



Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Universidade de Coimbra

Estudo das relações entre a esperança vocacional, os padrões adaptativos de aprendizagem e a auto-estima num grupo de adolescentes

António José Rodrigues Rebelo

2009

Estudo das relações entre a esperança vocacional, os padrões adaptativos de aprendizagem e a auto-estima num grupo de adolescentes.

Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, área de especialização em Psicologia do Desenvolvimento, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Educação, da Universidade de Coimbra, e elaborada sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão.

Coimbra, 2009

À Mirita

Aos nossos filhos, Marta, André e Tânia

Ao nosso neto, Tiago.

Agradecimentos

Ao concluir o meu trabalho quero agradecer a todas as pessoas, serviços e instituições que o tornaram possível.

Em primeiro lugar terei que dirigir os meus saudosos agradecimentos à Professora Doutora Conceição Taborda, por todo o carinho e dedicação que sempre manifestou pelas actividades escolares que desenvolvemos no mestrado.

Ao Núcleo de Psicologia do Desenvolvimento das Crianças e dos Adolescentes por todo o apoio prestado.

Ao Núcleo de Orientação Escolar e Profissional por nos ter apoiado.

À Professora Doutora Paula Paixão por ter aceitado ter sido nossa orientadora, nos ter apoiado, orientado e compreendido toda a dinâmica implícita num projecto de investigação, com todas as vicissitudes que acarreta.

Ao Director da Escola Secundária Felismina Alcântara, de Mangualde, Engenheiro António Agnelo Figueiredo, por ter permitido condições para a realização do nosso trabalho.

Aos alunos do 10^o e 11^o anos, da Escola Secundária Felismina Alcântara, de Mangualde, que no ano lectivo de 2007-2008, colaboraram connosco na realização dos questionários.

Aos Professores e Directores de Turma, da Escola Secundária Felismina Alcântara, de Mangualde, que no ano lectivo de 2007-2008, colaboram connosco na aplicação dos questionários utilizados na investigação.

Aos professores, da Escola Secundária Felismina Alcântara, de Mangualde, que me apoiaram, incentivaram e ajudaram na realização deste trabalho.

À Dra. Teresa Urbano, dos Estudos Pós-graduados, por toda a atenção que nos dispensou ao longo deste trabalho.

À Bibliotecária e funcionárias, da Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pelo apoio prestado.

À professora Madalena Albuquerque pela ajuda prestada na área do Francês.

À professora Maria Goreti Tavares pelo incentivo e apoio para a realização deste trabalho.

Finalmente à Mirita pela paciência, disponibilidade e apoio que sempre manifestou na realização deste trabalho.

Resumo

Com este trabalho questionou-se o desenvolvimento do adolescente ao nível da organização da sua emancipação, com base na optimização dos recursos a nível cognitivo- motivacional e vocacional.

De acordo com investigações já realizadas, o adolescente desenvolve a resiliência, que lhe permite produzir um resultado positivo ou reduzir ou evitar um negativo, quando vivencia uma situação de risco. A resiliência permite-lhe fixar-se na compreensão de um desenvolvimento saudável, apesar da exposição ao risco. A auto-estima é considerada como um dos promotores da resiliência.

Assim, pretendeu-se estudar a relação entre os Padrões Adaptativos de Aprendizagem (componente cognitiva-motivacional), a Esperança Vocacional (componente vocacional) e a Auto-estima.

Foi desenvolvido um estudo empírico com um grupo de 232 adolescentes que frequentavam o 10^o/11^oano de uma Escola Secundária.

Não foi identificada a existência de uma relação entre os Padrões Adaptativos de Aprendizagem, a nível global, e a Auto-Estima. Constatou-se, sim, uma relação entre a auto-eficácia, um dos elementos dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem, e a auto-estima. Comprovou-se a existência de uma relação entre a Esperança Vocacional e a Auto-estima, o que está de acordo as hipóteses, por nós, formuladas

Abstract

With this work we questioned the adolescent's development based on the way he organizes his emancipation, having in mind his cognitive-motivational and vocational resources.

According to researches already done, the adolescent develops resilience which allows him to produce a positive outcome or reduce or avoid a negative one, when living a risky situation. The resilience allows him to concentrate on the understanding of a healthy development, in spite of the exposure to risk. The self-esteem is considered a promoter of resilience.

Thus, we pretended to study the relationship among the Learning Adaptive Patterns (cognitive-motivational component), the Vocational Hope (vocational component) and the Self-esteem.

An empiric study was developed with a group of 232 adolescents that attended the 10th and 11th year of a Secondary School.

We did not identify the existence of a relationship between the Learning Adaptive Patterns, at a global level, and the Self-esteem. We identified a relationship between the auto-efficacy, one of the elements of the Learning Adaptive Patterns, and the Self-esteem. It was proved the existence of a relationship between the Vocational Hope and the Self-esteem, which fits the hypothesis we formulated.

Resumée

Avec cette étude on a questionné le développement de l'adolescent au niveau de l'organisation de son émancipation, basé sur l'optimisation des ressources au niveau cognitif-motivationnel et vocationnel.

Selon des recherches antérieures, l'adolescent développe la résilience, ce qui lui permet de produire un résultat positif ou de réduire ou d'éviter un négatif en cas de risque. La résilience lui permet de se concentrer sur la compréhension d'un développement sain, en dépit de l'exposition au risque. L'estime de soi est considérée comme l'un des promoteurs de la résilience.

Ainsi, nous avons cherché à étudier la relation entre les Normes Adaptatifs d'Apprentissage (composante cognitive-motivationnelle), l'Attente Vocationnelle (composante vocationnelle) et de l'estime de soi.

On a élaboré une étude empirique avec un groupe de 232 adolescents qui fréquentaient la 10 / 11 e année d'une école secondaire.

L'existence d'une relation entre les normes adaptatives d'apprentissage, au niveau global, et l'estime de soi n'a pas été identifiée. Cependant, on a constaté une relation entre l'auto-efficacité, l'un des éléments des Normes Adaptatives d'Apprentissage, et l'estime de soi. On a prouvé l'existence d'une relation entre l'Attente Vocationnelle et l'Estime de soi, ce qui est conforme aux hypothèses que nous avons formulées.

Índice	9
Índices de Figuras e Quadros	12
Introdução	14
Parte I-- Contextualização teórica	19
Capítulo I -- A Adolescência como Promoção de Trajectórias de Vidas mais Saudáveis	20
1.1 Desafios da Adolescência	20
1.2. Desenvolvimento Cognitivo de Piaget	22
1.3. Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Eric Erikson	27
1.4. Teoria de James Marcia	28
Capítulo II. Das Teorias Biológicas até às Teorias Socio-cognitivas	32
2.1. Resiliência – conceptualização científica	32
2.2. Modelos de Resiliência	35
2.3. Estudos da Resiliência	39
2.4. Dinâmicas Multi-Níveis	40
2.5. Promoção da Resiliência nas Escola.	43
2.6. Formulação de um Projecto de Desenvolvimento Cognitivo-Motivacional e Vocacional promotor da Auto-estima e da Resiliência em contexto educativo	45
Capítulo III – Funcionamento Motivacional e Desenvolvimento Psicossocial	49
3.1. A evolução histórica do conceito de motivação	50
3.2. Teoria da Atribuição	54
3.3. Objectivos de Realização e Desempenho Académico.	57
3.4. Padrões Adaptativos de Aprendizagem	61
3.4.1. Objectivos orientados para a mestria	64
3.4.2. Objectivos de orientação para o resultado	65
3.4.3. Objectivos de orientação para o resultado - vertente aproximação.	67

3.4.4. Objectivos de orientação para o resultado - vertente evitamento.	68
3.4.5. Auto-Eficácia.	69
3.4.6. Pressão académica.	73
3.4.7. Estratégias de auto-justificação do insucesso.	75
3.5. Teoria do Valor Pessoal	77
3.6. Teoria da Auto-Determinação.	80
3.7. Contributos para a compreensão do desenvolvimento vocacional.	83
3.7.1. Resenha Histórica.	83
3.7.2. Tipologia de Holland.	84
3.7.3. Concepção do Desenvolvimento Vocacional de Donald Super.	88
3.7.4. Teoria de Carreira Cognitiva Social	90
3.7.5. Teoria Narrativa.	95
3.7.6. Teoria Comunitária Emancipatória de Blustein.	97
3.7.7. Teoria da Construção Social da Carreira	101
4. Conceptualização do conceito: Desenvolvimento Cognitivo-Motivacional e Vocacional	104
4.1. Esperança Vocacional	104
4.2. Desenvolvimento Psicossocial	106
Parte II – Estudo Empírico	109
Conceptualização, Metodologia e Instrumentos	110
1. Metodologia da Investigação	110
1.1.Objectivos	110
1.2. Hipótese Teórica de base	111
1.2.1. Hipóteses a verificar	111
1.3.Procedimento utilizado	111
1.4. Caracterização do meio sociocultural	112
1.5. Amostra populacional – sua caracterização	113
1.6. Instrumentos utilizados	121
1.6.1. Ficha de caracterização individual	121

1.6.2. Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem	122
1.6.3. Escala de Esperança do trabalho	126
1.6.4. Escala de Auto-Estima de Janis e Field	127
2. Apresentação dos resultados	128
2.1. Estatística Descritiva	128
2.2. Estudo da Escala de PALS, da Escala de Esperança do Trabalho e da Escala de Auto-Estima de Janis e Field	128
2.3. Resultados da Escala de Esperança no Trabalho	130
2.4. Escala de Auto-Estima	130
2.5. Teste de Hipóteses	130
2.5.1. Teste de hipótese: correlação entre as variáveis	130
2.6. Impacto do género nos instrumentos	135
2.7. Efeito das habilitações dos pais nas variáveis independentes e na variável dependente.	137
2.8. Análise dos Resultados	141
Conclusões Finais	147
Bibliografia	149
Anexos	168

Índice de Figuras e Quadros

Fig.1	Os quatro estatutos de Identidade de James Marcia	p. 29
Fig. 2	Representação de uma população de Adolescentes	p. 34
Fig. 3	Modelos de Resiliência	p. 36
Fig.4	Relações Recíprocas	P. 61
Fig. 5	Esquema da Relação entre a Orientação para Objectivos, Auto-Eficácia, de motivação e de realização	p. 73
Fig. 6	Esquema de Relação entre a Pressão Académica, a Orientação para o Objectivo, a Auto-Eficácia e a Auto-Estima	p. 74
Fig. 7	Relação entre as diversas variáveis dos Padrões de Aprendizagem, Auto-Eficácia e Auto-Estima	p. 76
Fig. 8	Componentes primários da Esperança	p. 105
Fig. 9	Sentido Interactivo da Esperança	p. 105
Fig.10	Relação entre os Padrões Adaptativos de Aprendizagem, a Esperança Vocacional e a Auto-Estima/Resiliência	p. 107
Fig. 11	Desenvolvimento Psicossocial ao longo da vida	p. 107
Quadro 1	"Pontos Altos" para integração multi-nível: Sistemas adaptativos implicados na pesquisa da Resiliência.	p. 42
Quadro 2	A "Pequena Lista" dos preditores da Resiliência normalmente observados nas crianças.	p. 45
Quadro 3	Esquema Geral da Atribuição	p. 55
Quadro 4	Síntese do Impacto Motivacional e Comportamental para objectivos em contexto de realização	p. 69
Quadro5	Os Seis Tipos de Personalidade	p. 86
Quadro 6	Sumário de valores, hipóteses e práticas nas quatro abordagens psicológicas	p. 100
Quadro 7	Proposições da Teoria da Construção da Carreira	p. 103
Quadro 8	Distribuição dos estudantes pelos anos de estudos	p. 114
Quadro 9	Distribuição da amostra por faixa etária	p. 114
Quadro 10	Distribuição dos alunos pelos cursos da escola	p. 115
Quadro 11	Faixas etárias por curso	p. 116

Quadro 12	Habilitação académica dos pais	p. 116
Quadro 13	Retenção dos estudantes	p. 117
Quadro 14	Número de retenções	p. 117
Quadro 15	Dificuldades de Aprendizagem	p. 118
Quadro 16	Estratégias de Superação - I	p. 118
Quadro 17	Estratégias de Superação - II	p. 118
Quadro 18	Factores Contributivos para o factor Psicológico	p. 119
Quadro 19	Identificação dos Factores de Bem-estar Psicológico	p. 119
Quadro 20	Características da Amostra	p. 119
Quadro 21	Caracterização dos instrumentos utilizados	p. 121
Quadro 22	Factores da Escala de Esperança do trabalho	p. 126
Quadro 23	Grau de Consistência interna das variáveis avaliadas pela Escala de Janis e Field	p. 128
Quadro 24	Variáveis observadas: Estatística Descritiva Geral	p. 129
Quadro 25	Relação entre as subescalas do PALS e da Esperança	p. 131
Quadro 26	Relação entre as subescalas do PALS e a Auto-Estima	p. 132
Quadro 27	Relação entre a Esperança e a Auto-Estima	p. 133
Quadro 28	Coefficiente de Regressão Simples	p. 134
Quadro 29	Teste de Levene – Condição da Homogeneidade da Variância	p. 134
Quadro 30	Impacto do género nos Instrumentos	p. 136
Quadro 31	Teste de Mann-Withney	p. 137
Quadro 32	Teste de Kruskal- Wallis	p. 137
Quadro 33	Test of Homogeneity of Variances	p. 138
Quadro 34	Efeito da Habilitação da Mãe nas variáveis Independentes e na Variável Dependente.	p. 140

Introdução

O desenvolvimento do indivíduo envolve uma organização processual e estrutural, em diferentes períodos, manifesta através de diferentes atitudes, comportamentos, características e formas de estar. Numa perspectiva global, fala-se, tanto ao nível do senso comum como científico, dos períodos temporais da infância, adolescência e idade adulta. No entanto, estes vocábulos não se surgiram de imediato nas representações pessoais e sociais do cidadão comum. Organizaram-se, do ponto de vista histórico, numa percepção diferenciada a partir da sua natureza biológica, capacidade de intervenção e forma de estar e de viver.

Até ao Sec. XIX o jovem era entendido como um adulto mais novo. Eram-lhe atribuídas as mesmas condições e exigidas as mesmas respostas do indivíduo adulto. A partir dos meados desse século, começaram a surgir novas concepções sobre o indivíduo e a serem-lhe atribuídas novas responsabilidades sociais e profissionais. Só, recentemente, nas sociedades mais desenvolvidas, do ponto de vista social e tecnológico, é que os adultos começaram a reconhecer as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais dos adolescentes, constatando a existência de um período de desenvolvimento distinto (Sprinthal e Collins, 2003, p.7), que se situa entre a infância e a idade adulta, ao qual se foi atribuindo uma natureza formativa e qualificativa. As novas concepções não estão desligadas das ciências sociais e humanas, que surgiram e se desenvolveram, no período já referido. Tanto a Sociologia como a Psicologia emancipavam-se da Filosofia e produziam novos discursos científicos sobre o Homem.

Os três períodos temporais de desenvolvimento humano (infância, adolescência, idade adulta) impuseram-se na sociedade. A escola organizou o seu currículo de acordo com o desenvolvimento do indivíduo. O próprio alargamento da escolaridade obrigatória contempla esse aspecto. Surgiram outras necessidades, como, por exemplo, o garantir o sucesso escolar que, muitas das vezes, está ligado à prevenção de comportamentos desviantes/disruptivos que aparecem na adolescência. A necessidade de prevenir e superar essas situações fez surgir outras figuras, para além dos professores e alunos. Na década de 60 e princípios da de 70

surgiram na escola, em alguns países (como a Alemanha, França, Estados Unidos), Psicólogos, conhecidos, muitas das vezes, como Psicólogos Escolares (E.U.A.) e outros integrados em Serviços de Psicologia (França). Estes profissionais têm como objectivo trabalhar os comportamentos em situação de aprendizagem, desviando, frequentemente, a sua atenção para situações específicas, como a dos alunos com comportamentos específicos (Necessidades Educativas Especiais).

Em Portugal, a partir do início da década de 80, começaram a ser colocados Psicólogos nas escolas, tendo como objectivo trabalhar, essencialmente, ao nível da orientação vocacional, com os alunos dos cursos profissionais e de prosseguimentos de estudo, com programas próprios de orientação vocacional. No entanto, a intervenção dos psicólogos foi-se deslocando para outras áreas, por exigência da própria escola e do sistema educativo. O psicólogo começou a intervir em situações psicopedagógicas de aprendizagem, através da avaliação psicológica, aplicação de programas de promoção das competências cognitivas e de recuperação e reabilitação das funções educativas. Em 1981, é publicado o Dec. Lei 190/91 que cria os Serviços de Psicologia e Orientação, a quem são atribuídas competências nas áreas da psicopedagogia, orientação vocacional e promoção das relações das comunidades educativas. Este prevê a sua constituição por psicólogos e outros técnicos. Posteriormente surgem outros diplomas, como o Dec. Lei 300/97 (Estatuto do Psicólogo), o Dec. Lei 319/91, revogado pelo Dec. Lei 3/2008, que prevê a intervenção dos SPO nas Necessidades Educativas Especiais. Mais recentemente surgiram os decretos-lei nº 6/2001 e 74/2005 com as reformas curriculares do ensino básico e secundário; o Despacho normativo nº 50/2005, que regulamenta a intervenção dos SPO no ensino básico; o Desp. Conj. 453/2004, que regulamenta a participação dos SPO nas equipas Pedagógicas dos Cursos de Educação e Formação e o Dec. Lei 2/2008 (estatuto do aluno), que também prevê a intervenção dos SPO. Finalmente o Dec. Lei 75/2008 considera os Serviços de Psicologia e Orientação um Órgão Técnico Pedagógico. Em três décadas um projecto foi transformado numa realidade. Nesta desenvolve-se toda uma actividade, com fundamentação científica, que tem como finalidade apresentar estratégias de intervenção, cada vez mais úteis para a comunidade educativa.

Como Psicólogo dos SPO procuramos desenvolver uma prática psicopedagógica que tem como objectivo promover a saúde psicológica dos alunos, a optimização dos seus recursos pessoais, em contexto social, e a sua integração socioprofissional. Assim, iremos desenvolver este projecto, que tem como objectivo a compreensão da importância das componentes cognitivo-motivacionais e vocacionais no desenvolvimento do aluno através da organização e formação da sua auto-estima, com repercussões implícitas na promoção da sua resiliência.

Este trabalho constitui-se como mais uma investigação que pretende produzir conhecimento psicológico na área educativa. É constituído por duas partes. Na primeira apresentaremos toda a fundamentação teórica que servirá de suporte à segunda, onde estará o nosso projecto de investigação.

No primeiro capítulo analisamos a adolescência como uma etapa do desenvolvimento do sujeito, que será questionada, tendo em atenção a sua importância ao nível da formação e organização da identidade pessoal, que o adolescente realiza neste período. De forma a compreendermos, objectivamente, esta fase utilizaremos as concepções teóricas/práticas de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo. Depois apresentaremos, também, as concepções sobre identidade e crise na adolescência de Erikson e de James Marcia. Estas concepções teóricas apontam para trajectórias de vida mais saudáveis.

No segundo capítulo, analisaremos o conceito de resiliência na sua funcionalidade promotora e protectora do adolescente em situação de risco. Situaremos, em termos de análise, a auto-estima como factor promotor da resiliência. A auto-estima será estudada em função de duas componentes inerentes ao próprio adolescente: a cognitivo-motivacional e a vocacional. Trabalharemos conteúdos temáticos, de natureza multidisciplinar, que fazem uma abordagem desde as ciências biológicas até às ciências humanas. Essa multidisciplinaridade está presente nas diferentes vagas de investigação.

No terceiro capítulo é feita uma análise ao funcionamento motivacional e desenvolvimento psicossocial. Primeiro apresentaremos uma evolução histórica da motivação, fazendo referência às principais concepções teóricas que se desenvolveram. Serão destacadas a teoria da atribuição, as dos objectivos motivacionais e a dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem. A teoria do Auto-Valor

de Covington será também apresentada assim como a da Auto-Determinação. Depois analisaremos os contributos das principais teorias vocacionais, desde as Teorias Traço Factor, de Desenvolvimento Vocacional de Super até à Teoria de Construção Social de Savickas. Do ponto de vista de uma concepção de intervenção, dos psicólogos conselheiros, será também apresentada a concepção teórica de Blustein, que sublinha a intervenção junto das minorias. Apresentamos, também, um projecto desenvolvimento cognitivo-motivacional e vocacional com implicações na auto-estima, que é considerada como promotora da resiliência. Esta análise situa-se, preferencialmente, na adolescência e tem como objectivo promover um jovem saudável, emancipado através da optimização dos seus recursos pessoais e sociais.

Com a investigação desenvolvida, na segunda parte, procuramos compreender, através dos objectivos propostos e hipóteses formuladas, a relação entre essas três variáveis, sendo as duas primeiras formuladas como independentes e a terceira dependente.

O objectivo principal do nosso trabalho é tentar perceber as implicações dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem e a Esperança vocacional (no Trabalho) na formação da Auto-estima, que é um promotor da resiliência. É esta que se constitui como a base das respostas que o aluno produz face às situações de risco com que é confrontado.

O trabalho de investigação que realizámos envolveu um grupo de 232 adolescentes, dos 10º e 11º anos, distribuídos pelos cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário, o Curso Tecnológico de Acção Social e os Cursos Profissionais de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, de Técnico de Instalações Eléctricas e de Técnico de Contabilidade. Utilizaram-se quatro questionários: um de caracterização, o PALS, a WHS (Escala de Esperança do Trabalho) e a Escala revista de Janis e Field.

Pretende-se, com este trabalho, desenvolver estratégias que trabalhem a resiliência de grupos mais desfavorecidos/ desprotegidos, que surgem, com frequência, na escola - filhos de pais divorciados, alunos com níveis de desenvolvimento desenhados dos programas oficiais (dificuldades de aprendizagem), alunos de meios socioculturais desfavorecidos, de famílias desorganizadas, com deficiências, de etnias diferentes, filhos de imigrantes e de

emigrantes. O factor resiliência deverão estar enquadrado em projectos de desenvolvimento, promovidos pelos Psicólogos e SPO, tendo como suporte base as componentes de natureza cognitivo-motivacional e vocacional, o desenvolvimento do indivíduo não se reduz à simples formação para uma profissão.

PARTE I

Contextualização Teórica

Capítulo I

A adolescência, como promoção de trajetórias de vida mais saudáveis.

Iremos desenvolver o conceito de adolescência, realçando as concepções básicas que lhe estão subjacentes. Serão apresentadas e descritas as teorias de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget, de Desenvolvimento Psicossocial de Eric Erikson e a de James Marcia que realçam os trajectos de percursos saudáveis do adolescente.

1.1. Desafios da Adolescência.

A caracterização da adolescência, como um período distinto no ciclo da vida humana, é um acontecimento recente, que aconteceu no século XX (Muuss, 1990). A palavra adolescente derivou do verbo latino *adolescere*, que significa crescer para a maturidade. Este período é caracterizado pelas alterações psicológicas, corporais e hormonais.

A adolescência é o período que começa com um intenso interesse por uma definição da própria natureza individual e que, por fim, é estabelecido por um consolidado sentido de auto-identidade. A formação da identidade tem uma dupla função: a psicológica e a social. Em primeiro lugar, construir uma identidade pessoal é uma tentativa psicológica, fundamentada pela sua própria necessidade de organizar e compreender a experiência da própria individualidade. Em segundo lugar, é um processo social estimulado por outras procuras que o identificam em termos de escolhas familiares, ocupacionais e papéis sociais. Pode-se considerar a formação da identidade como uma tarefa associada à adolescência. É uma característica importante deste período, mas o processo de construção da identidade não começa nem tem o seu fim na adolescência. O que nela é especial é, em muitos casos, o sentido da crise (Erikson, 1968) que a acompanha. Esta é entendida como uma "época tumultuosa onde os conflitos são inevitáveis e as tensões constantes" (Sampaio, 1994, p. 37).

No entanto, esta é uma fase da vida em que a pessoa se descobre como indivíduo separado dos pais. É um espaço muito discutido, porque alguns autores colocam em dúvida a sua existência, afirmando que se trata de um período de

transição, não tendo características próprias. Esta dúvida justifica-se pelo facto de não haver uma uniformidade sequencial de características no indivíduo, isto é, na mesma idade cronológica os sujeitos podem apresentar características muito diferentes. Sendo assim, a adolescência resiste a uma conceptualização integrada, a uma uniformidade na sua caracterização enquanto período de desenvolvimento humano (Taborda Simões, 2002).

Há uma clarificação incorrecta do seu lugar no processo de desenvolvimento psicológico, sendo, muitas vezes, reduzida à problemática de uma passagem para a idade adulta sem rituais de iniciação (Taborda Simões, 2002).

O facto de não estar ainda devidamente identificada como período, leva a que seja considerada um período "de crise", no qual os indivíduos ainda não têm a sua identidade definida. Por isso, produzem comportamentos ambíguos, de dúvida, que pretendem consolidar a sua própria identidade, em situação de desenvolvimento. Os comportamentos são entendidos como "produto da própria idade", tendo só solução quando o adolescente ascender a um novo modo de vida, a uma nova forma de perceber o mundo, o seu real, tanto na dimensão pessoal como na dimensão socioprofissional.

A **Afirmação** e a **Identidade** são dois vocábulos usualmente utilizados para explicar o comportamento do adolescente. Adquirem, em algumas teorias, conteúdos significativos de demarcação das dimensões comportamentais de acordo com a regra sócio-normativa (Erikson, 1968). As razões, que são apontadas para explicar essa situação, prendem-se com as mudanças que ocorrem, com frequência, nos sujeitos e que estão associadas à sua transformação, ou seja à necessidade de criar uma identidade própria. Estas mudanças manifestam-se, por vezes, na forma de rituais comportamentais (como por exemplo, o não cortar o cabelo, deixar crescer a barba, o circular com as calças ao fundo do rabo) que são objecto de descrença pelos indivíduos de gerações mais velhas (professores, pais e outros) e que geram situações de conflito. A realidade social que o adolescente assume varia de indivíduo para indivíduo tendo em atenção o seu contexto sociocultural. Alguns comportamentos que são produzidos em determinados contextos nunca o serão noutros, porque estão relacionados com as regras, normas, padrões aí oficializados. Para tentar compreender tudo isto, apresentamos duas teorias diferentes, a de Jean Piaget e a de

Eric Erikson. São duas concepções a nível cognitivo e psicossocial através das quais vamos procurar descodificar a realidade do adolescente.

1.2. Desenvolvimento Cognitivo de Piaget.

Piaget explica a evolução do ser humano, desde que nasce até que atinge a idade adulta, numa perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, na qual são identificados quatro estádios: o **sensório-motor** – do nascimento até aos dois anos; o **pré-operatório** – dos dois anos até aos 6/7 anos; o período das **operações concretas** – dos 6/7 anos à adolescência; e, por fim, o das operações formais que vai dos 11/12 anos até à idade adulta.

O **estádio sensório-motor** decorre entre o nascimento e a aquisição da linguagem e é marcado por um desenvolvimento mental extraordinário. Consiste numa conquista, através das percepções e dos movimentos, de todo o universo prático que rodeia a criança. Quando tem início a linguagem e o pensamento ela situa-se já como um elemento ou um corpo entre os outros, num universo que construiu, pouco a pouco, e que sente, daí em diante, como exterior a si (Piaget, 1977, p. 19).

