satisfação das necessidades psicológicas básicas na indecisão vocacional (alunos do Ensino Secundário)</i>	47
Tabela 21 - <i>Regressão Hierárquica sobre os efeitos das dimensões da perspetiva de tempo futuro, da satisfação das necessidades psicológicas básicas e das medidas sociodemográficas na indecisão vocacional</i>	49

Lista de figuras

<i>Fig. 1</i> – Abordagem de faceta: itens do Future Time Perspective Questionnaire.....	26
<i>Fig. 2</i> – Estrutura da escala Future Time Perspective	37

I. Introdução

Os efeitos negativos da retenção escolar são amplamente estudados a diversos níveis, nomeadamente a nível pessoal (i.e., na autoestima, nas crenças de autoeficácia; Kretschmann, et al., 2019), a nível social (i.e., alunos com experiência de retenção são afastados do seu grupo turma original e também dos seus amigos; Goos, Van Damme, Onghena, Petry, & de Bilde, 2013; Wu, West, & Hughes, 2010) e a nível escolar e académico por terem um percurso pautado pelo desfasamento face aos seus pares e por muitas vezes não prosseguirem os estudos (Diris, 2017; Hughes, West, Kim, & Bauer, 2017b; Jacob & Lefgren, 2009; Ou & Reynolds, 2010). E depois da escola? Como é o futuro destes alunos que vão necessariamente integrar o mercado de trabalho? Quais são as suas aspirações? Estas foram as questões que lançaram este estudo. Assim, considerou-se relevante analisar se existem diferenças entre alunos com e sem experiência de retenção nas suas vidas futuras em diversos domínios, mais marcadamente a nível de carreira académica e profissional, a nível da decisão do que vão fazer e quais os possíveis fatores que contribuem para a mesma e a nível pessoal se há uma sensação de bem-estar psicológico geral ou se a retenção afeta negativamente este bem-estar.

A escolha destes anos de escolaridade prende-se com o facto de ser nesta altura que as suas escolhas para o futuro passam a ter um forte senso de realidade, baseando-se nos gostos, mas também nas suas aptidões, em contraste com a infância onde estas escolhas se caracterizam pela fantasia do que o indivíduo gostava de ser. Outro motivo está relacionado com ser nestes anos de escolaridade que se fazem as primeiras escolhas vocacionais, nomeadamente no 9º ano de escolaridade, e onde as escolhas do seu futuro profissional e académico se tornam mais próximas, nomeadamente no 12º ano de escolaridade (Decreto-Lei 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação; CNE, 2018).

O presente estudo organiza-se da seguinte forma. O capítulo II apresenta o estado da arte das variáveis em estudo, definindo-as, procurando mostrar os fatores que as influenciam e expondo alguns estudos que as relacionam entre si. O capítulo III aborda os objetivos desta investigação e define as hipóteses que o estudo pretende analisar. O capítulo IV mostra a metodologia usada no estudo, delinea o tipo de estudo, quem são os participantes e quais os procedimentos, tanto de recolha como de análise dos dados. O capítulo V apresenta os resultados obtidos e o capítulo VI discute-os à luz da literatura, abordando os limites do mesmo e indicando possíveis caminhos a seguir na investigação. O último capítulo para além de concluir o trabalho, indica possíveis aplicações práticas do mesmo.

II. Enquadramento Teórico

2.1. Retenção escolar:

A retenção escolar refere-se à prática de manter um aluno no mesmo ano de escolaridade por pelo menos dois anos letivos (Allen, Chen, Wilson, & Hughes, 2009; Brophy, 2006; Holmes & Kenneth, 1984; Jackson, 1975; Jimerson, 2001), quer seja por fraco desempenho escolar ou por imaturidade emocional (Jackson, 1975; Xia & Kirby, 2009).

2.1.1. Fatores promotores da retenção escolar

Na literatura são referidos diversos fatores promotores de retenção para além do baixo desempenho académico, amplamente associados a esta prática na literatura. Entre estes fatores encontram-se variáveis demográficas (e.g., idade, género, estatuto socioeconómico, etnia), características dos pais (e.g., habilitações literárias, envolvimento na escolaridade dos filhos) e características dos alunos (e.g., competências sociais e emocionais, desempenho escolar) (Brophy, 2006; Hwang & Cappella, 2019; Kretschmann, Vock, Lüdtke, Jansen, & Gronosta, 2019; Peixoto, Monteiro, Mata, Sanches, Pipa, & Almeida, 2017). Assim, verifica-se que alunos do sexo masculino, com estatutos socioeconómicos mais baixos, com baixas competências sociais e emocionais e cujos pais, nomeadamente as mães, tenham baixas habilitações literárias, tendem a ser mais retidos quando comparados com seus pares (e.g., Huang, 2014; Xia & Kirby, 2009).

2.1.2. Contexto Português

Na realidade portuguesa, é necessário que os alunos completem 12 anos de escolaridade obrigatória (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto do Ministério da Educação), pois só desta forma se certifica que adquiriram competências para lidar com a realidade atual, exigente e incerta, porém nem todos os alunos terminam este nível, o que resulta em abandono escolar precoce (CNE, 2018).

A nível nacional, a prática da retenção escolar é utilizada desde as idades mais precoces, pois em Portugal os alunos podem ser retidos pela primeira vez no segundo ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Portugal é dos países europeus que mais recorre à prática da retenção escolar juntamente com Espanha, França, Luxemburgo e os Países Baixos (Aqeduto, 2015; CNE, 2018). A diferença entre as primeiras nações e os Países Baixos é que estes últimos registam um maior investimento em medidas que permitem que cerca de 50% dos alunos consigam recuperar (e.g., escolas de verão, redução de turmas e tutoria pelos pares; Aqeduto, 2015).

Tendo por base o artigo 29º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação, p. 2929), um aluno pode ficar retido caso não demonstre ter consolidadas as aprendizagens necessárias para o ano escolar seguinte. No entanto, esta decisão deve ser tomada depois de ouvido o conselho de turma.

Em Portugal, para reter um aluno do 3º ciclo do Ensino Básico é necessário que este tenha uma nota inferior a três valores: 1) a Português e Matemática ou 2) a quaisquer outras três disciplinas (Artigo 13º do Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 5 de dezembro do Ministério da Educação). Já no Ensino Secundário, o processo difere, uma vez que a progressão nas disciplinas de formação científica e técnica artística ocorre de forma independente da progressão das disciplinas de formação geral. Assim, pode reter-se um aluno quando este obtiver uma nota inferior a 10 valores a mais de duas disciplinas, exceto se estiver em ano terminal de disciplinas plurianuais (e.g., MACS, Matemática A) onde não pode obter uma nota inferior a 8 valores nas mesmas (Artigo 37º da Portaria n.º 243-B/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação).

A nível nacional verificam-se algumas disparidades geográficas no recurso a esta prática, sendo que uma das áreas onde se verifica uma taxa de retenção superior à taxa nacional em todos os anos de escolaridade do Ensino Básico, é a Área Metropolitana de Lisboa (AML). Porém, no ano 2016/2017, ainda que na AML se tivesse verificado uma taxa mais elevada que a média nacional, verificou-se uma descida da taxa de retenção escolar geral, nomeadamente no 9º ano (7,9%) e no secundário a nível dos cursos científico-humanísticos (CNE, 2018). Verificaram-se igualmente taxas bastante elevadas no ensino secundário, sendo que a maior taxa de retenção aconteceu no 12º ano (27,5% de alunos retidos) (CNE, 2018).

Relativamente às taxas de retenção por ciclo, verifica-se que em Portugal estas são elevadas no segundo ano do 1º ciclo do Ensino Básico e nos inícios de ciclo (i.e., 5º e 7º anos). Cerca de 30% dos alunos foram retidos pelo menos uma vez antes dos 15 anos (AqAqeduto, 2015; CNE, 2018). Porém, as taxas têm vindo a diminuir representando o ano letivo de 2016/2017 as “taxas mais baixas da década em cada um dos três ciclos. Como resultado, assistiu-se a um aumento da taxa de conclusão do ensino básico regular que atingiu em 2016/2017, o valor mais elevado da última década: 93%” (CNE, 2018, p. 8). Verificou-se ainda que quanto mais retenções um aluno tiver no mesmo ano escolar, maior é a taxa de retenção

subsequente. Também alunos que entraram mais cedo para a escola apresentam uma taxa de retenção superior à de alunos com idade espectável para o mesmo ano, no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (CNE, 2018).

2.1.3. Desvantagens da retenção escolar

Academicamente, a mera repetição desse ano pode não reduzir as dificuldades demonstradas, uma vez que o programa será exatamente o mesmo. Pode ainda perpetuar resultados mais negativos (Hwang, 2018; Jackson, 1975). Holmes (1983; cit por Holmes & Kenneth, 1984) afirma que se esta prática é utilizada com o propósito de os alunos aumentarem o seu desempenho académico, este não é apoiado pela investigação, pois verificou que os alunos retidos ficam desfasados face aos colegas durante o ano em que são retidos e que o seu percurso académico futuro é pautado por tentativas para alcançar os níveis dos seus colegas (e.g., Wu et al., 2010).

Por outro lado, existe na literatura um conjunto de autores que verificaram efeitos nocivos da prática para qualquer uma das variáveis ou, ainda, efeitos positivos mas apenas a curto prazo que acabam por se dissipar ao longo do tempo (Wu et al., 2010). Os alunos retidos perdem as conexões com os seus antigos colegas e amigos, tendo que ser integrados num novo contexto social de grupo turma, uma vez que os seus pares são consideravelmente mais novos e que já se conhecem entre si (e.g., Goos et al., 2013; Wu et al., 2010). O facto de ficarem retidos faz com que sejam privados de novos conhecimentos, não só em disciplinas nas quais apresentam dificuldades, mas também em novas disciplinas (Kretschmann, et al., 2019), e ainda se verifica que em alguns países, esta prática não é seguida de apoio para que os alunos retidos adquiram novas estratégias de aprendizagem (e.g., Ehmke, Drechsel, & Carstensen, 2010)

O estigma de ter sido retido pode ser perpetuado por colegas e professores e o facto de se ser mais velho pode agir como uma constante lembrança da experiência de retenção (Alexander, Entwisle, & Dauber, 2003; Wu et al., 2010). Alguns pais podem demonstrar desilusão ou ainda culpar os filhos pela retenção e uma vez que o apoio parental e a crença de que os seus filhos são competentes, molda a autorrepresentação das capacidades do aluno (Gniewosz, Eccles, & Noack, 2015; Spinath & Spinath, 2005), esse *feedback* pode ser um fator contribuinte para uma baixa motivação escolar (Kretschmann, et al., 2019).

Das 44 investigações que Holmes e Kenneth (1984) analisaram na sua meta análise, verificou-se que a retenção tem efeitos negativos para os alunos, nomeadamente ao nível do desempenho académico, em qualquer das áreas de ensino (e.g., leitura, matemática), do

desenvolvimento pessoal (i.e., comportamento, desenvolvimento emocional e desenvolvimento social) e do autoconceito.

Na sua meta análise onde foram analisados 22 estudos, Allen et al. (2009), verificaram que a retenção tinha efeitos mais negativos do que a promoção social no desempenho escolar, mas apenas em investigações com controlos metodológicos mais fracos em algumas medidas pré-retenção entre alunos retidos e promovidos. Verificaram ainda que quanto mais anos passavam desde a retenção, mais negativos se tornavam os efeitos da mesma, o que foi mais evidente em estudos que comparavam alunos no mesmo nível escolar, do que estudos que comparavam alunos com as mesmas idades. Os autores concluem que alunos retidos experienciam uma melhoria no seu desempenho quando comparados a alunos do mesmo nível escolar (i.e., mais novos), porém esta vantagem tende a dissipar-se ao longo dos anos subsequentes, e que a experiência de retenção pode afetar negativamente a autoeficácia académica dos alunos (Gleason, Kwok, & Hughes, 2007), podendo resultar no não envolvimento escolar e em abandono escolar precoce (Alexander et al., 2003; Rebelo, 2009).

Rebelo (2009) vê a prática de retenção como uma sanção para o aluno com baixo desempenho, que pode ter impactos significativamente negativos nas componentes socio afetivas e emocionais (e.g., motivação, autoestima, atitudes face à escola, problemas comportamentais, idade superior à dos restantes colegas; Xia & Kirby, 2009), no desempenho académico a longo prazo (Brophy, 2006; Jimerson, 2001; Rebelo, 2009; Xia & Kirby) e nas expectativas de formação (Xia & Kirby, 2009). Financeiramente esta demonstra ter impactos negativos por ser muito dispendiosa para o Estado, sendo que são gastos 7 000 USD (i.e., cerca de 6 345€) adicionalmente todos os anos por cada aluno retido (Aqeduto, 2015).

No estudo de Hagborg (1993), o autor verificou que a nível emocional, alguns alunos afirmaram que a experiência de retenção não lhes afetava substancialmente, outros afirmaram que lhes permitiu fazer novas amizades e outros queriam ter estado com pares da sua idade. Já a nível académico verificou-se que alguns alunos se mostraram a favor da retenção quando esta é necessária, argumentando que proporciona uma oportunidade para melhorarem academicamente, afirmando que a prática oferece benefícios ao nível das aprendizagens por começarem a levar a escolaridade mais a sério, outros acreditam que a prática não os ajudou pessoalmente, mas permitiu que não fossem retidos novamente (Byrnes, 1989). Também os professores consideram que a retenção escolar traz benefícios para os alunos, sendo os professores do ensino secundário mais a favor desta prática do que os professores do ensino

básico ou primário (Sandoval & Fitzgerald, 1985). No seu estudo, Hagborg (1993) conclui que os benefícios da retenção para a aprendizagem são vistos como superiores aos benefícios emocionais. Por outro lado, Holmes & Kenneth (1984) e Jackson (1975), nas suas meta análises concluem que a maioria das investigações apresentadas não suporta os benefícios da retenção escolar face à promoção social.

2.1.4. Vantagens da retenção escolar

Apesar da conotação negativa atribuída à prática, também são apontadas na literatura vantagens da mesma, nomeadamente a nível académico e socio emocional (Hwang & Cappella, 2019; Kretschmann et al., 2019; Peixoto, et al., 2017).

Um dos racionais para manter um aluno retido é o de que este terá mais tempo para recuperar as falhas na aprendizagem, evitando desta forma a perpetuação de uma grande *décalage* face aos colegas ao longo do percurso escolar (Goodlad & Anderson, 1963; Goodlad, 1954; Kretschmann, et al., 2019; Shepard & Smith, 1989). Existe ainda evidência empírica que sugere que os alunos retidos conseguem ter um desempenho melhor no ano em que repetem e que durante alguns anos após a retenção estes efeitos positivos continuam a ser notados (Alexander, Entwisle, & Dauber; 1995; Peterson, DeGracie, & Agabe, 1987), bem como autores que afirmam que esta prática tem vantagens para o desempenho académico, pelo menos nos primeiros anos de escolaridade e que estas são verificadas logo após a experiência de retenção (Xia & Kirby, 2009). Outros autores verificaram que outra das vantagens desta prática é o facto de o nível de instrução ser adequado para os alunos retidos, não tendo que trabalhar acima das suas capacidades, o que afirmam ser benéfico tanto para o autoconceito dos alunos retidos (Martin, 2011), assim como para o desempenho escolar dos mesmos (Marsh & Rhonda, 2002). Do ponto de vista dos professores, a prática permite que haja mais homogeneidade em termos de desempenho, podendo facilitar o ensino e promover efeitos favoráveis na aprendizagem de todos os alunos (Hong & Raudenbush, 2005).

Alguns defensores da prática de retenção afirmam que esta tem benefícios para a motivação dos alunos, porque podem ter experiências de sucesso e por lhes ser concedido mais tempo para aprender conteúdos que já lhes são familiares (Goos et al., 2013). Esta oportunidade é também vista como benéfica para os alunos demonstrarem outras atitudes face à escola, modificando o seu comportamento e aumentando o seu envolvimento nas atividades escolares (Ehmke, Sälzer, Pietsch, Drechsel, & Müller, 2017).

2.2.Perspetiva de Tempo Futuro (PTF):

Pensar no futuro, individual e coletivo, influencia o comportamento humano no presente, facto que foi verificado por diversas perspetivas teóricas (Andre, van Vianen, Peetsma, & Oort, 2018; Bain et al., 2015). Assim, surge o termo perspetiva de tempo futuro que tem diversas dimensões, nomeadamente, a *valência* (i.e., valor do objetivo), a *extensão* (i.e., projeção no futuro), a *continuidade* (i.e., antecipação dos efeitos das ações a curto ou longo prazo), a *densidade* (i.e., número de objetivos esperados), a *afetividade* (i.e., extensão do otimismo na antecipação de eventos) e a *direccionalidade* (i.e., grau de avanço do presente para o futuro; Husman & Shell, 2008; Kooji, Rudolph, & Kanfer, 2018; Peetsma, 2000). Este é conceptualizado tendo em conta três componentes o *afeto* (i.e., abordagem positiva ou negativa relativamente a dado domínio no futuro e também a apreciação positiva/negativa desse mesmo objeto) a *cognição* ou o *conhecimento* (i.e., as ideias/expetativas face ao futuro e o conhecimento das realidades sociais) e a *intenção comportamental* que podem estar ou não todos presentes, e dois focos (geral vs. domínio específico).

O conceito de perspetiva de tempo futuro não corresponde à real passagem do tempo, mas antes à perceção que o indivíduo tem dessa passagem (i.e., como a experiência; Gjesme, 1975; Husman & Lens, 2010). A formação de perspetivas de tempo futuro é influenciada por diversas variáveis, tais como a idade do indivíduo, o estatuto socio económico, e pelo grau de inteligência (Lens et al., 2002).

Para o presente estudo a definição utilizada é a de Peetsma (1992) que é composta pelas dimensões de valência, extensão e continuidade, englobando os três componentes, e que se foca em domínios específicos, nomeadamente 1) escola e carreira, 2) desenvolvimento pessoal, 3) relações sociais e 4) tempo livre. A autora (1992; Stouthard & Peetsma, 1999) define a variável como sendo uma atitude em relação a um objeto numa extensão temporal. É uma variável explicativa de um padrão geral de comportamento e é um bom preditor de comportamento futuro face a um objeto (Peetsma, 1992). De acordo com Andre et al. (2018) esta visão relaciona-se mais fortemente ao estudo de resultados educacionais.

Por definição, os objetivos motivacionais encontram-se no futuro e pensar no futuro pode ser feito de duas formas 1) a *curto prazo* ou 2) a *longo prazo* (Lens, Paixão, Herrera, & Grobler, 2012). Os objetivos traçados a curto prazo são mais fáceis de estabelecer e mais concretos do que os de longo prazo que, por comparação, são mais abstratos e mais difíceis de definir. Assim, os primeiros são fortes motivadores para a ação (Carstensen, 2006; Raynor, 1969), enquanto os segundos, devido às características já enumeradas, enfraquecem a capacidade de motivação do objetivo (Wakslak, Tope, Nussbaum, & Liberman, 2008), porém indivíduos com um foco mais

a longo prazo podem conseguir antecipar as consequências futuras dos seus atuais comportamentos (Gjesme, 1975; Husman & Shell, 2008).

Relativamente à motivação nas perspetivas de tempo futuro, Stouthard e Peetsma (1999) acrescentam que se um indivíduo tem perspetivas de tempo futuro positivas face a um dado domínio, existe a hipótese de o seu desempenho ser bom nesse domínio.

De Volder e Lens (1982) afirmam que a força motivacional das perspetivas de tempo futuro vem de duas capacidades humanas. A primeira é a antecipação, que permite antecipar o futuro mais distante onde é possível alocar objetivos motivacionais, planos, projetos, eventos e comportamentos num futuro distante. Esta capacidade direciona as ações atuais para objetivos futuros, tendo em conta o valor instrumental do comportamento (componente cognitiva). Como consequência desta antecipação as ações adquirem um valor de utilidade maior (Eccles & Wigfield, 2000) e são vistas como sendo mais instrumentais (Miller, DecBaker, & Greene; 1999). Assim, indivíduos com uma perspetiva de tempo futuro mais extensa (i.e., mais a longo prazo) conseguem proceder a estas antecipações e ver as suas ações presentes como meios para atingir um dado objetivo, enquanto indivíduos com uma perspetiva de tempo futuro mais curta (i.e., que tendem a colocar a maioria dos seus objetivos a curto prazo; Simons, Vansteenkiste, Lens, & Lacante, 2004) não tendem a antecipar estes objetivos e, desta forma, não percecionam as suas ações atuais como tendo valor ou sendo úteis (Simons et al., 2004).

A segunda capacidade é a atribuição de uma elevada valência a objetivos mesmo aos que estão mais distantes e reflete o valor incentivo dos objetivos distantes, bem como o alcance dos sub-objetivos que precedem esses objetivos (componente dinâmica; De Volders & Lens, 1982). Este valor incentivo vai decrescendo conforme o objetivo seja mais distante no tempo (Logue, 1988; Rachlin, 1995), porém como a distância psicológica (i.e., percepção de maior ou menor proximidade de objetivos colocados a longo prazo tendo em conta a extensão de perspetiva de tempo futuro de cada indivíduo; Simons et al., 2004) é mais curta para indivíduos com uma perspetiva de tempo futuro longa este decréscimo é menos acentuado para estes indivíduos do que para os que têm uma perspetiva de tempo futuro curta. Como consequência as ações atuais são percecionadas como mais valiosas, por levarem até ao objetivo futuro que é mais fortemente valorizado (Simons et al., 2004).

A partir destas componentes é possível explicar quais os efeitos de ter uma perspetiva de tempo futuro extensa.

2.2.1. Relação entre as perspectivas de tempo futuro, a retenção escolar e a indecisão vocacional

Nesta secção pretende-se dar a conhecer estudos que relacionem as perspectivas de tempo futuro com outras variáveis em estudo.

A retenção pode ser um fator que afeta a projeção a longo prazo de alunos retidos, tendo dificuldades em projetar-se ou em pensar no futuro a longo prazo principalmente a nível do futuro académico e profissional, também por motivos motivacionais. Esta diminuição na motivação poderá estar relacionada com um decréscimo na importância que as perspectivas de tempo futuro relativas à escola e carreira sofrem já nesta etapa académica, ao passo que a importância noutros domínios (e.g., relações sociais e tempo livre) tende a aumentar ou a estabilizar, o que pode levar a uma experiência de conflito motivacional entre domínios (e.g., Marta & Fries, 2011, cit por Peetsma & van der Veen, 2011), por serem mais valorizados uns em detrimento de outros (Peetsma & van der Veen, 2011).

As perspectivas de tempo futuro foram estudadas em diversos domínios centrais da vida do indivíduo (e.g., educação) (Andre et al., 2018; Lens, Paixão, Herrera, & Grobler, 2012; Peetsma & van der Veen, 2011; Seginer & Lens, 2014). É relevante estudar este constructo, porque diferenças na perspectiva temporal têm impactos diferentes nos comportamentos, logo também na adaptação em diferentes domínios (Lens, Paixão, Herrera, & Grobler, 2012) e porque as perspectivas de tempo futuro são vistas como um fator importante na vida de adolescentes e de jovens adultos, por serem um bom preditor de desempenho académico (Husman & Lens, 1999; Peetsma, Schuitema, & van der Veen, 2012).

Peetsma, Schuitema, e van der Veen (2012) no seu estudo longitudinal com 701 alunos do ensino secundário holandeses (i.e., dos 12 aos 18 anos) tinham como objetivo analisar a relação no desenvolvimento das perspectivas de tempo futuro e do atraso de gratificação nos primeiros anos deste ciclo escolar, bem como a dependência dessas relações nas percepções dos alunos acerca da ênfase da relevância das aprendizagens pelos professores. Mais concretamente os autores pretendiam verificar se as perspectivas de tempo futuro no domínio escola e carreira, bem como o atraso de gratificação, sofriam uma diminuição enquanto as perspectivas de tempo futuro no domínio tempo livre aumentavam. Os autores pretendiam verificar também se o desenvolvimento de perspectivas de tempo futuro no domínio escola e carreira e no atraso de gratificação e a importância da aprendizagem na escola estariam positivamente relacionadas, assim como se o desenvolvimento de perspectivas de tempo futuro no domínio tempo livre,

carreira e no atraso de gratificação e a importância da aprendizagem na escola estariam negativamente relacionados (Peetsma, Schuitema, & van der Veen, 2012).

Os autores verificaram que há um decréscimo das perspectivas de tempo futuro no domínio escola e carreira e no atraso de gratificação nesta idade, enquanto as perspectivas de tempo futuro no domínio tempo livre sofrem um aumento, porém o aumento no domínio tempo livre não parece influenciar negativamente a motivação académica, nem a perspectiva no domínio escola e carreira (Peetsma, Schuitema, & van der Veen, 2012).

Também Bouffard, Lens e Nuttin (1983) no seu estudo, com alunos do Ruanda, demonstraram que indivíduos que experienciaram alguma frustração na sua vida académica tendiam a ser mais estritos na extensão da sua perspectiva de tempo comparativamente com alunos que não passaram por nenhuma frustração

Diversos autores verificaram que uma orientação para o futuro está associada a algumas consequências positivas para indivíduos da sociedade ocidental, como estatuto socioeconómico mais elevado, resultados académicos superiores e menos comportamentos que ponham em risco a saúde (e.g., deVolders & Lens, 1982)

Relativamente à relação das perspectivas de tempo futuro a longo prazo com outras variáveis, nomeadamente a motivação e a indecisão vocacional, a literatura demonstra haver ligações (Ferrari, Nota & Soresi, 2010; Peetsma & van Der veen, 2011; Tsuzuki, 2015).

Peetsma e van Der Veen (2011), num estudo longitudinal com 1168 alunos do ensino vocacional de 12 e 13 anos, sobre a relação entre as perspectiva de tempo futuro, em três dos domínios (i.e., escola e carreira, relações sociais e tempo livre), e a motivação para a aprendizagem e o desempenho académico, verificaram que nestas idades, quando as perspectiva de tempo futuro no tempo livre, quer a curto e a longo prazo, têm um crescimento positivo, as perspectiva de tempo futuro na escola e carreira a longo prazo e o investimento na aprendizagem e o desempenho académico têm um crescimento negativo, ao longo do ano letivo. As autoras verificaram ainda que a perspectiva de tempo futuro na escola e carreira a longo prazo era mais importante para a motivação (i.e., o investimento escolar) do que para o desempenho académico, no qual pesava mais a perspectiva de tempo futuro no tempo livre, especialmente a curto prazo, demonstrando ter efeitos positivos no mesmo, contrariamente às perspectivas do mesmo domínio a longo prazo, verificando que o efeito das perspectiva de tempo futuro no desempenho académico, tinha um efeito indireto através do investimento escolar. Peetsma e van der Veen (2011) acrescentam que adotar uma perspectiva a longo prazo do domínio de lazer

afeta negativamente o investimento escolar, o que pode enfraquecer a motivação escolar.

Relativamente à relação da indecisão vocacional com as perspetivas de tempo futuro Ferrari, Nota e Soresi (2010) e Tsuzuki (2015) verificaram que alunos com maior senso de continuidade e com perspetivas de tempo futuro mais positivas tendem a experienciar menos indecisão vocacional comparativamente a alunos que têm uma extensão mais a curto prazo. Os primeiros autores viram em dois estudos, um com alunos dos 11 aos 14 anos e o outro dos 15 aos 18 anos de idade, que os alunos que se projetam positivamente no futuro e o veem como alcançável, tendem a planeá-lo e sentir-se responsáveis por este, a fixar objetivos de carreira e a criar condições no presente para que tal aconteça (e.g., investindo na escola; Ferrari et al., 2010). Já o ultimo autor (Tsuzuki, 2015), num estudo com alunos japoneses do 3º ciclo do Ensino Básico, verificou que, alunos que não têm planos concretos para o seu futuro académico findo esse ciclo escolar e que não conseguem escolher uma carreira, têm uma perspetiva de tempo mais negativa, vendo o seu futuro de maneira mais pessimista, do que alunos que conseguem planear o seu futuro e têm esperança neste.

2.3.Necessidades Psicológicas Básicas:

2.3.1. Teoria da Autodeterminação:

A Teoria da Autodeterminação tem mais de 40 anos (Ryan, 2016; Ryan & Deci, 2019) e iniciou-se porque Ryan (2016) tinha interesse na temática da motivação associada à autonomia humana e porque Deci já trabalhava na área, nomeadamente sobre a motivação intrínseca, o que já lhe tinha permitido verificar que quando um indivíduo está sob controlo de outro a motivação intrínseca se perde (Ryan, 2016). Assim a teoria da autodeterminação não se foca apenas na motivação intrínseca, sendo então uma conceptualização e operacionalização mais abrangente da autonomia humana, o que permitiu intervenções mais efetivas em determinados contextos (e.g., escola). A teoria surge numa altura dominada por teorias comportamentalistas que se focavam apenas nos fatores exteriores ao indivíduo e na forma como estes moldavam o comportamento humano (Ryan & Deci, 2019)

A premissa principal desta teoria é a de que os indivíduos são interna e naturalmente motivados, curiosos e interessados. Esta também postula que a motivação oscila num contínuo entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, sendo a primeira o estilo ideal de motivação, pois é aquela pela qual os indivíduos se envolvem numa tarefa por a apreciarem e por estarem interessados na mesma e não pelo seu valor instrumental, são assim controlados internamente (deCharms, 1968; Ryan, 2016). Também é o estilo de motivação no qual o sujeito

é altamente autónomo (Ryan, 2016).