O **estádio pré-operatório** ocorre entre os 2 e os 7 anos. Neste estádio surge a linguagem, por isso, as condutas são profundamente modificadas sob o seu aspecto afectivo e intelectual. A criança fica apta a reconstituir as suas acções passadas, na forma de narrativa, e de antecipar as acções futuras pela representação verbal. Surgem, assim, três situações essenciais para o desenvolvimento mental: a socialização da acção que surge de uma troca entre os indivíduos; a interiorização da palavra, aparece o próprio pensamento, que tem como suporte a linguagem interior e o sistema de sinais; a interiorização da acção, que de puramente perceptiva e motora, pode reconstituir-se, a partir daí, no plano intuitivo das imagens e das "experiências mentais". No plano afectivo surge uma série de transformações paralelas: desenvolvimento dos sentimentos inter-individuais (simpatias e antipatias, respeito, etc.) e uma afectividade interior organizando-se de maneira mais estável do que nos primeiros estádios (Piaget, 1997, p. 30).

O **período das operações concretas** desenvolve-se entre os 7 e os 12 anos, coincidindo com o início da escolaridade e marcando uma viragem no desenvolvimento mental. Assiste-se ao aparecimento de novas formas de organização, que completam as construções elaboradas no período anterior. Do ponto de vista das relações inter-individuais, a criança, depois dos 7 anos, torna-se capaz de cooperar, porque já confunde o seu próprio ponto de vista com o dos outros, mas dissocia-os para os coordenar. A linguagem egocêntrica desaparece quase por completo e as frases espontâneas da criança provam, pela sua própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as ideias e a justificação lógica. Torna-se capaz de construir explicações atomísticas na altura em que começa a saber contar. As noções de permanência que vai adquirir, neste período, são sucessivamente as da substância, do peso e do volume. Assim, por volta dos 7-8 anos, admite a constância da matéria em jogo, mas acredita na variação das outras qualidades; por volta dos 9 anos, reconhece a conservação do peso, mas não a do volume, e por volta dos 11-12 anos, a do volume. A partir dos 7 anos são sucessivamente adquiridos muitos outros princípios de conservação que alisam o desenvolvimento do pensamento e que faltavam por completo aos mais pequenos: conservação das distâncias, conservação das superfícies, dos conjuntos descontínuos, etc. Estas noções de conservação são elaboradas a partir de um jogo de operações coordenadas entre si, em sistemas de conjunto, e cuja propriedade mais notável, em oposição ao pensamento intuitivo da primeira infância, é a de serem reversíveis. A afectividade dos 7 aos 12 anos caracteriza-se pelo aparecimento de novos sentimentos morais e sobretudo por uma organização da vontade, que conduzem a uma melhor integração do eu e a uma regulação mais efectiva da vida afectiva (Piaget, 1977).

Dos 11/12 anos até ao início da idade adulta (adolescência) realizam-se as **operações formais**. É o estágio final do desenvolvimento cognitivo da Teoria de Piaget. As operações formais incluem, entre outras, o uso do pensamento proporcional, análise combinatória, raciocínio proporcional, raciocínio probabilístico, raciocínio correlacional e raciocínio bastardito. O conceito formal implica que a matéria é a forma e a lógica de preferência é o conteúdo. Com a progressão através destes estádios, as operações mentais tornam-se progressivamente mais abstractas, mais complexas, mais lógicas, e os limites das estruturas mentais tornam-se mais

permeáveis, providenciando processos de pensamento com mais flexibilidade (Inhelder & Piaget, 1958). Piaget subdivide o estágio das operações formais em sub estádios: uma função formal quase completa dos 11/12 aos 14/15 anos; uma função formal completa a partir dos 15 anos. Esta divisão do período da adolescência implica outra reestruturação e um desequilíbrio, que conduz a um alto nível de equilíbrio e estrutura intelectual durante a adolescência tardia (Inhelder & Piaget, 1958).

Os estádios de Piaget constituem-se em descrições de diferentes capacidades de pensar e de raciocinar, as quais resultam de estruturas qualitativamente diferentes. Elas evoluem à medida que o indivíduo se desenvolve. Para se compreender este processo é necessário referir os conceitos de esquema e de estrutura. O primeiro está relacionado com os padrões de acção motora, permitindo-lhes compreender e surge nas crianças mais pequenas. O segundo conceito, o de estrutura, está relacionado com a noção de conservação. Esta expressa a capacidade das crianças conservarem o conhecimento que adquiriram, e de constituir sistemas de pensamento e de raciocínio (Muuss, 1996).

Piaget caracterizou o pensamento das crianças, em idade escolar, como o das operações concretas e o dos adolescentes como das operações formais. A capacidade dos adolescentes para pensarem sobre diferentes possibilidades torna-os capazes de testar hipóteses como parte do processo de resolução de problemas. Os adolescentes não pensam apenas de um modo mais especulativo e flexível sobre os objectos e situações à sua volta. Na realidade, pensam sobre os seus próprios pensamentos e sobre os das outras pessoas. Na teoria de Piaget há transformações nas estruturas psicológicas que estão subjacentes ao pensamento e raciocínio em cada um dos estádios. Estas alterações resultam do confronto com aspectos e situações novas (Muuss, 1996). A mudança que ocorre é denominada por Piaget por **equilíbrio**, porque as experiências novas provocam um desequilíbrio no funcionamento das estruturas mentais, levando o indivíduo a elaborar estruturas mais complexas e mais aplicáveis às novas situações. Cada vez que um indivíduo é confrontado com um problema intelectual, este é abordado através de um processo chamado **assimilação**, que envolve as tentativas realizadas para fazer com que as características de uma dada situação se ajustem aos padrões da acção que, na realidade, existem. Entretanto, esses padrões são adaptados aos aspectos pouco familiares das novas experiências,

através de um processo denominada **acomodação**. A acomodação de novas experiências produz modificações na estrutura e no esquema. Neste processo a criança ganha objectivos de pensamento e habilidade de raciocínio que lhe permitem fazer observações mais sofisticadas para resolver problemas mais difíceis, ou para avançar para um nível elevado de generalizações. Esta teoria permite compreender um desenvolvimento cognitivo progressivo (Muuss, 1996).

Piaget observa a criança como um participante activo no seu próprio desenvolvimento. A inteligência chega através do jogo somente quando a intencionalidade é envolvida. A inteligência requer recombinações intencionais do comportamento ou métodos cognitivos para alcançar um objectivo, e avançar de uma abordagem, estritamente, sensório-motora para um raciocínio pré-operacional acerca das possíveis recombinações intencionais. Piaget (1985) observa as operações mentais como auto-reguladoras dos mecanismos de pensamento, porque o indivíduo, que pode antecipar acontecimentos, pode corrigir erros mesmo antes de eles surgirem na realidade. O pensamento individual pode conceptualizar várias acções e prever as suas consequências potenciais. De acordo com Piaget, quando os esquemas e as estruturas se desenvolvem, elas podem ser usadas por sistemas inter-relacionados de lógica, chamados **operações**. São interiorizadas acções que, antes, actuam no pensamento. As operações permitem aos sujeitos realizar acções que eram executadas fisicamente. Piaget (1985) define uma *operação* como uma acção ou uma transformação reversível de uma estrutura noutra. Assim, as operações são mais complexas e mais diferenciadas do que os esquemas e são aplicadas numa área maior de problemas. Contudo, quando os estudantes são capazes de resolver problemas diferentes, em diferentes contextos, usar símbolos diferentes, ou quando podem compreender a relação de cada parte da informação para o problema total, eles demonstram um pensamento operacional (Piaget, 1985). Num pensamento operacional a memorização de uma fórmula torna-se desnecessária porque o problema é compreendido. O pensamento operacional é reversível e associativo (Piaget, 1985). A distinção entre o pensamento operacional e o pré-operacional constitui a linha separadora mais fundamental da Teoria de Estádios de Piaget. A criança pré-operacional conta, predominantemente, com a percepção e intuição. Depois da idade dos 7 anos, a criança entra no desenvolvimento do estágio

operacional e começa a usar sistemas de operações que são conceptualizados como acções interiorizadas que constituem um sistema de pensamentos relacionados e organizados. Pensamentos operacionais correspondem a operações de matemática e lógica (Piaget, 1985).

O conceito de estádios de desenvolvimento para Piaget significa simplesmente uma progressão sequencial nas estruturas cognitivas, que as operações de resolução de problemas produzem (Muuss, 1996). Assim, os estados emergem "arrumados", num padrão sequencial invariável, porque cada estágio não pode ser ultrapassado. Os primeiros estádios providenciam material de construção essencial que o indivíduo integra e transforma no processo de movimento no próximo nível mais elevado. Significativo é que as habilidades de resolução de problemas que caracterizam um dado estágio são qualitativamente distintas daquelas que incluem os estádios que os precedem ou sucedem. Por exemplo as crianças do 1º ciclo do ensino básico podem resolver alguns problemas quando apresentados em termos concretos, que os estudantes da escola secundária podem resolver quando são apresentados a nível abstracto. É esta a mudança qualitativa que leva a teoria de Piaget de uma simples descrição de mudanças de idades e raciocínios para uma teoria de estádios: Cada estágio pode ser caracterizado por uma estrutura total em termos do que significam os padrões de comportamento (Piaget & Inhelder, 1969, p.153). Por exemplo, os estudantes adolescentes lidam com tarefas de aprendizagem e com seu mundo substancialmente diferente, mais abstracto, do que as crianças do 1º ciclo do ensino básico porque a sua estrutura cognitiva é diferente. A importância dos estádios de Piaget é que eles permitem identificar um sistema compreensivo de características diferentes na progressão do desenvolvimento das habilidades de raciocínio. A ideia de "estádio" não nega o conhecido facto da existência de diferenças intra-individuais, inter-individuais, e interculturais (Muuss, 1996). Contudo, isto, não significa que as operações totais de um estágio definido tenham a mesma sequência em todos os indivíduos. A progressão dos estádios não é simplesmente determinada biologicamente, mas depende de um efeito interactivo das experiências ambientais e também dos factores motivacionais e endógenos. Contudo, a progressão sequencial através dos estádios não é uma função destes factores, pois é invariável. As crianças que têm uma inteligência pobre vêm de uma sociedade pré industrial ou de famílias

disfuncionais, ou têm experiências educacionais limitadas podendo progredir de uma forma lenta e não alcançar os estádios finais. Os níveis de idade sugeridos para estes estádios não são norma, mas permitem variações consideráveis, podendo, então, ser tratados como aproximações. O número de adolescentes que podem alcançar sucessivamente as tarefas que definem (Eckstein & Shmesh, 1992) as operações formais aumenta em função da idade.

1.3. Teoria de Desenvolvimento Psicossocial de Eric Erikson

A adolescência foi caracterizada por Erikson (1950) como um período do ciclo de vida humano (desenvolvimento psicossocial, em oito estádios) em que o indivíduo pode estabelecer um sentido de identidade pessoal e evitar os perigos da difusão de papéis e confusão de identidade. A realização da identidade implica que o indivíduo avalie as forças e fraquezas e determine como ele quer lidar com elas (Muuss, 1996). O adolescente tem de encontrar respostas para questões de identidade: "Onde quero chegar?" "Quem sou eu?" "Em que me quero tornar?" A identidade, ou um sentido de semelhança e continuidade, tem que ser procurada. A identidade não é, prontamente, dada ao indivíduo pela sociedade, nem aparece como um fenómeno maturacional quando o tempo chega, como acontece com as características secundárias de sexo. A identidade pode ser adquirida através de um esforço individual prolongado. Má vontade para trabalhar na formação da identidade transmite o perigo da difusão de papéis, que pode resultar na alienação de um sentimento de isolamento e confusão (Erikson, 1968).

A procura de uma identidade envolve o estabelecimento de um significativo auto-conceito em que o passado, o presente e o futuro são juntos para formar um todo unificado (Erikson, 1968). A tarefa é mais difícil num período histórico em que a ancoragem da família e tradição comunitária se perde e o futuro não é previsível. Num período de uma rápida mudança social, a velha geração não é capaz de fornecer os modelos de papéis adequados para a jovem geração. A velha geração já não fornece modelos de papéis efectivos à geração mais jovem no processo da busca de uma identidade pessoal (Muuss, 1996). Se os anciãos o fornecerem, os adolescentes podem também recusá-los, como não tendo personalidades apropriadas, o que pode

ser discutido como *foreclosed fashion* (Muss, 1996). Daí a importância do grupo de colegas para ajudar o indivíduo a responder à questão de identidade - "Quem sou?" - não poder deixar de ser bastante enfatizada. A resposta para esta questão depende do feedback social de outros que fornecem ao adolescente as suas percepções e as suas avaliações (Muuss, 1996). A identidade é baseada numa reciprocidade psicossocial. Por isso os adolescentes "estão, às vezes, preocupados, de uma forma mórbida, e frequentemente curiosa, com o modo como os outros os vêem, comparado com o que eles sentem que são, e com a questão de como ligar os papéis e capacidades cultivadas anteriormente com o protótipo ideal do dia." (Erikson, 1959, p. 89).

Para muitos adolescentes o problema do desenvolvimento de uma identidade vocacional é uma grande preocupação, e durante as primeiras tentativas, são, frequentes, algumas escolhas irrealistas baseadas na difusão dos papéis. O problema, identificado nas investigações empíricas, é que, no início e mesmo meio da adolescência, eles têm concepções dos papéis vocacionais, com que sonham, altamente idealistas e frequentemente irrealistas. As aspirações são, muitas vezes, muito mais elevadas do que garantidas pela perseverança, nível de capacidades e habilidades do indivíduo. O adolescente é, frequentemente, atraído por objectivos vocacionais que são alcançáveis por muito poucos: modelos, actores, atrizes, músicos de rock, atletas, campeões, e outros heróis sociais (Erikson, 1968).

1.4. Teoria de James Marcia.

O primeiro esforço para operacionalizar a teoria de Erikson e para desenvolver uma entrevista *de estatuto de identidade* estruturada para determinar a formação da identidade vem de James Marcia. A sua dissertação "Determination and Construct Validity of Ego Identity Status" e os numerosos estudos de investigação subsequentes realizados por ele e pelos seus seguidores (Marcia, 1966, 1967, 1968, 1976; Marcia & Friedman, 1970; Schenkel & Marcia, 1972; Toder & Marcia, 1973) constituem uma expansão e elaboração da teoria de Erikson e focam-se, especialmente, no construto teórico do estágio da adolescência da **Identidade versus Confusão de Identidade**. As conceptualizações teóricas de Marcia, sobre os adolescentes, têm estimulado outros para continuar a do estatuto de identidade. Em parte, estes estudiosos têm confiado

na técnica de avaliação da entrevista de Marcia e têm desenvolvido caminhos alternativos para medir a identidade, assim como novos construtos teóricos para a pesquisa do estatuto de identidade.

As contribuições empíricas e metodológicas do pioneirismo de Marcia para a teoria da formação da identidade são amplamente reconhecidas. A conceptualização de Marcia dos estatutos de identidade é assumida como tendo um "alto grau de validade de construto e utilidade previsível" (Archer & Waterman, 1990, p. 107).

De acordo com Marcia, os critérios para a realização da identidade de maturação são baseados em duas variáveis que Erikson já tinha identificado: crises/exploração e compromisso. Crise/exploração refere-se ao período durante a adolescência em que o indivíduo examina, activamente, as oportunidades de desenvolvimento, assuntos de identidade, questiona os objectivos e valores definidos pelos pais, e começa a procurar as alternativas de personalidade apropriadas em relação à ocupação, objectivos, valores e crenças. O compromisso é de pertença na medida em que o indivíduo está pessoalmente envolvido e expressa lealdade, aspirações auto-escolhidas, objectivos, valores, crenças e ocupação (Berzonsky, 1989; Bilsker & Marcia, 1991; Marcia, 1967. Aplicando estes critérios de ausência ou presença da crise/exploração, assim como aquele do compromisso ao estágio de adolescente de Erikson, identidade versus difusão de papeis, emergem quatro estatutos de identidade (Fig.1).

Figura 1 - Os quatro estatutos de Identidade de James Marcia (Adaptada de Muuss, R.E., 1996, p. 60)

		Compromisso	
		Não	Sim
Crise/Exploração	Não	Difusão	Fechado
	Sim	Moratória	Identidade de Realização

Eles providenciam a estrutura conceptual da **Taxonomia da Adolescência de Marcia** e representam quatro modos distintos para conceptualizar o assunto da identidade na adolescência (Marcia, 1980).

O sujeito de **identidade-difusão ou identidade-confusão** ainda não viveu uma crise ou exploração de identidade, nem tem feito qualquer compromisso pessoal para a vocação ou para um grupo de crenças. Os assuntos de identidade ainda não foram um assunto significativo, ou se alguma vez o foram, nunca foram resolvidos.

O sujeito fechado (foreclosure subject) ainda não viveu uma crise/exploração de identidade, mas tem feito compromissos definidos para objectivos, valores e crenças. Estes compromissos emergem de uma identificação com os pais ou outros significantes e dos esforços para uma socialização, pressões, e doutrinação dos pais e outros. A motivação que leva a um compromisso fechado é habitualmente recíproca. Contudo, os compromissos que emergem – em contraste com os compromissos de realização de identidade não são o resultado de uma procura e exploração verdadeiramente pessoal. Noutras palavras, os compromissos fechados são aceites sem ter que passar (e sofrer) pelas questões e escolhas existenciais fundamentais.

O sujeito moratório está num estado grave de crise/exploração e procura activamente valores para eventualmente os chamar seus. O sujeito moratório está a lutar activamente para definir a identidade pessoal experimentando papéis e crenças alternativas, mas ainda não fez um compromisso. Desenvolveu somente tentativas esporádicas de alguns tipos de compromisso.

O sujeito de identidade/conseguida passou pelo processo de exploração/crise, mas resolveu os assuntos de identidade à sua maneira. Como resultado da resolução destas explorações, o indivíduo fez um compromisso pessoal bem definido para uma ocupação, uma crença religiosa, um sistema de valores pessoais, e resolveu a sua atitude e valores em relação à sexualidade.

As áreas de conteúdo específico ou os assuntos de tomada de decisão que o adolescente está a explorar ou com as quais se comprometeu são referidas como domínios. Os tradicionais domínios – já identificados por Erikson como áreas em que os adolescentes têm que fazer escolhas – forneceram o foco para muitas das primeiras procuras de identidade: ocupação, opiniões ideológicas em relação às crenças religiosas e valores políticos. Os papéis sexuais e a sexualidade são assuntos

de identidade importantes para os adolescentes porque o impulso sexual de maturação reprodutiva emerge durante a puberdade e torna a sexualidade um assunto de identidade (Muuss, 1996). Erikson estudou o desenvolvimento psicossocial em termos de mudanças na estrutura como reflectida na resolução (ou falta de resolução) das tarefas de desenvolvimento propostas em cada um dos estádios. A formação da identidade numa perspectiva estrutural envolve o desenvolvimento da força do ego total; todas as funções aumentam com o desenvolvimento da identidade. As quatro estruturas de identidade definem a estrutura interna do ego do adolescente. Em vez de uma entidade estática, cada estatuto de identidade está sempre num processo em movimento. Por definição, o processo para o qual um indivíduo estabelece um sentido de identidade é uma progressão de desenvolvimento através destes quatro estádios. A facilidade ou dificuldade com que um indivíduo se movimenta (ou não) através dos estatutos de identidade pode muito bem ser uma função, pelo menos em parte, da eficácia com que a criança resolveu (ou não resolveu) os quatro estádios psicossociais anteriores de Erikson. Visto que os assuntos de desconfiança, vergonha e dúvida, culpa ou inferioridade, se estendem até ao tempo da adolescência, uma resolução suave e fácil dos assuntos da identidade é prejudicada e alguns problemas psicossociais dos adolescentes (problemas escolares, abuso de substâncias, delinquência, suicídio, promiscuidade sexual, etc.) podem ser entendidos como resultado de défices no desenvolvimento destes primeiros estádios (Muuss, 1996).

Os estatutos de identidade podem ser percebidos como uma sequência desenvolvimental, mas nenhum estatuto é necessário e inevitavelmente um passo para o outro, como é o caso dos "Oitos Estádios do Homem" de Erikson. Somente o moratório parece ser um pré-requisito essencial e inevitável para a realização de uma identidade, porque uma identidade pessoal autêntica não pode emergir sem a espécie de procura e exploração que é definida pelas características deste estádio.

Capítulo II

Das Teorias Biológicas até às Teorias Sociocognitivas

Neste capítulo, será feita uma abordagem ao conceito de Resiliência. Serão apresentados três modelos de resiliência e a sua importância na compreensão da conduta humana face às situações de risco. Faremos referência a uma análise sobre as investigações já realizadas sobre o tema. Estas estão enquadradas em quatro vagas desde o seu surgimento. A abordagem científica tornou-se interdisciplinar sendo objecto de estudo da ciência em geral. As implicações da prevenção e promoção da resiliência constituem um projecto a desenvolver no sistema educativo através do aumento da auto-estima.

2.1. Resiliência – conceptualização científica

No desenvolvimento que o adolescente efectua com o seu meio, tendo em atenção as competências que adquiriu a nível cognitivo, segundo Piaget, e as dificuldades que têm na sua afirmação/ identidade, segundo Erikson e James Marcia, iremos introduzir um novo conceito, o de **Resiliência**, para podermos compreender os seus sucessos/insucessos.

A resiliência refere-se ao processo que produz os efeitos negativos de exposição ao risco, ao lidar (*coping*) sucessivamente com experiências traumáticas, e ao evitar as trajetórias negativas associadas ao risco (Garmezy N, Masten A. S, Tellegen A., 1984; Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B., 2000; Masten A. S., Powell J. L., 2003; Rutter M. 1985, Werner, E. E., 1992). Um requisito chave da resiliência é a presença de riscos e factores promotores que ajudem a produzir um resultado positivo ou a reduzir ou evitar um negativo. A teoria da resiliência, embora se preocupe com a exposição ao risco entre os adolescentes, centra-se mais nas forças do que nos défices. Foca-se na compreensão do desenvolvimento saudável apesar da exposição ao risco. Os factores promotores que podem ajudar os jovens a evitar os efeitos negativos dos riscos podem ser aptidões ou recursos. As aptidões são os factores positivos que são inerentes ao indivíduo, tais como a competência, capacidades de *coping*, e auto-eficácia. Os recursos são também factores positivos, que ajudam os jovens a vencer o risco, mas externos ao indivíduo. Os recursos incluem o apoio parental, o aconselhamento dos adultos, ou organizações

comunitárias que promovem o desenvolvimento positivo dos jovens. O termo recurso enfatiza as influências sócio-ambientais na saúde e desenvolvimento do adolescente, ajuda a colocar a teoria da resiliência num contexto mais ecológico, e afasta-se das concepções da resiliência como uma característica estática, ou individual (Sandler I., Wolchick S., Davis C., Haine, R., Ayers, T, 2003).

A resiliência também realça que os recursos externos podem ser um foco de mudança para ajudar os adolescentes a enfrentar os riscos e prevenir resultados negativos.

Por exemplo, os adolescentes que crescem em situação de pobreza estão sob o risco de vários resultados negativos, incluindo uma fraca realização académica (Arnold, D. H., Doctoroff, G. L., 2003; Shumow, L, Vandell, D. L., Posner, J., 1999) e comportamento violento (Dornbusch, S. M, Erickson, K. G., Laird, J., Wong, C. A., 2001; Edari, R., McManus, P., 1988). Os investigadores e médicos que trabalham com a resiliência reconhecem que, apesar destes riscos, muitos adolescentes que crescem em situação de pobreza apresentam resultados positivos.

Estes adolescentes podem possuir factores promotores, como, por exemplo, altos níveis de auto-estima (Buckner, J. C., Mezzacappa, E., Beardslee, W. R., 2003) ou a presença de um mentor adulto (Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., Notaro, P. C., 2002), que os ajude a evitar os resultados negativos associados à pobreza. A utilização das aptidões ou recursos para superar os riscos apresenta a resiliência como um processo. Os investigadores também descreveram resiliência como um resultado, quando identificaram como resiliente um adolescente que superou com êxito a exposição a um risco.

Os investigadores sugeriram que a resiliência e a vulnerabilidade são pólos opostos no mesmo contínuo (Ferguson, D. M., Beautrais, A. L., Horwood, L. J., 2003), mas este pode não ser sempre o caso. A vulnerabilidade refere-se a uma maior probabilidade de um resultado negativo, típico da exposição ao risco. A resiliência refere-se ao evitamento dos problemas associados com o ser vulnerável.

A relação e distinção entre resiliência e vulnerabilidade podem ser representadas numa tabela de dois por dois (Tiet, Q. Q., Huizinga, D., 2002).

Figura 2 - Representação de uma população de adolescentes (adaptada de Zimmerman, M. A., Ferguson, S., 2005, p. 400)

	Baixo Risco	Alto Risco
Resultado positivo	A (Desenvolvimento normativo)	B (Teoria de Resiliência)
Resultado negativo	C (Avaliação de risco inadequado)	D (Modelos de Risco)

A figura 2 (Zimmerman, M. A., Ferguson, S., 2005) representa quatro possíveis combinações de um risco e um resultado. A célula A representa os adolescentes que são expostos a níveis baixos de um factor de risco e que alcançam resultados positivos. Estes adolescentes seguem trajectórias tipicamente consideradas de desenvolvimento normativo e geralmente não são o foco da investigação da resiliência. A célula B representa adolescentes que são expostos a altos níveis de risco, mas que, no entanto, alcançam resultados positivos. Tais adolescentes são referenciados como tendo seguido uma trajectória resiliente. Na célula C os adolescentes são expostos a baixos níveis do factor de risco e alcançam resultados negativos. Os adolescentes, nesta célula, apresentam uma trajectória inesperada. É, assim, provável que estes adolescentes tenham sido expostos a algum factor de risco que foi mal avaliado ou não medido. Finalmente, a célula D representa os adolescentes com o resultado esperado, em modelos de risco, porque foram expostos a níveis altos do factor de risco, o que produziu resultados negativos.

Um factor pode ser considerado uma exposição ao risco, ou uma aptidão / recurso, dependendo da sua natureza e do nível da exposição. Para alguns construtos, um extremo pode ser um factor de risco, enquanto o outro extremo pode ser promotor. Por exemplo, ter uma baixa auto-estima pode colocar um adolescente em risco, desenvolvendo um número de resultados indesejáveis. Pelo contrário, ter uma alta auto-estima pode ser uma aptidão, que pode proteger os jovens de resultados negativos associados com a exposição ao risco.

Para outros construtos, pólos opostos podem simplesmente significar mais ou menos do construto. O oposto da influência positiva dos amigos não é, necessariamente, a má influência dos amigos. Pelo contrário, pode ser somente

limitado à influência positiva dos amigos. Do mesmo modo, o envolvimento em actividades extracurriculares ou comunitárias pode ser relacionado com os resultados positivos entre adolescentes, mas este resultado não significa que o não participar em tais actividades deva, necessariamente, ser considerado um risco. A resiliência é por vezes confundida com a adaptação positiva, *coping* ou competência.

Embora cada um destes construtos esteja relacionada com a resiliência, eles são distintos. O ajustamento positivo refere-se a um resultado de resiliência. Quando os jovens superam uma situação de risco (por exemplo, a transição para o terceiro ciclo), como é evidenciado por um desenvolvimento saudável (por exemplo, realização académica), quer dizer que eles se adaptaram ao seu novo contexto.

Neste caso, a adaptação positiva é um resultado resiliente, mas o processo de superação do risco é a resiliência. Os Jovens também podem ser considerados positivamente adaptados, mesmo quando não foram expostos a um risco. Os processos de resiliência também podem ter outros resultados, como por exemplo, evitar um resultado negativo ou lidar com sucesso com um acontecimento traumático (por exemplo, a morte de um ente querido).