A motivação extrínseca relaciona-se com o alcance de determinados resultados que não a atividade em si (Deci & Ryan, 2000). É o estilo de motivação onde o indivíduo age por controlo externo que pode acontecer através de recompensas ou castigos. Não é o estilo mais indicado, uma vez que o locus de controlo está fora do sujeito e a autonomia é muito baixa pois, o interesse na atividade é muito baixo e está associado a afeto mais negativo. Pode dar origem a comportamentos de fraca qualidade, pois os indivíduos tendem a agir ou não para receber as recompensas ou para evitar os castigos (Ryan, 2016). Este estilo subdivide-se em três tipos de motivação, nomeadamente a introjetada, a identificada e a integrada, que são progressivamente menos controladas externamente.

O estilo de motivação introjetado é mais autónomo que o extrínseco, pois o indivíduo não é controlado por terceiros, mas sim por ele próprio (i.e., o indivíduo autocastiga-se com sentimentos de culpa ou com flutuações na autoestima). É um bom motivador, no entanto está associado a experiências negativas e a motivação instável, verificando-se uma internalização de padrões de terceiros, mas não a aceitação ou identificação com os mesmos. O estilo de motivação seguinte é o identificado, que é mais autónomo que o anterior. Os comportamentos motivados por este estilo são mais persistentes e têm mais qualidade comparativamente aos dois estilos anteriores. Quando o indivíduo é motivado por este estilo e se envolve em alguma atividade que não é do seu interesse, o indivíduo valoriza a mesma de forma a envolver-se nesta (Ryan, 2016). A motivação extrínseca apesar de não ser o estilo ideal segundo o qual o sujeito deve envolver-se nas atividades por vezes torna-se necessário, uma vez que a vida em sociedade está repleta de atividades e obrigações que não despertam interesse (Niemic & Ryan, 2009). Assim, a autonomia é mais baixa para estas atividades, mas os níveis de vontade para as executar podem ser maiores ou menores (Ryan, 2016).

Esta teoria é uma macroteoria compreensiva que engloba entre outras mini (e.g., papel da awareness e do mindfulness na regulação do comportamento), a mini teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (Ryan, 2016), identificadas através de resultados consistentes na investigação da motivação intrínseca e à internalização que demonstravam apoiar a autonomia, a competência e o relacionamento, prediziam um conjunto indicadores de experiências positivas e de bem-estar. Assim, foi identificado este conjunto de três necessidades psicológicas básicas, cuja satisfação leva a crescimento psicológico, integridade e bem-estar (Ryan & Deci, 2019).

2.3.2. Mini teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB), uma das seis mini-teorias incluídas na TAD (Deci & Ryan; 2000; Ryan & Deci; 2000b) defende que existem três necessidades psicológicas básicas, universais, inatas e essenciais para o crescimento psicológico contínuo, integridade e bem-estar (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009). São elas a *autonomia* (i.e., experiência de integração do “Eu” e liberdade para auto-organizar a atividade individual), o *relacionamento* (i.e., desejo de se sentir ligado ao outro, por se importar e nutrir carinho pelo outro e vice-versa), e a *competência* (i.e., experiência de eficácia, que tem em conta o ambiente externo e interno do indivíduo). Se o ambiente satisfizer as três necessidades psicológicas básicas, promove-se o crescimento natural e facilita-se a motivação intrínseca, o que leva ao bem-estar psicológico. Pelo contrário, se o contexto do indivíduo ameaça a satisfação destas necessidades, frustrando-as, podem verificar-se tipos de motivação menos ideais (i.e., mais controlados externamente), provocando mal-estar psicológico, potenciando a procura de alternativas pouco saudáveis ou ainda incorrendo em psicopatologia (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

As necessidades são transversais a qualquer contexto ou cultura, ainda que os valores e os comportamentos variem de acordo com a mesma. Qualquer indivíduo, independentemente do grau de importância que atribui à satisfação das mesmas, carece da satisfação destas necessidades para funcionar e prosperar, mas a cultura tem um papel na definição da forma como esta satisfação acontece (Chen et al., 2015; Ryan & Deci, 2000b).

A satisfação ou a frustração/ameaça das três necessidades psicológicas básicas faz com que o indivíduo invista mais ou menos nos objetivos que pretendem ativamente alcançar (Ryan & Deci, 2019)

Torna-se relevante estudar o conceito, aplicado ao contexto escolar, uma vez que a TNPB postula que a satisfação das três necessidades psicológicas básicas está na base da motivação intrínseca e que quando estas são satisfeitas em contexto de sala de aula, os alunos tendem a ficar mais motivados para a aprendizagem e para o estudo (Niemiec & Ryan, 2009). Esta autonomia pode ser promovida pelos professores em sala de aula quando se focam menos no peso das avaliações e mais em mostrar que os alunos têm uma voz acerca das atividades académicas que vão desenvolver. Este tipo de prática de ensino está associada a resultados positivos em sala de aula, ou seja, quanto mais os alunos percecionarem que têm apoio para ser autónomos, mais motivação académica poderão ter, tal como Chirkov e Ryan (2001) verificaram com alunos do ensino secundário da Rússia e dos EUA. Nestes

estudos verificou-se que o apoio à autonomia vindo de pais e de professores estava associado a mais motivação académica. Também Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein, & Ryan, (2008) ao avaliarem experiências de interesse face a três disciplinas em alunos do ensino público alemão, verificaram que o interesse era maior em disciplinas onde os professores apoiavam a autonomia e que o interesse diminuía quando o controlo era predominante.

Relativamente à competência, esta pode ser promovida através de atividades que desafiem o estudante dentro da sua zona de desenvolvimento, permitindo, assim, aumentar as suas capacidades académicas, sendo o *feedback* também uma boa ferramenta para promover sucesso e sentimentos de competência. O racional por trás desta afirmação é de que os alunos se vão envolver e valorizar atividades que compreendem e que sentem que dominam. Já a relação pode ser promovida através do respeito demonstrado e da preocupação. Esta necessidade facilita o processo de internalização, pois os indivíduos tendem a aceitar melhor ideias de pessoas com as quais se sentem conectadas e de contexto onde se sentem integrados (Niemic & Ryan, 2009).

A satisfação das três necessidades psicológicas básicas em contexto educativo leva a que os alunos adotem estilos de motivação mais intrínseca, para atividades pelas quais demonstram interesse ou curiosidade, mas também estilos de motivação extrínseca mais autónomos (i.e., integrada e identificada), para atividades que sejam ou mais difíceis ou que não enquadrem os interesses destes, ainda que sejam necessárias para a aprendizagem (Niemic & Ryan, 2009).

Se a autonomia for satisfeita, o indivíduo experiencia total disposição e vontade ao realizar uma atividade, porém, se esta for frustrada, há um sentimento de controlo externo ou de pressão autoimposta (Chen et al., 2015; deCharms 1972; Deci & Ryan 1985). No caso da competência, se esta for satisfeita, o indivíduo sente-se capaz de atingir os resultados esperados, porém frustrando-a, os sentimentos expressados são de fracasso e dúvidas acerca da própria eficácia (Chen et al., 2015; Ryan 1995). Por fim, quando a necessidade de relação do indivíduo é satisfeita este expressa sentimentos de intimidade e verdadeira conexão com os outros, mas quando é frustrada, o indivíduo sente-se excluído e sozinho (Chen et al., 2015; Ryan, 1995).

2.3.3. Relação das necessidades psicológicas com as perspetivas de tempo futuro, a retenção escolar a indecisão vocacional

A seguir apresentam-se estudos que relacionam as necessidades psicológicas básicas com as restantes variáveis em estudo.

Relativamente à relação das necessidades psicológicas básicas com as perspetivas de tempo futuro, o estudo de Visser e Hirsch (2014) teve como participantes alunos norte americanos universitários de psicologia. Os autores pretendiam verificar se a perspetivas de tempo futuro e as necessidades psicológicas básicas estavam associadas com comportamentos saudáveis e se estas mesmas variáveis interagem para predizer maiores níveis positivos de comportamentos saudáveis e menores níveis de comportamentos negativos. As suas hipóteses foram totalmente confirmadas para os comportamentos positivos, mas apenas parcialmente para comportamentos negativos (e.g., fumar). Quando o indivíduo é altamente orientado para o futuro tende a ter as necessidades psicológicas básicas satisfeitas o que promove um maior comprometimento. Com os resultados obtidos verificaram que as perspetivas de tempo futuro estavam negativamente correlacionadas com comportamentos de saúde negativos, mas não verificaram o mesmo para as necessidades psicológicas básicas. Os indivíduos com as necessidades psicológicas básicas satisfeitas têm maior tendência para demonstrar comportamentos construtivos, mas é menos provável que demonstrem envolver-se em comportamentos de saúde negativos (e.g., comer comida com açúcar). Verificou-se ainda que indivíduos com elevada perspetiva de tempo futuro e com as necessidades psicológicas básicas de autonomia e de relação satisfeitas reportavam ter mais comportamentos saudáveis do que os que não tinham. Conclui-se que quando o indivíduo é altamente orientado para o futuro tende a ter as necessidades psicológicas básicas satisfeitas e, assim, a combinação destas duas questões promove um maior comprometimento

Sobre a relação da retenção escolar com as necessidades psicológicas básicas, um dos estudos desenvolvidos por Milyavskaya et al. (2009) com 720 adolescentes de três países ocidentais (i.e., EUA, Canada e França) com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos de idade, tinha como primeiro objetivo compreender se a satisfação das necessidades psicológicas básicas em cada um dos contextos importantes da vida destes indivíduos (i.e., escola, família e relações de amizade) estava positivamente relacionada com o bem-estar dos mesmos. Como segundo objetivo pretendeu demonstrar que a satisfação das necessidades psicológicas básicas entre contextos (i.e., se todos os contextos satisfazem as necessidades ou se há contexto onde todas ou nenhuma das necessidades são satisfeitas) estava associada ao bem-estar, independentemente de todas as necessidades serem satisfeitas em todos os contextos. Os autores procuraram ainda verificar os efeitos da satisfação das necessidades psicológicas básicas no ajustamento à escola e se a satisfação das necessidades psicológicas básicas entre contextos tinha um impacto positivo no ajustamento escolar.

Os seus resultados revelaram que a satisfação das necessidades psicológicas básicas em cada um dos contextos estava positivamente relacionada com o bem-estar e que alunos que demonstraram ter as necessidades psicológicas básicas satisfeitas no que concerne às suas relações de amizade, demonstraram também mais intenção de *dropout*, sendo classificados como menos ajustados pelos seus professores. Relativamente aos dois últimos objetivos os autores verificaram que alunos que têm uma satisfação de necessidades balanceada entre os contextos importantes da sua vida (i.e., que em todos pelo menos uma das necessidades seja satisfeita), demonstraram maiores níveis de bem-estar, menores níveis de intenção de *dropout* e foram classificados pelos seus professores como melhor ajustados (Milyavskaya et al., 2009).

Por fim, acerca da relação das necessidades psicológicas básicas com a indecisão vocacional, o estudo de Mameli, Molinari e Passini (2018), com 911 alunos do ensino secundário pretendeu compreender se boas experiências escolares tinham impacto tanto na responsabilidade e a agência dos alunos, como no desempenho académico e a autoeficácia na tomada de decisão na carreira. Verificou-se uma associação positiva e direta entre as necessidades psicológicas básicas e a autoeficácia na tomada de decisão na carreira, onde as necessidades psicológicas básicas predizem positivamente a autoeficácia na tomada de decisão na carreira.

2.4. Indecisão Vocacional:

O conceito de indecisão vocacional é visto na literatura como a incapacidade de escolha de uma área de estudos ou de uma profissão (Callanan & Greenhaus, 1990), ao que Forner (2007) acrescenta que é um estado particularmente incomodativo, quer para quem o experiencia como para quem o estuda, por poder aumentar quando se procura reduzi-lo e por ser difícil de explicar ou identificar. O interesse por esta área vem da investigação do conceito em contexto universitário para se poder classificar (e.g., Chartrand et al., 1993) e distinguir alunos decididos e indecisos. Foi através da distinção destes dois grupos que se chegou aos fatores que permitem explicar a indecisão vocacional (Taveira, 2000), nesta linha de investigação destaca-se Williamson (1937; cit por Taveira, 2000) que procurou estudar essas diferenças entre alunos decididos e indecisos, num estudo a relação entre sucesso académico e indecisão vocacional. Neste estudo verificou que alunos indecisos não apresentavam piores resultados escolares face a alunos decididos e, inclusivamente, verificou que alunas indecisas tiveram melhores notas que as suas colegas decididas (Williamson, 1937; cit por Taveira, 2000).

Nos seus estudos o autor verificou que as causas da indecisão vocacional não se prendem apenas com a pouca competência dos alunos indecisos, mas também com medo de falhar e de

desapontar os seus significativos (Williamson, 1939). Já Forner (2007) verificou que a indecisão tem na sua base quatro fatores principais (i.e., a personalidade, o método, o desenvolvimento e a informação) e três fatores complementares (i.e., obstáculos externos, antecipações pessimistas e desinvestimento escolar), o que o torna um conceito multidimensional e permite avaliar quais os fatores com maior peso na indecisão dos indivíduos. É esta conceção multidimensional da indecisão vocacional que irá ser utilizada neste estudo.

A indecisão vocacional pode ser vista de duas perspetivas, como um estado normal na fase da adolescência, designada por indecisão desenvolvimental e como um traço transversal à vida do indivíduo, referida na literatura como indecisão generalizada. Isto é, é a distinção entre as pessoas que são indecisas e as que estão indecisas num dado momento. A primeira perspetiva é intrínseca às teorias desenvolvimentistas do desenvolvimento vocacional, que veem este processo como sendo dinâmico e que ocorre ao longo da vida do indivíduo. A segunda perspetiva é mais preocupante. Forner (2007) conclui que a indecisão vai oscilando na adolescência, sendo parte do desenvolvimento dos indivíduos, exceto se o indivíduo apresentar indecisão crónica ou generalizada. Assim, o grupo de indecisos não é homogêneo (Forner, 2007).

Por este motivo, o conceito de indecisão, seja desenvolvimental (Dosnon, 1996; cit por Pancada, 2003) ou generalizada, foi relacionado ao conceito de ansiedade, pois a ansiedade pode levar a que o indivíduo não consiga elaborar uma escolha procurando fugir desta situação ou pode ser uma consequência que leva o indivíduo a não conseguir tomar uma decisão, por receio de falhar academicamente ou por recear o desemprego (Vignoli, 2015). Ambas as formas de ansiedade podem estar relacionadas com falta de informação e com dificuldades e falta de estratégias para a tomada de decisão (Crites, 1974). Vignoli (2015) no seu estudo com 242 alunos franceses que faziam a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior e onde pretendia analisar o papel das duas formas de ansiedade na indecisão vocacional e na exploração de carreira, verificou que a ansiedade generalizada é uma característica mais acentuada de indecisão vocacional que a ansiedade relativa à carreira.

De forma a diminuir os níveis de indecisão foram desenvolvidos instrumentos que permitissem quantificar o grau de indecisão ou decisão vocacional dos alunos (e.g., Forner, 2007), e foram criados programas de forma a reduzir este estado de indecisão vocacional tendo por base as diversas teorias do desenvolvimento vocacional. Atualmente, mais do que diagnosticar se um aluno está mais ou menos indeciso, os programas de orientação vocacional

pretendem dar aos alunos competências para decidirem sobre o seu futuro vocacional (e.g., Cordeiro et al., 2017).

2.4.1. Contexto Português

A orientação vocacional em Portugal está inicialmente prevista no 26.º artigo da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 190/91), no entanto é pelo Decreto-Lei 190/91 que se criam as estruturas necessárias à orientação vocacional através dos serviços de psicologia e orientação (SPO) (Taveira, 2004), ainda que estes serviços tenham mais funções que a orientação vocacional. Esta orientação está prevista acontecer no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário por ser no fim destes ciclos que se espera uma tomada de decisão face ao futuro escolar/ académico ou profissional (Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação). A orientação vocacional serve, assim, para facilitar “o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu projeto de vida” (Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação, p. 2665), auxiliando os alunos no processo de tomada de decisão e dando um rumo à carreira académica e profissional (Escola Saudávelmente, 2019).

O Decreto-Lei (Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação) prevê ainda que a equipa que forma estes serviços seja de alguma maneira dinâmica, uma vez que estipula que “a eficácia dos serviços de psicologia e orientação depende em grande medida da dinâmica interdisciplinar que os técnicos forem capazes de estabelecer no seio da escola e da comunidade em que se integram (...)” (Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio do Ministério da Educação, p. 2665), no entanto na maioria dos agrupamentos existe apenas um psicólogo para executar, entre outras, esta tarefa. Tal levava a que alguns psicólogos aplicassem uma bateria de testes (i.e., os testes psicotécnicos) para aferir características e aptidões, fechando o processo de orientação com um relatório. No entanto, algumas vezes os alunos não tinham acesso a este relatório, por não lhes ser entregue (Silva, 2016). Sozinhos estes testes não são um instrumento útil, devendo existir um processo de autoconhecimento, nomeadamente dos seus interesses, e de alguma exploração para ser possível extrair conclusões (Escola Saudávelmente, 2019).

Atualmente, alguns agrupamentos optam por desenvolver programas nesta área (e.g., Cordeiro et al., 2017). Durante este processo, realizam-se tarefas e exercícios com o objetivo de o aluno se conhecer melhor (e.g., interesses, motivações, aptidões) e é deste processo que resultam estratégias para explorar e obter informação sobre carreiras do seu interesse. Após o levantamento destes conhecimentos, estabelecem-se objetivos para a carreira e delinea-se um

plano para atingir esses objetivos. Da forma como é feito este processo, enquadra-se na teoria desenvolvimentista já mencionada, tendo em conta que este não é um processo estanque e que pode vir a repetir-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo, não apenas porque a decisão não o satisfaz, mas porque teve que mudar de rumo, por exemplo (Escola Saudávelmente, 2019).

2.4.2. Relação da indecisão vocacional com a retenção escolar

Neste subcapítulo serão apresentados estudos que relacionam a indecisão vocacional com a retenção escolar.

O estudo longitudinal de Pink e Noblit (1975) com 309 adolescentes de um país noroeste do Pacífico tinha como objetivo compreender qual o impacto de dois rótulos (i.e., delinquente e retenção) nas opções futuras de carreira. Os autores colocaram como hipótese que alunos com estes rótulos teriam oportunidades mais reduzidas de conseguir determinadas carreiras futuras. Os seus resultados demonstraram que as oportunidades de carreira são amplamente determinadas pelo sucesso no contexto escolar, mostrando que os rótulos aplicados ao longo do percurso escolar são uma variável muito importante que determina as oportunidades futuras de carreira (Pink e Noblit, 1975).

Eide e Showalter (2001) realizaram um estudo longitudinal com uma amostra recolhida a nível nacional de alunos do 2º ano do Ensino Superior americano em 1980, com duas etnias (i.e., caucasianos e afro-americanos) cujo objetivo era compreender quais os efeitos da decisão de retenção na economia. Os autores pretendiam analisar quais os efeitos da retenção na probabilidade de desistência no Ensino Secundário e rendimentos salariais alguns anos após a entrada no mercado de trabalho.

Os resultados obtidos mostraram que não há diferenças entre as duas etnias, verificando-se uma relação positiva e significativa entre a retenção e as desistências no Ensino Secundário e uma relação negativa e significativa entre a retenção e os rendimentos dos indivíduos. No entanto, apenas se verificaram estes resultados quando os autores utilizaram as estimativas dos mínimos quadrados comuns pois quando usaram as estimativas das variáveis instrumentais verificou-se que os resultados demonstraram que a retenção escolar pode ter alguns benefícios para baixar as taxas de desistência e aumentar os rendimentos dos indivíduos (Eide & Showalter, 2001).

A investigação de Bojuwoye e Mbanjawa (2006) com 80 alunos sul africanos do primeiro ano do Ensino Superior vindos de escolas secundárias desfavorecidas, tinha como objetivo analisar quais os fatores que influenciam as decisões de carreira. Os autores verificaram que diversos fatores influenciavam as tomadas de decisão na carreira (e.g., os pais,

o prestígio concedido pela carreira, a situação financeira da família, influência de pares, falta de informação). A nível educacional verificaram que os fatores com peso para influenciar as carreiras dos alunos eram as disciplinas que tiveram, o desempenho académico e os professores.

A performance escolar foi mencionada tanto como um fator que influencia positiva como negativamente a tomada de decisão na carreira, uma vez que se o percurso escolar for pautado por um fraco desempenho escolar, é considerado uma barreira para a tomada de decisão e se for um percurso escolar com bom desempenho escolar é visto como um influenciador positivo (Bojuwoye & Mbanjawa, 2006).

III. Problemática

3.1.Objetivos

O presente estudo teve como principal objetivo analisar qual a relação entre a retenção escolar, as perspetivas de tempo futuro, a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a indecisão vocacional, pretendendo compreender quais os efeitos da retenção nas outras três variáveis. Deste modo, pretendeu-se analisar se alunos com experiência de retenção se perspetivavam mais a curto prazo, se tinham as necessidades psicológicas básicas frustradas ou ameaçadas e se apresentavam maiores níveis de indecisão vocacional comparativamente a alunos sem essa experiência. A presente investigação teve também como objetivo verificar qual a relação entre as perspetivas de tempo futuro, a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a indecisão vocacional. Adicionalmente, a investigação pretendeu, também, analisar as qualidades psicométricas do Future Time Perspective Questionnaire de Peetsma (1992).

3.2.Problemas e Hipóteses

3.2.1. Retenção escolar e perspetivas de tempo futuro

Simons, Vansteenskiste, Lens e Lacante (2004) afirmam que o grau em que se olha para o futuro difere de pessoa para pessoa. Assim há indivíduos que têm uma perspetiva de tempo futuro mais curta, definindo a maioria dos seus objetivos no futuro mais próximo e há indivíduos que, por terem uma perspetiva de tempo futuro mais longa/profunda, conseguem definir e esforçar-se para objetivos situados num futuro distante. Diversos autores verificaram que os desempenhos escolares mais baixos levam a que os alunos tenham uma extensão mais curta de tempo quando formulam os seus objetivos, não atribuindo uma importância significativa à sua vida a longo prazo comparativamente aos seus pares que apresentam um

rendimento académico mais elevado (Bouffard, Lens & Nuttin, 1983; Husman & Lens, 1999; Peetsma, Schuitema, & van der Veen, 2012).

Apesar da literatura consultada não demonstrar existir uma ligação direta entre a extensão temporal e os diversos domínios e tendo por base investigação que demonstra que as perspetivas de tempo futuro sofrem um decréscimo em determinados domínios da vida do indivíduo, nomeadamente o domínio escola e carreira face ao domínio tempo livre (Peetsma & van der Veen, 2011), assim pretende compreender-se se os alunos retidos atribuem significativamente mais importância ao domínio das relações sociais e ao domínio do tempo livre, comparativamente aos alunos não retidos que atribuem significativamente mais importância a domínios como a escola e a carreira e o domínio e do desenvolvimento pessoal. (Ferrari, Nota, Soresi, 2010; Peetsma, 2000; Peetsma, Hascher, van der Veen, & Roede, 2005).

Tendo por base o acima descrito colocamos o seguinte problema e hipótese:

QI1: Será que existem diferenças significativas entre alunos retidos e alunos não retidos face à extensão de perspetiva de tempo futuro?

H1: Alunos retidos apresentarão níveis inferiores (i.e., extensões mais curtas) de perspetiva de tempo futuro face a alunos não retidos.

QI2: Será que existem diferenças significativas entre alunos retidos e alunos não retidos face aos domínios de perspetiva de tempo futuro?

H2: Alunos retidos apresentarão níveis inferiores, nas diferentes dimensões (i.e., escola e carreira, desenvolvimento pessoal, relações sociais e tempo livre) de perspetiva de tempo futuro face a alunos não retidos.

3.2.2. Retenção escolar e indecisão vocacional

Diversos autores verificaram que um percurso escolar pautado por experiências de insucesso pode ser um fator determinante para as oportunidades de carreira destes alunos (Pink & Noblit, 1975), para a progressão académica (Eide & Showalter, 2001) e para a tomada de decisão na carreira (Bojuwoye e Mbanjawa, 2006) dos mesmos, moldando desta forma o tecido social. Assim, com base nos estudos citados levantamos o seguinte problema e hipótese.

QI3: Será que existem diferenças significativas entre alunos retidos e alunos não retidos face ao grau de indecisão vocacional?

H3: Alunos retidos apresentarão níveis superiores de indecisão vocacional face a alunos não retidos.

3.2.3. Retenção escolar e necessidades psicológicas básicas

Deci e Ryan (2000) afirmam que a satisfação das necessidades psicológicas básicas ajuda o indivíduo a prosperar e promove o seu bem-estar. No entanto, se o indivíduo passa por uma situação de frustração ou ameaça dessas necessidades pode experienciar mal-estar.

Neste sentido, Milyavskaya et al. (2009) verificaram que a satisfação destas necessidades nos contextos de vida importantes para os indivíduos, nomeadamente a escola, estava relacionada com o bem-estar dos mesmos. Verificaram ainda que havendo um equilíbrio na satisfação de pelo uma das necessidades entre os diversos contextos os indivíduos demonstravam menos intenção de desistência da escola e maiores níveis de bem-estar.

Assim, levantamos o seguinte problema e a seguinte hipótese:

QI4: Será que existem diferenças significativas entre alunos retidos e alunos não retidos face aos níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas?

H4: Alunos retidos apresentarão níveis inferiores de satisfação das necessidades psicológicas básicas face a alunos não retidos

3.2.4. Indecisão vocacional, perspetivas de tempo futuro e necessidades psicológicas básicas:

Alguns estudos demonstram que a tomada de decisão na carreira pode ser predita pela satisfação das necessidades psicológicas básicas (Mameli, Molinari, & Passini, 2018) e que quanto mais um aluno consiga projetar-se futuramente, melhor consegue definir objetivos de carreira, planeando o futuro e vendo-se como mais responsáveis pelo mesmo (Ferrari, Nota, & Soresi, 2010). Porém, apesar de não terem sido encontrados estudos que explorem os efeitos da extensão de perspetivas de tempo futuro e da satisfação das necessidades psicológicas básicas na indecisão vocacional, conjuntamente, pretende-se analisar a relação entre as variáveis. Assim, coloca-se a seguinte questão exploratória:

QE1: Será que existem diferenças significativas entre alunos com diferentes níveis de satisfação de necessidades psicológicas básicas e com diferentes níveis de perspetiva de tempo futuro face a diferentes níveis de indecisão vocacional?

IV. Método

4.1. Tipo de Estudo

O presente estudo recorre a uma metodologia quantitativa, operacionalizada pela aplicação de inquéritos por questionário, método que permite abranger um elevado número de

indivíduos e medir as variáveis em estudo através de medidas de autorrelato. É um estudo comparativo, tendo como principal objetivo comparar o efeito da experiência da retenção escolar nas perspetivas de tempo futuro, das necessidades psicológicas básicas e indecisão vocacional em alunos do 9º ano e do Ensino Secundário (Almeida & Freire, 2008).

4.2.Participantes

Os participantes do presente estudo foram selecionados com base nos seguintes critérios: alunos que frequentassem o 9º, 10º, 11º e 12º anos do Ensino Básico no ensino público português, que estivessem inscritos em escolas da Grande Lisboa e que quisessem participar de forma voluntária na investigação.

O processo de amostragem da investigação foi efetuado de um modo não probabilístico, dado que nem todos os alunos tiveram a mesma oportunidade de incluir a amostra devido às características procuradas neste estudo. Desta forma, o método de amostragem foi por conveniência (Shaughnessy, Eugene, & Zechmeister, 2012).

Participaram nesta investigação 407 alunos de três agrupamentos e de uma escola secundária na área da Grande Lisboa. As idades dos participantes variaram entre os 14 e os 20 anos de idade ($M=15,97$; $DP=1,27$), sendo que 141 alunos são do sexo masculino (34,6%) e 260 são do sexo feminino (63,9%). Os participantes distribuíram-se pelos anos de escolaridade da seguinte forma: 96 alunos do 9º ano de escolaridade (23,6%), 100 alunos do 10º ano (24,6%), 144 alunos do 11º ano (35,4%) e 66 do 12º ano de escolaridade (16,2%). Dentro do Ensino Secundário 126 alunos frequentavam a área de ciências e tecnologias (31%), 129 alunos a área de línguas e humanidades (31,7%) e 48 alunos estavam na área de artes visuais (11,8%).

Relativamente à variável retenção escolar, 307 alunos (75,4%) nunca tiveram experiência de retenção escolar ao longo do seu percurso escolar, enquanto 98 alunos experienciaram-na pelo menos uma vez (24,1%). Destes 98 alunos, apenas 96 responderam quantas vezes tinham ficado retidos. A Tabela 1, mostra a distribuição dos alunos retidos por números de retenções. Assim constata-se que grande parte dos participantes ficou retido apenas uma vez.

Tabela 1

Distribuição de alunos retidos por número de retenções

Nº de repetências	Frequência	Percentagem
1	76	18.7%
2	16	3.9%
3	3	.70%
4	1	.20%
Total	96	100%

De forma geral as habilitações literárias dos pais foram elevadas. A maior parte dos pais terminaram o Ensino Secundário e a maioria das mães obtiveram um grau do Ensino Superior. Na Tabela 2 apresentam-se os anos de escolaridade completados pelos pais.