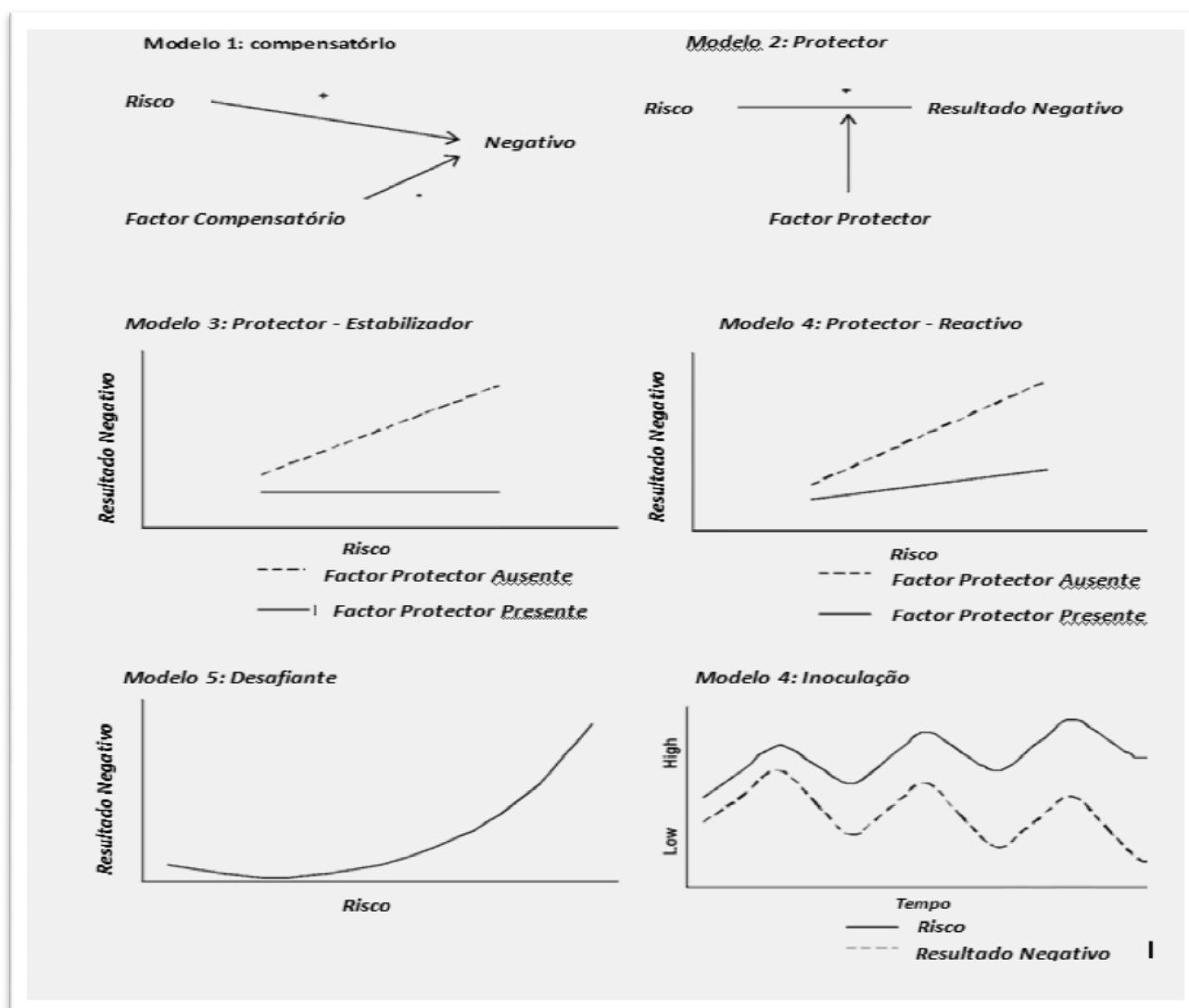
A resiliência é também distinguida da competência, que é uma qualidade (i.e., um factor promotor de nível individual) que pode ser uma componente vital no processo da resiliência. Espera-se que os jovens competentes sejam mais capazes de superar os efeitos negativos de um risco. Porém, a competência é somente uma das muitas qualidades que ajudam os adolescentes a superar a adversidade. Como os modelos de resiliência enfatizam a importância do contexto ecológico, os factores externos, juntamente com a competência, podem ajudar os jovens a evitar os efeitos negativos dos riscos.

2.2. Modelos de Resiliência

Os investigadores identificaram três modelos de resiliência -- **compensatório**, **protector**, e **desafiante** – que explicam como os factores promotores operam na alteração da trajectória da exposição ao risco (Garmezy, N., Masten, A. S., Tellegen, A., 1984; Rutter, M., 1985; Zimmerman, M. A., ArunKumar, R., 1994). Um **modelo compensatório** é definido quando um factor promotor contraria ou opera numa

direcção oposta à de um factor de risco. Assim, um modelo compensatório envolve um efeito directo de um factor promotor num resultado. Este efeito é independente do efeito de um factor de risco (Zimmerman, M. A., Arunkumar, R., 1994).

Figura 3. Modelos de Resiliência (adaptada de Zimmerman, M. A., Ferguson, S., 2005, p. 402)



O modelo 1 na Figura 3 (Zimmerman, M. A., Ferguson, S., 2005, p. 402) descreve como os factores compensatórios operam para influenciar os resultados. Os jovens, por exemplo, que vivem na pobreza têm mais probabilidade de desenvolverem um comportamento violento do que os que não vivem nessa situação (Edari, R., Mcmanus, P., 1998). Contudo, a monitorização comportamental dos adultos pode ajudar a compensar os efeitos negativos da pobreza. Outro modelo de resiliência

é o **modelo de factor protector**. Neste modelo, as aptidões / recursos moderam ou reduzem os efeitos de um risco num resultado negativo.

Um modelo protector existe se, por exemplo, a relação entre pobreza e comportamento violento for reduzida para os jovens com níveis elevados de apoio parental. Neste exemplo, o apoio parental opera como um factor protector, porque modera os efeitos da pobreza no comportamento violento.

O Modelo 2 na Figura 3 mostra como um factor protector pode influenciar a relação entre um risco e um resultado. Os factores protectores podem operar de várias maneiras para influenciar os resultados. Luthar e colegas (Luthar, S. S., Cicchetti, 2000) definem modelos protectores-estabilizadores e protectores-reactivos. O **modelo protector-estabilizador**, descrito no Modelo 3 da Figura 3, mostra que um factor protector ajuda a neutralizar os efeitos dos riscos. Assim, níveis mais elevados de risco são associados a níveis mais altos de um resultado negativo, quando o factor protector está ausente. Contudo, não é estabelecida nenhuma relação entre o risco e o resultado, quando o factor protector está presente. Os jovens cujos pais não providenciam apoio ou monitorização adequados (factores de risco) ou que, por exemplo, não têm um mentor adulto (um recurso protector), podem exibir comportamentos delinquentes (um resultado), enquanto os outros com um mentor adulto não-parental não o fazem.

O **modelo protector-reactivo**, descrito no Modelo 4 da Figura 3, refere-se a exemplos em que um factor protector diminui, mas não remove, completamente, a correlação esperada entre um risco e um resultado. Assim, a relação entre o risco e o resultado é mais forte quando o factor protector está ausente. Por exemplo, adolescentes que consomem drogas têm mais probabilidades de adoptar um comportamento sexual de risco. A relação entre o consumo de droga (um factor de risco) e o comportamento sexual de risco (um resultado) pode, contudo, ser mais fraca entre adolescentes que são expostos a uma educação sexual nas suas escolas (um recurso protector) do que entre os que não recebem tal educação.

Brook e os seus colegas (Brook, J.S., Gordon, A. S., Whiterman, M., Cohen, P., 1986; Brook, J. S., Whiteman, M., Gordon, A. S., Cohen P., 1989) também apresentaram um **modelo protector-protector**. Neste modelo, um factor protector aumenta o efeito de outro factor promotor produzindo um resultado. Por exemplo, o apoio

parental pode aumentar o efeito positivo da competência académica para produzir resultados académicos mais positivos do que para um dos factores sozinho. Porém, a resiliência requer a presença do risco, para que o modelo protector-protector não seja um modelo de resiliência, a menos que os dois factores protectores sejam estudados numa população definida como estando em risco para um determinado resultado negativo (Zimmerman, M. A., Ramirez, J., Warhienko, K. M., Walter B., Dyer S., 1995).

Um terceiro modelo de resiliência é o de **desafio** (Garnezy, N., Masten, A. S., Tillegen, A., 1984), descrito no Modelo 5 da Figura 3. Neste modelo, a associação entre um factor de risco e um resultado é curvilínea, o que sugere que a exposição a níveis baixos e altos de um factor de risco está associada a resultados negativos. Os níveis moderados do risco são relacionados com resultados menos negativos (ou positivos) (Luthar, S.S., Zelazo, L.B., 2003). A ideia é que os adolescentes expostos a níveis moderados de risco sejam confrontados com um suficiente factor de risco para aprender a superá-lo, mas que não sejam expostos a demasiado risco para não ser impossível superá-lo. Um aspecto vital do modelo de desafio é que baixos níveis de exposição ao risco podem ser benéficos porque fornecem a oportunidade para pôr em prática as suas capacidades ou utilizar os seus recursos. A exposição ao risco deve ser suficientemente desafiadora para provocar a resposta de *coping* e, assim, o adolescente poder aprender com o processo de superação do risco.

Em modelos de desafio, o risco e os factores promotores estudados são a mesma variável – para um adolescente um factor pode ser um risco ou um promotor dependendo do nível de exposição. Por exemplo, a existência de poucos conflitos familiares pode não fornecer aos jovens a oportunidade de aprender a lidar com ou a resolver conflitos interpessoais fora da família. Contudo, demasiados conflitos podem debilitar e levar os jovens a sentirem-se desesperados e aflitos. Uma quantia moderada de conflitos pode proporcionar aos jovens uma exposição suficiente para aprenderem com o desenvolvimento e resolução do conflito. Eles aprendem, essencialmente, através da modelagem ou experiência vicária.

O modelo de desafio de resiliência pode ser considerado uma inoculação ou um robustecimento (Masten, A. S.; Rutter, M., 1987; Zimmerman, M. A., Arunkumar, R., 1994) se incluir um foco desenvolvimental (i.e., longitudinal). Este modelo,

descrito no Modelo 6 da Figura 3, sugere que uma exposição continuada ou repetida a níveis baixos de um factor de risco ajuda a inocular os adolescentes, e, assim, eles ficam mais preparados para superar riscos mais significantes no futuro. O modelo de inoculação é semelhante ao modelo de desafio, porque um factor pode ser visto como arriscado quando leva para resultados negativos ou promotor quando ensina os adolescentes a lidar melhor com as situações de stress no futuro. Yates et al. (Yates, T. M.; Egeland, B.; Srouf, L. A., 2003) descreveram este modelo de resiliência como um processo desenvolvimental contínuo no qual as crianças aprendem a mobilizar as aptidões e recursos quando são expostas à adversidade. À medida que os jovens vão superando, com sucesso, os baixos níveis de risco, vão ficando mais preparados para enfrentar o risco crescente. Com o envelhecimento e amadurecimento vai aumentando a nossa capacidade para singrar perante a exposição à adversidade

2.3. Estudos da resiliência

A resiliência parece ser um fenómeno comum vindo de um vulgar processo humano adaptativo. As grandes ameaças ao desenvolvimento humano são aquelas que põem em perigo os sistemas que constituem a base dos processos adaptativos, incluindo o desenvolvimento cerebral e cognição, cuidados – relações da criança, regulação da emoção e comportamento, e a motivação para aprender e envolver-se no ambiente. Isto não significa que casos específicos, como talentos extraordinários, ascendentes ou sorte, não representem um papel chave no desenvolvimento ou recuperação positiva do indivíduo.

As expectativas de que eram necessárias qualidades especiais para superar a adversidade podem ter sido influenciadas pelos modelos da psicopatologia que os primeiros investigadores da resiliência utilizaram, e que partiam do princípio de que qualidades extraordinárias nos indivíduos resilientes indicavam que os recursos e sistemas adaptativos comuns não eram suficientes.

Estudos da resiliência orientados para a variável e para a pessoa convergem numa pequena lista de atributos da criança e do ambiente, que resulta numa correlação geral de competência e psicopatologia bem estabelecida.

Estudos recentes continuam a corroborar a importância dum pequeno conjunto de factores globais associados à resiliência. Estes incluem conexões a

adultos competentes e atenciosos na família e na comunidade, capacidades cognitivas e de auto-regulação, imagens positivas do próprio, e motivação para ser eficaz no ambiente (Garmezy, 1985; Luthar e al., 2000; Masten e al., 1990; Masten & Coatsworth, 1998; Masten & Reed, em publicação; Wyman, Sandler, Wolchik, & Nelson, 2000). Através de situações diferentes e estratégias de pesquisa, o apoio consistente, para estes recursos, sugere que os sistemas básicos adaptativos humanos estão em funcionamento. Muitos deles têm sido estudados, com alguma profundidade, sob a rubrica de construtos, tais como vinculação, pais autoritários, inteligência, auto-regulação, auto-eficácia, prazer na mestria, ou motivação intrínseca.

2.4. Dinâmicas multiníveis.

Podem-se distinguir quatro vagas no estudo da resiliência (Masten, A. S., 2007). A primeira pode ser identificada através dos estudos das décadas de 50 e 60 do séc. XX, na psicopatologia desenvolvimental associada a pesquisas que pretendiam compreender, prevenir e tratar problemas de saúde mental, como, por exemplo, a esquizofrenia, o autismo ou as consequências de um parto prematuro, ou trauma. Essas investigações reconheceram a importância de trajetórias caracterizadas por uma adaptação ou recuperação positiva não esperada, depois de uma adversidade. Gotterman (1974) fala nos níveis de risco genético e psicossociais, na vulnerabilidade e protecção, durante o desenvolvimento da pessoa, que influenciam os caminhos para o desenvolvimento fenotípico do indivíduo na direcção e afastamento da desordem. Contudo, estas ideias multi-níveis estavam muito à frente da tecnologia existente na altura para medir e testar hipóteses específicas ao nível dos genes, funções cerebrais ou processos neurobiológicos.

Entretanto, verificam-se avanços tecnológicos ligados aos genes, cérebro e desenvolvimento, que vão provocar a revolução na ciência. A partir daí começam os estudos do risco e da resiliência numa análise multi-nível. Sendo esta considerada a quarta vaga no estudo da ciência da resiliência.

A pesquisa da primeira vaga era descritiva, mas ambiciosa, procurando medir o fenómeno da resiliência de diferentes formas e situações e identificar características da criança, família, relações, ou ambientes, que pareciam importar. A

"pequena lista", das correlações da resiliência geralmente observada, foi um produto da primeira vaga de trabalhos, embora se tenha sido mantida estável ao longo do tempo.

Os cientistas da segunda vaga, da ciência da resiliência, iniciaram a tarefa de descobrir os processos que podiam ser responsáveis pelas correlações da resiliência. Exemplos desta segunda vaga incluem a pesquisa das relações vinculativas e interações familiares como reguladoras potencialmente protectoras do stress, estudos da reactividade psico-biológica do stress e sistemas auto-reguladores para a atenção, o despertar, a emoção e o comportamento.

A terceira vaga focou-se nas experiências para testar as ideias da resiliência directamente da prevenção e intervenção. Muitos dos seus investigadores foram treinados na psicologia comunitária, psicologia clínica, psicologia educacional e prevenção, com o objectivo de promover a competência, o bem-estar e a prevenção primária.

A quarta vaga da ciência da resiliência está a crescer na sua magnitude. Ela tomou e assimilou os primeiros trabalhos, construindo-se com o conhecimento adquirido nas primeiras vagas, utilizando a energia gerada pelas novas tecnologias e as sinergias da teoria integrativa e metodologia.

A Resiliência surge como uma ideia vasta que se refere às capacidades dos sistemas dinâmicos de resistir ou recuperar as perturbações significantes. Ela pode ser analisada em muitos níveis, desde o molecular ao global, com variadas escalas de tempo e muitas perspectivas disciplinares que vão das ciências ecológicas às ciências do computador. Na ciência desenvolvimental a resiliência, geralmente, refere-se à adaptação positiva durante ou no seguimento da exposição às adversidades que têm o potencial de prejudicar o desenvolvimento. Há dois juízos chaves que devem ser feitos: um, diz respeito ao comportamento ou desenvolvimento adaptativo; o outro, aos riscos e às ameaças ao desenvolvimento.

A revolução nas ciências biológicas e cerebrais e tecnologias combinada com os avanços estatísticos tornou possível a análise multi-nível. A complexidade deste processo e *know-how* tecnológico excede a capacidade de aprendizagem da maioria dos cientistas e, por isso, requer a colaboração de várias áreas durante largos períodos de tempo.

O quadro 1 lista os potenciais pontos-chave para uma pesquisa multi-nível baseada nos sistemas de adaptação humana, sugeridos nos estudos de resiliência das últimas três décadas.

Quadro 1. "Pontos altos" para a integração multi-nível: Sistemas adaptativos implicados na pesquisa da resiliência. (Adaptado Masten, A.S., 2005, p. 926)

Sistemas de saúde e de stress.

- **Allotaxis, função normal imune e HPA.**

Processamento da informação nos sistemas de resolução de problemas.

- **Desenvolvimento cognitivo normal, Q.I.**

Relações de vinculação com pais, amigos e outros.

- **Vinculação segura, conexões com adultos competentes e atenciosos, mentores, e apoio social.**

Sistemas de auto-regulação, auto-direcção, resposta inibitória.

- **Características de personalidade/ temperamento agradáveis, consciência, reactividade mais baixa ao neuroticíssimo ou stress, controlemos esforçado da atenção e impulsos, funcionamento executivo.**

Sistemas de recompensa e mestria.

- **Perspectiva positiva da vida, motivação de realização, auto-eficácia.**

Sistemas espirituais/religioso de crença, prática e apoio.

- **Acredita que a vida tem significado, vinculação a figuras espirituais, oração ou meditação, apoio da comunidade religiosa, rituais religiosos**

Sistemas familiares.

- **Relações íntimas com pais, estilo de parentais autoritários, apoio parental na educação, supervisão parental, rituais e rotinas aliviantes.**

Sistemas de pares.

- **Vinculações amigáveis e românticas com colegas pro-sociais e bens regulados, redes positivas de pares.**

Escolas.

- **Oportunidades para aprender a mestria, e as relações com os adultos e colegas pro-sociais.**
- **Estilos autoritários de professores e escolas, ambientes escolares positivos, ligação à escola.**

Sistemas mais vastos da comunidade e culturais.

Oportunidades para a mestria e relações positivas com adultos e pares, eficácia colectiva da vizinhança, rituais e rotinas culturais, ligação a organizações com valões pro-sociais e modelos positivos.

Assim, a lista sugere que a resiliência tem muito a ver com o que pode ser chamado "capital regulador", incluindo as capacidades de auto-regulação e regulatórias, construídas nos sistemas sociais e culturais. Podemos analisar as religiões que envolvem sistemas adaptativos humanos em múltiplas formas, como ensinar a auto-regulação, na oração ou meditação, utilizar regras proibitivas e rituais para os grandes momentos da vida e fomentar a segurança emocional através de regulações vinculativas com figuras espirituais. As crenças, por exemplo, desenvolvem-se no contexto de muitos sistemas que incluem as famílias, os pares, as escolas, comunidades, sociedades e a resiliência de cada um destes sistemas também pode ser considerada.

A investigação da resiliência teve sempre uma missão pragmática: aprender a melhorar as formas de prevenir a psicopatologia e promover o desenvolvimento saudável nas crianças em risco.

2.5. Promoção da Resiliência nas escolas.

Nas sociedades do Sec. XXI, mais desenvolvidas economicamente, as escolas apresentam um papel central no desenvolvimento das crianças e dos jovens. As escolas funcionam como um contexto vitalmente importante para o seu desenvolvimento. Uma criança ou um jovem que funcione bem num contexto de adversidade também manifesta resiliência (Masten, A. S., 2008). Há um interesse considerável na resiliência das salas de aula/escola. A resiliência dos adultos que trabalham nas escolas é importante porque estes indivíduos desempenham um papel central na resiliência da escola, ao mesmo tempo que se apresentam como adultos protectores ou agentes de recursos nas vidas das crianças de alto risco (Masten, A. S., 2008).

O contexto escola tem sido apresentado como um ambiente promotor e protector para crianças e adolescentes. Ele proporciona oportunidades para facilitar a resiliência entre as crianças em risco de fracos resultados devido à exposição à adversidade como, por exemplo, o divórcio dos pais, a violência familiar, a falta de habitação, o mau trato, a guerra, os desastres naturais e as perseguições religiosas.

Num determinado contexto, as famílias e as comunidades têm expectativas para a adaptação individual ao ambiente, em domínios que preparem uma pessoa

para o sucesso na vida. Estas expectativas mudam ao longo do desenvolvimento, com a maturação e mudança para novos contextos desenvolvimentais (Masten, A. S., 2008). Assim, espera-se que as crianças mais jovens aprendam a caminhar, falar, ouvir os seus pais, respeitem as regras parentais, enquanto as mais velhas devem ir para a escola, ouvir os professores, comportar-se adequadamente na sala de aula, relacionar-se com outras crianças e aprender a utilizar eficazmente a linguagem e os símbolos matemáticos da sua cultura. As crianças crescem e estas expectativas alargam-se para tarefas desenvolvimentistas noutras áreas, incluindo os domínios do trabalho, das relações românticas, da formação da família e da educação dos filhos (Masten, A. S., 2008).

Num determinado período de desenvolvimento espera-se que os indivíduos se envolvam com sucesso em múltiplos domínios do funcionamento. Assim, uma criança com graves problemas num domínio é vista como não estando a ter um bom desenvolvimento. Esta multiplicidade de expectativas significa que a adaptação dos indivíduos, numa perspectiva de tarefa desenvolvimental, é multidimensional (Masten, A. S., 2008).

Os investigadores têm-se interessado pela interacção do bem-estar interno e dos sucessos externos, porque a adaptação interna tem o potencial para interferir com a externa e vice-versa. O sucesso ou falhanço externo pode afectar o bem-estar duma pessoa. A forma como um indivíduo funciona num domínio tem frequentemente implicações nos outros, por isso os desenvolvimentistas têm dito que a competência gera competência. O sucesso nas novas tarefas desenvolvimentistas é construído no sucesso das tarefas anteriores, ou seja existe um efeito de **cascata desenvolvimental** (Masten, A. S., 2008). Se o comportamento anti-social ou problemas de regulação da atenção começam muito cedo na vida, estes problemas rapidamente debilitam o progresso académico e as relações entre os pares, desde o início da escola. Assim, será importante intervir antes da natureza destes problemas se espalhar. Uma intervenção prematura pode reflectir o impacto cumulativo de promover cascatas positivas e evitar a influência negativa dos problemas que surgiram cedo nas crianças de alto risco. Constatou-se que os factores de risco raramente surgem isolados e, por isso, começou-se a medir o risco cumulativo (Masten, A. S., 2008). Verificou-se que à medida que se acumulava o nível de

exposição ao risco as crianças tinham, frequentemente, piores resultados, reflectindo uma "rampa de risco". Contudo, mesmo com níveis elevados de risco cumulativo ou adversidade algumas crianças conseguiam funcionar bem o que apontava para outras possíveis influências que, também, deveriam ser consideradas. Estas conclusões despertaram nos investigadores a necessidade de encontrarem explicações para os padrões de adaptação "fora da rampa", tendo-os conduzido ao estudo dos factores protectores e promotores. Estes factores reflectem as forças funcionais dos processos que operam nas pessoas, as relações e os ambientes que tornam a resiliência possível. Os referidos factores são os constantes no quadro 2 (Masten, A. S., 2008).

Quadro 2. A "Pequena Lista" dos predictores de resiliência normalmente observados nas crianças. (Adaptado de Masten, A. S., 2008, p. 79)

Factores Promotores/Protectores Implicados nos Sistemas Adaptativos	
Relações positivas com adultos atenciosos	Vinculação
Educação parental eficaz	Família
Capacidades para a resolução de problemas e inteligência	Sistemas de aprendizagem e pensamento
Eficácia percebida, controlo	Motivação de Mestria
Motivação de realização, persistência	Motivação de Mestria
Capacidades de auto-regulação	Sistemas de função executiva
Gestão eficaz do stress	Sistemas de resposta ao stress
Amigos positivos e companheirismo romântico	Sistemas de pares e familiar, vinculação
Fé, esperança e espiritualidade	Sistemas religiosos e culturais
Crenças de que a vida tem significado	Sistemas religiosos e culturais

2.6. Formulação de um projecto de desenvolvimento cognitivo motivacional e vocacional promotor da Auto-Estima e da Resiliência.

Como atrás verificámos (ver quadro 1), a escola constitui-se como um sistema adaptativo implicado no desenvolvimento da resiliência, porque nela se desenvolvem oportunidades para a mestria. Nela surgem constantemente as relações com os adultos e colegas. Os estilos e padrões de aprendizagem das escolas e dos professores são influentes nos próprios padrões que os alunos desenvolvem. Estes podem constituir-se como um forte poder regulador nas experiências sociais que os jovens

desenvolvem no seu dia-a-dia. No quadro 2 surge, do ponto de vista dos factores promotores/protectores implicados nos sistemas adaptativos, a motivação para a mestria, que se constitui promovendo o controlo e a persistência. Estes estados organizam-se sob a forma de resiliência em situação de crise.

O desenvolvimento da motivação para a mestria é um fenómeno a nível comportamental, transversal e evolutivo a todo o sistema educativo, que se transforma num capital regulador do próprio sujeito, com repercussões na sua própria auto-estima. Esta é um dos factores promotores da resiliência.

A auto-estima é o aspecto avaliativo do auto-conceito que corresponde a uma percepção do *self* como uma pessoa respeitada ou sem valor, de acordo com a definição clássica de Coopersmith's (1967). A auto-estima é a resposta emocional que as pessoas experienciam, quando percebem e avaliam concepções diferentes acerca de si próprias. É neste sentido que se constitui como um factor promotor ou inibidor da resiliência.

Presume-se que aqueles que têm uma alta auto-estima podem ser psicologicamente felizes e saudáveis (Branden, 1994; Heatherton & Wyland, 2003; Taylor & Bron, 1988). Há, portanto uma substancial ligação entre auto-estima e a depressão, a timidez, o isolamento e a alienação – a baixa auto-estima tem efeitos negativos na pessoa. Assim, a baixa auto-estima afecta o prazer da vida e tem um impacto negativo no sucesso da carreira. A auto-estima é vital para a saúde psicológica.

Em alguns países, os currículos escolares têm sido alterados para promover nos alunos uma auto-estima alta. Esta atitude baseia-se na crença de que a auto-estima positiva é de primordial importância, e que muitos problemas sociais – como a gravidez na adolescência, o consumo de drogas, a violência, o insucesso escolar, e a delinquência juvenil – são causados pela baixa auto-estima. Crê-se que uma percepção positiva de nós próprios traz muitos benefícios. Presume-se que aqueles que têm uma alta auto-estima podem ser psicologicamente felizes e saudáveis (Brandem, 1994; Heatherton & Wyland, 2003; Taylor & Bron, 1988). Aqueles que se sentem bem consigo mesmos têm reunidas condições para suportar os desafios da vida e as correspondentes contrariedades. As pessoas com baixa auto-estima vêem o mundo através de um filtro negativo. Assim, a auto-estima é uma atitude acerca do

self, baseada nas crenças pessoais sobre as suas qualidades, competências, relacionamentos sociais e resultados futuros. É importante distinguir auto-estima de auto-conceito, porque, muitas das vezes, os dois termos são usados como sinónimos da mesma situação. Auto-conceito refere-se à totalidade de crenças cognitivas que as pessoas têm acerca delas próprias; é tudo o que é conhecido acerca do *self*, como o nome, a raça, as preferências, os ódios, as crenças, os valores, e as descrições da aparência.

A baixa auto-estima pode ser o resultado de uma rejeição, humilhação ou desvalorização da pessoa. É importante avaliar como as pessoas percebem como são percebidas outros significantes - amigos, colegas, membros da família. Algumas teorias da auto-estima têm enfatizado as normas e os valores das culturas e sociedades em que as pessoas estão inseridas. Crocker e seus colegas (1993) têm argumentado que algumas pessoas experienciam auto-estima colectiva porque baseiam sua auto-estima na identidade do seu grupo social (Luthanen & Croker, 1992). Nesta perspectiva a auto-estima pode ser manipulada ou afectada.

A ligação simples e casual da auto-estima à realização escolar é questionável. Muitos professores assumem que a auto-estima é importante e deve ser encorajada, por isso eles devem trabalhá-la directamente, elogiando frequentemente os alunos de forma indiscriminada. Trabalhando o aumento da auto-estima, eles assumem que a aprendizagem, a motivação e a realização melhorarão automaticamente. A ordem causal deste modelo simples é provavelmente muito incorrecta, visto que a auto-estima tende a fluir das realizações e sucessos actuais e não vice-versa. Damon (1995) salientou que elogiar os alunos indiscriminadamente pode ser prejudicial, porque os leva a pensar que deviam ser elogiados simplesmente por existirem e não pelas suas realizações e capacidades. A longo prazo, os alunos não beneficiarão deste tipo de elogios, porque não terão feedback para ajudar a desenvolver as suas capacidades. Sem um feedback preciso acerca do desenvolvimento das capacidades, é difícil aos alunos mudarem ou regularem o seu comportamento. Por exemplo, elogiar os alunos indiscriminadamente pela sua leitura, mesmo quando muitos não lêem muito bem, pode levá-los a pensar que sabem ler quando não sabem.

Embora a influência causal entre auto-estima e realização seja bidireccional (Blumenfeld e al., 1982; Wisfield e Karpathian, 1991) é mais fácil ajudar os alunos a

aprender a desenvolver as capacidades/competências e conhecimentos que precisam para ter sucesso, do que tentar, indiscriminadamente, aumentar a sua auto-estima.

Em situação de aprendizagem, é importante desenvolver estratégias que ajudem o aluno e o levem a trabalhar a sua motivação, a desenvolver as suas capacidades para aprender. Será a melhor forma dele obter continuamente, com base nos seus resultados, um feedback sobre a sua capacidade de realização e assim contribuir para a sua auto-estima.

De seguida, apresentaremos um trabalho que tem como objectivo estudar os factores cognitivo-motivacionais e vocacionais como desencadeadores da auto-estima implícita na organização de um comportamento resiliente.

Capítulo III

Funcionamento Motivacional e Desenvolvimento Psicossocial

Na Psicologia o conceito de motivação é fundamental para a compreensão da realização das actividades humanas. Para podermos compreender determinados aspectos da vida dos adolescentes teremos que analisar, previamente, a motivação ou, mais precisamente, os esquemas motivacionais para, então, descobriremos algumas realidades dos jovens. Na fundamentação dos esquemas motivacionais, que hoje são utilizados na Psicologia, salientamos as principais teorias e fenómenos motivacionais. Antes apresentaremos uma evolução histórica do conceito de motivação.

Depois de termos estudado as motivações, passaremos para o aprofundamento dessa temática e percebe-las enquadradas em projectos vocacionais. As opções que os indivíduos fazem, em diferentes momentos da sua vida, não podem ser entendidos como simples actos, desvinculados de um projecto pessoal no qual está envolvido desde que nasce. A prova disso são os trabalhos de Piaget, que explicam os processos estruturais que permitem ao indivíduo adquirir e desenvolver estruturas de adaptação cognitiva e intervir no seu meio; os de Erikson que permitem compreender a relação do indivíduo com o seu meio, situando a adolescência como o pólo da organização da identidade. A introdução do conceito de resiliência permite compreender a necessidade de desenvolver mecanismos de resiliência para proteger o indivíduo dos perigos inerentes à sua realidade vivencial. É neste sentido que desenvolvemos o estudo das diferentes teorias motivacionais. Apresentaremos as concepções teóricas, que permitirão compreender as abordagens que foram e estão a ser feitas para responder à necessidade do indivíduo de fazer uma opção de vida, realizar um projecto vocacional. Primariamente essas teorias pretendiam responder à necessidade de escolha da profissão, que respeitasse as suas características pessoais. Essas concepções desenvolveram-se e localizaram no indivíduo, do ponto de vista das suas aptidões, características pessoais e actividades na relação com o seu meio. Dessa interacção partiu-se para as concepções desenvolvimentistas de Super. Com o desenvolvimento da investigação surgiram teorias que, não se divorciando das perspectivas teóricas anteriores influenciadas por concepções teóricas da Psicologia, começaram a entender o projecto do indivíduo, ao nível do desenvolvimento e organização da sua carreira, numa perspectiva sócio-cognitiva. As concepções narrativas emergiram situando o indivíduo numa história, a ser criada por ele, em que as dimensões de subjectividade e objectividade são trabalhadas em todo esse processo. Com a evolução das próprias concepções e práticas vocacionais, surgiu a necessidade assumida por Blustein (2005), de questionar a prática dos psicólogos em situação de aconselhamento vocacional. Esta dirigia-se a uma classe estabelecida, não desenvolvendo estratégias de trabalho localizadas nas minorias.

Savickas, entretanto, apresenta uma concepção vocacional construtivista social que promove a prática de aconselhamento, que leva o indivíduo a desenvolver múltiplos papéis, condicionados pelas suas vivências de conhecimento objectivo e subjectivo, que vai organizando e construindo e que o

legitimam nas tarefas narrativas que assume. É reintroduzida uma concepção de desenvolvimento, no qual o indivíduo constrói a sua própria história, de acordo com as suas vivências, experiências e objectivos.

Finalmente apresentaremos uma proposta de desenvolvimento, o Psicossocial. Este tem que ser entendido como expressão da influência de factores relacionais com o meio ambiente, como as forças motivacionais (Padrões Adaptativos de Aprendizagem) e as motivações vocacionais sobre a auto-estima, que se constitui como um factor promotor da resiliência.

3.1. A evolução histórica do conceito de Motivação.

A motivação, do ponto de vista de uma componente e dimensão psicológica, tem uma importância fundamental, ao nível da organização do comportamento humano. É uma das palavras mais utilizadas pelo cidadão comum, para se referir à sua característica "estou muito motivado" e às suas próprias crenças como estado energético "é a motivação que me faz andar." Indiscutivelmente que esta componente psicológica é utilizada sob diversas formas ao nível do senso-comum, da Religião, da Literatura e da própria Filosofia. Nesses domínios ou áreas do saber são-lhe atribuídos, de acordo com as crenças, outros nomes. Por exemplo, na religião é a Fé. A Fé é uma energia, com conteúdos sobrenaturais, que do ponto de vista operacional, é uma motivação.

Na pequena introdução a este capítulo, iremos referir que a motivação é uma das bases para a compreensão do comportamento dos estudantes, em situação de aprendizagem.

O desenvolvimento do conceito da motivação, com base em concepções teórico-científicas surgiu, essencialmente, ao nível da Psicologia, através de duas correntes teóricas: a da Psicanálise e a do Behaviorismo (Shunk & Pintrinch, Meece, 2008). Surgindo em áreas diferentes do conhecimento, apresentaram propostas sobre a funcionalidade psicológica, vindo assim a produzir dados sobre a motivação. A Psicanálise surge, em Viena de Áustria, através de Sigmund Freud, localizada, inicialmente, numa preocupação terapêutica, alargando, posteriormente, a sua explicação teórico-científica a outros domínios, como o da Personalidade.

Freud concebia a motivação como uma energia psíquica. Ele acreditava que forças dentro dos indivíduos eram responsáveis pelo comportamento. A concepção de

“Trieb” de Freud, que era a palavra alemã para uma força em movimento, tem uma grande semelhança com a da motivação (Shunk & Pintrinch, Meece & Meece, 2008). Freud acreditava que as pessoas representavam sistemas de energia fechados. A funcionalidade psicológica seria o resultado essencial da transferência da energia psíquica. A sua origem situar-se-ia nos estímulos internos desencadeados pelas necessidades biológicas. A organização psicológica funcionaria como um sistema que teria como objectivo canalizar a energia psíquica, cuja fonte seriam os estímulos internos originados pelas necessidades orgânicas. As principais energias, necessidades ou instintos organizar-se-iam em duas grandes categorias, as pulsões¹ da vida e morte, ambos defendendo a lógica da manutenção de um equilíbrio interior. A primeira através da actividade e satisfação sexual, em sentido lato, como expressão das necessidades orgânicas garantes da sobrevivência. No seu oposto, a pulsão de morte estaria na origem dos comportamentos agressivos. Alguns aspectos da teoria de Freud têm sido considerados, mas outros não têm recebido suporte (Weiner, 1985). A noção de energia psíquica é intuitivamente plausível. Alguns investigadores têm promulgado as teorias de impulso da motivação. Ao mesmo tempo, muitas das ideias de Freud são consideradas vagas e de difícil comprovação empírica (Shunk & Pintrinch & Meece, 2008)

O Behaviorismo surge nos Estados Unidos da América do Norte, através de John Watson (1924), como um corpo teórico que reage às explicações introspectivas e à dominância poligonal vigentes. Defendendo que a Psicologia se deveria tornar numa ciência experimental e objectiva, tendo como objecto o comportamento (resposta) como uma função dos acontecimentos do meio e estímulos (Shunks & Pintrinch & Meece, 2008). Watson (1914) argumentou que a consciência não poderia ser estudada através da introspecção porque esta não era confiável. Nesta concepção, a motivação é uma associação aprendida entre um estímulo elicitor e uma determinada resposta, provocada por este (condicionamento clássico) ou na sua presença (condicionamento operante) (Rosário, 2005). Skinner (1990) defendia que os comportamentos do sujeito não podem ser explicados por processos internos. A identificação das causas surgiria através da necessidade de uma concentração no

¹ Pulsão. Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, factor de motricidade) que faz tender o organismo para um alvo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu alvo é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objecto ou graças a ele que a pulsão pode atingir o seu alvo. (Laplanche & Pontalis, 1967,p.506)

meio ambiente que envolve o indivíduo e a sua história pessoal de reforços. A motivação é perspectivada como um processo mecânico, no qual as associações entre os estímulos e as respostas são determinadas pelo meio ambiente. Esta perspectiva comportamental assume que os sujeitos aprendem por mecanismos associativos, desempenhando um papel passivo no processo de aprendizagem, uma vez que o repertório de comportamentos aprendidos é o resultado de contingências ambientais estruturadas (Walberg & Haertel, 1992 cit. por Rosário, 2005; Wittrock, 1996). Skinner (1953, 1974) defende que os estudantes aprendem uma determinada tarefa, em virtude do reforço que receberam anteriormente após a realização de tarefas semelhantes e porque o que o meio de aprendizagem lhes oferece são reforçadores eficientes. As abordagens comportamentais trouxeram uma contribuição fundamental ao realçar o papel do ambiente, mas oferecem uma explicação incompleta e reducionista da motivação. De facto, os estímulos reforçadores influenciam o comportamento, mas não por si próprios. As crenças dos sujeitos sobre o significado dos reforços, o significado dessa associação e a sua competência pessoal percebida, são alguns dos elementos fundamentais para a eficácia do reforço na modificação do comportamento (Bandura, 1986).

Além do Behaviorismo estrito, há que referir, na primeira metade do século XX, as teorias de Impulso, que enfatizavam a contribuição dos factores internos no comportamento. Os impulsos são forças internas que procuram manter a *homeostase* ou o estado óptimo corporal. Quando um organismo experiencia uma necessidade, em virtude da privação de um elemento essencial (p. ex., comida, ar, água), um impulso é activado causando no organismo uma resposta comportamental. O impulso é reduzido e a necessidade é satisfeita quando o elemento é obtido. Os impulsos possuem intensidade, direcção e persistência (Woodworth, 1918). A intensidade diz respeito ao grau de activação do comportamento, enquanto a direcção denota o objecto ou objectivo do impulso, que é fruto do processo de aprendizagem por reforço. Quando o impulso é despertado, activa comportamentos orientados para a satisfação da necessidade. Por sua vez, a persistência refere-se à continuidade do comportamento a partir do momento em que o objectivo é obtido e a necessidade é satisfeita. O conceito de impulso pode explicar comportamentos simples do homem e

dos restantes animais, mas não pode explicar comportamentos complexos da motivação humana (Reines, 1985).

A perspectiva humanista é, por vezes, citada na literatura científica como a "terceira força psicológica" (Pinteis & Schunk, 1996), uma vez que surgiu nos anos 40 como uma resposta alternativa às explicações psicanalíticas e comportamentalistas. Abraham Maslow e Carl Rogers defendiam que nenhuma das teorias atrás referidas apresentava a explicação adequada para os motivos do psiquismo humano. Maslow (1954), adoptando uma perspectiva holística, sugere que os seres humanos apresentam uma motivação para o desenvolvimento e para o crescimento, defendendo que os actos se unificam para a consecução de uma meta superior. Apresentou um modelo hierárquico das necessidades humanas, organizando um contínuo desde as necessidades de sobrevivência, que se situam na base da pirâmide, até às necessidades de auto-realização que ocupariam o topo. Defendia que os sujeitos se esforçam para satisfazer as necessidades seguindo uma ordem hierárquica. As necessidades fisiológicas, as mais baixas da hierarquia, estão relacionadas com as exigências do organismo para funcionar adequadamente (comida, água...). Seguem-se as necessidades de segurança, que estão relacionadas com os aspectos que garantem a vida das pessoas (protecção, defesa, condições de alojamento...). Satisfeitas estas, as necessidades de pertença surgem como importantes. Estão relacionadas com o estabelecimento de relações com outras pessoas ou instituições, tendo subjacente um sentimento de pertença que pode ser alcançado, por exemplo, através do estabelecimento de laços matrimoniais, pertença a grupos de intervenção social, associações, etc. As necessidades de estima, as seguintes na hierarquia, compreendem a auto-estima e o reconhecimento percebido dos outros. Este primeiro grupo é apelidado de necessidades básicas ou de défice ("deficit needs") e move o sujeito para colmatá-las. Nas palavras de Maslow (1954, p. 21): "A maioria das neuroses compreendia, para além de outros determinantes complexos, desejos não satisfeitos de segurança, de pertença e identificação, de relações afectivas próximas, de respeito, de prestígio". Por fim, no topo da pirâmide, surge a necessidade de auto-realização, manifestando-se na procura do desenvolvimento do potencial pessoal. Este último tipo de necessidades dá origem a

um conjunto de comportamentos que não estão motivados por um défice, mas sim pelo desejo de crescimento pessoal ("necessidades de crescimento").

3.2. Teoria da Atribuição.

A teoria da atribuição é uma teoria cognitiva da motivação baseada na ideia de que os indivíduos estão conscientes de uma tomada de decisão racional (Weiner, 1992). Esta teoria faz referência a duas concepções. A primeira é de que os indivíduos estão motivados por um objectivo de compreensão de controlar o meio e eles próprios; a segunda é de que o sujeito é o principal instigador do comportamento. Desta forma, esta teoria não propõe conceitos como os de objectivos, necessidades, motivos ou impulsos. Os indivíduos estão motivados para compreender e controlar os seus mundos e torná-los mais previsíveis e controláveis. Kelly (1971), citado por Shunk & Pintrich & Meece (2008, p. 81) salientou que "o 'attributor' não é simplesmente um 'attributor', um pesquisador de conhecimento; o seu objectivo latente para obter conhecimento é o de uma gestão efectiva de si próprio e do seu meio. A luta pela mestria e compreensão permite às pessoas aprender e adaptar-se aos seus meios. A segunda concepção é de que as pessoas são cientistas ingénuos, tentando compreender os seus meios e as causas determinantes dos seus próprios comportamentos, assim como as dos comportamentos dos outros (Shunk & Pintrich & Meece, 2008). Os estudantes procuram compreender porque é que falham ou passam num exame, como os professores, por sua vez, tentam compreender as razões porque é que há alunos que compreendem bem o que lhes é ensinado e outros têm dificuldade em fazê-lo. Os exemplos podem suceder-se na exposição da teoria da atribuição na compreensão das motivações comportamentais. Também pode ser aplicada a outros aspectos da vida quotidiana, tais como a afiliação (Shunk et al., 2008). Contudo, excepto em contextos sociais de realização e de afiliação, a investigação sobre as causas em muito outros domínios como os do desporto, política, economia e justiça criminal está incompleta, visto que a teoria ainda não apresenta respostas para as perguntas que são colocadas nestes contextos. O modelo geral da teoria da Atribuição é apresentado no quadro 3 (Weinder, 1986, 1995, cit. In Shunk & Pintrich & Meece, 2008).

Quadro 3 - Esquema Geral da Atribuição (Adaptado de Shunk, D.H., & Pintrich, P.R., & Meece, J.I., 2008, p. 82)

Condições Antecedentes	Causas Percebidas	Dimensões Causais	Consequências Psicológicas	Consequências Comportamentais
Factores ambientais Informação específica Normas sociais Características situacionais Factores pessoais Esquemas causais Preconceitos atribucionais Conhecimento anterior Diferenças individuais	Atribuições para Competência Esforço Sorte Dificuldade da tarefa Professor Disposição Saúde Fadiga, etc.	Estabilidade Locus Controlabilidade	Expectativa de sucesso Auto-eficácia Afecto	Escolha Persistência Nível de esforço Realização
Processo de atribuição		Processo atributivo		

Como se pode observar na segunda e terceira colunas no quadro 3, as causas percebidas e as dimensões causais dão apoio ao modelo, constituindo-se como o seu coração. As causas percebidas de um acontecimento são influenciadas por dois tipos gerais de condições antecedentes que são os factores pessoais e ambientais, como mostra a primeira coluna. A influência destes dois factores na geração de atribuições é denominada *processo de atribuição* (Kelley & Michela, 1980, cit. In Shunk & Pintrich & Meece, 2008, p. 81). Os factores ambientais incluem a informação específica, as

normas sociais e as características situacionais; os factores pessoais incluem os esquemas causais, os preconceitos atribucionais, o conhecimento prévio e as diferenças individuais. Os dois factores influenciam as atribuições que são feitas, a nível individual. Por exemplo o fracasso, no momento, num teste pode ser atribuído à fraca aptidão, má sorte, elevado grau de dificuldade do teste, falta de esforço, mau humor, fadiga, ou outra qualquer razão. Não podemos deixar de sublinhar que nesta teoria as atribuições são percebidas como causas dos resultados. No entanto, as atribuições podem corresponder ou não às causas reais. Quando um aluno concluiu que não tinha fracassado num teste porque lhe faltava a competência matemática, esta atribuição percebida é aquela que produz a consequência psicológica (vergonha) e a consequência comportamental (menos esforço no futuro na matemática), independentemente da causa real do acontecimento (ele pode não ter tentado o suficiente e o teste era muito difícil). Neste sentido, a teoria da atribuição produz precedentes para a construção individual da realidade, na linha de outras considerações construtivas de cognição e aprendizagem, como, fazem por exemplo as teorias de Bruner, Piaget e Vigotsky, ou de motivação, caso da teoria sócio-cognitiva de Bandura (Shunk & Pintrinch, 2008).

As consequências das atribuições para a motivação individual, afecto e comportamento são descritas como processos atribucionais. O quadro 3 mostra que as atribuições podem ser categorizadas em três dimensões, estabilidade, locus, e controlabilidade (Weiner, 1986). Estas dimensões causais constituem a força motivacional capaz de influenciar as expectativas para o sucesso, as crenças de auto-eficácia, os afectos e o comportamento produzido (ver colunas 4 e 5 do quadro 3). Se tomarmos como exemplo dois alunos, o João e a Maria, a quem correu mal o teste de matemática compreenderemos o impacto comportamental das dimensões causais. O João atribui a causa do seu fracasso à sua falta de competência em Matemática (causa interna, estável e incontrolável), e a Maria ao facto de o teste ser difícil (causa externa, instável e controlável). Deste modo, as expectativas para o próximo teste de Matemática serão diferentes: enquanto o João espera que futuros testes lhe corram mal em virtude da sua falta de competência a Matemática, a Maria antecipa que se esforçar mais, os testes futuros lhe correrão bem. As dimensões atribucionais influenciam diversos aspectos do comportamento pessoal e interpessoal. Assim, os

afectos relacionados com a auto-estima estão relacionados com a dimensão locus, enquanto os afectos relacionados com o impacto social estão relacionados com a dimensão controlabilidade. Estas crenças de expectativas e afectos estão, assim, ligadas às consequências comportamentais.

3.3. Objectivos de realização e desempenho académico

Com o desenvolvimento das investigações surgem as teorias motivacionais ligadas aos objectivos. O conceito de objectivo refere-se a uma orientação mais focada, mas consciente, que define algo de específico a conseguir. Os objectivos são vistos na motivação como orientadores da acção (Lemos, 2004). O conceito de objectivo refere-se àquilo que o sujeito quer, pretende, valoriza e procura conseguir (Lemos, 2004). Nuttin (1984) utilizou o conceito de objectivo para definir a elaboração cognitiva das necessidades. Para ele, as necessidades, inicialmente muito gerais, seriam elaboradas cognitivamente em objectivos (e estratégias) motivacionais mais específicos que determinam a orientação da acção conducente à sua satisfação. Nuttin (1984) sublinha que os organismos se dirigem activamente para interacções preferenciais com objectos específicos. Constituem-se como projectos de relação entre o sujeito e o seu ambiente.

No âmbito da teoria educacional, os objectivos são vistos como esquemas cognitivos que se associam em diferentes padrões de comportamentos, pensamentos e afectos, influenciando, por sua vez, a aprendizagem e o nível de realização (Lemos, 2004).

Em 1990, Locke e Latham apresentam a "**teoria do estabelecimento de objectivos e realização**", que formula a hipótese de que as necessidades gerais, motivos ou valores subconscientes influenciam o comportamento através dos seus efeitos nos objectivos conscientes e intenções, constituindo os determinantes mais próximos da acção (Lemos, 2004). Esta teoria é situacionalmente específica e cognitiva (Locke & Latham, 1990 cit. por Lemos, 2004)). Defende que os objectivos são reguladores imediatos da acção, embora não os únicos; estipula que os objectivos afectam a realização, influenciam o que o sujeito fará e o seu nível de realização (Lemos, 2004). A "teoria do estabelecimento de objectivos e realização" tem como base principal o comportamento intencional que considera que a maneira mais

imediate e simples de explicar, a nível motivacional, a acção de um indivíduo, numa determinada situação, é tentar compreender o que o indivíduo pretende fazer nessa situação (Lemos, 2004). Esta teoria assume que os objectivos (projectos de futuro, estados finais desejados) desempenham um papel causal na acção. Assim, os indivíduos têm realizações diferentes não só em função das suas capacidades, conhecimentos e estratégias que utilizam, mas também porque têm objectivos diferentes (Lemos, 2004). A concepção intencional do comportamento é partilhada por outros autores, essencialmente, ao nível da motivação em educação, como Dweck (1988), Maehr (1991) e Nickolls (1984)

O interesse na orientação para os objectivos tem aumentado (Day e al., 2003). Os investigadores têm proposto modelos de orientação para os objectivos. Os teóricos da Motivação e investigadores têm identificado o construto dos objectivos do desempenho como tendo relações significantes com os determinados padrões durante o compromisso da tarefa e o compromisso de aprendizagem (Radosevich e out., 2003). Nas situações de desempenho, os indivíduos tendem a adoptar duas classes de objectivos: o primeiro, orientação para o objectivo da aprendizagem, através da qual os indivíduos desenvolvem competência e mestria; o segundo, a orientação dos objectivos de desempenho, através da qual os indivíduos procuram demonstrar aptidão ou evitam a demonstração de falta de aptidão relativa aos outros (Ames & Archer, 1987, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Radosevich e al., 2004). As investigações realizadas têm demonstrado que a orientação por objectivos conduz a determinados padrões de resposta (Radosevich e al., 2004). A orientação dos objectivos de aprendizagem está associada a uma grande auto-eficácia. (Phillips & Gully, 1997; Radosevich e al., 2004).

A orientação dos objectivos de realização oferece uma outra perspectiva na relação entre capacidade, crenças e motivação. Explica as concepções do papel da capacidade na aprendizagem e como o sucesso e competência são definidos (Alderman, 2004). Integra crenças cognitivas e emoções que focam o propósito fundamental para alcançar um objectivo e, como tal, poder ser adaptativo e mal adaptativo (Dweck, 1986, 1992). Sobre os objectivos de realização, coloca-se a questão de saber o que é que os influencia. Alderman (2004) diz-nos que um

particular objectivo que um estudante está prosseguindo pode ser influenciado pela teoria pessoal da inteligência ou pelas influências contextuais.

Alderman (2004) refere que a estrutura da sala de aula e as mensagens conduzidas pelos professores são aspectos contextuais que influenciam se um estudante pode ter mais objectivo de aprendizagem ou objectivo de desempenho (Alderman, 2004; C. Ames, 1992; Meece, 1991; Turner e al., 2002). Estão incluídas as dimensões da sala de aula que conduzem as mensagens acerca dos propósitos de realização que incluem as expectativas do professor para a aprendizagem, o que é recompensado, o tipo de avaliações, como os estudantes são agrupados, a extensão para o qual os estudantes tem oportunidades de tomar decisões. Têm recebido especial atenção os dois construtos: objectivos de aprendizagem e de realização (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Deck, 1988). A teoria de objectivo de realização integra crenças cognitivas e emoções que focam um propósito base de atingir um objectivo que pode ser adaptativo ou mal adaptativo (Dweck, 1986, 1992 cit. In Alderman, 2004). Neste sentido, podem ser consideradas as respostas de três estudantes (Alderman, 2004, p. 86), que estão a preparar o discurso que será apresentado na classe:

Chandra está a pensar, "Eu tive sempre consciência do falar em público e esta apresentação dar-me-á a oportunidade para ver se estou preparada para a nossa avaliação final". Ao contrário, Latrell está a pensar, "eu quero que esta apresentação mostre que eu sou o melhor orador na minha turma". Stephanie está a pensar "Eu ficarei feliz se o professor me atribuir um Suficiente e não parecer estúpida". O relato de cada estudante reflecte um objectivo fundamental e uma definição de sucesso que implica a crença acerca da sua capacidade. Quais são as crenças padrões. Como afectarão diferenciadamente os factores motivacionais, tais como esforço, persistência, procura de ajuda, compromisso, interesse, ansiedade, resposta para erros, e o acto de correr riscos? Como poderá afectar o ambiente de uma sala de aula a crença que os estudantes têm sobre a sua capacidade?

Os estudantes podem prosseguir duas classes de objectivos numa situação de realização. Os investigadores têm classificado estas duas classes de objectivos diferentemente (Alderman, 2004, p. 87: como objectivos de aprendizagem e desempenho (Dweck, 1986, 1992; Dweck & Leggett, 1988; e Dweck & Sorich, 1999,

respectivamente); como objectivos de mestria e de desempenho (Ames, C., 1992; Ames, C., & Archer, 1988), e como objectivos de envolvimento-tarefa e envolvimento-ego (Nichols, 1983, 1990).