Tabela 2

Distribuição das habilitações literárias dos pais

Ano de Escolaridade	Mãe		Pai	
	Frequências	Percentagens	Frequências	Percentagens
4	6	1.5%	11	2.7%
5	1	.20%	3	.70%
6	9	2.2%	9	2.2%
7	1	.20%	11	2.7%
8	3	.70%	7	1.7%
9	39	9.6%	75	18.4%
10	5	1.2%	8	2%
11	6	1.5%	4	1%
12	143	35.1%	140	34.4%
Ensino Superior	153	37.6%	96	23.6%

4.3. Instrumentos

Para a recolha de dados do presente estudo foram utilizados três instrumentos diferentes: *Future Time Perspective Questionnaire* de Peetsma (1992), *Escala de Necessidades Psicológicas Básicas* de Deci e Ryan (Meneses, 2018) e *Escala de Decisão Vocacional* de Pancada (2003), que foram alternadas dando origem a seis versões do questionário, para controlar o efeito de ordem.

O questionário era ainda composto por uma secção de dados sociodemográficos, uma secção de levantamento de interesses profissionais e académicos dos alunos.

As questões sociodemográficas incidiram na idade, no sexo, no ano de escolaridade, na experiência de retenção escolar e nas habilitações literárias e nas profissões dos pais. Uma vez que o presente estudo pretende analisar quais as possíveis escolhas futuras dos participantes profissional e academicamente, considerou-se pertinente inquiri-los relativamente às suas

opções a estes níveis. Assim, relativamente ao futuro escolar dos sujeitos questionou-se qual o curso que pretendiam seguir após completar o 9º ano de escolaridade, bem como qual seria o seu percurso quando terminarem a escolaridade obrigatória. Sobre o futuro profissional dos alunos interrogou-se quais as profissões que queriam ter e quais as que pensavam seguir.

Questionou-se, ainda, os participantes acerca de atividades extracurriculares, de forma a compreender se também estas seriam fontes de inspiração para as suas carreiras futuras

4.3.1. Perspetivas de tempo futuro:

Para avaliar as perspetivas de tempo futuro utilizou-se uma tradução do *Future Time Perspective Questionnaire* (Peetsma, 1992), desenvolvida pela mestrand. Para tal foi pedido à autora a escala original e seguidamente procedeu-se à tradução da mesma com o auxílio dos colegas e da orientadora de seminário de dissertação. Após este passo, foi pedido a uma aluna licenciada em Tradução para rever a mesma. Depois desta revisão e procedendo às alterações sugeridas, solicitou-se que dois indivíduos com as características da amostra (i.e., um jovem de 17 anos no 12º ano de um curso profissional e uma jovem com 17 anos no 11º ano de um curso científico-humanístico) revissem a escala item a item, dizendo o que entendiam dos mesmos. Daqui extraiu-se que o conceito “*curto prazo*” poderia ser confuso, optando-se por explicar no enunciado que antecede a escala quais as extensões de tempo que deveriam ser tidas em conta (i.e., curto prazo, corresponde ao presente ano letivo e o longo prazo corresponde ao fim da fase estudantil).

Para organizar e balancear a escala traduzida, intercalaram-se os objetos (i.e., escola e carreira, desenvolvimento pessoal, relações sociais e tempo livre) com a extensão de tempo (i.e., curto e longo prazo) e com a valência dos itens (i.e., positiva vs. negativa), de forma a que os itens correspondentes a um objeto, uma extensão ou valência não se encontrassem todos juntos.

O *Future Time Perspective Questionnaire* (Peetsma, 1992) é uma escala de autorrelato cujo público-alvo são adolescentes (i.e., dos 12 anos de idade aos 18 anos). Esta foi criada com o objetivo de avaliar as perspetivas de tempo futuro como uma atitude (i.e., tendo em consideração os pensamentos, afetos e intenção comportamental) que os indivíduos têm acerca de diversos objetos/domínios de vida (i.e., escola e carreira, desenvolvimento pessoal, relações sociais e tempo livre), em duas extensões de tempo (i.e., curto e longo prazo) (Peetsma, 2000; Stouthard & Peetsma, 1999).

A escala é tem por base uma abordagem de facetas, sendo constituída por três facetas 1) *objetos*, que foram selecionados tendo em consideração que são um fator de interesse e preocupação dos alunos durante a adolescência., 2) *extensão* de tempo futuro e 3) *valência*. Na construção da escala a combinação dos quatro objetos com as duas extensões de tempo deram origem a oito subescalas, cada uma constituída por seis itens (*Fig. 1*). As subescalas pretendem avaliar as atitudes dos alunos face aos diferentes objetos em diferentes extensões de tempo. O objeto escola e carreira avalia a atitude dos alunos face à sua experiência escolar atual e futura, bem como a sua atitude face aos efeitos dessa experiência na sua vida profissional. O objeto desenvolvimento pessoal reflete acerca do investimento, atual e futuro, que os alunos estão dispostos a fazer nos seus talentos e competências. O objeto relações sociais pretende avaliar a importância de terceiros (i.e., amigos, familiares e novas pessoas) na vida atual e futura dos alunos. Por fim, o objeto tempo livre avalia a importância e o aproveitamento desse tempo atual e futuramente (Peetsma, 2000; Stouthard & Peetsma, 1999).

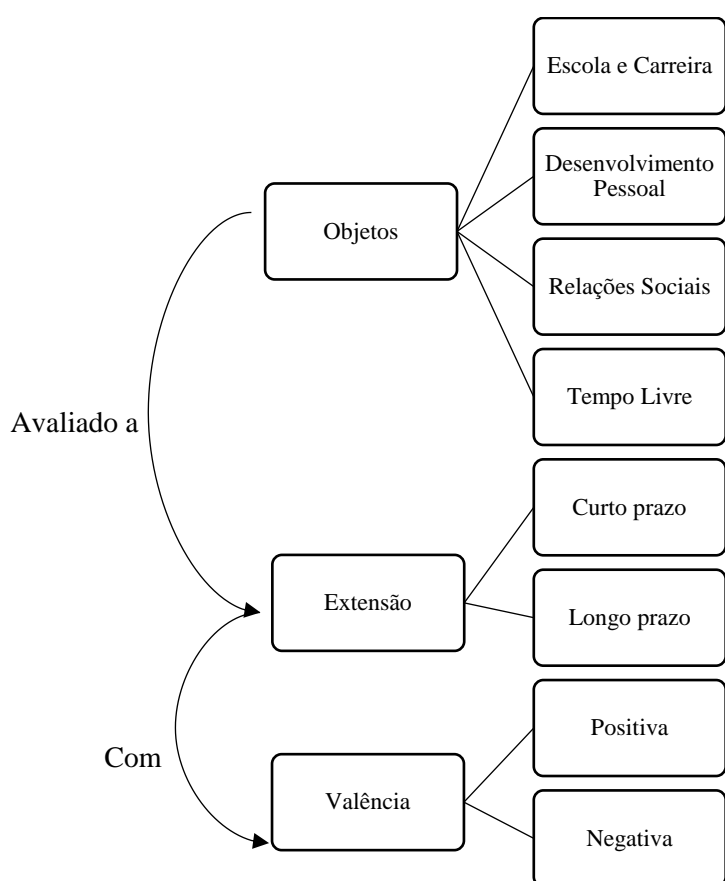


Fig. 1 – Abordagem de faceta: itens do Future Time Perspective Questionnaire

A faceta valência, teve como objetivo balancear os itens, levando a que em cada subescala metade dos itens tivesse uma valência positiva e a outra metade tivesse uma valência negativa, com exceção das subescalas relações sociais e desenvolvimento pessoal ambas a longo prazo, que têm dois itens formulados na negativa e os restantes quatro na positiva. Os itens de valência negativa (i.e., 1, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 13, 17,19, 22, 24, 28, 29, 31, 33, 34, 36, 38, 39, 43 e 48) foram invertidos aquando a codificação. No total a escala é composta por 48 itens (Peetsma, 1992; Peetsma, 2000; Stouthard & Peetsma, 1999).

Para responder a esta escala os participantes recorreram a uma escala de resposta tipo *Likert* que varia entre 1- “Não se aplica nada a mim” e “5 - Aplica-se totalmente a mim”. A perspetiva de tempo nas diferentes subescalas obtém-se através do cálculo das médias das respostas a cada subescala. Valores mais elevados sugerem uma perspetiva mais positiva, tanto a curto prazo como a longo prazo (Peetsma, 1992).

NaTabela 3 são apresentadas as dimensões da escala, bem como os itens que as constituem, a quantidade de itens por subescala e exemplos de cada uma.

Tabela 3

Distribuição e Exemplos de Itens pelas Respetivas Dimensões

Dimensões	Itens	Nº total de itens	Exemplo de itens
Escola e Carreira a Curto Prazo	1,9,17,25,35,43	6	<i>De momento, beneficio pouco do que aprendo na escola</i>
Escola e Carreira a Longo Prazo	5,13,21,29,39,47	6	<i>Gosto de pensar nos meus estudos futuros ou na minha carreira profissional</i>
Desenvolvimento Pessoal a Curto prazo	3,11,19,27, 37,45	6	<i>Penso que é muito importante desenvolver agora as minhas capacidades</i>
Desenvolvimento Pessoal a Longo prazo	7,15,23,31,33,41	6	<i>Estou muito interessado(a) no meu desenvolvimento futuro enquanto pessoa</i>
Relações Sociais a Curto prazo	8,16,24,32,34,42	6	<i>Atualmente, gosto de manter laços fortes com a minha família mais próxima</i>
Relações Sociais a Longo prazo	2,10, 18,26,36,44	6	<i>No futuro gostava de ter uma boa relação com outras pessoas</i>
Tempo Livre a Curto prazo	6,14,22,39,40,48	6	<i>Atualmente aproveito ao máximo o meu tempo livre</i>
Tempo Livre a Longo prazo	4,12,20,28,38,46,	6	<i>Pensando no futuro, o meu tempo livre não tem muita importância para mim</i>

A apresentação das qualidades psicométricas deste instrumento será efetuada no capítulo dos resultados, uma vez que um dos objetivos do presente estudo é analisar as mesmas.

4.3.2. Necessidades psicológicas básicas:

A *Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas* é uma adaptação de Mata e Peixoto (s/d; Menezes, 2018), de uma das escalas *Basic Psychological Need Satisfaction, and Frustration Scale* (BPNSF; Deci & Ryan) que são um conjunto de escalas, que pretende avaliar a satisfação das necessidades psicológicas básicas em determinados contextos (e.g., escola, trabalho, relações pessoais).

A escala original tem 20 itens divididos por 3 subescalas cada uma com duas valências (satisfação/frustração). Todos os itens que remetem para a frustração destas necessidades serão invertidos, nomeadamente, 2, 4, 6, 8, 10, 11, 13, 16 e 18, como sugerem Mata e Peixoto (s/d; Menezes, 2018).

A escala utilizada no presente estudo é baseada numa escala específica que avalia a satisfação das três necessidades psicológicas básicas, numa dada disciplina (Menezes, 2018). Recorreu-se a esta escala por, contrariamente às gerais, já se encontrar traduzida para português e por ter sido utilizada anteriormente. Para o presente estudo procurou-se remeter para uma escala mais direcionada para a vida em geral, como a de Chen et al., (2015). A escala apresenta uma configuração equilibrada entre itens que remetem para a satisfação e itens que remetem para a frustração das necessidades.

Os participantes respondem a cada item com base numa escala de resposta tipo *Likert* de 5 pontos, variando entre 1- “Totalmente falso” e 5 – “Totalmente Verdadeiro”. Os níveis de satisfação de cada necessidade básica obtêm-se através de um valor médio obtido pela combinação das respostas aos itens de satisfação e inversão das respostas aos itens de frustração. Valores médios mais elevados indicam maior satisfação de cada necessidade básica.

Na Tabela 4 são apresentadas as dimensões da escala, bem como os itens que as constituem, a quantidade de itens por subescala e exemplos de cada uma.

Tabela 4

Distribuição e Exemplos de Itens pelas Respetivas Dimensões

Dimensões	Itens	Nº de total de itens	Exemplo de itens
Autonomia	1,2,7,8,11,15,16,20	8	<i>Sinto que posso escolher o que faço</i>
Competência	5,6,14,17,18,19	6	<i>Tenho muitas dúvidas sobre se consigo fazer as coisas bem</i>
Relacionamento	3,4,9,10,12,13	6	<i>Sinto que as pessoas de quem gosto também gostam de mim</i>

Características psicométricas

Recorrendo ao *software IBM SPSS Statistics* versão 26 (IBM, 2019) foram testadas diversas análises fatoriais exploratórias com análise de Componente Principal e com rotação Varimax com normalização de Kaiser. A estrutura apresentava um bom valor de KMO (KMO=.873) e no teste de esfericidade de Bartlett obteve-se o valor 2739,10 ($df = 190$; $p < .001$). Conclui-se desta forma que as variáveis se correlacionam significativamente. No entanto, verificou-se que a dimensão Autonomia subdividia-se em dois fatores. Seguidamente, procedeu-se a uma segunda análise fatorial forçando a 3 fatores, à semelhança da estrutura original da escala. Verificou-se que itens pertencentes à dimensão Competência se agrupavam em dois fatores com os itens da dimensão Autonomia.

Da análise fatorial exploratória resultaram 3 fatores com valores de 6.05, 2.15 e 1.57, responsáveis por explicarem cumulativamente 48.89% da variância total da escala.

Uma vez não verificado o ajuste dos dados recolhidos à estrutura original da escala, realizaram-se análises fatoriais confirmatórias com recurso ao *software jamovi 1.2* (The jamovi project, 2020). Começou por se testar o modelo original de 3 subescalas. Como os valores dos índices de ajustamento não eram adequados verificou-se quais os itens que apresentavam baixos valores de saturação (i.e., $< .40$) por subescala, eliminando-os (i.e., 2, 11 e 18). Para melhorar os índices de ajustamento correlacionaram-se itens pertencentes à mesma dimensão, nomeadamente os itens 7 e 20 e os itens 11 e 16 da dimensão Autonomia. Após estes passos, os índices de ajustamento apresentaram valores aceitáveis, como se pode verificar na Tabela 5.

Tabela 5

Índices de Ajustamento para os modelos testados das necessidades psicológicas básicas

	χ^2	df	p	TLI	CFI	RMSEA	RMSEA [90% CI]
Modelo original (3 fatores)	593	167	< .001	.82	.85	.08	].07; .09[
Modelo 3 fatores (excluindo e correlacionando itens)	292	114	< .001	.91	.92	.06	].05; .07[

Nota. χ^2 = Qui-quadrado; df = Degrees of freedom; CFI = Comparative fit index, TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = Root mean square error of approximation; CI = Confidence interval.

De forma a avaliar a sensibilidade e a confiabilidade da escala utilizou-se as medidas descritivas e o alfa de *Cronbach*. Analisando a sensibilidade da escala através dos índices de assimetria e curtose verifica-se que em todos os fatores os valores são inferiores a |3| e |10|, respetivamente, o que sugere uma distribuição Normal dos alunos face às três dimensões das necessidades psicológicas básicas (Kline, 2011).

Relativamente à confiabilidade verificaram-se valores aceitáveis após exclusão de 4 itens, nomeadamente 2 e 11 da dimensão Autonomia, 18 da dimensão Competência e 4 da dimensão Relacionamento, uma vez que todos os valores se encontram acima de .60 (Pereira & Patrício, 2016). A exclusão destes itens levou a que a escala final apresentasse um total de 16 itens.

Tabela 6

Estatísticas descritivas e medidas de confiabilidade das subescalas relativas às três necessidades psicológicas básicas

Fator	M	DP	Mdn	Assim.	Curtose	α presente estudo	α Meneses (2018)
Autonomia	3.59	.69	3.67	-.45	.45	.69	.76
Competência	3.38	.82	3.60	-.64	.37	.83	.74
Relacionamento	4.20	.72	4.40	-1.05	.82	.81	.67

4.3.3. Indecisão Vocacional:

A *Escala de Decisão Vocacional* (Pancada, 2003) é a adaptação portuguesa da *Epreuve*

de Decision Vocationnelle de Forner (2014). Esta enquadra-se nos questionários de interesses vocacionais e é considerada uma prova de decisão vocacional (Pancada, 2003). A mesma pretende avaliar a indecisão vocacional, a indecisão profissional e a indecisão escolar dos indivíduos, estimando a intensidade da indecisão tal como é experienciada pelo indivíduo e especificar os fatores que são a causa desta indecisão, sendo uma medida de autorrelato.

Os fatores de indecisão aqui abordados dividem-se em 1) fatores fundamentais e 2) fatores complementares. Os primeiros referem-se a fatores gerais que se relacionam com a avaliação que cada indivíduo faz sobre o estado das coisas nos tempos futuros. Na escala correspondem à *personalidade* do indivíduo (i.e., demonstração generalizada de ansiedade relativa a questões de tomada de decisão, não exclusivas à escola e à carreira; a pessoa é indecisa de forma geral), à *falta de desenvolvimento* (i.e., falta de maturidade; o indivíduo ainda não é capaz de tomar uma decisão), à *falta de método* (i.e., o indivíduo não tem estratégia para decidir entre opções que lhe parecem igualmente atrativas) e à *falta de informação* (i.e., falta de informação que permita tomar uma decisão; não saber onde procurar essa informação). Os segundos são fatores que se baseiam na perceção dos indivíduos face à sua experiência, logo variam de indivíduo para indivíduo. Nesta prova correspondem aos *obstáculos externos* (i.e., podem ser materiais ou humanos e impedem a realização de um projeto pessoal já delineado), às *antecipações pessimistas* (i.e., que sejam geralmente negativas acerca do seu futuro pessoal) e ao *desinvestimento escolar* (ver Tabela 5; Forner, 2014; Pancada, 2003). Assim, estamos perante uma escala multifatorial.

Na *Escala de Decisão Vocacional* a indecisão é avaliada em duas partes: na primeira parte, inserida na componente sociodemográfica do questionário do presente estudo, o aluno faz uma autoavaliação da indecisão com base em 4 questões, duas relativas aos estudos e outras duas relativas à profissão (i.e., avaliação do grau de indecisão face à progressão escolar/futura carreira profissional e ideias de cursos e profissões que pretendem seguir), e na segunda parte avalia-se os fatores que interferem na indecisão, sendo que 32 avaliam os fatores fundamentais (i.e., 8 itens por subescala) e os restantes 12 avaliam os fatores complementares (i.e., 4 itens por subescala). Tal perfaz o total de 44 itens na segunda parte da escala (Pancada, 2003). Neste estudo todas as questões da escala foram utilizadas, tanto da primeira como da segunda parte, no entanto duas das questões da primeira parte foram alteradas, as relativas ao que cada indivíduo pretende fazer relativamente aos seus estudos futuros e à futura carreira (corresponde aos itens 3 do futuro escolar e do profissional no questionário deste estudo)

Os itens acerca do grau de decisão para a progressão dos estudos e da carreira profissional, são respondidos com base numa escala que varia de 1 a 4, sendo que 4 corresponde ao nível de

maior indecisão. A classificação dos itens da segunda parte é feita com recurso a uma escala de reposta de escolha forçada (i.e., os sujeitos só podem escolher uma de duas opções -“verdadeiro ou falso”), sendo que responder verdadeiro é indicador de indecisão. O nível de indecisão nesta segunda parte é obtido através da frequência de respostas “verdadeiro” em cada subescala, o que significa que quanto mais quantidade de respostas “verdadeiro” forem dadas por subescala, mais peso o fator tem na indecisão do indivíduo.

Tabela 7

Distribuição e Exemplos de Itens pelas Respetivas Dimensões

Dimensões	Itens	Total (itens)	Exemplo de itens
<i>Fatores fundamentais</i>			
Personalidade	1,8,11,14,20,23,26,29	8	<i>Ter que escolher uma profissão põe-me pouco à vontade</i>
Desenvolvimento	2,5,12,15,19,22,25,32	8	<i>Ainda me preocupo muito pouco com o meu futuro profissional</i>
Método	3,6,9,16,18,21,28,31	8	<i>Várias profissões parecem-me igualmente atrativas</i>
Informação	4,7,10,13,17,24,27,30	8	<i>Tenho falta de informações sobre as profissões para me poder decidir</i>
<i>Fatores complementares</i>			
Obstáculos Externos	33,38,40,43	4	<i>Os meus resultados escolares não me permitem realizar os meus projetos</i>
Antecipações Pessimistas	34,36,41,44	4	<i>Receio não ter êxito nos estudos que queria seguir</i>
Desinvestimento Escolar	35,37,39,42	4	<i>Penso que continuar a estudar não servirá para nada</i>

As escalas de escolha forçada são escalas nas quais o sujeito tem obrigatoriamente que escolher uma opção em detrimento, marcando a sua posição face a uma determinada temática, não há respostas neutras. Estas escalas têm vantagens como a não distorção das respostas, a distribuição mais realista das classificações e o facto de apresentarem menores níveis de desejabilidade social (Rosnow & Rosenthal, 2005).

Na Tabela 7 é apresentada a distribuição das dimensões da escala pelos fatores da mesma, bem como os itens que as constituem, a quantidade de itens por subescala e exemplos de cada uma.

Características psicométricas

Recorrendo ao *software IBM SPSS Statistics* versão 26 (IBM, 2019) foram testadas diversas análises fatoriais exploratórias com análise de Componente Principal e rotação Varimax com normalização de Kaiser. A estrutura apresentava um bom valor de KMO (KMO=.857) e o teste de esfericidade de Bartlett obteve o valor 5230,02 ($df = 946$; $p < .001$). No entanto, a estrutura não correspondeu à escala original onde em diversos fatores saturavam itens de subescalas distintas.

Assim, realizaram-se análises fatoriais confirmatórias com recurso ao *software jamovi 1.2* (The jamovi project, 2020). Começou por se testar o modelo original de 7 subescalas. Uma vez que os valores dos índices de ajustamento não eram adequados verificou-se quais os itens que apresentavam baixos valores de saturação (i.e., $< .40$) por subescala, eliminando-os (i.e., 2, 3, 8, 11, 12, 13, 18, 21, 23, 24, e 25). Para melhorar os índices de ajustamento correlacionaram-se itens pertencentes às mesmas dimensões. Após estes passos, os índices de ajustamento apresentaram valores aceitáveis, como se pode verificar na Tabela 8.

Tabela 8

Modelos testados da Indecisão Vocacional

	χ^2	df	p	TLI	CFI	RMSEA	RMSEA [90% CI]
Modelo original (7 fatores)	1784	881	$< .001$	.80	.81	.05	.05; .05[
Modelo 6 fatores (excluindo e correlacionando itens)	653	358	$< .001$	.90	.91	.05	.04; .05[

Nota. χ^2 = Qui-quadrado; df = Degrees of freedom; TLI = Tucker-Lewis index; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation; CI = Confidence interval

De forma a avaliar a sensibilidade e a confiabilidade da escala utilizou-se as medidas descritivas e o alfa de *Cronbach*. Analisando a sensibilidade da escala através dos índices de assimetria e curtose verifica-se que em todos os fatores os valores são inferiores a $|3|$ e $|10|$,

respetivamente, o que sugere uma distribuição Normal dos alunos face às dimensões da indecisão vocacional (Kline, 2011).

Relativamente à confiabilidade verificaram-se valores aceitáveis após exclusão dos 11 itens já mencionados e da subescala Obstáculos Externos que não apresenta um valor aceitável, uma vez que os valores se encontram acima de .60 (Pereira & Patrício, 2016). No entanto, com exceção da subescala já mencionada, todas as outras subescalas apresentam índices de confiabilidade superiores ao do estudo de Pancada (2003). A exclusão destes itens levou a que a escala final apresentasse um total de 30 itens.

Tabela 9

Estatísticas descritivas e medidas de confiabilidade das subescalas relativas aos sete fatores da Indecisão Vocacional

Fator	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Mdn</i>	Assim.	Curtose	α presente estudo	α Pancada (2003)
<i>Fatores fundamentais</i>							
P	1.59	.35	1.60	-.36	-1.25	.78	.73
D	1.21	.28	1.00	1.29	.66	.74	.69
M	1.55	.36	1.60	-.14	-1.37	.78	.70
I	1.64	.34	1.67	-.45	-1.08	.81	.79
<i>Fatores complementares</i>							
OE	1.24	.27	1.25	.91	-.04	.50	.57
AP	1.77	.33	2.00	-1.22	.18	.78	.74
DE	1.11	.22	1.00	2.10	3.88	.64	.63

Nota. P = Personalidade; D = Desenvolvimento; M = Método; I = Informação; OE = Obstáculos externos; AP = Antecipações pessimistas; DE = Desinvestimento escolar

4.4.Procedimento de recolha de dados

Iniciou-se este processo com o pedido de autorização à Direção Geral da Educação (DGE) através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), enviando os documentos e os instrumentos necessários à concretização da investigação. Destes documentos constaram o pedido de autorização para a participação do agrupamento/ do educando, a apresentação e os objetivos do estudo, a duração, a garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados e dos participantes, salientando-se igualmente o carácter voluntário da participação dos mesmos. Também se acrescentou uma secção onde se disponibilizaram contactos para que, quer os participantes, quer os encarregados de educação, pudessem esclarecer dúvidas ou pedir mais informações relativas ao estudo. Após a autorização foi enviado o consentimento informado para a direção de 32 agrupamentos da AML. Os agrupamentos foram selecionados com base no nível de retenção escolar no ano letivo 2016/2017 para os 9º anos, 10º, 11º e 12º anos do ensino regular e do vocacional. Pretendia-se

que os níveis de retenção estivessem acima da média nacional ($M_9 = 7\%$; $M_{10} = 16\%$; $M_{11} = 8\%$; $M_{12} = 28\%$; Infoescolas, 2016) de maneira a abranger toda a amostra pretendida. Para tal consultou-se o *site* infoescolas. Na sequência desta busca foram contactados os agrupamentos supracitados via *e-mail* e/ou presencialmente, mostrando-se 4 agrupamentos disponíveis para participar.

Contactaram-se os diretores desses agrupamentos para se apresentar os objetivos do projeto, para entregar as autorizações destinadas aos encarregados de educação e para acordar o levantamento de dados (e.g., em que disciplinas, quanto tempo levaria). Os questionários foram aplicados durante o 2º período e no início do 3º período letivos do ano letivo 2018/2019 e no 2º período de 2019/2020, em sala-de-aula pela mestranda, numa aula escolhida pelos professores de forma a perturbar o mínimo possível o normal funcionamento. Os questionários foram aplicados em papel. No início de cada sessão, lembrou-se aos alunos o propósito do estudo e como deviam proceder ao preenchimento do questionário, clarificando a utilização das diversas escalas de resposta, bem como esclarecendo o que se pretendia em algumas questões (e.g., profissão dos pais, ideias para o seu futuro profissional) e que havia duas perguntas que não eram para ser respondidas por todos os participantes (i.e., só respondia o 9º ano ou o ensino secundário). Lembrou-se que os dados eram confidenciais, servindo apenas o propósito desta investigação e garantiu-se o anonimato.

Aquando da divulgação da investigação, e como forma de agradecimento, foi enviado um *e-mail* aos diretores dos agrupamentos participantes a agradecer a participação no estudo, acompanhado de um resumo da investigação e dos principais resultados.

4.5.Procedimentos de análise de dados

Os dados recolhidos foram organizados e analisados numa base de dados através da utilização *software IBM SPSS Statistics* versão 26 (IBM, 2019).

Iniciou-se o processo de análise de dados pela caracterização da amostra com recurso a estatísticas descritivas. Seguidamente, procedeu-se à análise das propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados nesta investigação. Para tal inicialmente realizaram-se Análises Fatoriais Exploratórias através do *software IBM SPSS Statistics* versão 26 (IBM, 2019), no entanto como as estruturas dos instrumentos não correspondiam às originais, procedeu-se à realização de Análises Fatoriais Confirmatórias, tanto no *software jamovi* 1.2 (The jamovi project, 2020), como no *software AMOS* versão 26 (IBM, 2019). A qualidade do modelo foi avaliada com base nos índices Tucker-Lewis Index (TLI), Comparative Fit Index (CFI) e Root

Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Não se considerou o teste qui-quadrado (χ^2), uma vez que a dimensão da amostra é grande e o teste não tem sensibilidade para amostras de grande dimensão. Os valores de referência para os índices TLI e CFI são valores superiores a .90 e para o índice RMSEA são considerados valores aceitáveis inferiores a .05 (Kline, 2011).

A sensibilidade dos instrumentos foi avaliada tendo em consideração os valores para o coeficiente da curtose (i.e., valores que se situem entre -10 e 10) e os valores para o coeficiente de assimetria (i.e., valores que se encontrem entre -3 e 3) (Kline, 2011). A consistência interna foi analisada com recurso ao coeficiente alfa de Cronbach cujos valores são aceitáveis acima de .60 (Pereira & Patrício, 2016).

Para comparar os efeitos das variáveis em estudo nos dois grupos de alunos (i.e., retidos e não retidos), recorreu-se a um teste de comparação de médias. Neste caso foi um teste não paramétrico (i.e., teste Mann-Whitney), uma vez que nenhuma das variáveis seguiu uma distribuição normal e que nem todas as subescalas apresentaram variâncias homogêneas. No entanto, para testar parte da segunda hipótese recorreu-se a um teste t-student, porque o pressuposto da homogeneidade de variâncias foi cumprido, ainda que o da normalidade não tenha sido (Pereira & Patrício, 2016). Para testar qual a relação entre as variáveis dependentes do estudo, realizou-se uma análise de regressão hierárquica. A variável dependente foi a indecisão vocacional, as três variáveis restantes foram consideradas variáveis independentes a par das variáveis sociodemográficas idade e sexo. O primeiro bloco era constituído pelas variáveis sociodemográficas e pela retenção escolar. No segundo acrescentou-se as necessidades psicológicas básicas e no terceiro as perspetivas de tempo futuro, na primeira análise com as medidas globais (i.e., curto e longo prazo) e na terceira análise com as dimensões das mesmas.

V. Apresentação e análise dos resultados

Nesta secção serão apresentados e analisados os resultados principais da presente investigação.

5.1. Análise das qualidades psicométricas

Considerando o objetivo de analisar as propriedades psicométricas da escala *Future Time Perspective* (1992) recorreu-se ao *software IBM SPSS Statistics* versão 26 (IBM, 2019) para testar diversas análises fatoriais exploratórias com análise de Componente Principal e com rotação Varimax com normalização de Kaiser. A estrutura apresentou um bom valor de KMO (KMO= .862) e no teste de esfericidade de Bartlett obteve-se o valor 7850,28 ($df = 1128$; $p < .001$). Conclui-se desta forma que as variáveis se correlacionam significativamente. A

primeira análise fatorial exploratória resultou em 11 fatores. Nesta escala verificou-se que não havia distinção entre a extensão de tempo (i.e., curto vs. longo prazo) o que leva a que o mesmo objeto com dimensões diferentes saturasse no mesmo fator, e também se verificou que alguns objetos diferentes mas com a mesma extensão de tempo saturaram no mesmo fator.

Uma vez não verificado o ajuste dos dados recolhidos à estrutura original da escala, realizaram-se análises fatoriais confirmatórias com recurso ao *software jamovi 1.2* (The jamovi project, 2020). Começou por se testar um modelo com 8 subescalas. Como os valores dos índices de ajustamento não eram adequados verificou-se quais os itens que apresentavam baixos valores de saturação (i.e., <.40) por subescala (i.e., 2, 4, 45, 29, 31). Numa tentativa de melhorar os índices de ajustamento correlacionaram-se itens que 1) pertencessem à mesma extensão de tempo mesmo que não pertencessem ao mesmo objeto e 2) que pertencessem ao mesmo objeto, mas não há mesma extensão de tempo. Após estes passos, os índices de ajustamento continuavam a não apresentar valores aceitáveis. Seguidamente, com recurso ao *software AMOS* versão 26 (IBM, 2019) testou-se um modelo com 6 fatores, como na escala original (Figura 2). Ao testar o modelo com 6 fatores (i.e., os 4 objetos e as duas extensões de tempo), cuja conjugação perfaz 8 subescalas, os índices de ajustamento apresentaram valores adequados como mostra a Tabela 10.

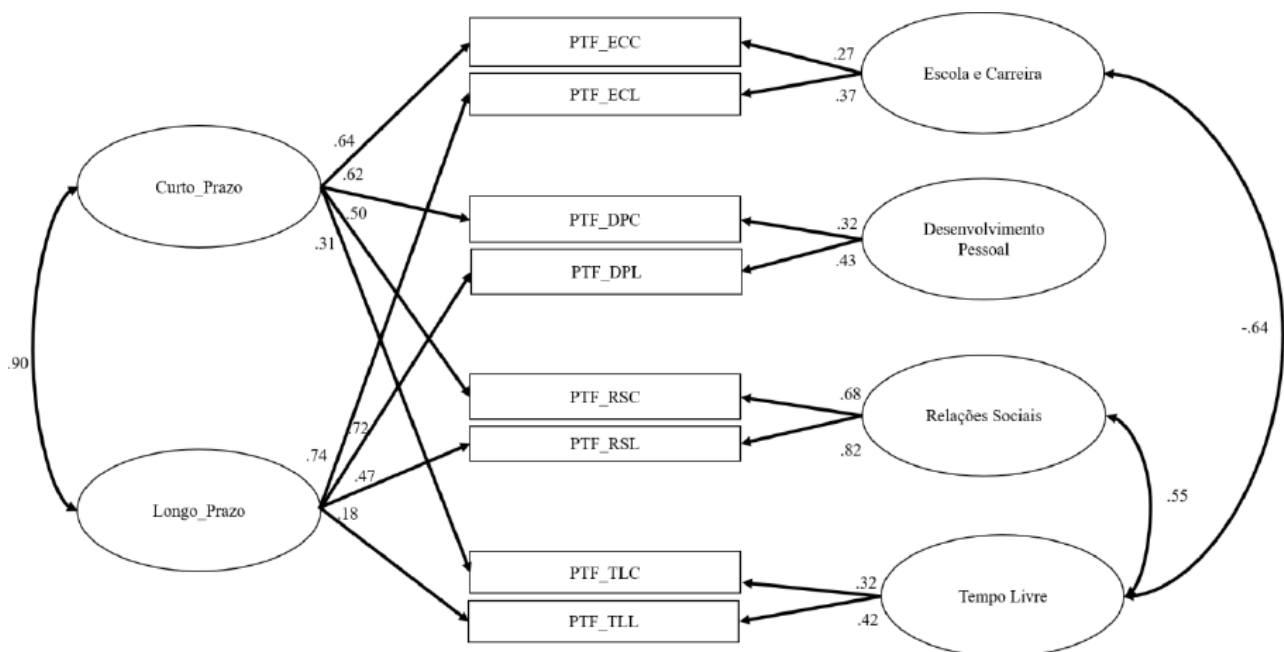


Figura 2- Estrutura da escala Future Time Perspective

Tabela 10

Modelos testados das Perspetivas de Tempo Futuro

	χ^2	df	p	TLI	CFI	RMSEA	RMSEA [90% CI]
Modelo original (4 fatores)	2762	1047	< .001	.76	.77	.06	].06; .07[
Modelo 6 fatores (excluindo e correlacionando itens)	292	114	< .001	.98	.99	.04	].00; .07[

Nota. χ^2 = Qui-quadrado; df = Degrees of freedom; TLI = Tucker-Lewis index; CFI = Comparative fit index; RMSEA = Root mean square error of approximation; CI = Confidence interval.

De forma a avaliar a sensibilidade e a confiabilidade da escala utilizou-se as medidas descritivas e o alfa de *Cronbach*. Analisando a sensibilidade da escala através dos índices de assimetria e curtose verifica-se que todos em os fatores os valores são inferiores a |3| e |10|, respetivamente, o que sugere uma distribuição normal dos alunos face às 8 dimensões das perspetivas de tempo futuro (Kline, 2011).

Relativamente à confiabilidade verificaram-se valores aceitáveis após exclusão de 2 itens, nomeadamente 11 e 45, uma vez que todos os valores se encontram acima de .60 (Pereira & Patrício, 2016). A exclusão destes itens levou a que a escala final apresentasse um total de 46 itens.

Tabela 11

Estatísticas descritivas e medidas de confiabilidade das subescalas relativas aos seis fatores das Perspetivas de Tempo Futuro

Fator	M	DP	Mdn	Assim.	Curtose	α presente estudo	α Peetsma (1992)	α Stouthard e Peetsma (1999)	α Gambão (2018)
ECC	3.57	.82	3.67	-.35	-.28	.86	.86	.83	.82
ECL	3.96	.59	4.00	-.84	1.26	.61	.70	.71	.69
DPC	3.87	.76	4.00	-.59	-.08	.70	.81	.71	.64
DPL	4.11	.63	4.17	-.63	.39	.67	.79	.81	.73
RSC	4.28	.69	4.33	-1.16	1.53	.79	.71	.76	.78
RSL	4.38	.57	4.50	-1.17	1.42	.71	.75	.76	.69
TLC	3.56	.92	3.67	-.40	-.50	.85	.84	.86	.73
TLL	4.15	.69	4.33	-.87	.72	.80	.81	.85	.70
Curto_Prazo	3.81	.54	3.86	-.52	.34	.86			
Longo_Prazo	4.15	.42	4.21	-.73	.46	.81			

Nota. ECC = Escola e carreira curto prazo; ECL = Escola e carreira longo prazo; DPC = Desenvolvimento pessoal curto prazo; DPL = Desenvolvimento pessoal longo prazo; RSC = Relações sociais curto prazo; RSL = Relações sociais longo prazo; TLC = Tempo livre curto prazo; TLL = Tempo livre longo prazo; Curto_Prazo = todas as dimensões em curto prazo; Longo_Prazo = todas as dimensões em longo prazo.

Conclui-se desta forma que a escala utilizada se adequa aos dados recolhidos e apresenta bons valores de ajustamento e de confiabilidade.

5.2. Retenção Escolar e Perspetivas de Tempo Futuro

Para responder a parte do primeiro objetivo do presente estudo analisou-se se existiam diferenças significativas face a alunos retidos e não retidos quanto à extensão de perspetiva de tempo futuro em geral como relativamente aos diversos domínios da sua vida.

A primeira hipótese do estudo pretendia verificar se alunos retidos apresentariam menores níveis de perspetiva de tempo futuro (i.e., colocação de objetivos mais a curto prazo) face a alunos não retidos. A Tabela 12 mostra que há diferenças significativas entre alunos retidos e não retidos quanto à extensão de perspetiva de tempo futuro, o que significa que alunos não retidos tendem a projetar-se tanto a curto ($U= 12058$; $p < .00$) como a longo prazo ($U= 12246$; $p < .01$) comparativamente aos seus pares retidos .

Tabela 12

Comparação de médias entre alunos retidos e não retidos face às medidas globais das Perspetivas de Tempo Futuro

Fator	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	Sim	Não	Sim	Não		
Curto_Prazo	3.68	3.86	.55	.52	.00	.35
Longo_Prazo	4.05	4.19	.45	.41	.01	.33

Nota. Curto_Prazo = todas as dimensões em curto prazo; Longo_Prazo = todas as dimensões em longo prazo; Sim = alunos com experiência de retenção escolar; Não = alunos sem experiência de retenção escolar.

A segunda hipótese da investigação pretendia verificar se alunos retidos apresentavam níveis inferiores de perspetiva de tempo futuro face a alunos não retidos em diferentes domínios de vida.

A Tabela 13 mostra que existem diferenças significativas entre alunos retidos e não retidos nos domínios escola e carreira a longo prazo, no desenvolvimento pessoal e nas relações sociais a curto prazo, com os alunos retidos a apresentarem valores inferiores em todos os domínios, o que significa que alunos com experiência de retenção colocam menos objetivos a longo prazo no caso do domínio escola e carreira ($U= 11598$; $p<.00$), assim como menos objetivos a curto prazo do domínio desenvolvimento pessoal ($U=11702$; $p<.001$) e no domínio

relações sociais ($U=12979$; $p<.05$).

Tabela 13

Comparação de médias entre alunos retidos e não retidos face às dimensões das Perspetivas de Tempo Futuro

Fator	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	Sim	Não	Sim	Não		
PTF_ECC	3.45	3.60	.88	.80	.17	.19
PTF_ECL	3.76	4.03	.69	.54	<.001	.46
PTF_DPC	3.66	3.94	.77	.74	<.001	.38
PTF_DPL	4	4.14	.71	.60	.08	.24
PTF_RSC	4.14	4.33	.78	.64	.04	.29
PTF_RSL	4.29	4.42	.61	.53	.08	.23
PTF_TLC	3.47	3.60	.92	.91	.17	.14
PTF_TLL	4.15	4.15	.65	.70	.76	.01

Nota. PTF_ECC = Escola e carreira curto prazo; PTF_ECL = Escola e carreira longo prazo; PTF_DPC = Desenvolvimento pessoal curto prazo; PTF_DPL = Desenvolvimento pessoal longo prazo; PTF_RSC = Relações sociais curto prazo; PTF_RSL = Relações sociais longo prazo; PTF_TLC = Tempo livre curto prazo; PTF_TLL = Tempo livre longo prazo.

5.3. Retenção Escolar e Indecisão Vocacional

Parte do primeiro objetivo do presente estudo era compreender se a retenção escolar influenciava a indecisão vocacional. Assim, a hipótese levantada foi que alunos retidos teriam maiores níveis de indecisão vocacional face a alunos não retidos.

Procedendo a uma análise de comparação de médias através de um teste t-student, verificou-se que não existem diferenças significativas entre alunos retidos e não retidos face à indecisão vocacional, significando que tanto alunos com experiência de retenção como alunos sem essa experiência apresentam níveis de indecisão muito semelhantes, quer na componente académica ($t(399) = -1.09$; $p>.05$) quer na dimensão profissional ($t(399) = -.91$; $p>.05$), como mostra a Tabela 14.

Tabela 14

Comparação de médias entre alunos retidos e não retidos face à indecisão vocacional

Fator	<i>M</i>		<i>SD</i>		<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	Sim	Não	Sim	Não		
Futuro_Escolar	2.33	2.21	.96	.97	.29	-.13
Futuro_Profissional	2.47	2.39	.96	.89	.48	-.08

Nota. Futuro_Escolar = autoavaliação da indecisão escolar e académica dos alunos; Futuro_Profissional = autoavaliação da indecisão profissional dos alunos. Sim = alunos com experiência de retenção escolar; Não = alunos sem

experiência de retenção escolar.

A Tabela 15 mostra que existem diferenças significativas apenas numa subescala, nomeadamente, desinvestimento escolar, o que significa que alunos retidos não pretendem continuar a estudar após esta fase face a alunos não retidos.

Tabela 15

Comparação de médias entre alunos retidos e não retidos face aos fatores da Indecisão Vocacional

Fator	M		SD		p	Cohen's d
	Sim	Não	Sim	Não		
DV_P	1.64	1.58	.34	.36	.19	-.17
DV_D	1.21	1.21	.27	.29	.59	-.01
DV_M	1.58	1.54	.34	.37	.37	-.11
DV_I	1.67	1.62	.33	.34	.27	-.13
DV_AP	1.81	1.75	.31	.33	.06	-.19
DV_DE	1.21	1.08	.28	.19	<.00	-.59

Nota. DV_P = Personalidade; DV_D = Desenvolvimento; DV_M = Método; DV_I = Informação; DV_OE = Obstáculos Externos; DV_AP = Antecipações Pessimistas; DV_DE = Desinvestimento escolar; Sim = alunos com experiência de retenção escolar; Não = alunos sem experiência de retenção escolar.

5.4.Retenção Escolar e Necessidades Psicológicas Básicas

Por fim, o primeiro objetivo da presente investigação pretendia ainda verificar quais os efeitos da retenção escolar na satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos. A Tabela 16 mostra que existem diferenças significativas apenas na satisfação da necessidade psicológica básica de competência, com alunos retidos a apresentar níveis inferiores de satisfação desta necessidade, o que significa que alunos retidos não sentem que o ambiente escolar satisfaça a sua necessidade psicológica básica de competência comparativamente aos seus colegas não retidos ($U=12931$; $p<.05$).

Tabela 16

Comparação de médias entre alunos retidos e não retidos face à satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas

Fator	M		SD		p	Cohen's d
	Sim	Não	Sim	Não		
NPB_A	3.53	3.61	.75	.66	.40	.12
NPB_C	3.23	3.43	.88	.78	.04	.25
NPB_R	4.09	4.24	.80	.69	.20	.20

Nota. NPB_A= satisfação da necessidade psicológica básica de autonomia; NPB_C = satisfação da necessidade psicológica básica de competência; NPB_R = satisfação da necessidade psicológica básica de relacionamento; Sim = alunos com experiência de retenção escolar; Não = alunos sem experiência de retenção escolar.

5.5. Indecisão vocacional, perspectivas de tempo futuro e necessidades psicológicas básicas

O segundo objetivo do presente estudo, pretendia verificar qual a relação das três variáveis dependentes, nomeadamente qual o efeito da retenção escolar, das perspectivas de tempo futuro, tanto das medidas globais (i.e., curto e longo prazo) como das dimensões, das necessidades psicológicas básicas e de algumas medidas sociodemográficas (i.e., idade e sexo) na indecisão vocacional.

Tabela 17

Resultados das correlações bivariadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Idade	1															
2. Sexo	-.011	1														
3. Retenção	.54**	-.03	1													
4. NPB_A	-.13**	.04	-.05	1												
5. NPB_C	-.17**	-.18**	-.11*	.53**	1											
6. NPB_R	-.08	-.01	-.07	.40**	.38**	1										
7. Curto_Prazo	-.18**	.00	-.15**	.55**	.40**	.40**	1									
8. Longo_Prazo	-.07	.12*	-.14**	.41**	.33**	.34**	.65**	1								
9. PTF_ECC	-.15**	.11*	-.08	.42**	.22**	.15**	.67**	.40**	1							
10. PTF_ECL	-.19**	.08	-.20**	.48**	.41**	.29**	.54**	.68**	.53**	1						
11. PTF_DPC	-.09	.05	-.16**	.33**	.25**	.14**	.66**	.50**	.44**	.44**	1					
12. PTF_DPL	-.03	.13**	-.10*	.30**	.25**	.16**	.52**	.77**	.39**	.53**	.57**	1				
13. PTF_RSC	-.09	-.02	-.12*	.34**	.27**	.44**	.69**	.60**	.29**	.34**	.33**	.37**	1			
14. PTF_RSL	-.07	.02	-.10*	.30**	.25**	.37**	.59**	.71**	.25**	.33**	.28**	.39**	.77**	1		
15. PTF_TLC	-.13**	-.11*	-.06	.39**	.33**	.31**	.67**	.31**	.09	.19**	.23**	.17**	.32**	.31**	1	
16. PTF_TLL	.70	.09	-.00	.07	.03	.12*	.18**	.58**	-.02	.04	.09	.19**	.21**	.27**	.20**	1

Nota. Os coeficientes de correlação significativos no modelo estão representados a negrito. Retenção = experiência de retenção escolar; NPB_A = satisfação da necessidade psicológica básica de autonomia;

NPB_C = satisfação da necessidade psicológica básica de competência; NPB_R = satisfação da necessidade psicológica básica de relacionamento; Curto_Prazo = todas as dimensões em curto prazo; Longo_Prazo = todas as dimensões em longo prazo; PTF_ECC = Escola e carreira curto prazo; PTF_ECL = Escola e carreira longo prazo; PTF_DPC = Desenvolvimento pessoal curto prazo; PTF_DPL = Desenvolvimento pessoal longo prazo; PTF_RSC = Relações sociais curto prazo; PTF_RSL = Relações sociais longo prazo; PTF_TLC = Tempo livre curto prazo; PTF_TLL = Tempo livre longo prazo. *p < .05; **p < .01

A Tabela 17 mostra as correlações das variáveis em estudo. Pode verificar-se que apesar de existirem muitas correlações significativas, a maioria é baixa ($<.40$). As correlações mais fortes (i.e. $>.70$) encontram-se entre as dimensões e as medidas globais das perspetivas de tempo futuro e entre as mesmas dimensões avaliadas em extensões diferentes. As correlações mais significativas são moderadas (i.e., $>.50$) e verificam-se entre a idade e a retenção escolar, a satisfação da necessidade básica psicológica de autonomia e a necessidade psicológica básica de competência. Verifica-se ainda, que apesar de a necessidade básica psicológica de autonomia se correlacionar significativamente com as medidas globais das perspetivas de tempo futuro, há uma maior correlação com a medida a curto prazo do que com a mesma medida a longo prazo. Relativamente às correlações não significativas verifica-se que são bastante fracas ($<.20$).

5.5.1. Medidas globais da perspetiva de tempo futuro, satisfação das necessidades psicológicas básicas, indecisão vocacional e medidas sociodemográficas.

Na primeira regressão linear hierárquica, na qual pretendemos analisar o contributo das diferentes variáveis para a indecisão vocacional, considerámos como primeiro bloco as variáveis sociodemográficas que explica 4.6% da variância na indecisão vocacional. Das variáveis constituintes deste bloco apenas a idade está significativamente associada à indecisão vocacional. Ao adicionar as variáveis do segundo bloco, verifica-se que este passa a explicar 23.4% da variância na indecisão vocacional. A contribuição da idade mantém-se significativa e enquanto a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência são as dimensões associadas significativamente à indecisão vocacional neste segundo bloco. Acrescentando as medidas globais da perspetiva de tempo futuro verifica-se que a variância na indecisão vocacional é explicada em 23%. A idade, bem como a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência mantêm-se significativas para a indecisão vocacional, enquanto as medidas globais da perspetiva de tempo futuro não estão significativamente associadas à indecisão vocacional (Tabela 18).

Tabela 18

Regressão Hierárquica sobre os efeitos das medidas globais da perspectiva de tempo futuro, das necessidades psicológicas básicas e das medidas sociodemográficas na indecisão vocacional.

		Bloco 1			Bloco 2			Bloco 3		
Preditores		B	DP	β	B	DP	β	B	DP	β
sociodemográficas	Idade	.03	.13	.19**	.02	.01	.11*	.02	.01	.11*
	Sexo	.04	.01	.10	.03	.02	.09	.03	.02	.09
	Retenção Escolar	.02	.02	.04	.02	.02	.05	.02	.02	.05
Psicológicas Básicas	Autonomia				-.09	.01	-.35***	-.09	.02	-.35***
	Competência				-.03	.01	-.12*	-.03	.01	-.12*
	Relacionamento				-.01	.01	-.05	-.01	.01	-.05
Tempo futuro	Curto Prazo							.00	.02	.01
	Longo Prazo							.00	.03	.01
R^2		.05			.23			.23		
F		7.48***			33.29***			.06		
ΔR^2		.05			.19			.00		

Nota. N= 407. Os coeficientes de regressão significativos no modelo estão representados a negrito. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .00$.

5.5.2. Idade, satisfação das necessidades psicológicas básicas, medidas globais da perspectiva de tempo futuro e indecisão vocacional

Para analisar o efeito da idade/ano de escolaridade na indecisão vocacional, dividiu-se a amostra em alunos de 9º ano e em alunos de Ensino Secundário. A primeira análise pretendia ver quais os efeitos das variáveis em causa para alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. Assim, verificou-se que o primeiro bloco explica 14.7% da variância na indecisão vocacional, com a variável sexo a adquirir valores significativos. Acrescentando a satisfação das necessidades psicológicas básicas, verifica-se que o bloco passa a explicar 33.9% da variância na indecisão

vocacional. O sexo mantém-se significativo e a satisfação da necessidade de relacionamento obtém valores significativos. Adicionando as medidas globais das perspetivas de tempo futuro ao terceiro bloco verifica-se que este explica 34.5% da variância na indecisão vocacional, mantendo-se as mesmas variáveis significativas. As medidas globais não adquirem valores significativos (Tabela 19).

Tabela 19

Regressão Hierárquica sobre os efeitos da idade, das medidas globais da perspetiva de tempo futuro e da satisfação das necessidades psicológicas básicas na indecisão vocacional (alunos de 9º ano)

		Bloco 1			Bloco 2			Bloco 3			
		Preditores	B	DP	β	B	DP	β	B	DP	β
Características sociodemográficas	Idade	.02	.03	.09	-.00	.03	-.02	-.01	.03		-.04
	Sexo	.01	.04	.25*	.08	.04	.20*	.08	.04		.20*
	Retenção Escolar	.13	.07	.27	.10	.06	.20	.10	.06		.22
Necessidades Psicológicas Básicas	Autonomia				-.05	.03	-.17	-.06	.03		-.21
	Competência				-.05	.03	-.21	-.05	.03		-.20
	Relacionamento				-.06	.03	-.22*	-.08	.03		-.27*
Perspetiva de Tempo futuro	Curto Prazo							.07	.04		.18
	Longo Prazo							-.01	.05		-.03
<i>R</i> ²		.15			.34			.35			
<i>F</i>		6.44**			9.95***			1.41			
ΔR^2		.17			.21			.02			

Nota. N= 96. Os coeficientes de regressão significativos no modelo estão representados a negrito. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Relativamente à análise dos efeitos das variáveis na indecisão vocacional para alunos do secundário verificou-se que o primeiro bloco explica 0% da variância da indecisão

vocacional, onde nenhuma variável sociodemográfica adquire valores significativos. Adicionando as variáveis da satisfação da necessidade psicológicas básicas ao segundo bloco verifica-se que este passa a explicar 18.8% da variância na indecisão, com a satisfação da necessidade psicológica básica de autonomia a adquirir valores significativos. Acrescentando as medidas globais das perspectivas de tempo futuro ao último bloco explica, verifica-se que este explica 18.6% da variância na indecisão e a variável significativa mantém-se a satisfação da necessidade psicológica básica de autonomia (Tabela 20).

Tabela 20

Regressão Hierárquica sobre os efeitos da idade, das medidas globais da perspectiva de tempo futuro e da satisfação das necessidades psicológicas básicas na indecisão vocacional (alunos do Ensino Secundário)

		Bloco 1			Bloco 2			Bloco 3		
Preditores		B	DP	β	B	DP	β	B	DP	β
Características sociodemográficas	Idade	.01	.01	.08	.02	.01	.10	.02	.01	.10
	Sexo	.01	.02	.04	.02	.02	.05	.02	.02	.04
	Retenção Escolar	.01	.03	.03	.01	.03	.01	.00	.03	.01
Necessidades Psicológicas Básicas	Autonomia				-.10	.02	-.39***	-.09	.02	-.37***
	Competência				-.02	.01	-.07	-.02	.01	-.08
	Relacionamento				-.01	.01	-.02	-.00	.01	-.01
Perspetiva de Tempo futuro	Curto Prazo							-.02	.02	-.08
	Longo Prazo							.02	.03	.06
R^2		.00			.19			.19		
F		1.03			24.11***			.56		
ΔR^2		.01			.19			.00		

Nota. N= 310. Os coeficientes de regressão significativos no modelo estão representados a negrito. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .00$.

5.5.3. Dimensões da perspectiva de tempo futuro, satisfação das necessidades psicológicas básicas, indecisão vocacional e medidas sociodemográficas

A última regressão linear hierárquica, na qual pretendemos analisar o contributo das diferentes variáveis para a indecisão vocacional, considerámos como primeiro bloco as variáveis sociodemográficas. Verificou-se que o primeiro bloco explica 4.6% com a idade obter valores significativos. Ao segundo bloco acrescenta-se a satisfação das necessidades psicológicas básicas e passa a explicar 23.4%. A idade mantém-se significativa e a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência adquirirem valores significativos. No terceiro bloco acrescentam-se as dimensões da perspectiva de tempo futuro, passando a explicar 33.9% da variância na indecisão vocacional. A idade e a satisfação da necessidade psicológica básica de autonomia mantêm-se significativos, e as dimensões da perspectiva de tempo futuro escola e carreira a curto e longo prazo, as relações sociais a longo prazo e o tempo livre em ambas as extensões temporais, obtêm valores significativos (Tabela 21).

Tabela 21

Regressão Hierárquica sobre os efeitos das dimensões da perspectiva de tempo futuro, da satisfação das necessidades psicológicas básicas e das medidas sociodemográficas na indecisão vocacional

		Bloco 1			Bloco 2			Bloco 3		
Preditores		B	DP	β	B	DP	β	B	DP	β
sociodemográfica	Idade	.03	.01	.19**	.02	.01	.11*	.01	.01	.09
	Sexo	.04	.02	.10	.03	.02	.09	.03	.02	.08
	Retenção Escolar	.02	.02	.04	.02	.02	.05	.01	.02	.01
Psicológicas Básicas	Autonomia				-.09	.01	-.35***	-.07	.01	-.28***
	Competência				-.03	.01	-.12*	-.01	.01	-.05
	Relacionamento				-.01	.01	-.05	-.01	.01	-.06
Perspetiva de Tempo futuro	ECC							.04	.01	.17**
	ECL							-.11	.02	-.37***
	DPC							-.01	.01	-.05
	DPL							.00	.02	.01
	RSC							-.01	.02	.05
	RSL							.06	.02	.21**
	TLC							-.02	.01	-.10*
	TLL							.03	.01	.12**
R^2		.05			.23			.34		
F		7.48***			33.29***			8.81***		
ΔR^2		.05			.19			.12		

Nota. N= 407. Os coeficientes de regressão significativos no modelo estão representados a negrito. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .00$.

VI. Discussão dos resultados

A presente investigação propôs-se cumprir três objetivos. O objetivo principal foi compreender se a experiência de retenção escolar de alunos do 9ºano e do Ensino Secundário tem efeitos negativos na sua perspetiva de tempo futuro, nomeadamente a nível da extensão da mesma, na satisfação das necessidades psicológicas básicas e na indecisão vocacional. O

segundo objetivo foi analisar qual a relação entre a indecisão vocacional, perspectivas de tempo futuro e necessidades psicológicas básicas. Por fim, o terceiro objetivo pretendeu estudar as qualidades psicométricas da versão traduzida pela mestrandia do Future Time Perspective Questionnaire de Peetsma (1992). Para que tal fosse possível de investigar levantou-se um conjunto de questões e colocaram-se hipóteses.