As classes de objectivos contrastantes tem sido descritas como "procurar provar as competências duma pessoa versus procurar melhorar a competência duma pessoa (Dweck, 1992, p. 165) ". Embora os termos descritos dos padrões de orientação dos objectivos das teorias de objectivos defiram, há um acordo de base na natureza dos objectivos (Pintrich & Shunk, 2002; Urden, 1997).

Objectivo de aprendizagem (Altman, 2004, p. 88). Estudantes com um objectivo de aprendizagem procuram compreender o material que estão a aprender, dominar uma capacidade, e aumentar a sua competência através do seu próprio esforço. O julgamento da sua capacidade é provavelmente o foco no seu aperfeiçoamento de um desempenho prévio ou o uso padrão como critério para a realização. Um objectivo de aprendizagem é mais provável ser associado com resultados educativos positivos tais como tarefas de compromisso e um intrínseco valor para a aprendizagem (e.g., Ames, C., 1992; Meece, 1991). Uma motivação adaptada também providência resiliência face ao insucesso (Molden & Dweck, 2000). A resposta de Chandra, no exemplo atrás citado, reflecte uma orientação de objectivo de aprendizagem.

Objectivo de desempenho (Altman, 2004, p. 89). Os estudantes com um padrão de objectivo de desempenho estão mais preocupados com as suas capacidades, do que com as comparações de desempenho com os outros, e incentivos extrínsecos (Anderman, Austin, & Johnson, 2001). As atribuições para o sucesso são mais localizadas nas suas capacidades, não no esforço.

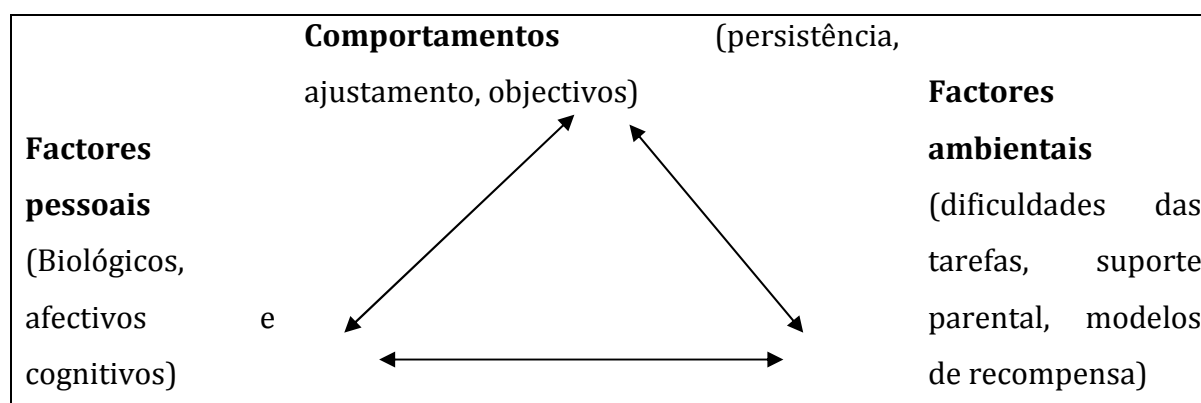
Na recente investigação e na teoria é feita uma distinção entre a orientação de desempenho, de aproximação e a orientação de desempenho, de evitamento (e.g. Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Pintrich, 2000).

3.4. Padrões Adaptativos de Aprendizagem.

Os padrões Adaptativos de Aprendizagem são constituídos pela orientação de objectivos dos estudantes, podendo estes ser orientados para a mestria ou orientados para o resultado, nas vertentes aproximação e evitamento (Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplanm, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser & Urdan 2000). Os padrões de aprendizagem podem ser influenciados, para além dos tipos de orientação para os objectivos referidos, pelas crenças, percepções académicas e estratégias, nas quais estão integradas as crenças de auto-eficácia, a pressão académica e as estratégias de auto-justificação para o insucesso (Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser & Urdan, 2000).

A teoria sócio-cognitiva de Bandura é a base conceptual, a nível teórico, que explica o funcionamento humano no âmbito de uma influência tripartida de determinismo recíproco entre: a) factores pessoais (biológicos, cognitivos, emocionais); b) comportamentais; c) influências do meio ambiente (estatuto socioeconómico, estrutura educacional e familiar, modelos de recompensa), sendo as respectivas influências bidireccionais (Alderman, 2004; Bandura, 1989; Pajares, 2002). A alteração em qualquer um dos factores produz de imediato uma alteração nos outros. Há uma influência recíproca (Alderman, 2004; Bandura, 1989; Pajares, 2002). A figura que a seguir apresentamos (Alderman, 2004; Bandura, 1989; Pajares, 2002), ilustra a interfuncionalidade entre os três factores.

Figura 4. Relações Recíprocas (Adaptado de Alderman, M.K, 2004, p. 20)



Bandura (1989) refere que os seres humanos são produtos e produtores da agência humana. Há uma interação na agência humana entre o comportamento que produz, em função de objectivos, de metas que pretende atingir, exercendo um auto-controlo sobre o seu comportamento e as crenças e os factores ambientais que o influenciam (Alderman, 2004; Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004). Esta situação explica o facto de um indivíduo, na mesma situação, ter comportamentos diferentes porque há uma alteração dos factores ambientais e das próprias crenças que possam estar envolvidas. Um exemplo disto é a substituição de uma professora por outra, durante o período lectivo, em que, geralmente, os alunos têm comportamentos profundamente diferentes. A nova ou mesmo as novas, quando há várias substituições, desenvolvem um novo ambiente que está ligado às suas crenças pessoais e isso irá acarretar de imediato uma mudança na acção humana dos seus alunos. No ano de 2008, acompanhámos uma turma de 8ºano do Curso de Educação e Formação (C.E.F.) que teve três professoras, durante o ano lectivo, à disciplina de Português. Em cada uma das situações que vivenciaram apresentaram comportamentos e mesmo aproveitamentos escolares diferentes. A sua acção acontece sobre as suas expectativas pessoais, crenças de auto-eficácia, a orientação dos objectivos, aptidões emocionais, competências cognitivo auto regulatórias, assumindo a activação de reacções emocionais (Bandura, 1989; Pajares, 2002). Há uma construção das aspirações e metas pessoais numa interação constante com o contexto, dando ao indivíduo a possibilidade de se libertar dos constrangimentos do seu meio, permitindo-lhe a organização de projectos pessoais (Betz & Hackett, 2006; Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004). Nesta linha de orientação, foram desenvolvidos investigações por Abreu, Leitão, Santos e Paixão (1988) e Abreu, Santos, Leitão e Paixão e Fernandes (1983) sobre a importância das expectativas dos pais e restantes elementos dos ambientes sócio-familiar, dos professores e outros agentes sobre as atitudes e comportamentos produzidos no ambiente escolar pelos seus intervenientes, os alunos. Estes estudos provam que há uma influência, negativa ou positiva, dos pais e professores sobre as capacidades e resultados dos alunos. Figueira (2007) verificou, também, que as habilitações literárias dos pais têm influência nos padrões de aprendizagem dos filhos. Bong (2008) identificou a importância das percepções das relações pais-filhos sobre os padrões adaptativos de

aprendizagem, essencialmente os de objectivos de orientação para ao resultado. Verifica-se com base nos estudos de Bong (2008), Figueira (2007), Abreu, Santos, Leitão, Paixão e Fernandes (1983) que as expectativas dos pais são mais organizadas do que as das mães, ao nível de um dos seus elementos. Este facto relaciona-se directamente com a "presença" que estas têm na educação dos seus filhos, porque os acompanham mais, porque vão mais vezes à escola e também porque partilham mais vezes as suas expectativas, sejam elas negativas ou positivas. Nelson e DeBacker, nas investigações que realizaram com amostras de alunos dos sextos, sétimos e nonos anos, mostram que há associações positivas entre os padrões adaptativos de aprendizagem e a boa qualidade das relações de amizade, nomeadamente, quando os melhores amigos valorizam a escola. Quando é ao contrário, os amigos não valorizam a escola, resistem a ela e à sua participação nela, já não acontece uma associação positiva entre as relações de amizade e os padrões adaptativos de aprendizagem.

Ao nível do desenvolvimento psicológico pessoal há uma participação construtiva nos padrões adaptativos de aprendizagem, nas crenças e nos valores pessoais. Isto acarreta consequências para o desempenho dos alunos (Abreu, 1982; Abreu, Leitão, Santos & Paixão, 1988; Betz & Hackett, 2006; Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004). Os padrões, crenças e valores pessoais, assumem uma intencionalidade que os associa ao planeamento dos meios para a execução das tarefas, com base na utilização da cognição, emoção e experiência vividas (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004).

O crescimento do sujeito, através das diferentes experiências que assume e que vive permite-lhe actuar, ser agente de um comportamento em que os padrões, as crenças e os valores pessoais têm uma importância crucial. Constrói representações mentais internas sobre si e sobre o espaço contextual que frequenta (família, escola, espaços de lazer, etc.), que reflectem as suas competências, aptidões e as suas expectativas de vida. Realiza um processo de auto-avaliação com consequências emocionais e cognitivas sobre os objectivos que pretendem alcançar (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004).

À medida que o tempo decorre, acontece o seu próprio aperfeiçoamento, com base na sua participação no contexto escolar porque o sujeito vai crescendo, desenvolvendo-se, socializando-se com base em programas curriculares que lhe são ministrados na escola. Aliás, a qualidade do trabalho, da aprendizagem que

desenvolvem na escola (Covington, 2000) está dependente da interacção entre os contextos sociais que assume e os objectivos académicos que pretende atingir. Desta forma, nas aprendizagens que realizam na escola devem também ser educados na utilização dos seus recursos pessoais, através da promoção das suas próprias competências para aprender (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004).

3.4.1. Objectivos orientados para a Mestria.

Nos objectivos de orientação para mestria, os estudantes assumem actividades empreendedoras, de mudança, pretendendo compreender os conteúdos que lhe são leccionados, executando as tarefas ou actividades que lhe são propostas com mestria, adquirindo e desenvolvendo competências com base no seu próprio esforço (Alderman, 2004; Paixão e Borges, 2005). As acções que desenvolvem, de acordo, com os objectivos de mestria, promovem o recurso a estratégias mais adaptativas a nível motivacional (Figueira, 2007). Assim, Alderman (2004) refere que os erros são vistos como oportunidade de aperfeiçoamento no processo educativo. Os objectivos de mestria estão mais associados a resultados positivos no processo educativo, como o ajuste à tarefa, à interiorização de valores relacionados com o trabalho académico, níveis de realização superiores, envolvimento progressivo nas tarefas, formas de auto-regulação mais autónomas, responsáveis e eficazes, níveis profundos de processamento, elevada persistência, elevado esforço, elevada auto-eficácia e sentimentos positivos (Alderman, 2004; Covington, 2000, Figueira, 2007; Midgley, Kaplan, Middleton & Meher, 1998; Paixão & Borges, 2005; Silva, Duarte, Sá, & Simão, 2004; Sá, 1998). Este tipo de orientações permite a redução de estratégias inadaptadas, essencialmente, as de orientação de objectivos de realização, vertente evitamento (Ee, Moore e Atputhasamy (2003).

As investigações desenvolvidas permitiram identificar relações negativas entre os objectivos de orientação para a mestria e as estratégias de auto-justificação para o insucesso, verificando-se, também, uma diminuição das estratégias de evitamento (Bong, 2008; Kaplan, Gheen & Midgley, 2002). Acrescenta-se que, tendo em conta as investigações de Sá (1998) e de Silva, Duarte, Sá e Simão (2004) as raparigas encontram-se mais intrinsecamente motivadas do que os rapazes, permanecendo nesta situação ao longo do percurso escolar. No entanto, estes resultados não foram

confirmados pelas investigações desenvolvidas por Ramos (2006) e Figueira (2007). Estes investigadores não encontraram diferenças significativas no género.

Bong (2008) e Figueira (2007) encontraram uma associação significativa das habilitações literárias das mães com a orientação dos objectivos para a mestria. Entretanto, de acordo com os estudos de Figueira (2007), há uma maior orientação para a mestria dos filhos dos indivíduos com habilitações de nível superior, tendo assim um maior nível de realização académica, do que os filhos de pais com habilitações inferiores.

De acordo com as investigações de Paixão e Borges (2005), os objectivos de mestria têm ainda repercussões ao nível vocacional, através da realização de uma exploração sistemática, aprofundada e intencional, facilitando a realização de compromissos e a tomada de decisões na área vocacional.

Na análise deste ponto, pode-se dizer que estes objectivos devem ser promovidos no processo de desenvolvimento do indivíduo, tanto na escola como nos outros espaços contextuais do aluno, porque lhe permitem o desenvolvimento de competências pelo prazer de aprender. Este dado é importante não só no sentido da aquisição de competências, do ponto de vista académico, mas também ao nível da sua formação pessoal, do seu bem-estar/da sua saúde mental

3.4.2. Objectivos de orientação para o resultado.

Nestes objectivos, que estão orientados para o resultado constata-se que os estudantes estão mais preocupados com o resultado do que com a aprendizagem. Dessa forma, eles podem transformar-se em modelos inadaptados se forem predominantes ou quase exclusivos (Alderman, 2004). Quando os estudantes assumem este tipo de objectivo, as atribuições para o sucesso/insucesso do seu desempenho pessoal tendem a serem focadas nas suas capacidades e não no seu esforço.

Os estudos de Covington (2000) mostram que estes objectivos apresentam associações positivas com a aprendizagem superficial e com as estratégias de ensaio rotineiras. Foram registadas correlações fortes entre estas orientações e os comportamentos desajustados, emoções negativas, persistência baixa e um baixo envolvimento nas tarefas educacionais e vocacionais (Alderman, 2004; Paixão e

Borges, 2005; Pajares, 2001; Radosevich, Vaidayanathan, Yeo Radosevich, 2003). Foram também encontradas associações negativas entre os objectivos de orientação para o resultado e a aprendizagem global do processamento cognitivo (Covington, 2000).

Midgley e Urdan (2001) referem, nos seus estudos, que os professores quando, na sala de aula, tendem a efectuar comparações das capacidades e dos desempenhos dos seus alunos, estes manifestam maior tendência para competirem uns com os outros, para lhes serem reconhecidos os seus desempenhos. O que é frequentemente valorizado é a pontuação final obtida.

As teorias e investigações fazem uma distinção entre os objectivos de resultado – vertente aproximação (objectivos para demonstrar capacidades) e os objectivos de resultado vertente evitamento, (objectivos para evitar a demonstração da incompetência) (Alderman, 2004; Figueira, 2007; Midgley, Kaplan, Middleton & Maehr, 1998; Paixão & Borges, 2005; Ramos, 2006). Contudo, Alderman (2004) refere que ambas as abordagens parecem ter efeitos negativos no envolvimento pessoal com os contextos de realização, para se focarem na comparação com os outros ou em julgamentos negativos do próprio.

Ao nível da população portuguesa, com base nos estudos realizados, Figueira (2007), Ramos (2006), foram encontradas relações positivas significativas entre os objectivos de orientação para o resultado na vertente aproximação e na vertente evitamento. No estudo de Figueira (2007), com alunos do 7º ano de escolaridade, não foram encontrados diferenças significativas quanto ao género.

Os objectivos apresentados têm a sua importância na formação didáctica/escolar e na formação pessoal, porque através dele podem ser atingidos níveis de realização, em situação de equilíbrio, para os quais contribuem tanto os objectivos de realização vertente aproximação e os objectivos de realização vertente evitamento. Falámos em equilíbrio, porque os objectivos de realização, nas duas dimensões propostas, podem permitir obter um determinado nível no de resultado (objectivos de realização vertente aproximação), gerando sentimentos de competência quando o aluno atinge os resultados desejados ou, então, adoptar comportamentos de modo a evitar efeitos indesejados e a proteger a sua auto-estima.

3.4.3. Objectivos de orientação para o resultado – vertente aproximação.

Estes objectivos reflectem o foco na comparação, de modo a que o sujeito pareça superior aos seus pares com o intuito de obter o reconhecimento público (Linnenbrik & Pintrinch, 2002); Midgley, Kaplan, Middleton & Meher, 1988; Rosário, 2005). As investigações de Paixão e Borges (2005) revelam que a orientação para estes objectivos facilita a consideração do material de aprendizagem como uma acumulação de factos isolados e a realização da tarefa o mais depressa possível. Está igualmente associada a uma preparação superficial para os testes e à existência de regulação motivacional extrínseca (Day, Radosevich & Chasteen, 2003). Os estudos de Shim e Ryan (2005) e Kaplan, Gheen e Midgley (2002) revelam que este tipo de objectivos está associado, de modo positivo, com níveis de realização académica, com elevadas expectativas para o sucesso e com a auto-eficácia. Foram também encontradas associações entre estes objectivos e elevados níveis de aspiração (Shih, 2005).

Várias investigações identificaram correlações positivas moderadas entre os objectivos de realização para o resultado vertente aproximação e os objectivos de mestria, manifestando, assim, uma co-existência entre os dois tipos de objectivos, estando a predominância de uma determinada orientação para objectivos dependente de características individuais, das experiências anteriores, da componente afectiva e dos factores contextuais (Alderman, 2004; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Midgley, Kaplan, Middletonh & Mehr, 1988; Rosário, 2005).

O estudo de Figueira (2007) revela que este tipo de objectivos se encontra fortemente relacionado com os objectivos de orientação para o resultado, na vertente evitamento.

Não podemos deixar de referir que os objectivos de orientação para o resultado na vertente aproximação apresentam aspectos menos adaptativos, decréscimo da regulação motivacional interna, comportamentos disruptivos, evitamento de mudanças de trabalhos e medo das tarefas, podendo desenvolver no estudante sentimentos negativos (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Kaplan, Gheen & Midgley, 2002; Midgley, Kaplan, Middleton & Maehr, 1998; Shim & Ryan, 2005). Este tipo de objectivos (Bong, 2008) está relacionado com os sentimentos de obrigação, manifestando associações positivas com a pressão académica incutida pelos pais.

3.4.4. Objectivos de orientação para o resultado – vertente evitamento.

As estratégias de evitamento das falhas são adoptadas pelos estudantes, para protegerem a sua auto-imagem, o seu mérito, para não se compararem com o nível de realização dos seus pares, propondo-se para objectivos pouco realistas (metas muito altas ou muito baixas) ou recusando o esforço (Alderman, 2004; Radosevich, Vaidyanathan, Yeo & Radosevich, 2003; Rosário, 2005; Urdan & Midgley, 2003).

As estratégias de orientação para os objectivos na vertente evitamento estão negativamente relacionadas com a auto-regulação cognitiva e associadas com modelos motivacionais que podem ser considerados inadaptados (Radosevich, Vaidyanathan, Yeo e Radosevich, 2003). Autores como, Day, Radosevich & Chasteen (2003), Kaplan, Gheen & Midgley (2002), Shim & Ryana (2005), defendem a existência de uma diminuição da motivação, um aumento de níveis de ansiedade e de preocupações associadas à orientação de objectivos para o resultado na vertente evitamento. Covington (2000) afirma que o padrão comportamental dos alunos, onde se verifica este tipo de objectivos, poderá ser denunciado através de atitudes de falso esforço ou de passividade, permitindo-lhes protegerem-se e não atribuírem as suas dificuldades a causas internas. Os professores, geralmente, caracterizam estes alunos como desmotivados, apáticos ou preguiçosos (Alderman, 2004). As estratégias comportamentais passivas e rígidas poderão, possivelmente, afectar a adaptação sócio-emocional dos alunos no seu espaço temporal de desenvolvimento (Lemos, 2004). As situações comportamentais, referidas, a manterem-se desencadeiam um nível de adaptação com conformidade externa e de passividade.

Midgley e Urdan (2001) referem que os objectivos de orientação para o resultado na vertente evitamento são um bom preditor do recurso a estratégias de auto-justificação do insucesso, verificando-se uma maior utilização por parte do rapazes do que pelas raparigas.

Segundo Bong (2008) existem associações positivas entre este tipo de orientação para os objectivos e a ausência de um apoio parental adequado. Há também uma associação de modo negativa com a auto-eficácia, com o auto-conceito e com o optimismo (Jagacinski & Duda, 2001; Pajares, 2001).

Em síntese, tanto os objectivos de mestria como os de resultado são importantes na escola, no processo de aprendizagem que ela promove, tendo não só

em atenção as competências académicas adquiridas, como também as sócio-emocionais. Estes dois objectivos podem permitir a aprendizagem, o crescimento pessoal do aluno, através dos objectivos para a mestria como também através do objectivo para resultado, porque este poderá permitir, ao aluno, encontrar a melhor situação de aprendizagem, de forma a não se colocar, constantemente, numa situação de insucesso, que seria tremenda para ele.

Quadro 4 - Síntese do impacto motivacional e comportamental para objectivos em contexto de realização (Adaptado de Santos, C.A.C., 2008, p. 30)

Objectivos	Confiança nas suas capacidades	Padrão de Realização	
		Escolha de Tarefas	Resposta a Dificuldades
Mestria	Elevada	Escolha de actividades desafiadoras, que suscitem esforço, e promovam a auto-regulação das suas aprendizagens	Utilização de estratégias eficazes de resolução de problemas. Os erros são vistos como oportunidades de melhoria. Boas estratégias de <i>coping</i>
Resultado, vertente Aproximação	Elevada	Escolha de tarefas fáceis ou moderadamente difíceis de modo a demonstrar competência	Demonstram estratégias +/- adaptativas; dificuldades em direccionar a atenção sobretudo quando na presença de obstáculos; erro pode ser associado à falta de capacidade; utilizam estratégias emocionais mistas.
Resultado, vertente evitamento	Baixa	Escolha de tarefas fáceis de modo a evitar a demonstração de incompetência	Tendência a demonstrar respostas menos adaptativas, passividade, isolamento; erro associado a falta de capacidade; reacções emocionais negativas

No quadro 4 encontra-se representada uma síntese do impacto motivacional comportamental dos dois tipos de orientação para os objectivos.

3.4.5. Auto-Eficácia.

A auto-eficácia é um construto adaptativo, com um papel preponderante na explicação do desempenho do comportamento intencional em diversos contextos

(escolar, desportivo, vocacional, laboral e social). Neste tipo de concepção o comportamento é visto como adquirido e regulado através de um mecanismo cognitivo – o sentimento de auto-eficácia. Valorizam-se, essencialmente, as crenças acerca da capacidade própria para produzir os resultados pretendidos. Trata-se de um conceito mais geral que integra todos os factores pessoais que poderão afectar o resultado pretendido (Lemos, 2004; Santos, 2008). A auto-eficácia é central para a maioria do funcionamento humano, porque a sua actuação é baseada mais em crenças pessoais daquilo que se pensa poder fazer, do que o que é objectivamente verdadeiro (Markman, Baro & Balkin, 2005; Santos, 2008). É uma crença individualmente assumida, mas é sempre situada e contextualizada (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Santos, 2008).

As fontes sobre as crenças acerca das capacidades são quatro: desempenhos anteriores na tarefa, experiência vicariante, persuasão verbal e estados fisiológicos (Bandura, 1977). A teoria sócio-cognitiva de Bandura (1997) afirma que as crenças da auto-eficácia são influenciadas pelos comportamentos e factores pessoais e ambientais, apresentando sensibilidade às variações contextuais, em particular às das tarefas/actividades (Bong, 2008; Pajares & Schunk, 2001; Pintrich & Schunk, 1996). Bandura (1993) refere também que a auto-eficácia pode condicionar ou estimular a organização e execução dos cursos necessários para produzir determinadas tarefas, obter resultados e significações pessoais (Bandura, 1993).

Os estudos de Silva, Sá e Simão (2004) referem que as crenças de auto-eficácia são influenciadas por variáveis metacognitivas (as concepções sobre o próprio, sobre a tarefa e sobre as estratégias), motivacionais (as expectativas de resultado, as atribuições causais), volitivas (a gestão de tempo, persistência) e o feedback recebido. Enquanto a maioria de das experiências de êxito pessoal conduzem a um aumento no nível das crenças de auto-eficácia dos sujeitos, os resultados negativos conduzem à diminuição dessas crenças (Bandura, 1993). A apreciação da auto-eficácia leva as pessoas a escolher as actividades em que vão investir, determinando o esforço a despender, a persistência nessas actividades, a perseverança face aos obstáculos e a resiliência face às situações adversas (Bandura, 1986, cit. in Alderman, 2004; Pajares, 200; Pajares & Schunk, 2001; Sá, 2007). As crenças sobre as competências pessoais são específicas e interagem complexamente com outras, são generalizadas para

outras actividades, e mesmo alteradas devido a factores contextuais e comportamentais (Lent & al., cit. in Bieschke, 2006; Caprara & Steca, 2006).

Bandura refere que o julgamento do aluno sobre as suas capacidades para uma tarefa futura específica é um forte preditor da aprendizagem, podendo este estar francamente relacionado com as aptidões que o mesmo possui (Alderman, 2004).

A auto-eficácia pode ser influenciada pelos tipos de orientação motivacional predominantes, sendo a motivação intrínseca um forte preditor das crenças de eficácia (Stevens, Olivarez, Lan & Runnels, 2004). Com base em Pajares (2002) pode-se afirmar que as fontes mais influentes da auto-eficácia são as interpretações das experiências anteriores ou das experiências de mestria, por fornecerem dados novos de cariz cognitivo, no âmbito da auto-apreciação. A auto-eficácia pode ser operacionalizada como a confiança nas suas próprias capacidades para desempenhos eficazes no sentido da auto-regulação (Alderman, 2004; Jr., 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Neste sentido, os alunos com elevadas crenças de auto-eficácia possuirão estratégias cognitivas e meta-cognitivas mais adaptáveis e apropriadas para as tarefas de estudo (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Figueira, 2007). Dessa forma, quando confrontados com tarefas específicas, os indivíduos tendem a utilizar processos de auto-referência para julgar as suas capacidades, para se auto-regularem e terem êxito nas actividades (Stevens, Olivarez & Runnels, 2004). Os estudantes quando resolvem problemas matemáticos e sentem níveis elevados de auto-eficácia, aumentam o esforço dispendido, a atenção e a perseverança, especialmente, quando os problemas são difíceis (Pajares & Kranzler, cit. in Stevens, Olivarez, Lan & Runnels, 2004). As crenças que os estudantes têm nas suas capacidades para actividades de mestria afectam as suas aspirações, o nível dos seus interesses, o seguimento intelectual e as suas capacidades de execução académica (Alfasi, 2003). O elevado sentido de auto-eficácia, o enorme esforço, a persistência e a resiliência fazem com que os estudantes se esforcem perante situações adversas (Alfasi, 2003; Linnenbrink & Pintrich, 2002). Um aluno que possua crenças de auto-eficácia positivas terá maior predisposição para continuar a escolher tarefas difíceis, sendo estas acompanhadas por uma componente afectiva (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

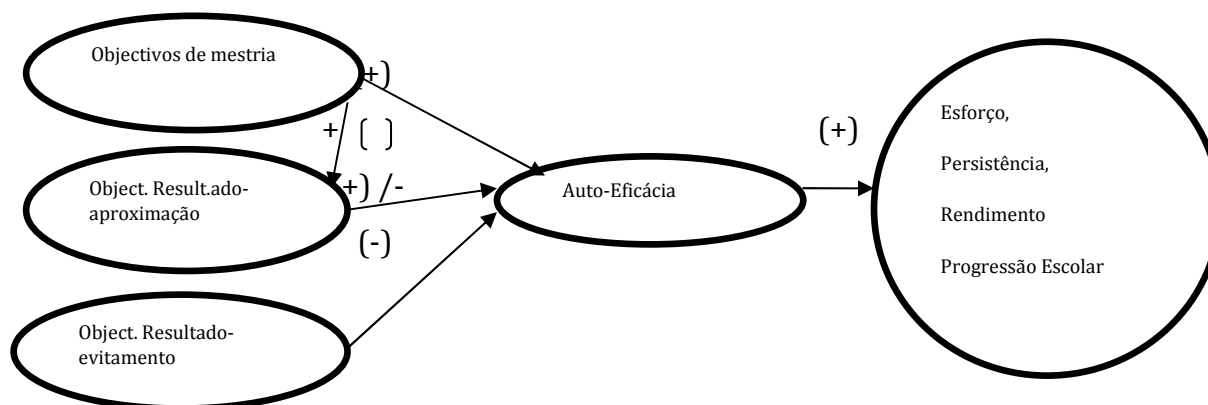
É também de extrema importância a identificação, compreensão e modificação das crenças de auto-eficácia incorrectas dos estudantes por parte do professor ou de outros técnicos (psicólogos), porque crenças baixas de auto-eficácia podem levar os alunos a acreditar que são piores do que realmente são, manifestando maior *stress*, e revelando uma dificuldade enorme em resolver os seus problemas (Pintrich & Shunk, 1996).