A fim de analisar os efeitos da retenção nas perspectivas de tempo futuro foram levantadas duas hipóteses. A primeira pretendeu verificar se a experiência de retenção levava a que os alunos colocassem mais objetivos a curto prazo comparativamente aos alunos sem esta experiência. Pela análise dos resultados relativos à primeira hipótese, podemos verificar que esta foi refutada, ainda que se tenham verificado diferenças significativas entre os dois grupos face à extensão de perspectiva de tempo futuro, verificou-se que os alunos retidos se perspectivam menos positivamente no seu futuro, tanto a curto como a longo prazo, enquanto os seus pares não retidos tendem a perspetivar mais e mais positivamente o seu futuro. Tal vai de acordo com o trabalho de Bouffard, Lens & Nuttin (1983) e de Peetsma, Schuitema, e van der Veen (2012) que demonstra existirem diferenças na extensão de tempo em alunos com desempenhos escolares mais fracos. O que pode levar os alunos a não investirem no seu futuro através de ações no presente, por não terem objetivos motivacionais ou planos que lhes permitam perspetivar-se positivamente e dar um propósito às suas ações atuais (Ferrari, Nota, & Soresi).

A segunda hipótese, analisou os efeitos da retenção escolar nas perspectivas de tempo futuro em alguns domínios de vida (i.e., escola e carreira, desenvolvimento pessoal, relações sociais e tempo livre) a curto e a longo prazo. Os resultados demonstram que a hipótese foi parcialmente corroborada verificando-se diferenças significativas no domínio escola e carreira a longo prazo e nos domínios desenvolvimento pessoal e relações sociais a curto prazo, sendo que alunos retidos apresentaram perspectivas menos positivas nestes domínios. Autores como Peetsma e van der Veen (2011) verificaram que os alunos tendem a apresentar perspectivas de tempo futuro mais baixas no domínio escola e carreira a longo prazo e no domínio desenvolvimento pessoal, por nesta fase da vida haver um decréscimo na importância dada nestas áreas ao mesmo tempo que se verifica uma maior valorização das relações sociais e dos tempos livres. No entanto, não se verificaram perspectivas positivas no domínio relações sociais a curto prazo, podendo justificar-se que a sua rede social destes alunos sofreu alterações por terem ficado retidos (Goos et al., 2013; Wu et al., 2010) e os seus pais podem ter demonstrado sentimentos negativos face a esta(s) experiência(s), mais concretamente desilusão, culpando os filhos por essa retenção (Gniewosz, Eccles, & Noack, 2015; Kretschmann et al., 2019; Spinath

& Spinath, 2005). Alunos com experiência de retenção podem apresentar perspectivas menos positivas no domínio escola e carreira a longo prazo e no domínio desenvolvimento pessoal a curto prazo, porque o seu rendimento académico não foi satisfatório ao longo do seu percurso escolar, assim podem ver este rendimento como um preditor do seu sucesso académica e profissionalmente. Tendo isso em consideração, alunos retidos podem não sentir necessidade de investir, atualmente, no desenvolvimento das suas competências e talentos.

Relativamente à terceira hipótese que pretendeu avaliar se alunos retidos tinham níveis superiores de indecisão vocacional face a alunos não retidos, verificou-se que não existem diferenças significativas entre alunos retidos e não retidos quanto à indecisão académica e profissional, ainda que ambos os grupos tendam para a indecisão. Desta forma a hipótese foi refutada. Tal vai ao encontro dos resultados obtidos por Pancada (2003). Uma possível explicação para estes resultados pode esta relacionada com o facto de o desenvolvimento vocacional nas escolas acontecer apenas nos anos de tomada de decisão, levando a que os alunos não ganhem competências necessárias para uma exploração mais adequada, no entanto esta situação parece estar a ser revertida quando em algumas escolas se opta por desenvolver programas de orientação vocacional ao invés de se recorrer exclusivamente às baterias de testes e aos relatórios das mesmas que nem sempre são devolvidos aos alunos, dado o baixo rácio psicólogo-alunos por escola (Silva, 2016). Seria interessante pensar em estender a orientação vocacional a alunos mais novos, não com o objetivo de tomarem a decisão o mais precocemente possível, mas para que estes adquirissem ferramentas necessárias para a exploração vocacional.

Neste estudo analisou-se quais os fatores com maior peso na indecisão vocacional, verificou-se que dos sete analisados existem apenas diferenças significativas num fator, o desinvestimento escolar. Existem diversos estudos que demonstram que alunos com experiência de retenção tendem a não prosseguir uma carreira académica, concluindo a escolaridade obrigatória ou desistindo da mesma (e.g., Diris, 2017; Hughes et al., 2017b; Jacob & Lefgren, 2009; Ou & Reynolds, 2010). Uma possível razão para os resultados obtidos pode ser o facto de os alunos não verem o seu rendimento escolar como uma boa base para prosseguimento de estudos e para aspirar a profissões que requeiram mobilização dos conhecimentos escolares, pois ao longo do seu percurso foram confrontados com a incapacidade de corresponder aos objetivos estabelecidos para determinado ano/disciplina. Assim, procuram projetos onde consideram adaptar-se melhor, de acordo com os resultados obtidos ao longo da sua escolarização.

A última hipótese quis verificar se existiam diferenças na satisfação das necessidades psicológicas básicas entre alunos retidos e não retidos. A hipótese foi parcialmente corroborada, uma vez que se demonstrou existir diferenças significativas entre os dois grupos na satisfação da necessidade psicológica básica de competência, com os alunos retidos a apresentar níveis inferiores de satisfação. Estas crenças podem ser reforçadas tanto por professores, nomeadamente promovendo um clima de competição em sala de aula ou através da diferenciação negativa entre níveis de competência dos alunos, como por colegas (Chen et al., 2015; Niemiec & Ryan, 2009; Ryan, 1995). Chen et al. (2015) e Ryan (1995) afirmam que a frustração da necessidade psicológica básica de competência leva a sentimentos de fracasso e de dúvida acerca da própria eficácia. Niemiec e Ryan (2009) sugerem formas de promover a satisfação desta necessidade em sala de aula, nomeadamente através do *feedback* e da realização de tarefas que desafiem o aluno, mas dentro da sua zona de desenvolvimento.

Relativamente à questão exploratória que pretendeu verificar se havia diferenças significativas entre alunos com diferentes níveis de satisfação de necessidades psicológicas básicas e com diferentes níveis de perspectiva de tempo futuro face a diferentes níveis de indecisão vocacional, averiguou-se que são as variáveis motivacionais que contribuem mais para a indecisão vocacional, nomeadamente a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia e de competência, sendo a primeira a que maior significância tem nesta decisão. Tal significa que alunos com maior perceção de autonomia e de competência tendem a demonstrar menores níveis de indecisão vocacional. Ao analisar as diferenças nos efeitos das variáveis em alunos do 9º ano e do Ensino Secundário verificou-se que para os primeiros a satisfação da autonomia não tem um efeito tão grande quanto o relacionamento e que para alunos do Ensino Secundário a autonomia e a competência têm um efeito maior na indecisão. Uma possível explicação para menor satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia e de competência relacionar-se com maiores níveis de indecisão vocacional, pode ser porque os alunos do Ensino Secundário não percebem que o ambiente lhes satisfaça a necessidade de se sentirem capazes de decidir o seu futuro e, ao mesmo tempo, não percebem a satisfação da necessidade de tomarem as suas próprias decisões, de arriscar e descobrir o que gostam, onde se imaginam, o que faz mais sentido para o seu futuro vocacional. Tal pode dever-se à forma como é explorada a questão do desenvolvimento vocacional em contexto escolar.

Para os alunos de 9º ano é a satisfação da necessidade psicológica básica de relacionamento que tem mais efeito na indecisão vocacional, mais concretamente se o ambiente fizer com que os alunos se sintam queridos pelos seus pares e significativos, parte do grupo,

podem apresentar menores níveis de indecisão vocacional. Tal pode estar relacionado com o facto de as amizades nesta altura serem muito importantes, os amigos passam a ter um papel marcado nas escolhas. Assim, poderá ser mais fácil para os alunos decidirem o seu futuro escolar se no seu grupo existir apoio para esse projeto e também se houver quem escolha o mesmo caminho.

Quanto às medidas globais da perspetiva de tempo futuro (i.e., curto e longo prazo) não apresentaram um efeito significativo na indecisão vocacional. No entanto, ao introduzir as dimensões da perspetiva de tempo futuro verifica-se que a autonomia deixa de ser a medida mais significativa passando a dimensão escola e carreira a longo prazo a ter um efeito substancial, seguida do mesmo objeto a curto prazo e das relações sociais e dos tempos livres ambos a longo prazo e dos tempos livres a curto prazo. Assim, verifica-se que quanto mais positivas forem as perspetivas de tempo futuro no domínio escola e carreira a longo prazo, menores serão os níveis de indecisão. Verifica-se ainda que quanto mais positivas as perspetivas nos domínios escola e carreira a curto prazo, relações sociais e tempos livres a longo prazo, maiores os níveis de indecisão vocacional. Quanto ao domínio tempo livre a curto prazo verificou-se que quanto menos positivas as perspetivas neste domínio, maiores os níveis de indecisão vocacional.

Na literatura mobilizada a dimensão tempo livre em especial a longo prazo era associada a um desfoque do futuro profissional e académico dos indivíduos (Peetsma & van der Veen, 2011; Peetsma, Schuitema, & van der Veen, 2012), o que pode relacionar-se com maiores níveis de indecisão nos indivíduos. No entanto, na análise realizada verificou-se maiores níveis de indecisão vocacional quando as perspetivas de tempo livre a curto prazo foram menos positivas, o que pode significar que atividades extracurriculares, muitas vezes englobadas no domínio tempo livre pelos participantes do presente estudo, podem auxiliar os alunos a consolidarem a sua identidade vocacional. Tal é verificado em estudos anteriores, como é o caso de Gambão (2018) que verificou que alunos com atividades extracurriculares apresentam maiores níveis de autoeficácia académica, maior bem-estar com pares e na escola, com perspetivas de tempo futuro da escola e carreira mais positivas e que dão mais valor às relações sociais a longo prazo e ao desenvolvimento pessoal a curto prazo. Também Garst, Sheider e Baker (2001) e Palen e Coastworth (2007) verificaram que as atividades extracurriculares permitem a clarificação da identidade dos indivíduos.

Na análise feita também se verificou maiores níveis de indecisão quando se encontraram maiores níveis de perspectiva de tempo futuro na escola e carreira a curto prazo. Uma possível justificação relaciona-se com o facto de alguns alunos poderem estar muito focados em atingir objetivos escolares (e.g., ter as melhores notas nos testes e aumentar a média), que podem não estar a perspetivar o seu futuro vocacional. No entanto, também se verificou que perspetivas mais positivas no domínio escola e carreira a longo prazo se relacionam com menores níveis de indecisão vocacional, como demonstraram Ferrari, Nota e Soresi (2010) e Tsuzuki (2015). Indivíduos que se perspetivam mais positivamente no futuro, vendo-o como mais alcançável tendem a planear mais esse futuro e a fixar objetivos vocacionais, procurando, no presente, situações que ajudem a atingi-los (Ferrari, Nota, & Soresi, 2010).

Relativamente às relações sociais a longo prazo verificou-se que perspetivas mais positivas neste domínio estavam relacionadas com maiores níveis de indecisão. Pode especular-se que o meio social e familiar do aluno pode estar a pressioná-lo com diversas expetativas e opções para o seu futuro académico e profissional, que em vez de serem um suporte ao qual os adolescentes recorrem para esclarecer dúvidas e pedir conselho, são uma fonte de pressão.

Também a idade se revelou significativa para a indecisão vocacional, sendo que alunos mais velhos podem apresentar maiores níveis de indecisão. Apesar de ser expectável que nessa quanto mais próximos da escolha mais decididos os alunos estejam, pode estar a verificar-se que alunos que não têm um plano sólido para o seu futuro académico e profissional e que estão próximos de fazer uma escolha, podem estar a experienciar maiores níveis de indecisão vocacional. Assim, de forma a tomar uma decisão exploram diversas áreas com diversos critérios em mente, não tendo sido feito um trabalho prévio de consolidação dos seus projetos futuros, os pontos positivos e negativos dos mesmos.

Em todas as análises de regressão realizadas se verificou que a retenção escolar não tem um efeito significativo no processo de tomada de decisão dos alunos, o que é congruente com trabalhos anteriores (Simões, 2014), que demonstravam também que nem o género (Faria, Taveira, & Saavedra, 2008; Gomes, 2014), nem o estatuto socioeconómico apresentavam efeitos significativos na indecisão escolar.

VII. Considerações Finais

O presente estudo propôs-se analisar três objetivos, que se consideram cumpridos. Foi possível verificar que a retenção escolar afeta a forma como os alunos pensam o seu futuro e como colocam objetivos, que o seu bem-estar psicológico é também influenciado de forma

negativa por essa experiência, especialmente ao nível da satisfação da necessidade psicológica básica de competência e que apesar de se esperar ver diferenças significativas entre os grupos quanto à indecisão vocacional, tal não se verificou. No entanto, alguns alunos com experiência de retenção ao longo do seu percurso escolar não pretendem continuar os estudos e, desta forma, também parecem não aspirar a posições e profissões com maior estatuto.

O estudo demonstrou ainda que alunos com baixa percepção de competência e autonomia, assim como alunos mais velhos e com uma perspetiva futura negativa em alguns domínios como escola e carreira, relações sociais e tempo livre, apresentam maiores níveis de indecisão vocacional comparativamente aos seus pares.

Desta forma, tendo em conta os resultados obtidos, considera-se que o presente estudo contribuiu para se pensar mais aprofundadamente na decisão de retenção do aluno, não usando outra estratégia que a complementar e potenciar melhoria de resultados, porque para além dos efeitos já estudados, a experiência de retenção parece ser para alguns alunos um marco que condiciona a sua vida para além dos tempos de escola (Diris, 2017; Hughes et al., 2017b; Jacob & Lefgren, 2009; Ou & Reynolds, 2010). O estudo contribuiu também para se rever e ampliar os programas de decisão vocacional que permitam aos alunos, em especial aos que estão indecisos e os que não pretendem apostar no seu futuro devido a obstáculos no seu percurso escolar, desenvolver competências de forma a não permitirem que essas experiências sejam fatores determinantes na sua vida futura, nomeadamente profissional e académica. Para os alunos mais indecisos, outra solução é criar momentos em que se põe os alunos em contacto com diversas entidades empregadoras ou funcionários das mesmas a fim de compreenderem melhor e conhecerem mais profissões que lhes possa interessar.

A nível do bem-estar psicológico, o estudo mostra-se relevante, porque demonstra que, especialmente alunos com experiência de retenção, sentem a sua necessidade de competência frustrada. Talvez, seja relevante trabalhar esta necessidade na sua vida quotidiana e em sala de aula reforçando a importância das aprendizagens em sala de aula e qual a sua aplicabilidade à realidade quotidiana dos alunos de forma a promover o seu envolvimento e melhor assimilação das mesmas, promovendo a satisfação das necessidades psicológicas básicas, demonstrando que são indivíduos com competência para tomar decisões e que conseguem lidar com as consequências destas.

Conclui-se assim que o presente estudo contribuiu para aumentar o conhecimento do que se pensa poderem ser as consequências da retenção escolar na vida futura de alunos com

esta experiência, a nível académico e profissional, bem como do bem-estar psicológico dos mesmos.

7.1. Limitações do estudo

O presente estudo teve algumas limitações na sua execução sendo a principal a extensão do questionário, por ser composto por 12 páginas. Muitos alunos aquando da aplicação demonstraram explicitamente o desagrado com o tamanho do instrumento, verbalizando diversas vezes que as perguntas estavam repetidas e perguntando se era para se ter certeza que não estavam a mentir. Esta limitação levou a que os alunos dispersassem a atenção da tarefa e se mostrassem aborrecidos por ter assentido participar, o que pode ter contribuído para algumas respostas menos pensadas e mais automáticas para finalizar o questionário o mais rápido possível.

Ainda sobre o instrumento durante a aplicação, houve alunos que tiveram dificuldade em estruturar o pensamento ao preencher a escala acerca da satisfação das necessidades psicológicas básica, pois não tinham uma situação/tarefa em que se pudessem basear, era para pensarem na sua vida em geral e ver quanto é que as afirmações apresentadas se enquadravam na mesma. Tal pode dever-se ao facto de a mesma ter sido adaptada de uma escala que era feita para os alunos identificarem a satisfação ou frustração das necessidades psicológicas básicas numa disciplina em específico. No entanto, a versão final utilizada nesta investigação assemelha-se muito à versão de Chen et al. (2015) que também é uma escala que procura avaliar a satisfação das três necessidades psicológicas básicas na vida em geral.

Outra limitação do estudo está relacionada com o facto de parte das recolhas terem acontecido no terceiro período, altura em que os alunos estão mais cansados e os alunos dos 9º, 11º e 12º anos de escolaridade estão mais focados na época de exames. Ainda assim para minimizar esta limitação, nesta altura, procurou-se sempre passar o questionário em disciplinas às quais os alunos não tinham que ir a exame.

7.2. Estudos futuros

Futuramente seria interessante avaliar se existem diferenças nas perspetivas de tempo futuro, na satisfação das necessidades psicológicas básicas e nos níveis de indecisão de alunos em anos de tomada de decisão (i.e., 9º e 12º anos) e em alunos que não estão em anos de tomada de decisão (i.e., 10º e 11º anos). Seria interessante desenvolver um estudo longitudinal onde se pudesse verificar se as perspetivas e aspirações dos alunos se realizaram e qual o impacto destas

na economia do país. Seria importante desenvolver programas de desenvolvimento de competências para que os efeitos da retenção escolar no futuro dos indivíduos fossem atenuados, tentado ao máximo a equidade de oportunidades e que estes alunos invistam mais no seu futuro, qualificando-se e moldando de forma diferente o tecido social. Tal poderia passar por mostrar aos alunos a importância das suas aprendizagens, demonstrando a aplicabilidade das mesmas no seu quotidiano, não estigmatizar os caminhos alternativos à educação regular, procurar soluções alternativas ou complementares à retenção escolar, trabalhar as questões do desenvolvimento de carreira para além dos anos de tomada de decisão, mais concretamente a exploração da temática em disciplinas como a cidadania e desenvolvimento.

Seria interessante ampliar a amostra a um nível nacional de forma a conseguir atenuar o mais possível os efeitos prolongados da retenção escolar na vida futura dos alunos portugueses.

VIII. Referências

- Allen, C. S., Chen, Q., Willson, V. L., & Hughes, J. N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 480-499. doi:10.3102/0162373709352239.
- Allensworth, E. (2004, Março). *Ending social promotion: dropout rates in chicago after implementation of the eighth-grade promotion gate*. (Vol. 60637). Chicago: Consortium Chicago.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (2003). On the success of failure: Assessment of the effects of retention in the primary grades (2nd ed.). In. Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary grades* (pp. 1-15). NY: Cambridge University Press Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª Edição). Braga: Psiquilíbrios Edições
- Andre, L., van Vianen, A. E. M., Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J. (2018). Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work and health. *PLoS ONE* 13(1), 1-45. doi: 10.1371/journal.pone.0190492.
- Aqeduto. (2015). *Q2- Chumbar melhora as aprendizagens?*. Recuperado de <http://www.aqeduto.pt/estudos-aqeduto/q2/>.
- Bain, P. G., Milfont, T. L., Kashima, Y., Bilewicz, M., Doron, G., Garoarsdóttir, R. B., ... Saviolidis, N. M. (2016). Co-benefits of addressing climate change can motivate action around the world. *Nature Climate Change*, 6(2), 154–157. doi:10.1038/nclimate2814.
- Bojuwoye, O., & Mbanjwa, S. (2006). Factors impacting on career choices of technikon students from previously disadvantaged high schools. *Journal of Psychology in Africa*, 16(1), 3-16. doi: 10.1080/14330237.2006.10820099.
- Brophy, J. (2006). *Grade Repetition*. [NetLibrary version]. Retrieved from <http://www.unesco.org/iiep/PDF/Edpol6.pdf>.
- Byrnes, D. (1989). Attitudes of students, parents, and educators toward repeating a grade. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.), *Flunking grades: Research and policies on retention* (pp. 108-131). Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Callanan, G. A., & Greenhaus, J. H. (1990). The career indecision of managers and professionals: Development of a scale and test of a model. *Journal of Vocational*

- Behavior*, 37(1), 79–103. doi: 10.1016/0001-8791(90)90008-P.
- Carstensen, L. L. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science*, 312(5782), 1913–1915. doi:10.1126/science.1127488.
- Carvalho, R. G. G. (2015). Future time perspective as a predictor of adolescents' adaptive behavior in school. *School Psychology International*, 36(5), 482–497. doi:10.1177/0143034315601167.
- Crites, J. O. (1974). Career counseling: a review of major approaches. *The Counseling Psychologist*, 4, 3–23. doi: 10.1177/001100007400400302.
- Chartrand, J. M., Rose, M. L., Elliott, T. R., Marmarosh, C., & Caldwell, S. (1993). Peeling back the onion: Personality, problem solving, and career decision-making style correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 1(1), 66–82. doi:10.1177/106907279300100107.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. doi:10.1007/s11031-014-9450-1.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32(5), 618–635. doi: 10.1177/0022022101032005006.
- CNE. (2018, Novembro). *Estado da educação 2017* (Edição 2018). Lisboa: CNE.
- de Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566–571. doi:10.1037//0022-3514.42.3.566.
- Cordeiro, S., Taveira, M.C., Neves, L., Silva, A. D., Rodrigues, B., & Costa-Lobo, C. (2017). Efeitos de uma intervenção psicológica vocacional na adaptabilidade de carreira. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8, 93-104.
- deCharms, R. (1972). Personal causation training in the schools. *Journal of Applied Social Psychology*, 2(2), 95–113. doi:10.1111/j.1559-1816.1972.tb01266.x.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134. doi:10.1016/0092-6566(85)90023-6.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–

268.doi:10.1207/S15327965PLI1104.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23.doi:10.1037/0708-5591.49.1.14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.doi:10.1037/a0012801.
- Decreto-Lei n.º 190 (1991, 17 de maio). Cria nos estabelecimentos de educação e ensino públicos os serviços de psicologia e orientação. *Diário da República n.º113/1991, Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55 (2018, 6 de julho). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República n.º129/2018, Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Despacho normativo n.º 24-A (2012, 06 de dezembro). Regulamenta a avaliação do ensino básico. *Diário da República n.º 236/2012, 2º Suplemento, Série II*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Diris, R. (2017). Don't hold back? the effect of grade retention on student achievement. *Education Finance and Policy*, 12(3), 312-341. doi: 10.1162/EDFP_a_00.
- Ehmke, T., Drechsel, B., & Carstensen, C. (2010). Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 36 ,27-35. doi:10.1016/j.stueduc.2010.10.003.
- Eide, E. R., & Showalter, M. H. (2001). The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education Review*, 20, 563–576.
- Escola Saudávelmente. (2019). *Desenvolvimento vocacional*. Recuperado de <http://escolasaudavelmente.pt/alunos/adolescentes/escola/desenvolvimento-vocacional>.
- Faria, L., Taveira, M.C., Saavedra, L. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 17-30. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10955/1/Revista%20Brasileira%20de%20Orientao%20Profissional.pdf>
- Forner, Y. (2007). L' indécision de carrière des adolescents. *Le Travail Humain*, 70(3), 213–234.doi:10.3917/th.703.0213.
- Forner, Y. (2014). L' évaluation de l' indécision vocationnelle : l'EDV-9 (forme S).

- L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(4). doi: 10.4000/osp.2968.
- Gambão, N. (2018). *Perspetiva temporal de futuro e motivação escolar numa amostra de estudantes portugueses do 3ºciclo do ensino básico*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra). Recuperado de <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/85318/1/Tese%20MIP-%20Nuno%20Gamb%C3%A3o-%202018.pdf>
- Garst, B., Scheider, I., & Baker, D. (2001). Outdoor adventure program participation impacts on adolescent self-perception. *The Journal of Experiential Education*, 24, 41–49. doi: 10.1177/105382590102400109.
- Gjesme, T. (1975). Slope of gradients for performance as a function of achievement motive, goal distance in time, and future time orientation. *The Journal of Psychology*, 91(1), 143–160. doi:10.1080/00223980.1975.9915808.
- Gniewosz, B., Eccles, J. S., & Noack, P. (2015). Early adolescents' development of academic self-concept and intrinsic task value: The role of contextual feedback. *Journal of Research on Adolescence*, 25, 459– 473. doi:10.1111/jora.12140.
- Gomes, L. (2014). *Exploração e indecisão vocacional em alunos do ensino superior: Estudo exploratório*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense, Porto). Recuperado de <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/867/1/TMPS%2030.pdf>
- Goodlad, J. (1954). To Promote or Not to Promote? *Childhood Education*, 30(5), 212-215. doi: 10.1080/00094056.1954.10726450.
- Goodlad, J., & Anderson, R. (1963). *The nongraded elementary school*. New York: Harcourt, Brace & World
- Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & de Bilde, J. (2013). First-grade retention in the flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth, and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology*, 51, 323–347. doi:10.1016/J.JSP.2013.03.002.
- Greene, J. P., & Winters, M. A. (2006, Setembro). *Getting farther ahead by staying behind: a second-year evaluation of florida's policy to end social promotion*. (No 49). Manhattan: Center for Civic Innovation.
- Hagborg, W. (1993, Abril). *Teacher and high school student grade retention attitudes*. Washington, DC: Annual Meeting of the National Association of School Psychologists.
- Harren, V. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of*

- Vocational Behavior*, 14, 119–133. doi:10.1016/0001-8791(79)90065-4.
- Hartup, W., Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions In Psychological Science*, 8(3), 76-79.
- Holmes, C., & Matthews, K. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54(2), 225-236. doi:10.2307/1170303
- Hong, G., & Raudenbush, S. (2005). Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 205-224. doi: 10.3102/01623737027003205.
- Huang, F. (2014). Further understanding factors associated with grade retention: Birthday effects and socioemotional skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 79–93. doi:10.1016/j.appdev.2013.12.004.
- Hughes, J. N., West, S. G., Kim, H., & Bauer, S. S. (2017). Effect of Early Grade Retention on School Completion: A Prospective Study. *Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1037/edu0000243.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125. doi:10.1207/s15326985ep3402
- Hwang, S., & Cappella, E. (2018). Rethinking early elementary grade retention: Examining long-term academic and psychosocial outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(4), 559–587. doi:10.1080/19345747.2018.1496500
- IBM. (2019). *SPSS Statistics* 26. Recuperado de: https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/SSLVMB_26.0.0/statistics_kc_dita/spss/product_landing.html.
- IBM. (2019). *SPSS AMOS* 26. Recuperado de: <https://www.ibm.com/support/pages/node/878803>.
- Infoescolas. (2016). *Estatísticas do ensino básico e secundário*. Recuperado de <http://infoescolas.mec.pt/>.
- Jacob, B., Lefgren, L. (2009, Fevereiro). *The effect of grade retention on high school completion* (CLOSUP Working Paper Series Number 12) CLOSUP: University of Michigan.
- Jackson, G. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research*, 45(4), 613-635. doi:10.3102/00346543045004613
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437.

- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Kooij, D., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 867–893. doi:10.1037/apl0000306
- Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M., & Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: A longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1432–1446. doi:10.1037/edu0000353.
- Lei n.º 85 (2009, 27 de agosto). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. *Diário da República n.º166/2009, Série I*. Lisboa: Assembleia da República.
- Lens, W., Simons, J., and Dewitte, S. (2002). From duty to desire: The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In Pajares, F., and Urdan, T. (eds.), *Academic Motivation of Adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich, CT, 221–245.
- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 321–333. doi:10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x
- Locatelli, A., Bzuneck, J., Édi, S., & Guimarães, S. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 268–276. doi:10.1590/S0102-79722007000200013.
- Logue, A. (1988). Research on self-control: An integrating framework. *Behavioral and Brain Sciences*, 11(4), 665–709. doi:10.1017/S0140525X00053978.
- Mameli, C., Molinari, L., & Passini, S. (2019). Agency and responsibility in adolescent students: A challenge for the societies of tomorrow. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41–56. doi:10.1111/bjep.12215.
- Marsh, H., & Rhonda, G. (2002). The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation: The “big fish-little pond” effect. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 83–124). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Martin, A. J. (2011). Holding back and holding behind: Grade retention and students'

- non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(5), 739–763. doi:10.1080/0141 1926.2010.490874.
- Meneses, D. (2018). *A relação entre atenção plena, necessidades psicológicas básicas e a autorregulação motivacional* (Dissertação de mestrado, ISPA- Instituto Universitário, Lisboa). Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6841/1/21177.pdf>
- Miller, R. B., DeBacker, T. K., & Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 250–260.
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., & Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(8), 1031-1045. doi: 10.1177/0146167209337036.
- Niemiec, C., & Ryan, R. (2009). Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. doi:10.1177/1477878509104318
- Nurmi, J. E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, 195–214. doi:10.1080/00207594.1989.10600042
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1–59. doi:10.1016/0273-2297(91)90002-6
- Ou, S. R., & Reynolds, A. (2010). Grade retention, postsecondary education, and public aid receipt. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(1), 118-139. doi:10.3102/0162373709354334.
- Palen, L. A., & Coatsworth, J. D. (2007). Activity-based identity experiences and their relations to problem behaviour and psychological well-being in adolescence. *Journal of Adolescence*, 30(5), 721–737. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.11.003.
- Peetsma, T., Hascher, T., van der Veen, I., & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209-225. doi:10.1007/BF03173553
- Peetsma, T. (1992). *Toekomst als motor? Toekomstperspectieven van leer- lingen in het voortgezet onderwijs en hun inzet voor school.[O futuro como um incentivo?*

- Perspetivas de alunos do ensino secundário acerca do seu futuro e do seu investimento escolar*]. Amesterdão: Universiteit van Amsterdam.
- Peetsma, T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 177-192. doi:10.1080/713696667.
- Peetsma, T., & van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21, 481-494. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.08.001.
- Peetsma, T., Schuitema, J., & van der Veen, I. (2012). A longitudinal study on time perspectives: Relations with academic delay of gratification and learning environment. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 241-252. doi:10.1111/j.1468-5884.2012.00526.x
- Peixoto, F., Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J., & Almeida, L. S. (2016). “To be or not to be retained... That’s the question!” retention, self-esteem, self-concept, achievement goals and grades. *Frontiers in Psychology*, 7(1550), 1–13. doi:10.3389/fpsyg.2016.01550
- Pereira, A., & Patrício, T. (2016). *Guia prático de utilização do spss – Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. (8ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, S., DeGracie, J., & Ayabe, C. (1987). A longitudinal study of the effects of retention/ promotion on academic achievement. *American Educational Research Journal*, 24(1), 107-118. Recuperado de <http://aerj.aera.net>.
- Pink, W. T., & Noblit, G. W. (1975). The consequences of labeling for early adult careers. *Education*, 98(1), 32–40.
- Portaria n.º243-B. (2012, 13 de agosto). Define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo. *Diário da República n.º 156/2012, 1º Suplemento, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Rachlin, H. (1995). The value of temporal patterns in behavior. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 188-192. doi: 10.1111/1467-8721.ep10772634.
- Raynor, J. (1969). Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 76(6),

- Rebelo, J. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 27–52.
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (2005). Methods to look within ourselves. In *Beginning behavioral research: A conceptual primer*. (5th Edition). Universidade do Estado da Pensilvânia: Pearson/Prentice Hall.
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. doi:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R. M. (2016). The empirical study of human autonomy using self-determination theory. In R. J. Sternberg, S. T. Fiske & D. J. Foss (Eds.), *Scientists making a difference: One hundred eminent scientists talk about their most important contribution* (pp. 311-315). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances In motivation science* (Vol 6, pp. 111-156). Cambridge, MA.: Elsevier Inc.. doi: 10.1016/bs.adms.2019.01.001
- Sandoval, J., & Fitzgerald, P. (1985). A high school follow-up of children who were nonpromoted or attended a junior first grade. *Psychology in the Schools*, 22(2), 164–170. doi:10.1002/1520-6807(198504)22:2<164::AID-PITS2310220210>3.0.CO;2-V.
- Schuitema, J., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2014). Enhancing student motivation: A longitudinal intervention study based on future time perspective theory. *The Journal of Educational Research*, 107(6), 467–481. doi:10.1080/00220671.2013.836467
- Schutte, L., Wissing, M., & Ellis, S. (2018). Problematic factorial validity of three language versions of the basic psychological needs scale (BPNS): Why and what are the implications? *Journal of Happiness Studies*, 19(4), 1175–1194. doi:10.1007/s10902-017-9861-2
- Seginer, R. (2009). *Future orientation - Developmental and ecological perspectives*. doi:10.1007/978-0-387-88641-1
- Shaughnessy, J., Eugene, Z., & Zechmeister. (2012). *Research Methods in Psychology* (9th Edition). New York: McGraw-Hill Connect Learn Succeed.
- Shell, D., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary*

- Educational Psychology*, 26(4), 481–506. doi:10.1006/CEPS.2000.1073
- Shepard, L., & Smith, M. (1989). *Flunking grades: Research and policies on retention* (First Edition). Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Simões, G. (2014). *Indecisão e escolha vocacional - Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra). Recuperado de <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/25689/3/tese%20-%20Gra%C3%A7a%20Sim%C3%B5es.pdf>
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121–139. doi:10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f
- Silva, L. (2016). Estudo sobre a orientação vocacional e profissional – Escolhas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 239-244. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0202957.
- Spinath, B., & Spinath, F. M. (2005). Development of self-perceived ability in elementary school: The role of parents' perceptions, teacher evaluations, and intelligence. *Cognitive Development*, 20, 190–204. doi:10.1016/j.cogdev.2005.01.001.
- Stouthard, M., & Peetsma, T. (1999). Future-time perspective: Analysis of a facet-designed questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(2), 99-105. doi:10.1027//1015-5759.15.2.99
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. (Tese de doutoramento publicada) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Taveira, M. C. (2004). O desenvolvimento vocacional na Infância e adolescência: sensibilidade às questões de género. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 83-101.
- The jamovi project. (2020). *Jamovi*. Versão 1.2. [Computer Software]. Recuperado de: <https://www.jamovi.org/>
- Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. and Ryan, R. M. (2008) 'What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects', *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 460–72. doi: 0.1037/0022-0663.100.2.460.
- Tsuzuki, M. (2015). Examination about the effects of future career choice on time

- perspective in Japanese high school students. *Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-6. doi:10.1017/sjp.2015.21
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. doi:10.1037/a0032359
- Vignoli, E. (2015). career indecision and career exploration among older french adolescents: The specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182-191. doi: 10.1016/j.jvb.2015.06.005.
- Visser, P., & Hirsch, J. (2014). Health behaviors among college students: The influence of future time perspective and basic psychological need satisfaction. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 2(1), 88–99. doi:10.1080/21642850.2013.872992
- Wakslak, C., Nussbaum, S., Liberman, N., & Trope, Y. (2008). Representations of the self in the near and distant future. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 757–773. doi:10.1037/a0012939.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015.
- Williamson, E. G. (1939). *How to counsel students: A manual of techniques for clinical counselors*. McGraw-Hill Book Company. doi: 10.1037/13902-000
- Wu, W., West, S. G., & Hughes, J. N. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 135–152. doi: 10.1037/a0016664.
- Xia, C., & Glennie, E. (2005, Janeiro). *Grade retention: A flawed education srategy* (Part one) (NJ1). Durham, NC: Duke University, Center for Child and Family Policy. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492017.pdf>
- Xia, N., & Kirby, S. (2009). *Retaining students in grade: A literature review of the effects of retention on students' academic and nonacademic outcomes*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Recuperado de: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf

IX. Anexos

Anexo A – Questionário

QUESTIONÁRIO

No âmbito do estudo que estamos a realizar com alunos do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, sobre as expectativas que têm para o seu futuro, pedimos-te que respondas às questões que se seguem da forma mais sincera possível.

Nas páginas abaixo vais encontrar um conjunto de questões sobre o teu futuro, o teu presente e sobre o que pensas e sentes em relação ao teu futuro profissional.

A tua resposta sincera é essencial. **Não existem respostas certas ou erradas, queremos saber a tua opinião.**

Nesta parte inicial, pedimos-te que nos dês algumas informações sobre ti:

1. Idade: _____ Data Nascimento ____/ ____/ ____

2. Ano de escolaridade: _____° Ano

Se estás no secundário, indica em qual área estás: _____

3. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

4. Escolaridade dos pais:

Anos de escolaridade
completados

Profissão

Pai

Mãe

5. Praticas alguma **atividade nos teus tempos livres** (por exemplo desporto, música, dança, teatro, etc.)?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, qual ou quais? _____

E quantas vezes por semana praticas? _____ vezes por semana;

6. Ficaste retido algum ano?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, assinala abaixo **em que ano e o número de vezes**:

Ano de Escolaridade	Número de vezes	Ano de Escolaridade	Número de vezes	Ano de Escolaridade	Número de vezes	Ano de Escolaridade	Número de vezes
<input type="checkbox"/> 1º Ano		<input type="checkbox"/> 4º Ano		<input type="checkbox"/> 7º Ano		<input type="checkbox"/> 10º Ano	
<input type="checkbox"/> 2º Ano		<input type="checkbox"/> 5º Ano		<input type="checkbox"/> 8º Ano		<input type="checkbox"/> 11º Ano	
<input type="checkbox"/> 3º Ano		<input type="checkbox"/> 6º Ano		<input type="checkbox"/> 9º Ano			

**Agora, gostaríamos de saber o que pensas sobre o teu futuro
escolar/profissional:**

1. Depois de acabares o 9º ano que área pretendes seguir? (Responde apenas se estiveres no 9º ano)

☐ Curso Científico-Humanístico (i.e., Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias, Artes, Economia)

☐ Curso Profissional

☐ Não sei

2. O que pretendes fazer quando terminares o Ensino Secundário?

☐ Ir para a faculdade/universidade

☐ Entrar no mercado de trabalho

☐ Não sei

3. No futuro, relativamente aos estudos... (faz um círculo no número correspondente à tua resposta)

- Estou definitivamente decidido(a); penso num curso/área de formação e apenas num.....**1**
- Penso num curso/área de formação, mas não estou definitivamente decidido(a).....**2**
- Penso em vários cursos/áreas de formação**3**
- Não tenho ideia do que quero seguir.....**4**

4. Sobre a minha profissão futura:

4.1.Qual a profissão que *gostavas* de ter? _____

4.2.Qual a profissão que *achas* que vais ter? _____

5. No futuro, relativamente à minha profissão... (faz um círculo à volta do número correspondente à tua resposta)

- Estou definitivamente decidido(a); penso numa profissão e apenas numa.....**1**
- Penso numa profissão, mas não estou definitivamente decidido(a).....**2**
- Penso em várias profissões**3**
- Não tenho ideia do que quero ser profissionalmente.....**4**

Eu e o meu tempo

As afirmações que se seguem referem-se a dois períodos da tua vida: o **presente (o ano letivo em que te encontras)** e o **futuro (mais tarde; quando terminares os teus estudos)**.

Gostaríamos de saber o que pensas sobre o teu presente, nomeadamente este ano letivo, os teus amigos, a tua família, o teu desenvolvimento pessoal (talentos e competências) e o teu tempo livre. Interessa-nos, também, saber quais são os teus planos e expectativas para o futuro, particularmente acerca do teu emprego, dos teus amigos, do teu desenvolvimento pessoal e do teu tempo livre.

Lembra-te: não há respostas certas ou erradas, é a tua opinião que nos interessa

Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião, de acordo com a seguinte grelha de resposta:

Não se aplica a mim	Difícilmente se aplica a mim	Aplica-se pouco a mim	Aplica-se muito a mim	Aplica-se totalmente a mim
1	2	3	4	5

Se não tens mais dúvidas podes começar a responder.

1. De momento, beneficio pouco do que aprendo na escola	1	2	3	4	5
2. No futuro gostava de ter uma boa relação com outras pessoas	1	2	3	4	5
3. Neste momento, não me preocupo em desenvolver as minhas capacidades ou os meus talentos	1	2	3	4	5
4. Pensando no futuro, o meu tempo livre não tem muita importância para mim	1	2	3	4	5
5. Gosto de pensar nos meus estudos futuros ou na minha carreira profissional	1	2	3	4	5
6. É frequente estar aborrecido(a) durante as minhas férias e os meus tempos livres	1	2	3	4	5
7. Estou muito interessado(a) no meu desenvolvimento futuro enquanto pessoa	1	2	3	4	5

Não se aplica a mim	Difícilmente se aplica a mim	Aplica-se pouco a mim	Aplica-se muito a mim	Aplica-se totalmente a mim
1	2	3	4	5

8. Atualmente na minha vida, as outras pessoas têm pouca importância para mim	1	2	3	4	5
9. O que aprendo na escola tem um papel importante na minha vida atual.	1	2	3	4	5
10. Penso que relacionar-me com outras pessoas terá pouca importância na minha vida futura	1	2	3	4	5
11. O meu futuro próximo preocupa-me bastante	1	2	3	4	5
12. Imagino que os meus tempos livres (férias e/ou folgas) sejam uma parte importante da minha vida futura	1	2	3	4	5
13. Considero que a probabilidade de encontrar trabalho depois de terminar os estudos seja muito baixa	1	2	3	4	5
14. Atualmente aproveito ao máximo o meu tempo livre	1	2	3	4	5
15. No futuro, pretendo explorar/aproveitar as minhas capacidades e os meus talentos,	1	2	3	4	5
16. Atualmente, gosto de manter laços fortes com a minha família mais próxima	1	2	3	4	5
17. De momento, é-me indiferente o que vou aprender este ano letivo	1	2	3	4	5
18. Parece-me bom ter muitas amizades quando finalizar os estudos	1	2	3	4	5
19. Não me dedico muito ao desenvolvimento dos meus talentos e das minhas capacidades, a curto prazo	1	2	3	4	5
20. Após terminar os estudos, o meu tempo livre será muito importante para mim	1	2	3	4	5
21. Penso que algumas das minhas aprendizagens escolares serão úteis na minha vida profissional	1	2	3	4	5
22. Aproveito pouco o meu tempo livre	1	2	3	4	5

Não se aplica a mim	Difícilmente se aplica a mim	Aplica-se pouco a mim	Aplica-se muito a mim	Aplica-se totalmente a mim
1	2	3	4	5

23. Gosto de pensar em como posso desenvolver os meus talentos e competências após terminar os estudos	1	2	3	4	5
24. Interesse-me pouco pela relação que mantenho com os meus familiares mais próximos	1	2	3	4	5
25. Aprecio muito o facto de poder aprender coisas novas este ano letivo	1	2	3	4	5
26. Espero dar-me bem com os meus amigos após terminar os estudos	1	2	3	4	5
27. De momento, trabalho arduamente para desenvolver as minhas competências e os meus talentos	1	2	3	4	5
28. Penso que o meu tempo livre (as minhas férias e/ou as minhas folgas) terão pouca importância na minha vida futura	1	2	3	4	5
29. É indiferente o emprego que terei ou o curso que seguirei após concluir o 12º ano	1	2	3	4	5
30. Sou capaz de aproveitar ao máximo o meu tempo livre	1	2	3	4	5
31. A minha vida futura preocupa-me pouco	1	2	3	4	5
32. Ter uma boa relação com os meus amigos é muito importante para mim	1	2	3	4	5

Não se aplica a mim	Difícilmente se aplica a mim	Aplica-se pouco a mim	Aplica-se muito a mim	Aplica-se totalmente a mim
1	2	3	4	5

33. Raramente penso no meu desenvolvimento pessoal após terminar os estudos	1	2	3	4	5
34. Conviver com outras pessoas interessa-me pouco.	1	2	3	4	5
35. Penso que o que aprendo na escola atualmente é bastante importante	1	2	3	4	5
36. Quando penso na minha vida após terminar os estudos, suponho que a relação com os meus familiares mais próximos terá pouca importância para mim	1	2	3	4	5
37. Penso que é muito importante desenvolver agora as minhas capacidades	1	2	3	4	5
38. Na minha vida futura imagino que o meu tempo livre (férias e/ou folgas) não terá muita importância para mim	1	2	3	4	5
39. A minha formação tem pouco valor para o meu emprego futuro	1	2	3	4	5
40. Aproveito as minhas férias e o meu tempo livre	1	2	3	4	5
41. Tenho muito interesse em desenvolver as minhas capacidades e os meus talentos no futuro	1	2	3	4	5
42. Atualmente, os meus amigos são muito importantes para mim	1	2	3	4	5
43. Para mim é indiferente o que aprendo atualmente na escola	1	2	3	4	5
44. Pretendo manter relações agradáveis com os meus familiares mais próximos após finalizar os estudos	1	2	3	4	5
45. Atualmente tomo o meu futuro como garantido	1	2	3	4	5
46. Espero que o meu tempo livre (as minhas férias e/ou as minhas folgas) sejam muito importantes na minha vida futura	1	2	3	4	5
47. Considero ter uma boa oportunidade de conseguir um bom emprego ou iniciar um curso interessante, após concluir o 12º ano	1	2	3	4	5
48. É frequente não saber o que fazer quando tenho tempo livre	1	2	3	4	5

Eu e a minha vida

As afirmações que se seguem referem-se a situações que podem acontecer na tua vida. Gostaríamos de saber como te sentes face a estas situações.

Lembra-te: não há respostas certas ou erradas, é a tua opinião que nos interessa. ssinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião, de acordo com a seguinte grelha de resposta:

Totalmente Falso	Mais vezes falso	Nem verdadeiro, nem falso	Mais vezes verdadeiro	Totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

Se não tens mais dúvidas podes começar a responder.

1. Sinto que posso escolher o que faço	1	2	3	4	5
2. Sinto que faço a maioria das coisas porque “tenho de fazer”	1	2	3	4	5
3. Sinto que as pessoas de quem gosto também gostam de mim	1	2	3	4	5
4. Sinto-me excluído do grupo ao qual quero pertencer	1	2	3	4	5
5. Sinto-me confiante de que consigo fazer as coisas bem	1	2	3	4	5
6. Tenho muitas dúvidas sobre se consigo fazer as coisas bem	1	2	3	4	5
7. Sinto que as minhas decisões refletem o que realmente quero	1	2	3	4	5
8. Sinto-me obrigado(a) a fazer muitas coisas que eu não escolheria fazer	1	2	3	4	5
9. Sinto uma ligação com as pessoas que se preocupam comigo, e com quem também me preocupo	1	2	3	4	5
10. Sinto que as pessoas que são importantes para mim são frias e distantes comigo	1	2	3	4	5

Totalmente Falso	Mais vezes falso	Nem verdadeiro, nem falso	Mais vezes verdadeiro	Totalmente verdadeiro
1	2	3	4	5

11. Sinto-me pressionado para fazer demasiadas coisas	1	2	3	4	5
12. Sinto-me próximo e ligado a pessoas que são importantes para mim	1	2	3	4	5
13. Tenho a impressão que as pessoas com quem eu passo tempo não gostam de mim	1	2	3	4	5
14. Sinto-me capaz de alcançar os meus objetivos	1	2	3	4	5
15. Sinto que faço o que realmente me interessa	1	2	3	4	5
16. As minhas atividades diárias parecem uma lista de obrigações	1	2	3	4	5
17. Sinto que consigo completar tarefas difíceis com sucesso	1	2	3	4	5
18. Sinto que falho devido aos erros que cometo	1	2	3	4	5
19. Sinto-me competente naquilo que faço	1	2	3	4	5
20. Sinto que as minhas escolhas refletem quem eu realmente sou	1	2	3	4	5

Eu e a minha profissão e estudos futuros

A seguir vais encontrar algumas afirmações relacionadas com o teu futuro escolar e profissional. Gostaríamos de saber o que sentes sobre cada uma das afirmações.

Lembra-te: não há respostas certas ou erradas, é a tua opinião que nos interessa Lê cada afirmação com atenção e de seguida assinala se, para ti e para o que pensas sobre o teu futuro profissional e escolar, a afirmação é “Falsa” (F) ou “Verdadeira” (V). Assinala a opção de resposta que mais se ajusta à tua opinião.

Se não tens dúvidas podes começar a responder.

1. Ter que escolher uma profissão põe-me pouco à vontade	F	V
2. Ainda me preocupo muito pouco com o meu futuro profissional	F	V
3. Várias profissões parecem-me igualmente atrativas	F	V
4. Tenho falta de informações sobre as profissões para me poder decidir	F	V
5. Não tenho necessidade de escolher, para já, o que farei mais tarde	F	V
6. Não consigo ainda organizar-me para escolher, de entre os estudos, aqueles que me agradariam	F	V
7. Tenho falta de informações sobre o mundo do trabalho	F	V
8. Tenho medo que a minha escolha profissional não seja a melhor	F	V
9. Estou interessado(a) em várias profissões sem saber escolher	F	V
10. Tenho necessidade de conhecer melhor as profissões para me poder decidir	F	V
11. Eu evito, muitas vezes, ter que tomar decisões sobre qualquer assunto	F	V
12. Só quando foi mais velho é que terei necessidade de tomar decisões	F	V
13. Eu não sei que tipo de vida poderei ter em determinadas profissões	F	V
14. Quando penso no futuro, repito as mesmas ideias sem encontrar nenhuma saída	F	V
15. Só daqui a alguns anos é que eu me preocuparei em escolher uma profissão	F	V
16. Eu interesso-me por diferentes cursos/áreas sem ser ainda capaz de optar por nenhum	F	V
17. Tenho falta de informações sobre as diversas áreas de formação possíveis	F	V
18. Imagino-me a exercer profissões muito diferentes	F	V
19. Ainda me interesso muito pouco pelo mundo profissional	F	V
20. Sinto-me muito inquieto(a) cada vez que sou confrontado(a) com a escolha de uma profissão	F	V

21.Eu gostava de ser capaz de fazer uma escolha dentro de todas as coisas que me interessam	F	V
22.Deixo para mais tarde as questões ligadas à orientação profissional	F	V
23.De uma maneira geral, detesto ter que tomar decisões importantes	F	V
24.Desconheço as saídas profissionais dos diversos cursos/ áreas possíveis	F	V
25.Muito raramente, eu imagino qual a profissão que poderei exercer	F	V
26.Neste momento, posso afirmar que sou alguém indeciso	F	V
27.Teria necessidade de conhecer melhor os diversos cursos/áreas possíveis	F	V
28.Existem várias áreas de estudo que me parecem igualmente interessantes	F	V
29.Quando penso no futuro, as minhas ideias tornam-se confusas	F	V
30.Neste momento, gostaria de saber mais sobre as profissões	F	V
31.Há vários cursos/áreas que eu gostaria de seguir	F	V
32.Ainda é muito cedo para pensar na escolha de uma profissão	F	V
33.Descobri que não poderei exercer a profissão que me atraí	F	V
34.Receio não ter êxito nos estudos que queria seguir	F	V
35.Penso que continuar a estudar não servirá para nada	F	V
36. Tenho receio de não alcançar a profissão que me interessa	F	V
37.Acho que não há nenhum curso que tenha interesse para mim	F	V
38.Os meus resultados escolares não me permitem realizar os meus projetos	F	V
39.O prosseguimento dos estudos não me levará àquilo que eu quero	F	V
40.Tinha um projeto, mas pu-lo de lado depois de estar bem informado(a)	F	V
41.Tenho medo de não conseguir obter as qualificações necessárias para a realização dos meus projetos	F	V
42.Para mim, continuar a estudar só me trará desvantagens	F	V
43.Tive de renunciar ao meu projeto devido aos estudos que ele exige	F	V
44.Tenho receio de não ser capaz de me adaptar aos estudos que me interessam	F	V

**O questionário chegou ao fim.
Muito obrigada pela tua resposta! ☺**

CONSENTIMENTO INFORMADO

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

Título do Estudo: A relação entre a retenção escolar e as perspetivas de tempo futuro em alunos do 9º ano e do Ensino Secundário

Mestranda e Orientador: Ana Filipa Carqueijeiro e Prof. Doutor Francisco Peixoto

Instituição: ISPA – Instituto Universitário

Endereço eletrónico: anafilipacarqueijeiro@outlook.pt

Exmo (a). Diretor(a) do Agrupamento de Escolas [*Colocar nome do agrupamento*]

Dr.(a) [*Nome do(a) Diretor(a)*],

O meu nome é Ana Filipa Carqueijeiro, sou estudante do Mestrado em Psicologia da Educação do ISPA – Instituto Universitário e estou, neste momento, a desenvolver um trabalho de mestrado sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto.

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para recolher dados nas escolas do agrupamento de que é responsável, referentes ao estudo “*A relação da retenção escolar e das perspetivas de tempo futuro em alunos do 9º ano e do Ensino Secundário*”.

Esta investigação tem como objetivos principais: 1) identificar as experiências de retenção escolar de alunos do 9º ano e do Ensino Secundário, bem como a sua relação com as perspetivas de tempo futuro dos alunos, face ao seu futuro académico e profissional; 2) perceber em que medida existem diferenças nas perspetivas de tempo futuro de alunos com e sem experiência de retenção escolar e 3) perceber em que medida os alunos estão preparados para tomar estas decisões. Esta investigação pretende trazer novos conhecimentos sobre os efeitos da retenção escolar na forma como os alunos perspetivam o seu futuro e se sentem preparados para tomar decisões face ao mesmo, pretendendo em última instância beneficiar o sistema escolar com este contributo.

Este estudo irá decorrer no presente ano letivo (2019/2020) e contempla um momento de recolha de dados (2º Período)

Para a elaboração deste estudo foi solicitada a autorização da Direção Geral de Educação, através da Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. No presente ano letivo todos Agrupamentos de Escolas da região da Grande Lisboa foram convidados a participar neste estudo. Pretendemos assim recrutar um conjunto de pelo menos 5 escolas e respetivas turmas de 9º, 10º, 11º e 12º anos. Em cada turma, todos os alunos serão convidados a participar (através do envio de pedidos de autorização aos Encarregados de Educação).

No âmbito deste estudo, iremos pedir aos alunos para preencher um questionário composto por três partes:

Parte 1: indicar quais as suas perspetivas face ao seu presente e ao seu futuro.

Parte 2: indicar como se sentem face a determinadas situações da sua vida (i.e., se se sentem autónomos, competentes e se estabelecem relações positivas com os outros)

Parte 3: indicar o grau de preparação na sua tomada de decisão face à sua vida académica e profissional

Por fim, será pedida aos alunos alguma informação adicional como o sexo, a idade, grau de escolaridade e ocupação profissional dos pais, se já repetiram algum ano e em que ano de escolaridade.

Este questionário será preenchido durante um tempo letivo, indicado pelo Diretor de Turma, de forma a

prejudicar o menos possível o normal funcionamento das aulas.

A si, iremos pedir auxílio na seguinte tarefa:

- a. Apoiar o processo de recolha de dados, ajudando no estabelecimento de contacto com os diretores de turma que aceitem colaborar na investigação.

A participação neste estudo não implica quaisquer riscos ou custos para os alunos respeitarei integralmente a vontade dos alunos que não desejem participar. Naturalmente, a participação neste estudo é voluntária. Os alunos poderão recusar/retirar o seu consentimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para si. Para além disso, apenas participarão no estudo os alunos autorizados pelos seus Encarregados de Educação e que desejem efetivamente participar.

A resposta ao questionário não requer qualquer identificação pessoal dos alunos, sendo por isso anónima. Para além disso, os dados recolhidos serão estritamente confidenciais, serão utilizados apenas para efeitos académicos e em momento algum será revelada a identidade dos participantes, das escolas e dos agrupamentos envolvidos. Neste sentido, toda a informação recolhida será agregada e a análise dos dados será realizada recorrendo a grupos e não à informação individual de cada participante. Os dados recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação do ISPA, num armário fechado a que apenas eu e o meu orientador teremos acesso. Estes dados serão eliminados logo após a conclusão e apresentação do trabalho de mestrado.

Após a realização do estudo, disponibilizaremos às escolas e respetivos agrupamentos um sumário com os principais resultados obtidos.

Poderá, em qualquer momento, colocar qualquer questão relacionada com o estudo, através do endereço de e-mail acima indicado.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Ana Filipa Carqueijeiro

CONSENTIMENTO:

Li e compreendi a informação que consta neste pedido de autorização. Concordo que o Agrupamento de Escolas pelo qual sou responsável participe no estudo.

(Assinatura do(a) Diretor(a))

Data: ____ / ____ / 2019

(Assinatura da aluna de Mestrado)

Data: ____ / ____ / 2019

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Título do Estudo: A relação entre a retenção escolar e as perspetivas de tempo futuro em alunos do 9º ano e do Ensino Secundário

Mestranda e Orientador: Ana Filipa Carqueijeiro e Prof. Doutor Francisco Peixoto

Instituição: ISPA – Instituto Universitário

Endereço eletrónico: anafilipacarqueijeiro@outlook.pt

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Ana Filipa Carqueijeiro, sou estudante do Mestrado em Psicologia da Educação do ISPA – Instituto Universitário e estou, neste momento, a desenvolver um trabalho de mestrado sob a orientação do Prof. Doutor Francisco Peixoto.

No presente ano letivo, a turma que o(a) seu(sua) educado(a) frequenta irá participar num estudo cujo objetivo é compreender como é que os alunos do 9º, 10º, 11º e 12º anos, que já tenham ou não reprovado, se veem no futuro em diversos domínios (escola/carreira, relações sociais, tempo livre e desenvolvimento pessoal). Desta forma, as temáticas abordadas inserem-se na perceção que cada aluno tem sobre si e sobre o seu futuro escolar e profissional. Esta investigação pretende trazer novos conhecimentos sobre os efeitos da retenção escolar na forma como os alunos perspetivam o seu futuro e se sentem preparados para tomar decisões face ao mesmo, pretendendo em última instância beneficiar o sistema escolar com este contributo.

Para a realização deste estudo foi solicitada a autorização da Direção Geral de Educação e à Direção do(a) *[nome do estabelecimento de ensino que o aluno frequenta]*

A participação do(a) seu(sua) educando(a) neste estudo implicará:

A resposta a um questionário, que será aplicado a todos os alunos da turma. Este questionário é constituído por três partes, onde em cada uma delas será apresentado um conjunto de afirmações, pedindo-se aos alunos para: 1) indicar quais as suas perspetivas face ao seu presente e ao seu futuro; 2) indicar como se sentem face a determinadas situações do seu dia-a-dia (i.e., se se sentem autónomos, competentes); e 3) indicar o grau de preparação na sua tomada de decisão face à sua vida académica e profissional.

Por fim, será pedida aos alunos alguma informação adicional como o sexo, a idade, grau de escolaridade e ocupação profissional dos pais, se já repetiu algum ano e em que ano de escolaridade.

A realização de todos os procedimentos de recolha de dados implicarão apenas um momento de recolha de informação, durante o 2º período letivo. A recolha de dados junto dos alunos ocupará apenas um tempo letivo, sendo a sua calendarização articulada com a Escola e com os professores, de forma a não prejudicar o normal funcionamento das aulas.

A participação neste estudo não implica quaisquer riscos ou custos para o(a) seu(sua) educando(a) e respeitarei integralmente a vontade dos alunos que não desejem participar. Naturalmente a participação neste estudo é voluntária. Pode recusar/retirar o seu consentimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para o seu(sua) educando(a) ou para a sua família.

A resposta ao questionário não requer qualquer identificação pessoal do(a) seu(sua) educando(a), sendo

por isso anónima. Para além disso, garantimos a confidencialidade de todos os dados recolhidos. Os dados recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação do ISPA, num armário fechado a que apenas eu e o meu orientador teremos acesso. Estes dados serão eliminados logo após a conclusão e apresentação do trabalho de mestrado. Por fim, toda a informação recolhida será agregada e a análise dos dados será realizada recorrendo a grupos e não a informação individual de cada participante.

Poderá, em qualquer momento, colocar quaisquer questões relacionadas com o estudo à equipa de investigação, através do endereço de e-mail acima indicado.

Assim, vimos por este meio solicitar a sua autorização para a participação do(a) seu(sua) educando(a) na presente investigação.

Agradecemos desde já a sua colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,

Ana Filipa Carqueijeiro



**AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO SOBRE PERSPECTIVAS DE FUTURO
ESCOLAR E PROFISSIONAL**

Eu, abaixo assinado, Autorizo / Não autorizo (riscar a opção não pretendida) o meu educando
_____, ano ____, turma ____, a participar no estudo sobre a
perceção da experiência escolar.

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo D – Estatísticas descritivas

Estatísticas

	N		Média	Erro Desvio	Assimetria	Erro de assimetria padrão	Curtose	Erro de Curtose padrão	Mínimo	Máximo
	Válido	Omisso								
Idade	406	1	15,97	1,267	,250	,121	-,411	,242	14	20
Ano_Escolaridade	406	1	10,44	1,023	-,055	,121	-1,145	,242	9	12
Área_Secundário	310	97	1,79	,782	,666	,138	-,220	,276	1	4
Sexo	401	6	1,65	,478	-,624	,122	-1,619	,243	1	2
Ano_Esc_Pai	364	43	10,91	2,312	-1,265	,128	,914	,255	4	13
Ano_Esc_Mãe	366	41	11,71	1,908	-2,163	,128	4,626	,254	4	13
ATL	405	2	,66	,537	-,047	,121	-,804	,242	0	2
Veze_ATL	239	168	3,13	1,501	,784	,157	,217	,314	0	7
Retenção	405	2	,24	,429	1,209	,121	-,540	,242	0	1
Fut_Esc_item1	241	166	1,19	,497	2,619	,157	5,971	,312	1	3
Fut_Esc_item2	400	7	1,37	,717	1,611	,122	,889	,243	1	3
Fut_Esc_item3	403	4	2,24	,966	,290	,122	-,896	,243	1	4
Fut_Prof_item1_certo	406	1	2,59	1,265	1,217	,121	,733	,242	1	6
Fut_Prof_item2_certo	407	0	2,95	1,464	,621	,121	-,724	,241	1	6
Fut_Prof_item3	403	4	2,41	,913	-,094	,122	-,784	,243	0	4

Idade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	14	57	14,0	14,0	14,0
	15	91	22,4	22,4	36,5
	16	124	30,5	30,5	67,0
	17	87	21,4	21,4	88,4
	18	37	9,1	9,1	97,5
	19	9	2,2	2,2	99,8
	20	1	,2	,2	100,0
	Total	406	99,8	100,0	
Omisso	Sistema	1	,2		
Total		407	100,0		

Área_Secundário

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ciências e Tecnologias	126	31,0	40,6	40,6
	Línguas e Humanidades	129	31,7	41,6	82,3
	Artes Visuais	48	11,8	15,5	97,7
	Profissional	7	1,7	2,3	100,0
	Total	310	76,2	100,0	
Omisso	Sistema	97	23,8		
Total		407	100,0		

		Sexo			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Masculino	141	34,6	35,2	35,2
	Feminino	260	63,9	64,8	100,0
	Total	401	98,5	100,0	
Omisso	Sistema	6	1,5		
Total		407	100,0		

		Ano_Esc_Pai			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	4	11	2,7	3,0	3,0
	5	3	,7	,8	3,8
	6	9	2,2	2,5	6,3
	7	11	2,7	3,0	9,3
	8	7	1,7	1,9	11,3
	9	75	18,4	20,6	31,9
	10	8	2,0	2,2	34,1
	11	4	1,0	1,1	35,2
	12	140	34,4	38,5	73,6
	13	96	23,6	26,4	100,0
	Total	364	89,4	100,0	
Omisso	Sistema	43	10,6		
Total		407	100,0		

Ano_Esc_Mãe

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	4	6	1,5	1,6	1,6
	5	1	,2	,3	1,9
	6	9	2,2	2,5	4,4
	7	1	,2	,3	4,6
	8	3	,7	,8	5,5
	9	39	9,6	10,7	16,1
	10	5	1,2	1,4	17,5
	11	6	1,5	1,6	19,1
	12	143	35,1	39,1	58,2
	13	153	37,6	41,8	100,0
	Total	366	89,9	100,0	
Omisso	Sistema	41	10,1		
Total		407	100,0		

ATL

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	não	150	36,9	37,0	37,0
	Sim	242	59,5	59,8	96,8
	2	13	3,2	3,2	100,0
	Total	405	99,5	100,0	
Omisso	Sistema	2	,5		
Total		407	100,0		

Veze_ATL

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	1	,2	,4	,4
	1	22	5,4	9,2	9,6
	2	73	17,9	30,5	40,2
	3	64	15,7	26,8	66,9
	4	37	9,1	15,5	82,4
	5	23	5,7	9,6	92,1
	6	9	2,2	3,8	95,8
	7	10	2,5	4,2	100,0
	Total	239	58,7	100,0	
Omisso	Sistema	168	41,3		
Total		407	100,0		

		Retenção			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	307	75,4	75,8	75,8
	Sim	98	24,1	24,2	100,0
	Total	405	99,5	100,0	
Omisso	Sistema	2	,5		
Total		407	100,0		

Depois de acabares o 9º ano que área pretendes seguir?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Curso Científico-Humanístico	206	50,6	85,5	85,5
	Curso Profissional	24	5,9	10,0	95,4
	Não sei	11	2,7	4,6	100,0
	Total	241	59,2	100,0	
Omisso	Sistema	166	40,8		
Total		407	100,0		

O que pretendes fazer quando terminares o ensino secundário?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Ir para a faculdade/universidade	308	75,7	77,0	77,0
	Entrar no mercado de trabalho	36	8,8	9,0	86,0
	Não sei	56	13,8	14,0	100,0
	Total	400	98,3	100,0	
Omisso	Sistema	7	1,7		
Total		407	100,0		

No futuro, relativamente aos estudos...

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Estou definitivamente decidido(a)	104	25,6	25,8	25,8
	Penso num curso	146	35,9	36,2	62,0
	Penso em vários cursos	106	26,0	26,3	88,3
	Não tenho ideia	47	11,5	11,7	100,0
	Total	403	99,0	100,0	
Omisso	Sistema	4	1,0		
Total		407	100,0		

Qual a profissão que achas que vais ter?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não precisa de ensino superior	44	10,8	10,8	10,8
	Precisa de ensino superior	188	46,2	46,2	57,0
	Indeciso	10	2,5	2,5	59,5
	Não sei	106	26,0	26,0	85,5
	Indefinido	26	6,4	6,4	91,9
	6	33	8,1	8,1	100,0
	Total	407	100,0	100,0	

Anexo E – Análises fatoriais exploratórias

1. Future Time Perspective Questionnaire

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,862
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	7850,281
	gl	1128
	Sig.	,000

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	9,268	19,309	19,309	9,268	19,309	19,309	4,398	9,162	9,162
2	4,357	9,077	28,386	4,357	9,077	28,386	4,137	8,618	17,780
3	2,803	5,839	34,225	2,803	5,839	34,225	3,568	7,433	25,212
4	2,782	5,795	40,021	2,782	5,795	40,021	3,269	6,811	32,023
5	2,366	4,929	44,950	2,366	4,929	44,950	3,205	6,678	38,701
6	2,096	4,366	49,316	2,096	4,366	49,316	2,680	5,583	44,284
7	1,620	3,375	52,691	1,620	3,375	52,691	2,013	4,195	48,478
8	1,456	3,034	55,725	1,456	3,034	55,725	1,999	4,164	52,643
9	1,403	2,924	58,648	1,403	2,924	58,648	1,888	3,933	56,576
10	1,082	2,255	60,903	1,082	2,255	60,903	1,841	3,836	60,412
11	1,012	2,108	63,011	1,012	2,108	63,011	1,248	2,600	63,011
12	,953	1,986	64,997						
13	,888	1,851	66,848						
14	,821	1,710	68,558						

15	,794	1,654	70,211						
16	,769	1,603	71,814						
17	,759	1,581	73,395						
18	,714	1,486	74,882						
19	,678	1,412	76,294						
20	,672	1,400	77,694						
21	,638	1,330	79,024						
22	,600	1,251	80,274						
23	,588	1,225	81,499						
24	,579	1,207	82,706						
25	,556	1,159	83,865						
26	,506	1,055	84,920						
27	,493	1,027	85,947						
28	,487	1,014	86,961						
29	,459	,957	87,918						
30	,438	,912	88,830						
31	,425	,885	89,715						
32	,412	,859	90,574						
33	,401	,836	91,410						
34	,383	,798	92,208						
35	,367	,764	92,972						
36	,345	,719	93,691						
37	,328	,683	94,375						
38	,308	,643	95,017						
39	,304	,634	95,651						
40	,286	,595	96,246						
41	,277	,577	96,822						
42	,263	,548	97,371						
43	,246	,512	97,882						
44	,242	,504	98,387						
45	,236	,492	98,879						
46	,196	,409	99,287						
47	,185	,385	99,673						
48	,157	,327	100,000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
PTF_E CC_ite m35	,833										
PTF_E CC_ite m9	,795										
PTF_E CL_ite m21	,724										
PTF_E CC_ite m25	,698										
PTF17_ ECC_in vert	,691										
PTF1_E CC_inv ert	,683										
PTF43_ ECC_in vert	,668										
PTF_R SC_ite m32		,827									
PTF_R SL_ite m26		,810									
PTF_R SC_ite m42		,778									
PTF_R SL_ite m18		,695									
PTF34_ RSC_in vert		,619									
PTF8_R SC_inv ert		,569									

PTF10_ RSL_in vert		,478								
PTF_R SL_ite m2		,475								
PTF_T LC_ite m30			,817							
PTF_T LC_ite m14			,795							
PTF_T LC_ite m40			,791							
PTF22_ TLC_in vert			,783							
PTF48_ TLC_in vert			,631							,455
PTF_T LL_ite m46				,813						
PTF28_ TLL_in vert				,767						
PTF_T LL_ite m12				,735						
PTF38_ TLL_in vert				,723						
PTF_T LL_ite m20				,662						
PTF_D PL_ite m41					,766					
PTF_D PL_ite m23					,737					

PTF_D PC_ite m37					,663					
PTF_D PL_ite m15					,660					
PTF_D PC_ite m27					,436		,415			
PTF_R SC_ite m16						,760				
PTF24_ RSC_in vert						,750				
PTF36_ RSL_in vert						,737				
PTF_R SL_ite m44						,714				
PTF3_ DPC_in vert							,650			
PTF19_ DPC_in vert							,628			
PTF4_T LL_inv ert				,454			,486			
PTF33_ DPL_in vert								,607		
PTF_E CL_ite m5								,593		
PTF31_ DPL_in vert								,577		
PTF_D PL_ite m7								,558		

PTF11_ DPC_in vert								-,499			
PTF29_ ECL_in vert									,766		
PTF39_ ECL_in vert									,572		
PTF13_ ECL_in vert										,702	
PTF_D PC_ite m45										,683	
PTF_E CL_ite m47										,643	
PTF6_T LC_inv ert			,480								,586

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 11 iterações.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
PTF_RSC_item32	,818							
PTF_RSC_item42	,786							
PTF_RSL_item26	,785							
PTF_RSL_item18	,664							
PTF34_RSC_invert	,632							
PTF8_RSC_invert	,621							
PTF10_RSL_invert	,493							
PTF_RSL_item2	,466							
PTF_RSL_item44	,465						,418	
PTF24_RSC_invert	,459							
PTF_ECC_item35		,812						
PTF_ECC_item9		,806						
PTF_ECC_item25		,707						
PTF_ECL_item21		,700						
PTF43_ECC_invert		,696						
PTF17_ECC_invert		,694						
PTF1_ECC_invert		,682						
PTF_TLC_item30			,804					
PTF_TLC_item40			,795					
PTF_TLC_item14			,780					
PTF22_TLC_invert			,758					
PTF48_TLC_invert			,702					
PTF6_TLC_invert			,571					
PTF_DPL_item23				,719				
PTF_DPL_item41				,708				
PTF_DPL_item15				,632				
PTF_DPC_item37				,615				
PTF_DPC_item27				,471				
PTF_DPL_item7				,458		,415		
PTF_TLL_item46					,806			
PTF28_TLL_invert					,762			
PTF_TLL_item12					,719			
PTF38_TLL_invert					,717			
PTF_TLL_item20					,650			
PTF4_TLL_invert					,468			
PTF29_ECL_invert						,664		
PTF33_DPL_invert						,599		
PTF31_DPL_invert						,497		
PTF36_RSL_invert	,415					,438		
PTF_ECL_item5						,429		
PTF11_DPC_invert						-,409		
PTF39_ECL_invert						,406		

PTF_DPC_item45							,637	
PTF13_ECL_invert							,537	
PTF_ECL_item47							,498	
PTF_RSC_item16	,465						,467	
PTF3_DPC_invert				,415				,609
PTF19_DPC_invert								,599

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 11 iterações.

Variância total explicada

Compo nente	Autovalores iniciais			Somadas extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	9,268	19,309	19,309	9,268	19,309	19,309	4,773	9,943	9,943
2	4,357	9,077	28,386	4,357	9,077	28,386	4,532	9,441	19,384
3	2,803	5,839	34,225	2,803	5,839	34,225	3,690	7,688	27,072
4	2,782	5,795	40,021	2,782	5,795	40,021	3,467	7,223	34,295
5	2,366	4,929	44,950	2,366	4,929	44,950	3,387	7,056	41,351
6	2,096	4,366	49,316	2,096	4,366	49,316	2,685	5,594	46,945
7	1,620	3,375	52,691	1,620	3,375	52,691	2,151	4,482	51,427
8	1,456	3,034	55,725	1,456	3,034	55,725	2,063	4,298	55,725
9	1,403	2,924	58,648						
10	1,082	2,255	60,903						
11	1,012	2,108	63,011						
12	,953	1,986	64,997						
13	,888	1,851	66,848						
14	,821	1,710	68,558						
15	,794	1,654	70,211						
16	,769	1,603	71,814						
17	,759	1,581	73,395						
18	,714	1,486	74,882						
19	,678	1,412	76,294						
20	,672	1,400	77,694						
21	,638	1,330	79,024						
22	,600	1,251	80,274						
23	,588	1,225	81,499						
24	,579	1,207	82,706						
25	,556	1,159	83,865						
26	,506	1,055	84,920						
27	,493	1,027	85,947						
28	,487	1,014	86,961						
29	,459	,957	87,918						
30	,438	,912	88,830						
31	,425	,885	89,715						
32	,412	,859	90,574						
33	,401	,836	91,410						
34	,383	,798	92,208						
35	,367	,764	92,972						
36	,345	,719	93,691						
37	,328	,683	94,375						
38	,308	,643	95,017						

39	,304	,634	95,651						
40	,286	,595	96,246						
41	,277	,577	96,822						
42	,263	,548	97,371						
43	,246	,512	97,882						
44	,242	,504	98,387						
45	,236	,492	98,879						
46	,196	,409	99,287						
47	,185	,385	99,673						
48	,157	,327	100,000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.

2. Escala de Necessidades Psicológicas Básicas

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,873
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	2739,098
	gl	190
	Sig.	,000

Matriz de componente rotativa^a

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
PTF_RSC_item32	,818							
PTF_RSC_item42	,786							
PTF_RSL_item26	,785							
PTF_RSL_item18	,664							
PTF34_RSC_invert	,632							
PTF8_RSC_invert	,621							
PTF10_RSL_invert	,493							
PTF_RSL_item2	,466							
PTF_RSL_item44	,465						,418	
PTF24_RSC_invert	,459							
PTF_ECC_item35		,812						
PTF_ECC_item9		,806						
PTF_ECC_item25		,707						
PTF_ECL_item21		,700						
PTF43_ECC_invert		,696						
PTF17_ECC_invert		,694						
PTF1_ECC_invert		,682						
PTF_TLC_item30			,804					
PTF_TLC_item40			,795					
PTF_TLC_item14			,780					
PTF22_TLC_invert			,758					
PTF48_TLC_invert			,702					
PTF6_TLC_invert			,571					
PTF_DPL_item23				,719				
PTF_DPL_item41				,708				
PTF_DPL_item15				,632				
PTF_DPC_item37				,615				
PTF_DPC_item27				,471				
PTF_DPL_item7				,458		,415		
PTF_TLL_item46					,806			
PTF28_TLL_invert					,762			
PTF_TLL_item12					,719			
PTF38_TLL_invert					,717			
PTF_TLL_item20					,650			
PTF4_TLL_invert					,468			
PTF29_ECL_invert						,664		
PTF33_DPL_invert						,599		
PTF31_DPL_invert						,497		
PTF36_RSL_invert	,415					,438		
PTF_ECL_item5						,429		
PTF11_DPC_invert						-,409		
PTF39_ECL_invert						,406		

PTF_DPC_item45							,637	
PTF13_ECL_invert							,537	
PTF_ECL_item47							,498	
PTF_RSC_item16	,465						,467	
PTF3_DPC_invert				,415				,609
PTF19_DPC_invert								,599

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 11 iterações.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente			
	1	2	3	4
NPB_R_item12	,770			
NPB_R_item3	,727			
NPB_R_item9	,715			
NPB_13R_invert	,710			
NPB_10R_invert	,697			
NPB_4R_invert	,668			
NPB_6C_invert		,752		
NPB_C_item5		,730		
NPB_C_item14		,666	,453	
NPB_C_item17		,660		
NPB_18C_invert		,600		
NPB_C_item19		,571	,510	
NPB_A_item20			,748	
NPB_A_item7			,743	
NPB_A_item15			,643	
NPB_A_item1			,444	
NPB_11A_invert				,707
NPB_8A_invert				,691
NPB_16A_invert				,690
NPB_2A_invert				,656

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 6 iterações.

3. Escala de Decisão Vocacional

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,857
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	5230,020
	gl	946
	Sig.	,000

Variância total explicada

Componen te	Autovalores iniciais			Somadas extração de carregamentos ao			Somadas rotação de carregamentos ao		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	quadrado		Total	quadrado	
					% de variância	% cumulativa		% de variância	% cumulativa
1	7,510	17,069	17,069	7,510	17,069	17,069	3,354	7,623	7,623
2	3,565	8,102	25,171	3,565	8,102	25,171	3,267	7,424	15,047
3	2,875	6,535	31,706	2,875	6,535	31,706	3,247	7,379	22,426
4	2,203	5,007	36,713	2,203	5,007	36,713	3,136	7,127	29,553
5	2,143	4,871	41,585	2,143	4,871	41,585	2,689	6,112	35,665
6	1,445	3,285	44,869	1,445	3,285	44,869	2,169	4,929	40,594
7	1,317	2,994	47,863	1,317	2,994	47,863	1,860	4,228	44,822
8	1,183	2,689	50,552	1,183	2,689	50,552	1,651	3,753	48,575
9	1,173	2,666	53,217	1,173	2,666	53,217	1,532	3,482	52,057
10	1,082	2,460	55,677	1,082	2,460	55,677	1,364	3,100	55,157
11	1,041	2,365	58,042	1,041	2,365	58,042	1,270	2,885	58,042
12	,977	2,221	60,263						
13	,936	2,127	62,390						
14	,859	1,952	64,343						
15	,840	1,908	66,251						
16	,830	1,886	68,136						
17	,806	1,833	69,969						
18	,747	1,697	71,666						
19	,737	1,676	73,342						
20	,706	1,606	74,948						
21	,677	1,539	76,487						
22	,657	1,494	77,981						
23	,634	1,441	79,422						
24	,577	1,312	80,734						
25	,567	1,288	82,023						
26	,560	1,272	83,295						
27	,553	1,256	84,551						
28	,528	1,200	85,751						
29	,501	1,139	86,890						
30	,491	1,115	88,006						
31	,486	1,104	89,109						
32	,462	1,051	90,160						
33	,442	1,005	91,165						
34	,432	,983	92,147						
35	,414	,940	93,088						
36	,403	,916	94,004						
37	,387	,880	94,883						
38	,364	,828	95,711						
39	,348	,792	96,503						
40	,340	,772	97,275						

41	,326	,740	98,015						
42	,306	,695	98,710						
43	,290	,659	99,369						
44	,278	,631	100,000						

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa^a

	Componente										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
DV_P_item29	,728										
DV_P_item14	,681										
DV_P_item20	,554										
DV_P_item1	,550										
DV_P_item26	,548										
DV_M_item6	,526										
DV_OE_item3 3	,401										
DV_M_item3 1		,802									
DV_M_item2 8		,755									
DV_M_item1 6		,679									
DV_M_item1 8		,610									
DV_M_item9	,418	,545									
DV_M_item3		,454					,441				
DV_I_item17			,795								
DV_I_item7			,737								
DV_I_item4			,707								
DV_I_item30			,622								
DV_I_item27			,578								
DV_I_item24			,526								
DV_AP_item3 4				,783							
Eu_AP_item3 6				,766							
DV_AP_item4 1				,755							
DV_AP_item4 4				,684							
DV_P_item8				,574							
DV_OE_item3 8											
DV_D_item32					,740						
DV_D_item15					,720						
DV_D_item5					,709						
DV_D_item22					,678						
DV_D_item19					,446						
DV_DE_item3 5						,789					
DV_DE_item3						,761					

9											
DV_DE_item4 2						,686					
DV_M_item2 1							,629				
DV_I_item13							,502				
DV_I_item10							,436				
DV_D_item2								,740			
DV_D_item25								,590			
DV_P_item23									,765		
DV_P_item11									,642		
DV_OE_item4 0										,797	
DV_OE_item4 3										,619	
DV_D_item12											,596
DV_DE_item3 7											

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 17 iterações.

Anexo F – Análises Fatoriais Confirmatórias

a. Future Time Perspective Questionnaire

1ª análise – 4 fatores (8 subescalas)

Test for Exact Fit

χ^2	df	p
1524	532	< .001

Fit Measures

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Lower	Upper
0.814	0.792	0.0677	0.0637	0.0717

2ª análise – 8 fatores

Test for Exact Fit

χ^2	df	p
23875	14	< .05

Fit Measures

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Lower	Upper
0.990	0.980	0.042	0.004	0.070

b. Escala de Necessidades Psicológicas Básicas

1ª análise – 3 fatores

Test for Exact Fit

χ^2	df	p
593	167	< .001

Fit Measures

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Lower	Upper
0.845	0.823	0.0792	0.0723	0.0861

2ª análise – 3 fatores

Test for Exact Fit

χ^2	df	p
292	114	< .001

Fit Measures

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Lower	Upper
0.926	0.912	0.0620	0.0532	0.0708

c. Escala de Decisão Vocacional

1ª análise – 7 fatores

Test for Exact Fit

χ^2	df	p
1784	881	< .001

Fit Measures

CFI	TLI	RMSEA	RMSEA 90% CI	
			Lower	Upper
0.810	0.796	0.0502	0.0468	0.0535

2ª análise – 6 fatores

Test for Exact Fit

χ^2	df	p
653	358	< .001

Fit Measures

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	RMSEA 90% CI	
				Lower	Upper
0.913	0.901	0.0577	0.0450	0.0395	0.0504

Anexo G – Análise de confiabilidade

1. Future Time Perspective Questionnaire

a. Escola e carreira a curto prazo

**Estatísticas de
confiabilidade**

Alfa de Cronbach	N de itens
,862	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Eu_T_item9	17,9821	17,541	,688	,833
Eu_T_item25	17,7801	18,628	,626	,844
Eu_T_item35	17,9028	17,637	,706	,830
ET1_invert	18,0537	17,605	,606	,848
ET17_invert	17,5652	17,298	,653	,839
ET43_invert	17,5959	17,411	,659	,838

d. Escola e carreira a longo prazo

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,612	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Eu_T_item5	19,8561	8,853	,348	,567
Eu_T_item21	19,7803	9,752	,280	,592
Eu_T_item47	19,9343	8,588	,441	,526
ET13_invert	20,7146	9,040	,283	,598
ET29_invert	19,1162	10,174	,299	,586
ET39_invert	19,5631	8,804	,435	,531

a. Desenvolvimento pessoal a curto prazo

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,695	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
PTF_DPC_item27	11,9900	5,432	,518	,605
PTF_DPC_item37	11,3860	6,614	,411	,672
PTF3_DPC_invert	11,2782	5,468	,494	,621
PTF19_DPC_invert	11,7895	5,302	,502	,617

b. Desenvolvimento pessoal a longo prazo

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,674	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Eu_T_item7	20,3317	10,993	,466	,617
Eu_T_item15	20,3342	11,266	,464	,621
Eu_T_item23	20,7739	9,888	,552	,580
Eu_T_item41	20,4573	10,682	,521	,600
ET31_invert	20,8417	10,385	,214	,734
ET33_invert	20,7035	10,396	,379	,642

c. Relações Sociais a curto prazo

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,790	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Eu_T_item16	21,3879	12,410	,519	,763
Eu_T_item32	21,1612	13,146	,576	,755
Eu_T_item42	21,3375	12,446	,594	,747
ET8_invert	21,4912	12,331	,522	,762
ET24_invert	21,4786	11,629	,517	,767
ET34_invert	21,5189	11,755	,557	,754

d. Relações Sociais a longo prazo

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,708	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Eu_T_item2	21,8274	9,095	,373	,689
Eu_T_item18	22,2919	7,754	,426	,678
Eu_T_item26	21,8046	8,392	,583	,635
Eu_T_item44	21,8274	8,158	,515	,647
ET10_invert	21,9670	8,322	,387	,688
ET36_invert	21,9822	8,236	,412	,679

e. Tempos livres a curto prazo

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,853	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Eu_T_item14	17,6322	21,385	,721	,814
Eu_T_item30	17,6776	21,295	,725	,813
Eu_T_item40	17,3325	22,106	,747	,813
ET6_invert	17,9446	22,547	,515	,852
ET22_invert	17,8262	21,568	,609	,834
ET48_invert	18,2746	21,498	,568	,844

f. Tempos livres a longo prazo

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,795	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Eu_T_item12	20,8275	12,419	,578	,757
Eu_T_item20	20,9325	12,489	,526	,768
Eu_T_item46	20,6800	11,902	,687	,732
ET4_invert	20,8150	13,349	,322	,821
ET28_invert	20,7600	11,842	,640	,741
ET38_invert	20,5975	12,432	,586	,755

2. Escala de Necessidades Psicológicas Básicas

a. Necessidade psicológica básica de autonomia

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,693	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
NPB_A_item1	17,9196	13,268	,369	,669
NPB_A_item7	17,8769	12,924	,405	,659
NPB_A_item15	17,8970	11,785	,592	,600
NPB_A_item20	17,5905	12,565	,459	,642
NPB_8A_invert	18,3417	12,074	,405	,660
NPB_16A_invert	18,3518	12,531	,342	,683

b. Necessidade psicológica básica de competência

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,833	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
NPB_C_item5	13,4525	10,389	,732	,770
NPB_C_item14	13,2200	10,809	,686	,784
NPB_C_item17	13,5300	11,703	,635	,800
NPB_C_item19	13,3625	11,284	,664	,791
NPB_6C_invert	14,0650	11,374	,480	,848

a. Necessidade psicológica básica de relacionamento

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,813	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
NPB_R_item3	17,0175	8,965	,584	,782
NPB_R_item9	16,5875	9,476	,588	,783
NPB_R_item12	16,7050	9,000	,659	,763
NPB_10R_invert	16,8475	8,385	,594	,781
NPB_13R_invert	16,8225	8,277	,610	,776

3. Escala de Decisão Vocacional

a. Personalidade

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,778	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
DV_P_item1	6,35	2,162	,508	,751
DV_P_item14	6,48	2,235	,437	,775
DV_P_item20	6,38	2,041	,598	,720
DV_P_item26	6,25	2,160	,559	,735
DV_P_item29	6,31	1,995	,665	,698

b. Desenvolvimento

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,740	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
DV_D_item5	4,79	1,311	,478	,706
DV_D_item15	4,93	1,476	,518	,696
DV_D_item19	4,88	1,466	,412	,726
DV_D_item22	4,75	1,215	,557	,674
DV_D_item32	4,85	1,298	,575	,667

c. Método

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,783	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
DV_M_item6	6,29	2,323	,423	,786
DV_M_item9	6,22	2,146	,559	,742
DV_M_item16	6,27	2,006	,676	,701
DV_M_item28	6,04	2,275	,534	,750
DV_M_item31	6,18	2,096	,608	,725

d. Informação

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,809	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
DV_I_item4	8,29	2,785	,630	,765
DV_I_item7	8,20	2,876	,584	,776
DV_I_item10	8,05	3,181	,471	,800
DV_I_item17	8,29	2,807	,615	,769
DV_I_item27	8,15	2,942	,562	,781
DV_I_item30	8,03	3,093	,552	,784

e. Obstáculos Externos

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,502	3

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
DV_OE_item33	2,53	,481	,294	,440
DV_OE_item38	2,36	,357	,357	,338
DV_OE_item43	2,54	,481	,315	,411

f. Antecipações Pessimistas

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,784	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Eu_Profissão_item34	5,34	,958	,642	,704
Eu_Profissão_item36	5,24	1,115	,573	,742
Eu_Profissão_item41	5,25	1,081	,599	,729
Eu_Profissão_item44	5,35	1,011	,560	,750

g. Desinvestimento Escolar

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,664	3

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
DV_DE_item35	2,22	,256	,529	,491
DV_DE_item39	2,21	,263	,484	,559
DV_DE_item42	2,28	,350	,431	,631