Os estudos de Sá (2007) referem que existem associações significativas entre a auto-eficácia e o rendimento académico, tendo sido encontradas diferenças importantes na auto-eficácia académica quanto ao género. Nos rapazes foram encontrados valores médios de auto-eficácia significativamente superiores aos das raparigas, estando estes associados a orientações mais autónomas (Sá, 2007). Contudo, no estudo realizado por Figueira (2007) não foram verificadas diferenças nos resultados obtidos quanto ao género. A mesma investigadora concluiu também, que as crenças de auto-eficácia são um forte preditor no sucesso nas realizações académicas, sendo influenciadas pelo meio familiar, nomeadamente pelo meio socioeconómico e pelas habilitações literárias, dado que estes factores podem estar associados a diferenças nos graus de estimulação e de desafio proporcionado, pelos ambientes de inserção comportamental. Os estudos citados (Figueira, 2007) também revelaram que os alunos de pais com mais habilitações literárias possuem níveis de auto-eficácia mais elevados (Figueira, 2007). Segundo Bong (2008) os estudantes com forte sentido de eficácia manifestam tendência para permanecerem firmes nas suas convicções acerca das suas capacidades de êxito nas aprendizagens e realizações, evidenciando uma elevada motivação intrínseca.

As crenças de auto-eficácia (Pintrich & Shunk, 1996) influenciam as escolhas e tomadas de decisão de carreira dos estudantes.

Na Fig. 5 estão representadas as relações entre a orientação para objectivos, a auto-eficácia e indicadores quantitativos de motivação e de realização.

Fig. 5 - Esquema da Relação entre a Orientação para Objectivos e Auto-eficácia. (Adaptado de Santos, C. A.C., 2008, p. 37).



Os julgamentos de auto-eficácia acarretam componentes emocionais e afectivas, podendo estar associados a estados somáticos (Pajares, 2002; Pintrich & Shunk, 1996) A capacidade de resolução dos problemas dos estudantes poderá ser afectada quando eles perdem a sua confiança nas suas capacidades, podendo desenvolver sentimentos de ansiedade e depressão, por causa de um menor esforço, persistência e resiliência (Pajares, 2000).

As crenças de auto-eficácia são predictoras dos desempenhos, da orientação dos objectivos, dos hábitos de trabalho, dos medos e apreensões, das escolhas de cursos de acção e das escolhas vocacionais (Pajares, 2000).

3.4.6. Pressão Académica.

A pressão académica é desenvolvida, geralmente, nos contextos dos alunos com as pessoas que têm mais responsabilidades nesses espaços, ou seja, os professores na escola, os pais na família (Bong, 2008; Nelson & Debaker, 2008).

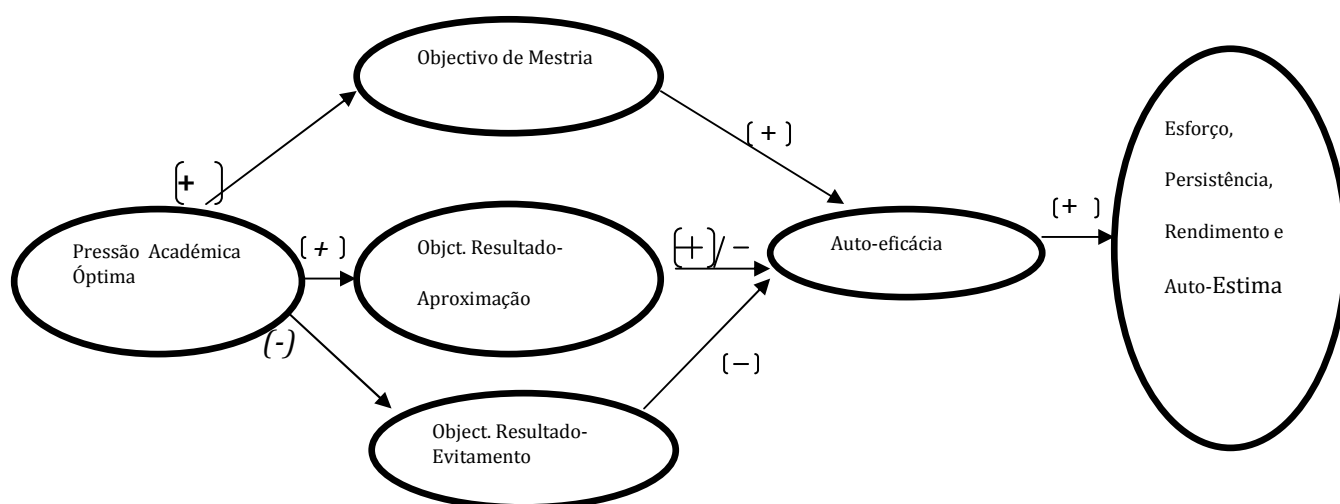
A forma como os alunos reagem à pressão tem a ver, especialmente, com os objectivos que estão a desenvolver. Assim, se estiverem com objectivos de orientação para a mestria lidam com as situações de pressão com mais autonomia e reflexão, lidando com mais facilidade com as emoções negativas que a situação desencadeie (Alterman, 2004). Se, no entanto, estiverem com objectivos para o resultado sentem,

mais facilmente, a competição com os seus pares (Alderman, 2004; Bong, 2008). Podemos verificar que os objectivos suportam os alunos em situação de stress, ajudando-os a lidar de maneira reflexiva com as emoções negativas suscitadas pela adversidade (Alderman, 2004). No entanto, se a pressão for sentida de uma forma grave, poderão surgir crises de ansiedade e conseqüentemente alterações de comportamento, com repercussões ao nível do rendimento escolar. Estes factos devem-se a interferências cognitivas e emocionais que funcionam, com mais frequência, com alunos que adoptam objectivos orientados para o resultado (Alderman, 2004).

A existência da pressão no meio escolar poderá ser considerada como positiva, quando colocada em situações óptimas, como quando são propostas desafiantes e motivantes para o aluno. No entanto, quando a pressão é levada aos seus extremos poderão surgir situações geradoras de tensão ou desencadeadoras de ansiedade. Estas situações poderão levar à adopção de padrões de aprendizagem menos adaptáveis.

Na Fig. 6, estão representadas as relações entre a pressão académica e as outras variáveis interveniente.

Fig. 6 Esquema da Relação entre a pressão académica, a orientação para objectivos, a auto-eficácia e a auto-estima (Adaptado de Santos, C. A.C., 2008, p. 39)



3.4.7. Estratégias de Auto-Justificação do Insucesso.

A auto-justificação para o insucesso é um comportamento de evitamento de tarefas, que pode colocar os sujeitos em situação de insucesso (Midgley & Urdan, 2001). Entende-se a auto-justificação para o insucesso como as estratégias motivacionais comportamentais que são utilizadas, pelos estudantes, para desviar as percepções dos outros sobre eles próprios das perdas de capacidade demonstradas ou, antes, da frequência de baixos desempenhos, desencadeando esta situação a manutenção de avaliações positivas sobre o próprio para evitar a sua confirmação como incompetente (Alderman, 2004; Kimble & Hirt, 2005; Shih, 2005; Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004). As estratégias referidas podem ser consideradas inconscientes ou iniciadas quando o sujeito duvida das suas capacidades (Warner & Moore, 2004).

Segundo Covington (1992) os estudantes, como modo de evitamento da falha, podem recorrer à desculpabilização através das seguintes estratégias: baixo esforço, presença de handicaps, elaboração de objectivos com garantia de sucesso, colocação de objectivos muito difíceis e procrastinação. Para evitar as percepções de baixa capacidade são utilizadas explicações de pouco esforço. Este é demonstrado em comportamentos como o falso esforço e a não participação. O aluno evita testar as suas capacidades, com base na recusa em mobilizar o envolvimento necessário para execução das tarefas ou trabalhos. (Covington, 1992).

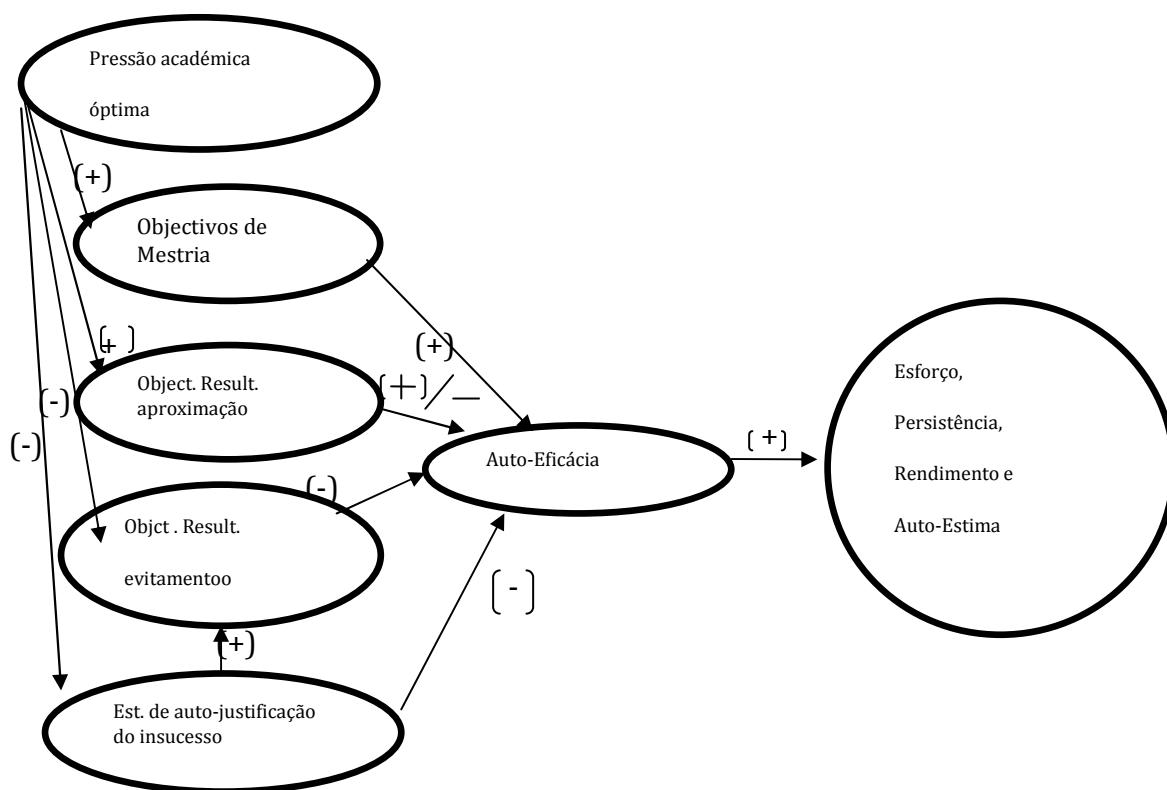
Os alunos desenvolvem estratégias pessoais para não exporem as suas competências, através da utilização de situações relacionadas com doença, pois, é preferível utilizá-la do que parecer estúpido (Warner & Moore, 2004); opção por metas demasiado fáceis para obterem a garantia de sucesso nas tarefas que executarem; ou opção por situações muito difíceis, pois se as não realizarem têm a desculpa de que eram muitos difíceis (Alderman, 2004).

A procrastinação pode ser assumida pelos estudantes quando utilizam pensamentos irracionais que provoquem o seu atraso no início de tarefas (Covington, 1992). As formas que são utilizadas são as seguintes: a) adiar o início do estudo; b) ocupar-se, sem haver razões para tal; c) pretender realizar um projecto de acção a que nunca é dado início; d) optar por inúmeras actividades, sem se dedicar a

nenhuma delas (Covington, 1992). As estratégias de auto-justificação para o insucesso são a procrastinação e a baixa persistência nas tarefas.

Os objectivos de orientação para o resultado, na vertente evitamento, são preditores da auto-justificação do insucesso (Bong, 2008; Midgley & Urdan, 2001; Shih, 2005). Assim, os alunos que utilizam, preferencialmente, processos de evitamento evidenciam recorrer mais a estratégias de auto-justificação do insucesso (Midgley & Urdan, 2001). Há também associações fortes entre as estratégias de auto-justificação do insucesso e níveis elevados de estados de ansiedade (Thompson, 2004). Verifica-se que a auto-justificação do insucesso parece determinar o desempenho, pois conduz a um desajuste e desvalorização académicas, como as disrupções cognitivas e o menor dispêndio de esforço (Midgley & Urdan, 2001; Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004).

Fig. 7 Relação entre as diversas variáveis dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem, Auto-Eficácia e Auto-Estima. (Adaptado de Santos, C.A.C., 2008, p. 44)



A auto-justificação do insucesso, segundo Midgley e Urdan (2001) e Shih (2005) está relacionada, positivamente, mas de uma forma frágil, com a orientação para o resultado, na vertente aproximação; também as pessoas com elevada auto-justificação para o insucesso podem atribuir o seu sucesso ou insucesso a factores menos produtivos e externos, como por exemplo a sorte (Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004).

Existem, também, associações negativas entre as estratégias de auto-justificação para o insucesso e os objectivos de orientação para a mestria, a motivação intrínseca, o uso de estratégias eficazes e o ajustamento cognitivo (Midgley & Urdan, 2001; Shih, 2000). Alderman (2004) referiu também que as estratégias de auto-justificação do insucesso são mais notórias na adolescência.

Na Fig.7, encontra-se a representação das relações entre as variáveis que integram os padrões adaptativos de aprendizagem.

3.5. A Teoria do Valor Pessoal

Outra perspectiva na percepção da capacidade é a influência do motivo de auto-valor. Este é baseado na premissa que a parte central de toda a realização da sala de aula se deve à necessidade de os estudantes manterem uma imagem positiva da sua capacidade (Covington, 1992) Na nossa sociedade o auto valor é, muitas vezes, equacionado com a realização (Covington, 1998). Os estudantes acreditam que a capacidade é o principal para o sucesso da realização e a falta de capacidade é a primeira razão para o insucesso. Eles utilizam o evitamento do insucesso e a protecção do seu auto-valor para não denunciar a sua baixa capacidade. Este motivo auto-protector é mais prevacente durante a adolescência.

As explicações atribucionais são componentes importantes para a auto-protecção da capacidade. Quando os estudantes atribuem o insucesso ao pouco esforço, isto serve para os proteger das explicações de que eles fracassaram por causa da baixa capacidade (Brown, J. & Weiner, 1984). Esta explicação permite compreender, por exemplo, o comportamento do André, que depois de ter tido um bom resultado escolar, invoca não ter estudado, quando, de facto, o fez. O André

acredita que se as pessoas fossem sabedoras que ele tinha estudado para obter um bom resultado, poderiam pensar que lhe faltava capacidade. Para os estudantes que acreditam no sucesso, a prioridade essencial é evitar o insucesso que está ligado ou atribuído à capacidade através do uso das estratégias de evitamento-insucesso (Covington, 1992; Covington & Beery, 1976).

Os padrões motivacionais negativos de evitamento do insucesso são muitas vezes encorajados pelas práticas da sala de aula e da escola. Talvez a prática mais preponderante seja o jogo competitivo de aprendizagem (Covington, 1992). Este refere-se a situações que forcem os estudantes a competir com os outros por resultados e recompensas. São as práticas da sala de aula que forcem os estudantes a fazer o jogo competitivo: oferecendo insuficientes recompensas que os levam a competir ou a desistir.

Recompensar a capacidade dos estudantes e não o esforço, apoiar os resultados ou como cada estudante se compara com os outros e agrupar os estudantes por capacidades são práticas perigosas para os estudantes que acreditam que a capacidade reflecte o seu auto-valor. Quais são as estratégias de evitamento-insucesso usadas pelos estudantes para os proteger das percepções dos outros de que eles têm baixa capacidade? Eles usam três categorias: **baixo esforço, comportamentos auto-incapacitantes, e garantia do insucesso.**

O caminho mais comum para evitar percepções de baixa capacidade é usar as explicações do baixo-esforço. É demonstrado em comportamentos tais como falso esforço e não participação (Covington, 1992). Estes comportamentos podem ser vistos logicamente pelos estudantes, mas podem ser irracionais para o professor ou pais. Contudo, eles podem ser reconhecidos como estratégias para os proteger da aparência de baixa capacidade.

A teoria do auto-valor ajuda a explicar porque é que os estudantes podem não tentar, que é um dos problemas mais frustrantes para os professores. Se um estudante tenta arduamente (gasta tempo extra para estudar para um teste) e fracassa, o perigo é a crença de que lhe falta capacidade.

Covington (1992) propôs que a necessidade do auto-valor é básica para todos os indivíduos. Esta necessidade é representada pela procura universal da auto-aceitação. Na sociedade ocidental o valor para as crianças, na idade escolar, é

frequentemente determinado pelas suas realizações académicas e é avaliado em formas/modos competitivos (isto é, fazer melhor do que os outros). Sugeriu, também, que a necessidade do auto-valor gerará um universo de padrões de crenças diferentes e comportamentos motivacionais. A necessidade do auto-valor conduz aos diferentes tópicos de atribuições que os indivíduos adoptam nas situações que vivenciam.

Covington (1992) sugeriu que os indivíduos tentarão, frequentemente, esconder quanto esforço despenderam numa tarefa para que os outros pensem que eles têm uma capacidade elevada. Por exemplo, alguns alunos não dirão aos colegas que estudaram muito para o teste. Assim, se tiverem um bom resultado, a atribuição lógica é que eles devem ter uma capacidade elevada porque não estudaram muito (Covington, 1992, 1998).

Nesses estudos (Covington, 1992, 1998) demonstrou que os alunos adoptam, frequentemente, comportamentos auto-deficientes (isto é, fazendo coisas que impedem o sucesso) para proteger o seu auto-valor. Por exemplo, os alunos adiam o estudo para um exame, um texto ou projecto para a turma. Se esperarem até ao último minuto, é provável que não tenham o sucesso que poderiam ter. Este comportamento é auto-deficiente porque o desempenho é mais baixo do que o possível. Contudo, numa perspectiva de auto-valor e atribuição o adiar pode ser um efeito motivacional positivo. Se o aluno tiver um mau resultado eles podem atribuir o seu desempenho à falta de esforço, protegendo assim o seu auto-valor porque não têm que concluir que têm falta de capacidade. Se tiverem bons resultados, mesmo com o adiar, eles podem fazer uma atribuição de que devem ter uma capacidade elevada. De outro modo como é que eles podiam explicar o sucesso com um nível mais baixo de esforço? Se eles se esforçarem e não adiarem e mesmo assim tiverem fracos resultados, é provável que os alunos concluam que lhe falta capacidade e o seu auto-valor sofrerá com isso. Combinando a sua perspectiva de auto-valor com a teoria da atribuição, Covington demonstrou que as dinâmicas de auto-valor são mais complicadas do que uma simples perspectiva de auto-estima nos faria acreditar.

A pesquisa do desenvolvimento mostrou que a auto-estima e o auto-valor decrescem ao longo do mesmo, em particular ao longo do desenvolvimento na adolescência (Harter, 1998, 1999). Este declínio é, frequentemente, acompanhado por um aumento da depressão e outros problemas de saúde mental (Harter, 1998, 1999).

Este declínio na auto-estima não é simplesmente uma função das mudanças pessoais ou contextuais (transição do 3º ciclo/ secundário), mas antes uma interação entre os factores pessoais e contextuais.

3.6. Teoria da Auto-determinação.

A teoria da auto-determinação, como macro teoria da motivação humana, aborda questões básicas como o desenvolvimento da personalidade, auto-regulação, necessidades psicológicas universais, aspirações e objectivos de vida, energia e vitalidade, processos inconscientes, as relações dos ambientes sociais, o afecto, o comportamento e o bem-estar (Deci & Ryan, 2008).

Os resultados das primeiras investigações foram publicados em 1985, segundo Deci e Ryan (2008), embora os trabalhos sobre a teoria já tivessem começado na década de 70, do séc. XX.

A SDT realiza uma abordagem diferente das outras teorias motivacionais, porque estas entendem a motivação como uma concepção unitária, em termos da sua quantidade, o estar muito ou pouco motivado para realizar uma dada tarefa, enquanto esta acentua o tipo ou qualidade da motivação, sendo, assim, muito mais importante para a obtenção de melhores resultados na saúde e bem-estar psicológico (Deci & Ryan, 2008). A motivação intrínseca é baseada no inato, nas necessidades organicistas para a competência e auto-determinação (Deci & Ryan, 1990). Energiza uma ampla variedade de comportamentos e processos psicológicos para os quais as experiências primárias são de eficácia e autonomia. Segundo Deci e Ryan (1990) quando as pessoas estão intrinsecamente motivadas, experienciam interesse e gozo, sentem-se competentes e auto-determinadas.

Um vasto conjunto de investigações tem demonstrado os efeitos predominantemente negativos da orientação motivacional extrínseca na satisfação e interesse por actividades (Paixão, 2004). Deci e Ryan (1985), citados por Paixão (2004), distinguem quatro tipos de regulação comportamental extrínseca, que representam um contínuo para a auto-determinação e para a integração do comportamento na representação de si, afirmando que uma regulação inicialmente extrínseca pode ser internalizada e integrada no *self*: regulação externa (o

comportamento é regulado através de meios externos como recompensas, punições, avaliações, prazos, etc.), regulação introjectada (o sujeito interiorizou, mas não aceitou a regulação como sua), regulação integrada (os resultados do comportamento são altamente valorizados) e regulação identificada (os comportamentos são realizados de forma a harmonizar e a trazer coerência a diferentes aspectos do self). Esta regulação difere da motivação intrínseca pois não se refere ao envolvimento em actividades por satisfação, prazer ou interesse (Paixão, 2004).

A SDT faz a distinção entre motivação autónoma e controlada (Deci & Ryan, 2008). A **motivação autónoma** inclui tanto a motivação intrínseca como a extrínseca, na qual as pessoas se tenham identificado com o valor e o ideal de uma actividade, integrando-o no sentido do seu *self*. Assim, quando as pessoas estão autonomamente motivadas, elas experimentam vontade ou um auto-controlo nas suas acções. A **motivação controlada** consiste na regulação externa, em que o comportamento é uma função de contingências externas de recompensa ou castigo. A regulação introjectada, é a regulação da acção que tem sido parcialmente internalizada e é energizada por factores tais como, motivo de aprovação, evasão da vergonha, subordinação à auto-estima e auto-envolvimento. Nesta perspectiva, há que referir que as pessoas quando estão controladas, vivenciam pressão de pensar, sentir ou agir de uma determinada maneira.

As motivações autónoma e controlada energizam e dirigem o comportamento, em contraste com a motivação apática onde há falta de intenção. As investigações sobre motivação autónoma versus controlada foram alargadas ao exame dos processos inconscientes (Levesque, Copeland e Sutcliffe, 2008). Segundo Deci e Ryan (2008) necessidades psicológicas de autonomia, competência e relação (afinidade) são essenciais, a nível universal, em todas as culturas. Providenciam os meios de compreensão de como as várias forças sociais e interpessoais afectam a motivação autónoma e controlada.

A SDT mantém que as necessidades para a competência, afinidades e autonomia são básicas e universais. As diferenças individuais, dentro da teoria, não se centram na variação da força das necessidades, mas sim nos conceitos resultantes do grau com o qual as necessidades foram satisfeitas ou frustradas. Dentro da SDT há dois conceitos gerais de diferença individual: as orientações para a causalidade e os

objectivos de vida. São orientações motivacionais gerais, que se referem (a) à forma como as pessoas se orientam para a informação que diz respeito ao ambiente relacionado com a iniciação e a regulação do comportamento; (b) até que ponto elas são auto-determinadas, em geral, através de situações e domínios. Há três orientações: autónoma, controlada e impessoal.

Autónoma – o desenvolvimento de uma orientação autónoma forte resulta da satisfação das três necessidades básicas.

Controlada – o desenvolvimento de uma orientação controlada forte resulta de alguma satisfação das necessidades de competência e afinidade, mas de uma frustração da necessidade de autonomia.

Impessoal – o desenvolvimento de uma orientação impessoal resulta de uma frustração geral das três necessidades.

De acordo com a SDT a pessoa tem algum nível de cada uma das três orientações e uma ou mais destas pode ser utilizada para fazer previsões acerca dos resultados psicológicos ou comportamentais.

A orientação da autonomia tem sido relacionada positivamente com a saúde psicológica e os resultados comportamentais reais. A orientação controlada tem sido relacionada com a regulação através das introjecções e contingências externas até ao funcionamento rígido e bem-estar diminuto. A orientação impessoal tem sido associada com fraco funcionamento e sintomas de mal-estar, tais como, auto-depreciação e falta de vitalidade. Foca-se nos objectivos a longo prazo que as pessoas usam para orientar as suas actividades. Estes objectivos desenvolvem-se em duas categorias: aspirações intrínsecas e extrínsecas. As intrínsecas incluem objectivos de vida como a filiação, procriação, desenvolvimento pessoal, enquanto as extrínsecas incluem objectivos como a riqueza, fama, atracção. Uma maior ênfase nos objectivos intrínsecos está associada com mais saúde, bem-estar e melhor desempenho.

Após este estudo sobre as teorias da motivação, tivemos oportunidade de constatar a sua importância no desenvolvimento do sujeito. Sem cairmos na tentação de nos repetirmos, podemos referir alguns aspectos que consideramos importantes no nosso estudo, que nos esclarecem sobre as implicações das diversas atitudes motivacionais sobre a organização comportamental, a nível cognitivo, afectivo e vocacional. Assim, tivemos oportunidade de identificar a importância dos objectivos

de mestria, (Paixão e Borges, 2005) sobre a componente vocacional, que promovem a tomada de compromisso e a tomada de decisão. A auto-eficácia leva as pessoas a escolher as actividades em que vão investir, determinando o esforço a despende, a persistência nessas actividades, a perseverança face aos obstáculos e a resiliência face às situações adversas (Bandura, 1986, cit. in Alderman, 2004; Pajares, 2002; Pajares & Schunk, 2001; Sá, 2007).

No próximo ponto iremos apresentar as concepções teóricas sobre as motivações vocacionais, que se institucionalizaram e desenvolveram, a partir da identificação de uma escolha profissional até um projecto de desenvolvimento, em situação de interacção contextual, em que importa promover as competências e capacidades de realização indivíduo, desde o seu bem-estar pessoal, saúde mental e consecução contínua do seu processo emancipatório

3.7. Contributos para a Compreensão do desenvolvimento Vocacional

3.7.1. Resenha histórica.

A compreensão do modo como os indivíduos obtêm e utilizam o auto-conhecimento necessário para desenvolver carreiras satisfatórias tem sido o interesse central da Psicologia Vocacional desde Frank Parsons (1909), no início do séc. XX (Hussein, 1994).

Até meados do séc. XX, como Crites (1969) refere, tratava-se da criação de instrumentos científicos e metodológicos que permitissem a orientação dos indivíduos para ocupações que pudessem desempenhar, com base nas suas características pessoais mais importantes, nomeadamente aptidões, interesses, valores, traços de Personalidade. O aconselhamento vocacional tinha dois propósitos fundamentais: ajudar as pessoas a fazer um bom ajustamento vocacional, e facilitar um funcionamento estável da economia através do efectivo uso da força de trabalho (Super & Crites, 1949). Predominavam as teorias de traço e factor, que enfatizavam as características individuais na escolha vocacional, sublinhando a sua estabilidade a partir do início da idade adulta. Há nesta perspectiva teórica a ideia de relacionar no indivíduo as disposições e competências exigidas pelas diferentes ocupações (Crites, 1969).

A perspectiva vocacional do traço-e-factor, prevalecente na Psicologia Vocacional e presente nas reformulações actuais sobre o comportamento vocacional, é conhecida como uma visão sobre a vida profissional, assente no estudo do comportamento vocacional e nas diferenças individuais, no seio da qual se atribui um elevada importância às características e traços estáveis da personalidade, como os interesses e as aptidões (Brown & Associates, 2002). Estes traços estáveis da personalidade constituem, naquela óptica, o reportório comportamental e atitudinal adaptativo da pessoa, de que a mesma se serve para lidar com os acontecimentos e situações de vida, designado por Savickas (2004) por **Eu-external** ou **Eu-vocacional**. Nesta perspectiva enquadram-se o modelo clássico de Frank Parsons (1909) e a teoria vocacional de Holland (1959-1977). Encontram-se também influências desta abordagem, na teoria do processamento cognitivo de informação de Peterson, Sampson, Reardon e Lenz (1991). Neste contexto conceptual sobre as escolhas e o ajustamento profissional, orientador de várias linhas de pesquisa fundamental e aplicada, torna-se importante, entre outros aspectos: (a) a previsão e, mais tarde o cálculo de probabilidades de sucessos/fracassos e satisfação/frustração escolar e profissional, com base no estudo de encaixes ou correspondências entre as características mais estáveis da pessoa e as exigências, também mais estáveis do ambiente, (b) a análise e compreensão de diferenças nas escolhas, em função de características pessoais, biológicas (e.g. o sexo) e disposicionais; (c) o foco na qualidade das respostas vocacionais aos estímulos e expectativas sociais no âmbito ocupacional (Taveira & Nogueira, 2004, p. 69).

3.7.2. A Tipologia de Personalidade Vocacional de Holland.

A ideia central da teoria de Holland é a velha crença de que “as pessoas com as mesmas características tendem a juntar-se”. Ele reformulou este princípio, que tinha sido originalmente formulado pelos Psicólogos Vocacionais de MESRI, e definiu-o de e uma forma mais articulada na seguinte série de afirmações (Holland, 1996 b, pp.9-12): 1) na nossa cultura a maioria das pessoas pode ser classificada num dos seis tipos: --- Realista, Intelectual, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional; 2) existem seis tipos de ambientes – **Realista, Intelectual, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional**; 3) as pessoas procuram os ambientes e as vocações

que lhes permitam exercitar as suas destrezas e capacidades para exprimir as suas atitudes e valores, aceitar problemas e papéis agradáveis e evitar os desagradáveis; 4) o comportamento de uma pessoa pode ser explicado pela interacção do seu padrão de personalidade com o seu ambiente. Aos seis tipos de personalidades e respectivos ambientes têm sido dadas definições operacionais nos termos do Vocational Preference Inventory (VPI) de Holland (1958), da técnica de avaliação ambiental do Astin e Holland (1961; Astin, 1963) e de outros processos, de modo que as relações entre as duas variáveis possam ser estudadas empiricamente.

Holland introduz o conceito de desenvolvimento na sua teoria através da história de vida do indivíduo, que ele define como "um padrão particular de vida" no sentido de estilo Adleriano. A história de vida do indivíduo pode ser reconstituída no tempo, identificando as interacções em que ele se envolve nos diferentes ambientes à medida que cresce. Estes ambientes incluem: os seus pais, irmãos, colegas, escolas, igrejas e outras instituições, universidades e eventualmente situações de trabalho. Partindo do princípio de que indivíduo "encaixa" no ambiente, o seu desenvolvimento é considerado mais ou menos estável. A estabilidade pessoal é o resultado da passagem de uma série de ambientes consistentes que incentivam e fortalecem a capacidade de uma pessoa para lidar com o mundo de uma forma integrada. Pelo contrário a instabilidade resulta da vivência numa sucessão de ambientes inconsistentes que criam e perpetuam auto-conceitos imprecisos e contraditórios e comportamentos conflituosos e ineficazes de coping (Holland, 1966 b, p. 84). Os conceitos de consistente e inconsistente são definidos em termos da semelhança (inter-correlação) dos tipos de personalidade primário e secundário ou modelos ambientais. Por exemplo, os tipos social e empreendedor são correlacionados .36 e, por isso, são consistentes um com o outro, mas os tipos convencional e artístico, que são correlacionados .09, são inconsistentes. Do mesmo modo as interacções entre personalidade e ambiente podem ser congruentes ou incongruentes, dependendo do facto de pertencerem ou não ao mesmo tipo e modelo. Assim, se um indivíduo Intelectual estiver num ambiente Intelectual, a interacção será congruente, mas se ele estivesse num ambiente Empreendedor a interacção seria provavelmente incongruente.

O Holland também usa os conceitos de homogeneidade e heterogeneidade para descrever as interações Ambiente-Personalidade: quanto maior for a magnitude da diferença entre os resultados mais elevados e mais baixos para um tipo ou modelo, maior é a homogeneidade da personalidade ou ambiente. As combinações possíveis destas interações tipo-personalidade e modelo-ambiente permitem que as junções *consistentes, congruente, homogéneo* do indivíduo e do seu ambiente sejam mais conducentes a (1) escolhas vocacionais mais estáveis, (2) maiores realizações vocacionais, (3) realizações académicas mais elevadas, (4) melhor manutenção da estabilidade pessoal, (5) maior satisfação.

Estes seis tipos (RIASEC), que são consequências de investigações empíricas repetidas e estão descritos no quadro 5, incluem as características, as auto-descrições e ocupações de cada tipo.

Quadro 5. Os seis Tipos de Personalidade (Adaptado de Spokane, A.R e Cruza-Guet, M.C., 2005, p. 26)

<p>O tipo Realista gosta de profissões realísticas tais como mecânico de automóveis, controlador aéreo, inspector, agricultor, electricista. Tem habilidades mecânicas, mas pode faltar dons sociais. É descrito como:</p>			<p>O tipo Social gosta de profissões sociais tais como professor, Sacerdote, conselheiro, psicólogo clínico, psiquiatra, terapeuta de fala. Tem dons e talentos sociais mas muitas vezes falta-lhe habilidade científica e mecânica. É descrito como</p>		
<p>Não sociável</p> <p>Conformista</p> <p>Franco</p> <p>Genuíno</p> <p>Teimoso</p>	<p>Inflexível</p> <p>Materialista</p> <p>Natural</p> <p>Normal</p> <p>Persistente</p>	<p>Prático</p> <p>Independente</p> <p>Económico</p> <p>Não perspicaz interior</p> <p>Não envolvido</p>	<p>Ascendente</p> <p>Cooperativo</p> <p>Empático</p> <p>Amistoso</p> <p>Generoso</p>	<p>Prestável</p> <p>Idealista</p> <p>Afável</p> <p>Paciente</p> <p>Persuasivo</p>	<p>Responsável</p> <p>Sociável</p> <p>Educado</p> <p>Compreensivo</p>
<p>O tipo Investigador gosta de profissões de investigação tais como Biólogo, Químico, Física, Antropologista, Geólogo, Tecnologia Médica. Tem habilidades matemáticas e científicas mas muitas vezes falta-lhe a habilidade de liderança</p>			<p>O tipo Empreendedor gosta de profissões activas, ousadas tais como vendedor, director, alto executivo, produtor de televisão, promotor de desportos, comprador. Tem habilidades de liderança e de fala (expressão) mas frequentemente falta-lhe a habilidade científica.</p>		
<p>Cauteloso</p> <p>Complexo</p> <p>Crítico</p> <p>Curioso</p>	<p>Independente</p> <p>Intelectual</p> <p>Introspectivo</p> <p>Pessimista</p> <p>Preciso</p>	<p>Racional</p> <p>Reservado</p> <p>Reservado</p> <p>Despretensioso</p> <p>Não popular</p>	<p>Aquisitivo</p> <p>Aventureiro</p> <p>Agradável</p> <p>Ambicioso</p> <p>Dominador</p>	<p>Energético</p> <p>Excitante</p> <p>Exibicionista</p> <p>Extrovertido</p>	<p>Namoriscador</p> <p>Optimista</p> <p>Confiante</p> <p>Sociável</p> <p>Falador</p>
<p>O tipo Artístico gosta de profissões tais como compositor, musico, director de palco, escritor, decorador de interiores, actor/actriz. Tem habilidades artísticas - escrita, música, ou artista - mas muitas vezes falta-lhe dons de clerical.</p>			<p>O tipo Convencional gosta de profissões convencionais tais como contador, estenógrafo, analista financeiro, banqueiro, avaliador de custos, especialista em impostos. Tem habilidades clericais e aritméticas mas muitas vezes falta-lhe habilidades artísticas. É descrito como:</p>		

Complicado	Impulsivo		Cuidadoso	Inflexível	Persistente
Desordenado	Independente		Conformista	Inibido	Prático
Emocional	Introspectivo		Consciencioso	Metódico	Melindroso
Expressivo	Intuitivo		Defensivo	Obediente	Económico
Idealista	Não conformista		Eficiente	Ordenado	Sem grande
Imaginativo					imaginação

A essência da teoria é a projecção da personalidade correspondente nos títulos ocupacionais. A teoria afirma que a maioria das pessoas se assemelha, até certo ponto, com mais do que um e, em muitos casos, com todos os tipos. Assim, a personalidade de um indivíduo é um composto de todos os tipos – cada indivíduo tem uma combinação única. Estes tipos mostram reportórios comportamentais característicos, padrões de preferências e não preferências, valores específicos e auto-descrições únicas (Holland, 1997). O padrão dos resultados e semelhanças de um indivíduo é chamado um subtipo que é salientado pela primeira letra de cada tipo na ordem da magnitude para aquele indivíduo. Por exemplo, um programador de computador que complete um dos inventários de Holland pode ter um código completo do IRCAES. Contudo, tipicamente as três letras mais elevadas de um código (IRC), chamado código de três letras ou código resumo, são usadas na avaliação e intervenção. Os indivíduos com códigos semelhantes manifestam tipicamente padrões semelhantes de preferências vocacionais e geralmente prosperam em ambientes ocupacionais idênticos.

As variedades de tipos de Holland dispõem-se numa configuração mais ou menos hexagonal. O hexágono é importante porque permite uma investigação das relações cruciais entre os seis tipos que deviam ser semelhantes nos subgrupos, a nível social (i.e. homens e mulheres) e cultural. Grande parte das evidências empíricas que exploram a estrutura de interesses mostram que o arranjo e a proximidade entre os tipos de Holland são consistentes no género e laços culturais e podem ser caracterizadas como hexagonais ou toscamente circulares.

Ao nível das implicações desta teoria para a prática de aconselhamento de carreira, Gysbers, Heppner e Johnston (2003, p. 26) referem as seguintes características: (1) os conselheiros podem ajudar os indivíduos a avaliar as suas personalidades e meios de trabalho e depois ajudá-los a perceber a relação entre as duas – podem ser utilizados o Vocational Preference Inventory (VPI) ou o Self-

Directed Search (SDS); (2) ter em consideração a utilização de um cartão ocupacional com os clientes classificados com os códigos de Holland - usar o Ocupacional Dream Inventory para estimular a discussão da aspiração dos clientes e então determinar os códigos de Holland para os sonhos; (3) trabalhar com os clientes para os ajudar a ver como os seus traços, objectivos de vida, valores, aptidões e competências, envolvimento e realização podem ser associados com a adaptação da Personalidade com o trabalho do Meio; (4) usar o My Vocational Identity (MVI) para estabelecer as necessidades de ajuda do cliente; (5) Considerar as Atitudes de Carreira e o Inventário de Estratégias desenvolvido por Gottfredson (1994) para ajudar a dar trabalho a pessoas avaliadas nos seus meios de trabalho correntes; (6) Organizar e referenciar a carreira do cliente e informação ocupacional para os códigos de Holland - usar o Holland e al. (1982) Dicionário dos Títulos Ocupacionais que classifica todas as ocupações de acordo com os códigos.

3.7.3. A concepção do Desenvolvimento Vocacional de Donald Super.

Com Donald Super, na década de 50, é consolidada a abordagem do desenvolvimento vocacional, e começa-se a falar de carreira.

A escolha da carreira é um processo e não um acontecimento. Super utilizou princípios da Psicologia Fenomenológica e Diferencial para descrever e explicar o processo de escolha. Ele organiza a sua concepção de desenvolvimento vocacional (1953, pp. 189-190) através dos seguintes afirmações:

- (1) as pessoas diferem nas suas habilidades, interesses e personalidades;
- (2) são qualificadas em virtude das características para um dado número de ocupações;
- (3) cada uma destas ocupações requer um padrão característico de habilidades, interesses e traços de personalidade;
- (4) as competências e competências vocacionais, a situação em que as pessoas vivem e trabalham, os seus auto-conceitos mudam com o tempo e a experiência, levando-o a fazer escolhas e ajustamentos num processo contínuo;
- (5) este processo pode ser resumido numa série de cinco estádios: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção, e declínio, e estes estádios

podem ser subdivididos em (a) fantasia, tentativa, e fases realísticas de exploração, e (b) as fases estáveis e experimentais do estágio de estabelecimento;

(6) a natureza dos padrões de carreira é determinada pelo nível socioeconómico dos pais do indivíduo, habilidade intelectual, características de personalidade e pelas oportunidades a que o indivíduo é exposto;

(7) o desenvolvimento através dos estádios de vida pode ser guiado, parcialmente facilitando o processo de maturação de habilidades e interesses e parcialmente ajudando na testagem da realidade e no desenvolvimento do auto-conceito;

(8) o processo de desenvolvimento vocacional é essencialmente o de desenvolvimento e implementação do auto-conceito: é um processo de compromisso em que o auto-conceito é um produto da interacção de aptidões herdadas, constituição endócrina e neuronal, oportunidade para desempenhar vários papéis, e avaliações de nível dos resultados do *role-playing* ser adequado à aprovação dos superiores e colegas;

(9) o processo de compromisso entre o indivíduo e os factores sociais, entre o auto-conceito a realidade, é um dos *role-playing*, quer o papel seja representado na fantasia, na entrevista de aconselhamento, nas actividades da vida real tais como as turmas da escola, clubes, trabalho de part-time, e profissões iniciais;

(10) a satisfação no trabalho e na vida depende do nível com que o indivíduo encontra saídas adequadas para as suas capacidades, interesses, traços de personalidade e valores; ela depende do seu estabelecimento num tipo de trabalho, numa situação de trabalho, e um modo de vida em que ele pode desempenhar o tipo de papel para o qual o seu crescimento e experiências exploratórias o levaram a considerar como agradável e apropriado.

As três primeiras proposições reflectem o uso da teoria de Traço-factor; a aplicação da teoria do "self" é expressa nas proposições 8, 9, e 10; a interpretação da escolha como um fenómeno de desenvolvimento é expressa nas proposições 4,5 e 6; a associação com o movimento de orientação vocacional é expressa na proposição 7. Dá ênfase à escolha vocacional como um processo e sugere que o desenvolvimento pode ser usado em vez da palavra escolha. Ele introduz o conceito de maturidade vocacional para salientar o grau de desenvolvimento do indivíduo desde o tempo das

primeiras escolhas de fantasia da infância até as decisões acerca da reforma do trabalho na velhice (Super, 1955). Na adolescência o indivíduo elabora e clarifica o conceito dele próprio, formado durante a infância. Transfere este auto-conceito, em termos vocacionais, através das suas aspirações, preferências e valores de trabalho. Ele é considerado mais ou menos maturo conforme lide ou não com sucesso com as tarefas desenvolvimentais.

Várias décadas após a formulação acima descrita, este modelo teórico evoluiu e alargou-se. A sua novidade residiu no facto de não reduzir o indivíduo a uma situação estática de aptidões, de capacidades e competências. Introduziu a noção de processo, que tem implícito a mudança, a evolução. Há, aqui, uma contraposição às teorias de traço e factor que reduziam o indivíduo ao conjunto de características, traços e valores adequados à ocupação para a qual estavam identificados como mais aptos. Ligado ao esquema evolutivo da teoria está a noção de auto-conceito, que expressa a "ideia" que o indivíduo tem sobre si em todo o processo de desenvolvimento. As definições operacionais de maturidade da carreira modificaram-se, e o modelo também.

3.7.4. Teoria de Carreira Cognitiva Social.

A Teoria de Carreira Sócio-Cognitiva partilha algumas características e objectivos com as perspectivas de Traço-Factor e Desenvolvimentais, contudo, é também relativamente distinta em vários aspectos. Por exemplo, tal como as teorias de Traço-Factor, ela reconhece um papel importante aos interesses, capacidades e valores no processo de desenvolvimento da carreira. Com as teorias de desenvolvimento, a TCSC partilha um foco em como as pessoas negociam determinados marcos desenvolvimentais (i.e., escolha de carreira) e dificuldades (opções eliminadas prematuramente) que tem um envolvimento importante na sua carreira futura. No nível mais geral, as três perspectivas (Traço-Factor, Desenvolvimental, Sócio-cognitiva) estão preocupadas com a previsão, compreensão e optimização do desenvolvimento da carreira (Lent, 2005, p. 103). Elas enfatizam os diferentes processos e preditores ou mecanismos teóricos – diferenças que talvez provem ser mais complementares do que incompatíveis (Lent & Savickas, 1994).

Em contraste às abordagens Traço-Factor, a TCSC salienta aspectos um pouco dinâmicos e de situação específica tanto das pessoas (i.e., opinião, expectativas de futuro, comportamento) como dos seus meios (i.e. suportes sociais, barreiras financeiras). Enquanto a estabilidade dos traços ajuda a prever certos resultados (Dawis, 2005), os traços encorajam um foco na constância do comportamento humano – por exemplo, porque é que as pessoas e ambientes permanecem na mesma ao longo do tempo. Esta é uma matéria extremamente importante: parte do sucesso do aconselhamento de carreira está situada na capacidade para ajudar as pessoas a prever os tipos de carreira que elas irão provavelmente apreciar e ter sucesso (Lent, 2005, p. 103). Contudo, verificar-se-á que as pessoas e ambientes não ficam sempre na mesma; às vezes elas mudam dramaticamente. Por exemplo, a tecnologia, a contracção corporativa, e a globalização económica trouxeram enormes mudanças para o local de trabalho e conseqüentemente novas exigências foram colocadas aos trabalhadores para actualizarem as suas habilidades e cultivarem novos interesses (ou encontrar uma nova casa para os antigos) (Lent, 2005, p. 103).

Ao focar-se nas cognições, comportamento, e outros factores que, teoricamente, são relativamente maleáveis e de reacção positiva para determinadas situações e domínios de execução, a SCCT oferece uma agenda que é complementar à perspectiva do Traço-Factor – nomeadamente, como as pessoas são capazes de mudar, desenvolver e regular o seu próprio comportamento, ao longo do tempo, e em diferentes situações. Como resultado, a TCSC pode ser capaz de ajudar a preencher algumas lacunas nas teorias de Traço-Factor – por exemplo, como é que os interesses se diferenciam, intensificam ou mudam ao longo do tempo? Que factores, para além dos traços, estimulam a mudança e escolha de carreira? Como é que habilidades de carreira podem ser alimentadas e o desempenho deficiente remediado? (Lent, 2005, p. 103)

O assunto das diferenças da TCSC das teorias de desenvolvimento é uma matéria um pouco mais complexa, dada a considerável heterogeneidade que existe entre as teorias velhas e novas (e mesmo entre as novas) neste campo. Contudo, num nível geral, a TCSC tende a estar menos preocupada com as idades e estádios específicos das tarefas de desenvolvimento das carreiras, e mais preocupada com determinados elementos teóricos que podem promover (ou evitar) comportamentos

de carreira efectivos através das tarefas de desenvolvimento. Por esta razão, a TCSC pode fornecer um esquema complementar ao qual se podem colocar questões que são relevantes para determinadas teorias de desenvolvimento – como é que o trabalho e outros papéis de vida se tornam mais ou menos salientes para determinados indivíduos (Teoria de Super), como é que as opções da carreira dos indivíduos se tornam estrangidas ou circunscritas (Teoria de Gottfredson) e, talvez mais importante, como é que as pessoas são capazes de manter uma acção (i.e., auto-direcção) no seu próprio progresso de desenvolvimento (Teoria de Savickas).

Seguindo a Teoria Sócio-Cognitiva Geral, a TCSC destaca a interacção entre 3 variáveis pessoais que permitem o exercício da acção no desenvolvimento da carreira: as crenças de auto-eficácia, expectativas dos resultados e objectivos pessoais. As crenças de auto-eficácia remetem para o “ julgamento das pessoas das suas capacidades para organizar e executar cursos de acção requeridos para atingir designados tipos de desempenho” (Bandura, 1986, p. 391). Estas crenças, que estão entre os determinantes do pensamento e acção mais importantes na teoria de Bandura (1986), têm sido alvo de uma grande atenção dos investigadores da carreira (i.e. Lent e al., 1994; Rottinghaus, Larson, & Borgen, 2003; Swanson & Gore, 2000). Na visão Sócio-cognitiva, a auto-eficácia não é um traço unitário ou global como a auto-estima (i.e., sentimentos gerais do auto-valor), com a qual a auto-eficácia é muitas vezes confundida. Pelo contrário, a auto-eficácia é concebida como um conjunto dinâmico de auto-crenças que estão ligadas a determinados domínios de desempenho e actividades (Lent, 2005. P. 103).

Um indivíduo pode, por exemplo, ter elevadas crenças de auto-eficácia acerca da sua capacidade para tocar piano ou jogar basquetebol mas sentir-se muito menos competente em tarefas mecânicas ou sociais. Estas crenças acerca das capacidades pessoais, que são assunto para mudança e responsáveis pelas condições ambientais (i.e., até que ponto o professor de piano é apoiante? Até que ponto é dura a competição de basquetebol?), podem ser adquiridas e modificadas via 4 fontes primárias de informação (ou tipos de experiência de aprendizagem): 1. Realizações de desempenho pessoal; 2. aprendizagem vicariante; 3. persuasão social 4. estados afectivos e fisiológicos (Bandura, 1977).

O impacto que estas fontes de informação têm na auto-eficácia depende de uma variedade de factores. Em geral, as realizações pessoais têm o potencial para exercer uma grande influência na auto-eficácia. Compelir experiências de sucesso com uma dada tarefa ou domínio de desempenho (i.e. matemática) tende a levantar a auto-eficácia em relação a essa tarefa ou domínio; fracassos convincentes ou repetidos tendem a abaixar a auto-eficácia da tarefa ou domínio.

Expectativas de resultado referem-se a crenças acerca das consequências ou resultados do desempenho de determinados comportamentos. Enquanto as crenças de auto-eficácia estão preocupadas com as capacidades de um indivíduo (i.e., "Posso fazer isto?"), as expectativas de resultado envolvem consequências imaginadas de determinados cursos de acção (i.e., "se eu tentar fazer isto, o que acontecerá?"). Bandura (1986) sustentou que tanto a auto-eficácia como as expectativas de resultado ajudam a determinar aspectos importantes do comportamento humano, tais como as actividades que as pessoas escolhem para prosseguir ou evitar. A auto-eficácia poderá ser um determinante mais influente em muitas situações que requerem capacidades complexas ou cursos de acção potencialmente dispendiosos ou difíceis (i.e. se eu posso seguir uma carreira médica). Em tais situações, as pessoas podem reter expectativas de resultados positivas (i.e. "uma carreira médica pode conduzir a um salário atractivo"), mas evitar uma escolha ou acção se elas duvidarem que têm as capacidades necessárias para o sucesso (i.e. onde a auto-eficácia é baixa) (Lent, 2005, p. 105). Por outro lado, nós podemos ver cenários onde a auto-eficácia é alta mas as expectativas de resultado são baixas.

Os objectivos pessoais podem ser definidos como uma intenção do indivíduo para se envolver numa determinada actividade ou para produzir um determinado resultado (Bandura, 1986), endereçando questões tais como, "quanto e até que ponto quero fazer isto bem? A teoria de carreira sócio-cognitiva distingue entre objectivos de conteúdo de escolha (o tipo de actividade ou carreira que o indivíduo deseja prosseguir) e os objectivos de desempenho (o nível ou qualidade de desempenho que o individuo planeia alcançar no esforço escolhido). Os objectivos permitem meios importantes para as pessoas exercitarem acções (agência) nas suas actividades profissionais e educacionais.

A teoria sócio-cognitiva sustenta que as escolhas das pessoas e os objectivos de desempenho são afectados, de um modo importante, pela sua auto-eficácia e expectativas de resultados. Por exemplo, uma auto-eficácia forte e expectativas de resultados positivas para desempenhos musicais podem promover objectivos de música relevantes, tais como a intenção de dedicar tempo à prática, procurar oportunidades de desempenho, e, talvez, (dependendo da natureza e força da sua auto-eficácia e expectativas de resultados noutros domínios) prosseguir uma carreira na música. Progresso (ou falta de progresso) no alcance dos objectivos tem uma influência recíproca na auto-eficácia e expectativas de resultado. Uma busca de objectivos bem sucedida pode reforçar a auto-eficácia e as expectativas de resultado dentro de um ciclo positivo.

Na TCSC, (1) o desenvolvimento de interesses de carreira e académicos, (2) a formação das escolhas vocacionais educacionais, e (3) a natureza e os resultados do desempenho nas esferas académica e de carreira são concebidas como ocorrendo dentro de três modelos de processo conceptualmente distintos mas interligados (Lent e al., 1994). Em cada modelo, os elementos teóricos básicos -- auto-eficácia, expectativas de resultado, e objectivos -- são vistos como operando em concerto com outros aspectos importantes das pessoas (i.e., género, raça/etnia), os seus contextos e experiências de aprendizagem para ajudar a formar os contornos do desenvolvimento académico e de carreira.

A teoria de Carreira Sócio-Cognitiva está desenhada para ajudar a compreender o desenvolvimento da carreira de diversos grupos de estudantes e trabalhadores e a considerar factores tais como raça/etnicidade, cultura, género, estatuto socioeconómico, idade e estatuto de deficiência.

Savickas (2005) refere que a teoria da construção da carreira explica e interpreta os processos pessoais através dos quais os indivíduos impõem significado e direcção ao seu comportamento vocacional. A teoria actualiza os avanços da teoria, de 1957, de Super do desenvolvimento vocacional para uso em sociedades multiculturais. Incorpora ideias inovadoras de Super na visão contemporânea de carreiras para uso do construcionismo social como uma meta-teoria com que reconceptualiza os conceitos centrais da teoria do desenvolvimento vocacional.