Anexo H – Correlações entre as variáveis do estudo

		Correlações ^c															
		Idade	Sexo	Ficaste retido algum ano?	NPB_A	NPB_C	NPB_R	PTF_Curto_Prazo	PTF_Longo_Prazo	PTF_ECC	PTF_ECL	PTF_DPC	PTF_DPL	PTF_RSC	PTF_RSL	PTF_TLC	PTF_TLL
Idade	Correlação de Pearson	1	-,011	,538**	-,130**	-,174**	-,076	-,179**	-,070	-,149**	-,187**	-,087	-,032	-,094	-,065	-,132**	,070
	Sig. (2 extremidades)		,828	,000	,009	,000	,130	,000	,163	,003	,000	,084	,529	,060	,198	,008	,160
Sexo	Correlação de Pearson	-,011	1	-,034	,040	-,182**	-,009	,002	,118*	,113*	,076	,046	,131**	-,016	,018	-,112*	,088
	Sig. (2 extremidades)	,828		,494	,424	,000	,851	,966	,018	,024	,128	,358	,009	,752	,720	,025	,079
Ficaste retido algum ano?	Correlação de Pearson	,538**	-,034	1	-,051	-,112*	-,072	-,147**	-,140**	-,082	-,195**	-,164**	-,102*	-,120*	-,100*	-,059	,000

	Sig. (2 extremidades)	,000	,494		,308	,024	,149	,003	,005	,103	,000	,001	,041	,017	,045	,238	,999
NPB_A	Correlação de Pearson	-,130**	,040	-,051	1	,529**	,396**	,555**	,410**	,415**	,484**	,330**	,298**	,335**	,302**	,389**	,073
	Sig. (2 extremidades)	,009	,424	,308		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,144
NPB_C	Correlação de Pearson	-,174**	-,182**	-,112*	,529**	1	,375**	,399**	,333**	,221**	,408**	,245**	,251**	,269**	,252**	,327**	,033
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,024	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,509
NPB_R	Correlação de Pearson	-,076	-,009	-,072	,396**	,375**	1	,396**	,335**	,152**	,288**	,135**	,163**	,443**	,374**	,311**	,119*
	Sig. (2 extremidades)	,130	,851	,149	,000	,000		,000	,000	,002	,000	,007	,001	,000	,000	,000	,017

PTF_Curto_Prazo	Correlação de Pearson	-,179**	,002	-,147**	,555**	,399**	,396**	1	,649**	,672**	,537**	,659**	,517**	,694**	,588**	,668**	,176**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,966	,003	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
PTF_Longo_Prazo	Correlação de Pearson	-,070	,118*	-,140**	,410**	,333**	,335**	,649**	1	,401**	,677**	,497**	,771**	,602**	,706**	,312**	,584**
	Sig. (2 extremidades)	,163	,018	,005	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
PTF_ECC	Correlação de Pearson	-,149**	,113*	-,082	,415**	,221**	,152**	,672**	,401**	1	,526**	,439**	,389**	,288**	,248**	,088	-,027
	Sig. (2 extremidades)	,003	,024	,103	,000	,000	,002	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,078	,596
PTF_ECL	Correlação de Pearson	-,187**	,076	-,195**	,484**	,408**	,288**	,537**	,677**	,526**	1	,437**	,534**	,340**	,334**	,186**	,038

	Sig. (2 extremidades)	,000	,128	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,453
PTF_DPC	Correlação de Pearson	-,087	,046	-,164**	,330**	,245**	,135**	,659**	,497**	,439**	,437**	1	,570**	,327**	,284**	,228**	,088
	Sig. (2 extremidades)	,084	,358	,001	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,079
PTF_DPL	Correlação de Pearson	-,032	,131**	-,102*	,298**	,251**	,163**	,517**	,771**	,389**	,534**	,570**	1	,374**	,394**	,169**	,191**
	Sig. (2 extremidades)	,529	,009	,041	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,000
PTF_RSC	Correlação de Pearson	-,094	-,016	-,120*	,335**	,269**	,443**	,694**	,602**	,288**	,340**	,327**	,374**	1	,770**	,315**	,213**
	Sig. (2 extremidades)	,060	,752	,017	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000

PTF_RSL	Correlação de Pearson	-,065	,018	-,100*	,302**	,252**	,374**	,588**	,706**	,248**	,334**	,284**	,394**	,770**	1	,312**	,269**
	Sig. (2 extremidades)	,198	,720	,045	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
PTF_TLC	Correlação de Pearson	-,132**	-,112*	-,059	,389**	,327**	,311**	,668**	,312**	,088	,186**	,228**	,169**	,315**	,312**	1	,195**
	Sig. (2 extremidades)	,008	,025	,238	,000	,000	,000	,000	,000	,078	,000	,000	,001	,000	,000		,000
PTF_TLL	Correlação de Pearson	,070	,088	,000	,073	,033	,119*	,176**	,584**	-,027	,038	,088	,191**	,213**	,269**	,195**	1
	Sig. (2 extremidades)	,160	,079	,999	,144	,509	,017	,000	,000	,596	,453	,079	,000	,000	,000	,000	

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

c. De Lista N=400

Anexo I – Análise de Regressão Hierárquica para as medidas globais das perspetivas globais de tempo futuro

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Estatísticas de mudança			Sig. Mudança F
						Mudança F	df1	df2	
1	,232 ^a	,054	,046	,16990	,054	7,481	3	396	,000
2	,495 ^b	,245	,234	,15229	,192	33,293	3	393	,000
3	,496 ^c	,246	,230	,15266	,000	,057	2	391	,944

a. Preditores: (Constante), Ficaste retido algum ano?, Sexo, Idade

b. Preditores: (Constante), Ficaste retido algum ano?, Sexo, Idade, NPB_R, NPB_A, NPB_C

c. Preditores: (Constante), Ficaste retido algum ano?, Sexo, Idade, NPB_R, NPB_A, NPB_C, PTF_Longo_Prazo, PTF_Curto_Prazo

ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	,648	3	,216	7,481	,000 ^b
	Resíduo	11,431	396	,029		
	Total	12,079	399			
2	Regressão	2,964	6	,494	21,302	,000 ^c
	Resíduo	9,115	393	,023		
	Total	12,079	399			
3	Regressão	2,967	8	,371	15,914	,000 ^d
	Resíduo	9,112	391	,023		
	Total	12,079	399			

a. Variável Dependente: DV_Total

b. Preditores: (Constante), Ficaste retido algum ano?, Sexo, Idade

c. Preditores: (Constante), Ficaste retido algum ano?, Sexo, Idade, NPB_R, NPB_A, NPB_C

d. Preditores: (Constante), Ficaste retido algum ano?, Sexo, Idade, NPB_R, NPB_A, NPB_C, PTF_Longo_Prazo, PTF_Curto_Prazo

Coefficientes^a

		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados			Estatísticas de colinearidade	
Modelo		B	Erro	Beta	t	Sig.	Tolerância	VIF
1	(Constante)	1,005	,128		7,874	,000		
	Idade	,025	,008	,186	3,202	,001	,712	1,405
	Sexo	,035	,018	,096	1,956	,051	,999	1,001
	Ficaste retido algum ano?	,018	,024	,044	,765	,445	,711	1,406
2	(Constante)	1,616	,132		12,229	,000		
	Idade	,015	,007	,113	2,144	,033	,696	1,437
	Sexo	,032	,016	,087	1,917	,056	,937	1,067
	Ficaste retido algum ano?	,020	,021	,049	,932	,352	,707	1,414
	NPB_A	-,087	,014	-,345	-6,328	,000	,646	1,547
	NPB_C	-,025	,012	-,119	-2,164	,031	,635	1,575
	NPB_R	-,011	,012	-,048	-,970	,333	,797	1,254
3	(Constante)	1,598	,142		11,257	,000		
	Idade	,015	,007	,112	2,112	,035	,684	1,463
	Sexo	,031	,017	,085	1,849	,065	,909	1,100
	Ficaste retido algum ano?	,021	,021	,051	,963	,336	,696	1,437
	NPB_A	-,089	,015	-,352	-5,913	,000	,546	1,832
	NPB_C	-,026	,012	-,122	-2,183	,030	,621	1,610
	NPB_R	-,012	,012	-,051	-1,015	,311	,759	1,318
	PTF_Curto_Prazo	,003	,021	,009	,130	,896	,450	2,221
	PTF_Longo_Prazo	,005	,025	,012	,195	,845	,541	1,850

a. Variável Dependente: DV_Total

Anexo J – Análise de Regressão Hierárquica para o ano de escolaridade

b. 9º ano de escolaridade

Resumo do modelo									
R				Estatísticas de mudança					
Ano_Esc_rec = 9,00									
Modelo	(Selecionado)	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Mudança F	df1	df2	Sig. Mudança F
1	,417 ^a	,174	,147	,17241	,174	6,438	3	92	,001
2	,617 ^b	,381	,339	,15169	,208	9,951	3	89	,000
3	,633 ^c	,401	,345	,15099	,019	1,410	2	87	,250

a. Preditores: (Constante), Sexo, Idade, Ficaste retido algum ano?

b. Preditores: (Constante), Sexo, Idade, Ficaste retido algum ano?, NPB_A, NPB_C, NPB_R

c. Preditores: (Constante), Sexo, Idade, Ficaste retido algum ano?, NPB_A, NPB_C, NPB_R, PTF_Curto_Prazo, PTF_Longo_Prazo

		Coeficientes ^{a,b}						
		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados			Estatísticas de colinearidade	
Modelo		B	Erro	Beta	t	Sig.	Tolerância	VIF
1	(Constante)	,965	,438		2,206	,030		
	Idade	,019	,031	,086	,614	,541	,461	2,168
	Ficaste retido algum ano?	,129	,066	,271	1,942	,055	,461	2,169
	Sexo	,095	,037	,247	2,602	,011	,996	1,004
2	(Constante)	1,935	,438		4,415	,000		
	Idade	-,003	,028	-,015	-,120	,905	,422	2,372
	Ficaste retido algum ano?	,097	,059	,204	1,634	,106	,445	2,249
	Sexo	,075	,035	,195	2,170	,033	,862	1,161
	NPB_A	-,045	,028	-,167	-1,612	,110	,645	1,551
	NPB_C	-,048	,025	-,207	-1,927	,057	,605	1,654
	NPB_R	-,061	,030	-,223	-2,046	,044	,588	1,702
3	(Constante)	1,891	,440		4,298	,000		
	Idade	-,008	,028	-,037	-,290	,773	,415	2,412
	Ficaste retido algum ano?	,107	,060	,224	1,787	,077	,437	2,289
	Sexo	,079	,035	,206	2,283	,025	,851	1,176
	NPB_A	-,057	,029	-,213	-1,980	,051	,593	1,687
	NPB_C	-,048	,025	-,204	-1,891	,062	,590	1,695
	NPB_R	-,075	,031	-,273	-2,372	,020	,519	1,928
	PTF_Curto_Prazo	,065	,043	,180	1,500	,137	,477	2,096
	PTF_Longo_Prazo	-,012	,054	-,027	-,217	,829	,437	2,289

a. Variável Dependente: DV_Total

b. Selecionando apenas casos para os quais Ano_Esc_rec = 9,00

ANOVA ^{a,b}						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	,574	3	,191	6,438	,001 ^c
	Resíduo	2,735	92	,030		
	Total	3,309	95			
2	Regressão	1,261	6	,210	9,134	,000 ^d
	Resíduo	2,048	89	,023		
	Total	3,309	95			
3	Regressão	1,325	8	,166	7,266	,000 ^e
	Resíduo	1,983	87	,023		
	Total	3,309	95			

a. Variável Dependente: DV_Total

b. Selecionando apenas casos para os quais Ano_Esc_rec = 9,00

c. Preditores: (Constante), Sexo, Idade, Ficaste retido algum ano?

d. Preditores: (Constante), Sexo, Idade, Ficaste retido algum ano?, NPB_A, NPB_C, NPB_R

e. Preditores: (Constante), Sexo, Idade, Ficaste retido algum ano?, NPB_A, NPB_C, NPB_R, PTF_Curto_Prazo, PTF_Longo_Prazo

c. Ensino Secundário

Resumo do modelo

Modelo	R Ano_Esc_rec = 10,00 (Selecionado)	Estatísticas de mudança						
		R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Mudança F	df1	Sig. Mudança F
1	,101 ^a	,010	,000	,16692	,010	1,028	3	,381
2	,452 ^b	,204	,188	,15044	,194	24,110	3	,000
3	,455 ^c	,207	,186	,15067	,003	,555	2	,575

a. Preditores: (Constante), Sexo, Ficaste retido algum ano?, Idade

b. Preditores: (Constante), Sexo, Ficaste retido algum ano?, Idade, NPB_R, NPB_C, NPB_A

c. Preditores: (Constante), Sexo, Ficaste retido algum ano?, Idade, NPB_R, NPB_C, NPB_A, PTF_Longo_Prazo, PTF_Curto_Prazo

ANOVA ^{a,b}						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	,086	3	,029	1,028	,381 ^c
	Resíduo	8,359	300	,028		
	Total	8,445	303			
2	Regressão	1,723	6	,287	12,688	,000 ^d
	Resíduo	6,722	297	,023		
	Total	8,445	303			
3	Regressão	1,748	8	,219	9,626	,000 ^e
	Resíduo	6,697	295	,023		
	Total	8,445	303			

a. Variável Dependente: DV_Total

b. Selecionando apenas casos para os quais Ano_Esc_rec = 10,00

c. Preditores: (Constante), Sexo, Ficaste retido algum ano?, Idade

d. Preditores: (Constante), Sexo, Ficaste retido algum ano?, Idade, NPB_R, NPB_C, NPB_A

e. Preditores: (Constante), Sexo, Ficaste retido algum ano?, Idade, NPB_R, NPB_C, NPB_A, PTF_Longo_Prazo, PTF_Curto_Prazo

Coeficientes ^{a,b}								
		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados			Estatísticas de colinearidade	
Modelo		B	Erro	Beta	t	Sig.	Tolerância	VIF
1	(Constante)	1,269	,186		6,833	,000		
	Idade	,012	,011	,075	1,044	,297	,642	1,557
	Ficaste retido algum ano?	,010	,027	,027	,383	,702	,642	1,557
	Sexo	,014	,020	,041	,714	,476	,998	1,002
2	(Constante)	1,621	,177		9,164	,000		
	Idade	,015	,010	,098	1,511	,132	,641	1,561
	Ficaste retido algum ano?	,005	,025	,013	,199	,843	,639	1,564
	Sexo	,018	,019	,051	,959	,338	,952	1,050
	NPB_A	-,099	,016	-,391	-6,206	,000	,675	1,481
	NPB_C	-,016	,013	-,074	-1,175	,241	,678	1,476
	NPB_R	-,004	,013	-,018	-,314	,754	,836	1,196
3	(Constante)	1,614	,189		8,537	,000		
	Idade	,015	,010	,093	1,431	,153	,637	1,569
	Ficaste retido algum ano?	,004	,025	,012	,181	,856	,632	1,581
	Sexo	,015	,019	,043	,788	,431	,914	1,094
	NPB_A	-,093	,018	-,370	-5,319	,000	,555	1,801
	NPB_C	-,016	,013	-,075	-1,172	,242	,663	1,509
	NPB_R	-,003	,013	-,011	-,194	,847	,804	1,243
	PTF_Curto_Prazo	-,024	,024	-,078	-1,010	,313	,452	2,213
	PTF_Longo_Prazo	,022	,028	,055	,790	,430	,561	1,783

a. Variável Dependente: DV_Total

b. Selecionando apenas casos para os quais Ano_Esc_rec = 10,00

Anexo K – Análise de Regressão Hierárquica para as dimensões das perspectivas de tempo futuro

Resumo do modelo									
					Estatísticas de mudança				
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Mudança de R quadrado	Mudança F	df1	df2	Sig. Mudança F
1	,232 ^a	,054	,046	,16990	,054	7,481	3	396	,000

2	,495 ^b	,245	,234	,15229	,192	33,293	3	393	,000
3	,602 ^c	,362	,339	,14146	,117	8,811	8	385	,000

a. Preditores: (Constante), Ficaste retido algum ano?, Sexo, Idade

b. Preditores: (Constante), Ficaste retido algum ano?, Sexo, Idade, NPB_R, NPB_A, NPB_C

c. Preditores: (Constante), Ficaste retido algum ano?, Sexo, Idade, NPB_R, NPB_A, NPB_C, PTF_TLL, PTF_DPC, PTF_TLC, PTF_RSL, PTF_ECC, PTF_DPL, PTF_ECL, PTF_RSC

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	,648	3	,216	7,481	,000 ^b
	Resíduo	11,431	396	,029		
	Total	12,079	399			
2	Regressão	2,964	6	,494	21,302	,000 ^c
	Resíduo	9,115	393	,023		
	Total	12,079	399			
3	Regressão	4,375	14	,312	15,616	,000 ^d
	Resíduo	7,704	385	,020		
	Total	12,079	399			

a. Variável Dependente: DV_Total

b. Preditores: (Constante), Ficaste retido algum ano?, Sexo, Idade

c. Preditores: (Constante), Ficaste retido algum ano?, Sexo, Idade, NPB_R, NPB_A, NPB_C

d. Preditores: (Constante), Ficaste retido algum ano?, Sexo, Idade, NPB_R, NPB_A, NPB_C, PTF_TLL, PTF_DPC, PTF_TLC, PTF_RSL, PTF_ECC, PTF_DPL, PTF_ECL, PTF_RSC

Coeficientes ^a								
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		B	Erro Erro	Beta			Tolerância	VIF
1	(Constante)	1,005	,128		7,874	,000		
	Idade	,025	,008	,186	3,202	,001	,712	1,405
	Sexo	,035	,018	,096	1,956	,051	,999	1,001
	Ficaste retido algum ano?	,018	,024	,044	,765	,445	,711	1,406
2	(Constante)	1,616	,132		12,229	,000		
	Idade	,015	,007	,113	2,144	,033	,696	1,437
	Sexo	,032	,016	,087	1,917	,056	,937	1,067
	Ficaste retido algum ano?	,020	,021	,049	,932	,352	,707	1,414
	NPB_A	-,087	,014	-,345	-6,328	,000	,646	1,547
	NPB_C	-,025	,012	-,119	-2,164	,031	,635	1,575
	NPB_R	-,011	,012	-,048	-,970	,333	,797	1,254
3	(Constante)	1,617	,133		12,131	,000		
	Idade	,013	,007	,091	1,830	,068	,669	1,495
	Sexo	,028	,016	,077	1,789	,074	,886	1,128
	Ficaste retido algum ano?	,006	,020	,014	,292	,771	,678	1,474
	NPB_A	-,071	,014	-,281	-4,960	,000	,516	1,936
	NPB_C	-,011	,011	-,052	-,989	,323	,601	1,663
	NPB_R	-,014	,012	-,059	-1,193	,234	,674	1,483
	PTF_ECC	,037	,011	,174	3,341	,001	,608	1,644
	PTF_ECL	-,108	,017	-,366	-6,340	,000	,496	2,015
	PTF_DPC	-,011	,012	-,050	-,930	,353	,584	1,712
	PTF_DPL	,003	,015	,012	,218	,828	,526	1,903
	PTF_RSC	-,012	,017	-,048	-,699	,485	,354	2,827
	PTF_RSL	,064	,020	,210	3,155	,002	,375	2,664
	PTF_TLC	-,018	,009	-,096	-2,003	,046	,718	1,392
	PTF_TLL	,030	,011	,117	2,684	,008	,874	1,144

a. Variável Dependente: DV_Total

Anexo L – Análise de Colinearidade preliminar

a. Medidas globais da perspectiva de tempo futuro

Diagnóstico de colinearidade ^a												
Mod elo	Dimen são	Auto valor	Índice de condiçã o	Proporções de variância								
				(Const ante)	Idad e	Sexo	Ficaste retido algum ano?	NPB _A	NPB _C	NPB _R	PTF_Cu rto_Praz o	PTF_Lo ngo_Pra zo
1	1	3,267	1,000	,00	,00	,01	,02					
	2	,679	2,194	,00	,00	,01	,69					

	3	,052	7,909	,01	,02	,97	,02					
	4	,002	38,100	,99	,98	,01	,26					
2	1	6,113	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00		
	2	,732	2,890	,00	,00	,00	,69	,00	,00	,00		
	3	,086	8,430	,00	,00	,58	,00	,01	,10	,01		
	4	,030	14,230	,02	,04	,33	,05	,06	,34	,07		
	5	,020	17,689	,01	,03	,00	,01	,31	,38	,39		
	6	,017	18,994	,01	,01	,07	,02	,61	,16	,53		
	7	,002	55,619	,96	,93	,02	,22	,02	,02	,01		
3	1	8,081	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,745	3,295	,00	,00	,00	,68	,00	,00	,00	,00	,00
	3	,087	9,633	,00	,00	,58	,00	,01	,09	,00	,00	,00
	4	,032	15,869	,01	,02	,34	,03	,05	,39	,02	,01	,01
	5	,020	20,055	,01	,03	,00	,01	,31	,44	,20	,02	,00
	6	,018	21,054	,00	,00	,03	,00	,22	,05	,77	,04	,01
	7	,011	27,311	,01	,06	,01	,07	,39	,01	,00	,38	,05
	8	,004	44,434	,01	,05	,02	,02	,02	,01	,00	,54	,91
	9	,002	65,651	,96	,84	,01	,18	,00	,01	,00	,01	,02

a. Variável Dependente: DV_Total

b. 9º ano

Diagnóstico de colinearidade^{a,b}

Mod elo	Dimen são	Autov alor	Índice de condiçã o	(Const ante)	Idad e	Ficaste retido algum ano?	Proporções de variância				PTF_Cu rto_Praz o	PTF_Lo ngo_Pra zo
							Sexo	NPB _A	NPB _C	NPB _R		
1	1	3,205	1,000	,00	,00	,01	,01					
	2	,741	2,079	,00	,00	,45	,01					
	3	,053	7,759	,01	,00	,01	,99					
	4	,001	63,456	,99	,99	,53	,00					
2	1	6,057	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00		
	2	,804	2,744	,00	,00	,43	,00	,00	,00	,00		
	3	,087	8,323	,00	,00	,01	,57	,01	,07	,00		

	4	,020	17,429	,02	,02	,10	,20	,22	,07	,02		
	5	,017	18,621	,00	,00	,00	,23	,34	,85	,07		
	6	,013	21,442	,00	,00	,01	,00	,43	,01	,77		
	7	,001	94,698	,98	,97	,45	,00	,00	,00	,13		
3	1	8,030	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,814	3,142	,00	,00	,42	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	3	,089	9,508	,00	,00	,01	,58	,00	,05	,00	,00	,00
	4	,023	18,849	,01	,01	,06	,29	,07	,41	,01	,04	,01
	5	,018	20,835	,00	,01	,02	,03	,40	,43	,07	,02	,00
	6	,013	24,607	,00	,01	,02	,00	,45	,00	,59	,00	,00
	7	,009	29,641	,02	,02	,03	,09	,06	,08	,20	,39	,04
	8	,004	47,351	,00	,01	,01	,01	,00	,02	,02	,55	,94
	9	,001	109,093	,97	,96	,44	,00	,00	,00	,11	,00	,00

a. Variável Dependente: DV_Total

b. Selecionando apenas casos para os quais Ano_Esc_rec = 9,00

c. Ensino Secundário

Diagnóstico de colinearidade^{a,b}

Mod	Dimen	Autov	Índice de condiçã o	(Const ante)	Idad e	Proporções de variância					PTF_Cu rto_Praz o	PTF_Lo ngo_Pra zo
						Ficaste retido algum ano?	Sexo	NPB _A	NPB _C	NPB _R		
1	1	3,286	1,000	,00	,00	,02	,01					
	2	,661	2,230	,00	,00	,62	,01					
	3	,052	7,974	,01	,01	,02	,97					
	4	,001	49,618	,99	,99	,34	,01					
2	1	6,141	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00		
	2	,708	2,944	,00	,00	,63	,00	,00	,00	,00		
	3	,083	8,614	,00	,00	,00	,62	,01	,11	,01		
	4	,030	14,282	,01	,01	,02	,28	,03	,49	,14		
	5	,019	17,995	,02	,03	,01	,01	,35	,20	,35		
	6	,018	18,631	,00	,01	,02	,08	,60	,21	,48		
	7	,001	68,809	,97	,96	,32	,01	,00	,00	,02		

3	1	8,107	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,722	3,351	,00	,00	,62	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	3	,084	9,840	,00	,00	,00	,61	,01	,09	,01	,00	,00
	4	,032	15,932	,01	,01	,01	,29	,03	,54	,05	,01	,01
	5	,020	20,294	,01	,02	,01	,02	,13	,13	,60	,00	,01
	6	,019	20,470	,00	,00	,00	,03	,45	,23	,33	,05	,00
	7	,011	27,705	,02	,04	,07	,01	,35	,01	,00	,39	,05
	8	,004	44,489	,01	,03	,01	,03	,03	,01	,00	,55	,90
	9	,001	80,969	,96	,90	,27	,01	,00	,00	,01	,00	,02

a. Variável Dependente: DV_Total

b. Selecionando apenas casos para os quais Ano_Esc_rec = 10,00

d. Dimensões da perspectiva de tempo futuro

Diagnóstico de colinearidade ^a																		
										Proporções de variância								
Mo	Dim	Aut	Índice	(Con	Ida	Se	Ficast	NP	NP	NP	PTF	PTF	PTF	PTF	PTF	PTF	PT	PT
del	ensã	ova	de	stant	de	xo	retido	NP	NP	NP	PTF	PTF	PTF	PTF	PTF	PTF	F_T	F_T
o	o	lor	condi	e)			algum	B_	B_	B_	_EC	_E	_DP	_D	_RS	_R	F_T	F_T
			ção				ano?	A	C	R	C	CL	C	PL	C	SL	LC	LL
1	1	3,267	1,000	,00	,00	,01	,02											
	2	,679	2,194	,00	,00	,01	,69											
	3	,052	7,909	,01	,02	,97	,02											
	4	,002	38,100	,99	,98	,01	,26											
2	1	6,113	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00								
	2	,732	2,890	,00	,00	,00	,69	,00	,00	,00								
	3	,086	8,430	,00	,00	,58	,00	,01	,10	,01								
	4	,030	14,230	,02	,04	,33	,05	,06	,34	,07								
	5	,020	17,689	,01	,03	,00	,01	,31	,38	,39								
	6	,017	18,994	,01	,01	,07	,02	,61	,16	,53								

7	,00 2	55,61 9	,96	,93	,02	,22	,02	,02	,01								
3	1	13, 886	1,000	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	2	,76 1	4,271	,00	,00	,00	,66	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00
	3	,09 5	12,06 9	,00	,00	,47	,00	,00	,05	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,00	,06
	4	,05 6	15,69 8	,00	,00	,04	,01	,00	,01	,01	,21	,01	,03	,00	,00	,00	,21
	5	,04 2	18,12 3	,00	,01	,35	,01	,05	,14	,00	,00	,00	,02	,01	,01	,01	,08
	6	,03 7	19,31 0	,00	,00	,00	,00	,00	,24	,04	,09	,00	,06	,00	,00	,00	,48
	7	,02 7	22,65 9	,00	,00	,01	,00	,01	,16	,15	,15	,00	,18	,04	,04	,01	,00
	8	,02 1	25,45 0	,00	,00	,03	,02	,02	,00	,06	,23	,00	,16	,02	,05	,01	,01
	9	,01 7	28,61 3	,01	,03	,07	,03	,10	,21	,20	,04	,02	,03	,00	,11	,04	,00
	10	,01 6	29,81 7	,02	,04	,00	,02	,45	,08	,01	,07	,02	,10	,00	,01	,00	,13
	11	,01 4	31,29 8	,00	,01	,02	,01	,27	,08	,39	,13	,07	,17	,03	,01	,02	,00
	12	,01 3	33,13 1	,01	,04	,00	,04	,05	,02	,10	,01	,20	,14	,30	,01	,01	,01
	13	,00 8	41,53 6	,00	,01	,00	,03	,04	,00	,01	,06	,66	,11	,58	,01	,00	,00
	14	,00 4	57,07 5	,00	,02	,00	,00	,00	,00	,02	,00	,00	,01	,00	,75	,89	,01
	15	,00 2	87,05 7	,95	,85	,01	,18	,00	,01	,00	,01	,02	,00	,00	,00	,01	,01

a. Variável Dependente: DV_Total