3.7.5. Teoria Narrativa

A narrativa da carreira é como uma história acerca da carreira (Grant, e Jonhnston, 2006). É uma história (Christensen & Johnston, 2002, citados por Grant, e Jonhnston, 2006) que liga o passado do protagonista (a pessoa que está a ser orientada) ao presente no sentido que mostra como o protagonista chegou a ser o que é presentemente.

É como um desenho de uma carreira futura, é uma visão, uma imagem, – a função é orientar ou dirigir o futuro (Cochran, 1997). As visões podem ser (ter a forma de) avisos sobre o que pode suceder no futuro, podem representar uma inspiração, constituir um protótipo de como a vida é, constituir-se como uma reflexão de prudência, um puzzle. A diferença, do ponto de divisão, é a que se verifica entre as representações do futuro, que dizem respeito às que envolvem um agente e às que envolvem um paciente ou uma vítima das circunstâncias (Cochran, 1997). Assim, um agente é alguém que faz com que as coisas desejadas aconteçam mediante a acção por ele empreendida; um paciente é alguém a quem as coisas acontecem.

Não há só uma única representação do futuro, mas um repertório em evolução de representações que servem diferentes funções. Algumas persistem, outras emergem e desvanecem-se rapidamente (Cochran, 1977). No repertório da pessoa, poderão existir representações em que ela é, ao mesmo tempo, agente e vítima. Também se verifica que, embora elas envolvam partes ou fragmentos (um objectivo, uma tarefa, um receio, um interesse, etc.), tendem para uma totalização do futuro (Cochran, 1997). No entanto, não contêm toda a história do futuro, mas apenas a essência, o ponto principal desse futuro. A narrativa constrói-se com base em significados que se organizam em três vias (Cochran, 1997): 1º algo é significativo quando tem um propósito (ex: uma qualidade pessoal pode assumir mais importância se for vista como ligada a um objectivo futuro, como levando a algum sítio; 2º) algo é significativo se é pleno de implicações (ex: uma acção, quando reflecte um ideal pessoal, a forma como a vida é, os ideais familiares ou da comunidade ou da religião ou a natureza espiritual do universo, um símbolo); 3º) algo é significativo se tem um "ponto" de sabedoria (ex: uma aforismo ou provérbio que explicita o tema ou o enredo de uma história, como numa fábula, "tem uma moral da história". As formas de significação apresentadas assentam numa composição que representa a vida.

Dessa forma, são oferecidos recursos para a composição e, portanto, para a construção de significados (Cochran, 1997): 1º) a narrativa fornece uma organização temporal, integrando um princípio, meio e fim num todo. Tal como é vivido, um fim é uma projecção no futuro (um objectivo, um propósito, um resultado pretendido). Um meio é um meio (instrumental) ou movimento presente em direcção a um fim. O passado contém o início (começo). Desta maneira, a organização temporal da narrativa oferece a possibilidade de estabelecer, na continuidade pessoal no tempo, um sentido de identidade. 2º) Uma história é uma estrutura sintética que configura uma expansão indefinida de elementos e esferas de elementos num todo. No trama da história poderiam configurar-se termos referentes à rede de acções e acontecimentos pelo próprio e por outros, contextos práticos, como a família, recursos comunitários e obstáculos, políticas governamentais, a economia nacional, os mitos cósmicos, etc. A história é uma forma natural de pensamento sistémico. Esta função configurativa suporta a compreensão (apreender em conjunto elementos fragmentários numa síntese ou juízo sinóptico). 3º) O enredo da narrativa comporta um "ponto"/uma moral ou uma lição. É uma integração de convicções implícitas sobre que tipo de pessoa é, como as outras pessoas são, como o mundo é, como é que as coisas funcionam ou como é que se consegue alcançar ou realizar algo. O começo constitui um conflito, um problema ou um desequilíbrio que conduz o resto da história. São tomadas decisões sobre cursos de acção que correspondem a um enredo implícito de uma narrativa que procuramos levar à acção, rejeitando aqueles cursos que violam a narrativa de forma significativa. Assim, constrói-se a imagem de uma personagem principal, numa história que define a vida parcial ou globalmente (Cochran, 1997). Ao viver esta narrativa, a pessoa adopta um papel dramático num enredo que envolve outras personagens, cenários e actividades características para um objectivo desejado. Uma decisão de carreira é uma dramatização do curso de vida no trabalho. A atitude que se adopta neste modelo não é estática, como acontecia na perspectiva objectiva, traço e factor (Cochran, 1997). Há uma continuidade dialéctica entre o ideal e o possível. É importante por duas razões: 1º) Tanto a narrativa ideal como a das opções muda ao longo do tempo; não estão totalmente formadas, mas vão-se formando à medida que a pessoa progride no processo; 2º) o ideal e o possível são interdependentes. É preciso ajustar o ideal àquilo que é possível e o possível àquilo

que é desejável idealmente. Aqui, a pessoa está a construir significado, a expandir, refinar, testar e rever significados. Como Tiedaman & O'Hara descreveram, o processo de decisão é uma actividade de diferenciação e integração.

Chegar a uma decisão é como formar um argumento persuasivo (Cochran, 1997). Consta-se a existência de duas condições determinantes e gerais para a adopção de uma narrativa: 1^o) a narrativa de futuro tem que ser experimentada como verdadeira; 2^o) a pessoa tem que se identificar com a narrativa encarada.

Uma decisão é óptima na medida em que o curso de acção adoptado promete actualizar ideias para uma carreira melhor do que para outras opções (Cochran, 1997). Poderá viabilizar pontos fortes ou qualidades adquiridas, no passado, que poderão ser utilizadas no futuro. Desejos suscitados poderão, assim, ser realizados no futuro, como, também, temas de identidades cristalizados. Mas, qual será a opção que actualiza melhor o ideal da própria pessoa? Desenvolvem-se dois tipos de avaliação: um está relacionado com aquilo que irá satisfazer um desejo (ou conjunto de desejos); o outro com o que diz respeito ao valor qualitativo dos desejos que a pessoa tem, e até certo ponto, daqueles que a pessoa carece. Taylor (1977) afirmava que as questões de prioridade, dos ideais que devem prevalecer, são inseparáveis da identidade pessoal, porque definem o tipo de pessoa que se quer e o tipo de vida que se quer levar. Esta avaliação de segunda ordem viabiliza a opção que mais a aproxima à narrativa ideal, tendo como objectivo a actualização dos mais altos valores possíveis (Wermeister, 1967). A actualização de um ideal numa decisão pode ser prejudicada por uma visão em túnel, com falta de consciência (clareza), distorção, impulsividade e superficialidade, influências indevidas, falta de esperança/confiança, emoções intensas como medo ou ansiedade, dúvida, racionalizações, e conflito, entre outras coisas.

3.7. 6. Teoria Comunitária Emancipatória de Blustein

Num artigo de Blustein e colegas, (2005), publicado na *Counseling Psychologist*, é posta em causa a abordagem que é efectuada pelos psicólogos em relação à maioria das sociedades. Os psicólogos, segundo Blustein, têm-se esquecido das minorias e dos indivíduos que tem dificuldades, nas abordagens que tem desenvolvido. Têm-se preocupado, essencialmente” com o homem branco, indivíduo

culto, que recebeu uma determinada formação, tem objectivos na vida e para os atingir tem um plano prévio programado, em que muitas das vezes intervêm os Psicólogos. Estes surgiram, do ponto de vista de prática, nos países ocidentais, no séc. XX. Partiram das universidades para o trabalho, aferiram instrumentos de observação, trabalharam modelos de intervenção. Com as necessidades da população a Psicologia desenvolveu-se, especializou-se e hoje é natural perguntar o que é que a Psicologia tem feito ou faz pelas minorias? Esta interrogação colocada por um Psicólogo que tenha a sua vivência profissional num local geográfico, socioeconómico e cultural, como os Estados Unidos, forçará a urgência de respostas diferentes de outros profissionais localizados noutros locais de intervenção. No entanto, as interrogações que são colocadas por Blustein são legítimas e poderão fundamentar um quadro de intervenção, ao nível do aconselhamento, muito útil. Foi o que ele fez. Fundamentando-se noutros investigadores (e.g., Lent, Brown, & Hackett, 2002; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986) afirmou que os construtos tradicionais, como interesses de carreira, tomada de decisão, auto-eficácia estão divorciados dos seus contextos, como a família, cultura e estruturas sociais. Realçou a necessidade de examinar (Blustein e out., 2005) como se poderá proactivamente dirigir rapidamente uma mudança social, aumentando respostas técnicas no interior da força laboral e injustiças sociais que são, proeminentemente, manifestas na educação e no trabalho (Blustein, 2001, citado por Blustein e out., 2005).

Blustein (2005) defende que o objectivo actual é, ao nível do potencial da psicologia vocacional, melhorar a educação e o trabalho das vidas de todas as pessoas, assumindo uma *agenda activa de justiça social*. Dentro de um comunitarismo ou paradigma orientado para a diversidade que procure compreender e transformar os mecanismos que perpetuam a opressão, mantêm o privilégio, e preservam as injustiças sociais (Blustein e out., 2005). No entanto, esta sequência perspectiva valores, necessidades, utilidades de interacção directa com muitos contextos e sistemas (por exemplo, K-12 escolas, cortes judiciais, prisões, programas de desemprego) em que os processos de oportunidades vocacionais e ajustamentos são consolidados (Blustein, 2001; Blustein e out., 2005; Chronister et al., 2004; Fassinger, 2001; Hawks & Muha, 1991; Herr, 2003; Herr & Niles, 1998; O'Brien, 2001; Watson & Stead, 2002). Dessa forma, a perspectiva de trabalho implica que o alvo dos esforços

desenvolvidos (Blustein e out., 2005) tem que (a) expandir de outro modo os indivíduos englobando sistemas e estruturas (p. ex., educação, força laboral, programas de pensões sociais) e (b) melhorar os efeitos destes sistemas ou resultados vocacionais do público geral (cf. Goodman e al., 2004; Blustein, 2001, citado por Blustein e out., 2005).

Os psicólogos vocacionais não podem sozinhos influenciar sistemas e contextos. Os papéis profissionais e opiniões podem ser integrados na nossa mudança social voltada para o trabalho e teatro de acontecimentos da experiência humana (Blustein e out., 2005). Estes autores (Blustein e out., 2005) propõem uma inerente mensagem política incorporada no modelo do Comunitarismo Emancipatório (EC). Esta abordagem foi apresentada por Prilleltensky (1997), que pretendia orientar o campo de ajuda a todas as pessoas, com uma participação mais significativa nas actividades de trabalho.

O aparecimento de uma crítica ao desenvolvimento da carreira tradicional é uma consequência da realidade em que muitos trabalhadores têm de pouca ou nenhuma vontade na selecção das suas ocupações (Blustein, 2001; Richardson, 1993 citado por Blustein e out., 2005). Isaac Prilleltensky (1997) propôs a necessidade de um modelo para examinar as implicações morais, valores, concepções, e práticas envolvidas na prática da Psicologia. Prilleltensky pretendia resolver o paradoxo de “falar mais acerca de valores e conhecer menos o que fazer” (Prilleltensky, 1997, citado por Blustein e out., 2005). Ele defendia que os Psicólogos e os Profissionais de Saúde Mental, propositadamente, articulavam (a) a sua pessoa e visão colectiva de uma boa vida e de uma boa sociedade e (b) os caminhos em que aquela visão pode ser traduzida para a acção. Ao confrontar directamente a ambiguidade moral nas práticas psicológicas, Prilleltensky pretendia “gerar diálogo acerca das diferentes concepções de uma boa sociedade e como lá chegar” (Prilleltensky, 1997, p. 518, citado por Blustein e out., 2005). Como exemplo, era o facto da existência de uma sociedade onde todas as pessoas tinham oportunidades para um trabalho seguro, com condições humanas que proporcionava um bom padrão de vida. A abordagem crítica à Psicologia Vocacional reflecte o conceito de boa sociedade. No seguimento desta posição (Blustein e out., 2005) é referido que Prilleltensky categorizou a prática da Psicologia em quatro amplas abordagens: tradicional, de promoção de poderes, pós-

moderna e comunitário emancipatória (EC). No quadro 6 podemos comparar as quatro abordagens referidas.

Quadro 6 – Sumário de Valores, Hipóteses e Práticas nas 4 Abordagens Psicológicas (Adaptada de Blustein, 2006, p. 205).

Domínio	Abordagens Tradicionais	Abordagens de Promoção de Poderes	Abordagens Pós-Modernas	Abordagens de Comunitárias Emancipatórias
Valores	Promove cuidados e auto-determinação de indivíduos mas negligencia a justiça distributiva. Maior ênfase na ajuda dos indivíduos, não nas comunidades.	Promove diversidade humana e auto-determinação dos indivíduos e dos grupos marginalizados.	Promove a diversidade humana e a auto-determinação dos indivíduos. Também se preocupa com participação e colaboração mas tem uma postura equívoca em relação à justiça distributiva.	Promove o equilíbrio entre a auto-determinação e a justiça distributiva. Alto grau de preocupação pelo bem-estar dos indivíduos e comunidades.
Hipóteses	Baseadas nas hipóteses científicas acerca do conhecimento. A boa vida e boa sociedade baseiam-se na liberdade de valores do liberalismo, individualismo, e meritocracia.	Visão do conhecimento como uma ferramenta para a acção da investigação. Boa vida é baseada nas ideias do controlo pessoal. Boa sociedade é baseada nos direitos.		Promove um equilíbrio entre a auto-determinação e a justiça distributiva. Alto grau de preocupação pelo bem-estar dos indivíduos e comunidades.
Práticas	Problemas definidos em termos de orientação deficitária e associada. As intervenções são reactivas. Problemas definidos em termos de risco e condições de impotência. As intervenções são reactivas e proactivas.	Problemas definidos em termos das construções dos clientes das suas próprias circunstâncias. Clientes encorajados a procurar a sua própria identidade.	Problemas definidos primariamente em termos de opressão interpessoal e social. Intervenções procuram mudar os indivíduos bem como os sistemas sociais.	
Benefícios potenciais	Preservam valores de individualidade e liberdade	Dirigem-se a fontes de impotência pessoal e colectiva	Valorizam a importância da identidade, contexto, e diversidade e desafiam os discursos dogmáticos.	Promovem o sentido de comunidade e emancipação de todos os membros da sociedade.
Riscos potenciais	Suporte tácito e de culpabilização da vítima por estruturas sociais injustas.	Fragmentação social através da procura do seu próprio poder às custas dos outros.	Reclusão política e social. Cepticismo e falta de visão moral.	A negação da individualidade e singularidade pessoal pelo bem da comunidade

Nesta concepção (Blustein e col., 2005) comunitária emancipatória identifica-se o desejo de promover o sentido de comunidade e a emancipação de todos os

membros da sociedade. Neste sentido, é actualizado o conceito de emancipação que significa a autonomia social do indivíduo no seu espaço comunitário.

3.7.7. Teoria da Construção da Carreira

A teoria de construção de carreira explica os processos interpretativos e interpessoais através dos quais os indivíduos impõem significado e direcção ao seu comportamento vocacional (Savickas, 2005). A teoria da construção da carreira diz como o mundo da carreira é feito através do construtivismo pessoal e construcionismo social. Afirmar que construímos representações da realidade, mas não construímos a realidade em si. Considera as carreiras numa perspectiva contextualista que vê o desenvolvimento como sendo conduzido como a adaptação a um ambiente e não pela maturação das estruturas interiores. Vendo as carreiras numa perspectiva obstrucionista e contextual foca a atenção nos processos interpretativos, na interacção social e na negociação do significado. As carreiras são construídas à medida que o indivíduo faz as suas escolhas, que exprime os seus auto-conceitos e substancia os seus objectivos, na realidade social dos papéis no trabalho (Savickas, 2005).

Enquanto a definição objectiva de carreira denota a sequência de posições ocupadas por uma pessoa desde a escola até à reforma, a definição subjectiva, usada na teoria da construção da carreira, não é a soma da experiência de trabalho, mas sim a padronização destas experiências num todo coeso que produz uma história significativa (Savickas, 2005). Nesta, a carreira denota uma construção subjectiva, que impõe um significado pessoal nas memórias do passado, nas experiências presentes e nas aspirações futuras, tecendo-as num tema de vida que padroniza a vida laboral dum indivíduo (Savickas, 2005). Assim, a carreira subjectiva que guia, regula, e sustem o comportamento vocacional emerge de um processo activo de dar significado e não descobrir factos preexistentes. Consiste numa reflexão biográfica que é produzida discursivamente e tornada "real" através do comportamento vocacional. Ao contar histórias de carreira acerca das suas experiências laborais os indivíduos enfatizam, selectivamente, determinadas experiências para produzir uma verdade narrativa que eles vivem. Os psicólogos conselheiros, que usam a teoria da construção da carreira, escutam as narrativas dos clientes para os esboços do tipo de

personalidade de carreira, adaptabilidade de carreira e tema de vida. Ao dar mais atenção às diferenças individuais nos traços vocacionais, a teoria de construção de carreira procura melhorar a prática ao aumentar e não substituir as teorias de pessoa-ambiente que fazem uma correspondência entre uma pessoa e uma ocupação (Savickas, 2005). Savickas (2005) refere que a componente Temas de Vida surgiu do postulado de Super (1951) que defendia que ao exprimir preferências vocacionais os indivíduos colocam na terminologia vocacional as suas ideias do tipo de pessoas que são; ao entrar numa ocupação eles procuram implementar um conceito deles próprios; e depois de estabilizarem numa ocupação eles procuram concretizar o seu potencial e preservar a auto-estima. Este postulado leva à conceptualização da escolha ocupacional como implementação de um auto-conceito, o trabalho como uma manifestação da individualidade e o desenvolvimento vocacional como um processo contínuo da melhoria da correspondência entre o indivíduo e a situação (Savickas, 2005). Nesta perspectiva do indivíduo, o trabalho fornece um contexto para o desenvolvimento humano e uma localização importante em cada vida do indivíduo (Richardson, 1993). A componente adaptabilidade da carreira (Savickas, 2005) refere-se às atitudes, competências e comportamentos que os indivíduos utilizam na adaptação de si próprios ao trabalho adequado a eles. A teoria da construção não se foca nem na pessoa (P) nem no meio ambiente (E) foca-se no travessão (-), afirmando que a construção de uma carreira é uma actividade psicossocial que sintetiza o indivíduo e a sociedade. A teoria centra-se não num único travessão mas numa série de travessões que constroem uma carreira (Savickas, 2005)

As três componentes, personalidade vocacional, adaptabilidade da carreira e temas de vida, estruturam as 16 proposições apresentadas por Savickas (2005), para fundamentar a presente afirmação da teoria da construção da carreira e que incorpora, revê, e expande o enunciado inicial (1953), definitivo (1984), e final (1990) da teoria de desenvolvimento vocacional de Super.

As proposições de Savickas (2005), são as identificadas no quadro 7.

Quadro 7 – Proposições da Teoria da Construção da Carreira (Adaptado de Savickas, 2005, p. 45).

1	Uma sociedade e as suas instituições estruturam o curso de vida do indivíduo através dos papéis sociais. A estrutura de vida de um indivíduo, modelada pelos processos sociais como o género, consiste de papéis periféricos e centrais. Equilíbrio entre papéis centrais como os de família e trabalho promove estabilidade enquanto desequilíbrios geram tensão.
2	Ocupações fornecem um papel central e um foco para a organização da personalidade para a maioria dos homens e mulheres, embora para alguns indivíduos este foco seja periférico, incidental, ou mesmo inexistente. Então outros papéis de vida como os de estudantes, pais e cidadãos podem ser o centro. Preferências pessoais por papéis de vida são profundamente fundamentadas em práticas sociais que envolvem indivíduos e os localizam em posições sociais desiguais.
3	Um padrão de carreira individual – isto é, o nível ocupacional alcançado e a sequência, frequência, e duração das profissões – é determinado pelo nível socioeconómico dos pais e a educação, habilidades, traços de personalidade, auto-conceitos, e adaptabilidade de carreira, das pessoas, na transacção com as oportunidades apresentadas pela sociedade.
4	As pessoas diferem nas características vocacionais como a habilidade, traços de personalidade e auto-conceitos.
5	Cada ocupação requer um padrão de características vocacionais diferente, com uma ampla tolerância que permita alguma variedade de indivíduos.
6	As pessoas são qualificadas para uma variedade de ocupações por causa das suas características vocacionais e requisitos ocupacionais
7	O sucesso ocupacional depende do nível que os indivíduos descobrem nos seus papéis de trabalho saídas para as suas características vocacionais proeminentes.
8	O grau de satisfação que as pessoas atingem no trabalho é proporcional ao grau em que elas são capazes de implementar os seus auto-conceitos vocacionais. Satisfação no trabalho depende do estabelecimento de um tipo de ocupação, de uma situação de trabalho, e de um caminho de vida em que as pessoas podem representar os tipos de papéis que as experiências de crescimento e exploratórias os levaram a considerar como agradáveis e apropriadas.
9	O processo de construção de carreira é essencialmente o de implementação e desenvolvimento do auto-conceito vocacional nos papéis de trabalho. Os auto-conceitos desenvolvem-se através da interacção de aptidões herdadas, construção física, oportunidades para observar e desempenhar vários papéis, e avaliações para ver até que ponto os resultados do role-playing condizem com a aprovação dos colegas e supervisores. A implementação dos conceitos vocacionais nos papéis do trabalho envolve uma síntese e um compromisso entre o indivíduo e os factores sociais. Ela evolui do role-playing e aprendizagem com feedback, quer o papel seja representado na fantasia, na entrevista do conselheiro, ou nas actividades da vida real como os passatempos, as aulas, clubes, trabalho de part-time, e trabalhos de entrada.
10	Embora os auto-conceitos vocacionais se tornem progressivamente estáveis desde adolescência tardia para a frente, fornecendo alguma continuidade na escolha e ajustamento, os auto-conceitos e as preferências vocacionais mudam com o tempo e a experiência assim como as situações em que as pessoas vivem e trabalham.
11	O processo de mudança vocacional pode ser caracterizado por um maxiciclo de fases de carreira caracterizadas como progredindo através de períodos de crescimento, exploração, estabelecimento, administração e desligamento. Os cinco estádios são subdivididos em períodos marcados por tarefas de desenvolvimento vocacional que os indivíduos experienciam como expectativas sociais
12	Um miniciclo de crescimento, exploração, estabelecimento, administração e desligamento ocorre durante as transições de uma etapa da carreira para a próxima assim como toda vez que a carreira de um indivíduo é desestabilizada por acontecimentos socioeconómico e pessoais tais como a doença e os danos, encerramentos de fábricas e layoffs, reestruturação de trabalhos e automatização.
13	A maturidade vocacional é um construto psicológico que denota um grau de desenvolvimento vocacional ao longo de um contínuo de etapas de carreira desde o crescimento até a reforma. A maturidade vocacional de um indivíduo pode ser operacionalmente definida comparando as tarefas de desenvolvimento encontradas com aquelas esperadas baseadas na idade cronológica.
14	Adaptabilidade de carreira é um construto psicológico que denota uma prontidão e recursos do indivíduo para lidar com as tarefas correntes e antecipadas do desenvolvimento vocacional. A adequação das atitudes, crenças e competência – o ABC da construção da carreira – aumenta com as linhas desenvolvimentais da preocupação, controlo, concepção e confiança.
15	A construção da carreira é impelida por tarefas de desenvolvimento vocacional, transições ocupacionais, e traumas pessoais e depois produzida por respostas a estas mudanças de vida.
16.	A construção de carreira, em qualquer fase, pode ser encorajada por conversas que explicam tarefas de desenvolvimento vocacional e transições ocupacionais, exercícios que reforçam a adequação, e actividades que clarificam e validam os auto-conceitos vocacionais.

Savickas (2003), ao nível da Psicologia Vocacional, diz que muitos dos paradigmas da investigação vocacional assentam nos pressupostos da força humana e no *lidar com*.

Os psicólogos vocacionais têm examinado imensos factores internos e externos relevantes para o desenvolvimento da carreira, muitos dos quais assentam em pressupostos de forças humanas e competências de *lidar com*.

A investigação existente tem focado vários processos internos que têm impacto nos comportamentos vocacionais e na tomada de decisão, tais como a auto-eficácia e as expectativas dos resultados (Lent, Brown, Hackett, 1994); a identidade vocacional (Holland, Jonston, Asama, 1993); a consciência, o planeamento, e o compromisso (Harren, 1979); a maturidade da carreira (Super & Thompson, 1979); e a adaptabilidade da carreira (Savickas, 2005).

Savickas (2005) refere que a carreira é uma actividade psicossocial que sintetiza o indivíduo e a sociedade e o trabalho uma manifestação da individualidade.

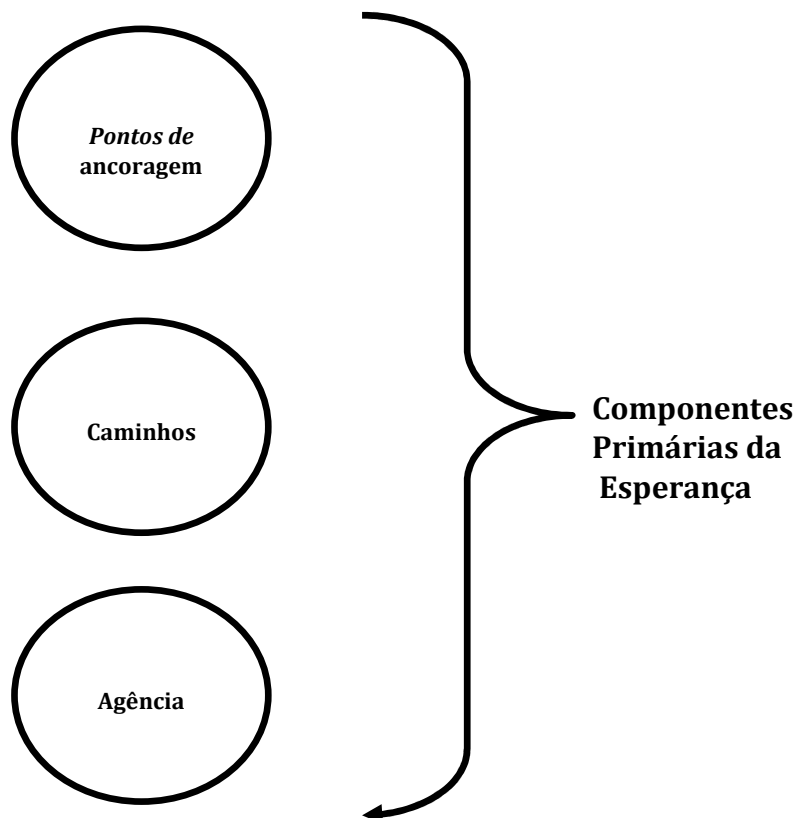
4. Conceptualização do Desenvolvimento Cognitivo-motivacional e Vocacional

4.1. Esperança vocacional

Segundo Juntunen e Wettersten (2006) a esperança é uma ideia base da psicologia positiva com aplicação potencial aos assuntos vocacionais e do trabalho, mas tem recebido pouca atenção neste contexto. Estas autoras (2006) referem que Snyder e os seus colegas (2001) desenvolveram trabalhos para aperfeiçoar a sua teoria geral da esperança. Pretendiam provar que a esperança é uma força poderosa na determinação do nosso comportamento.

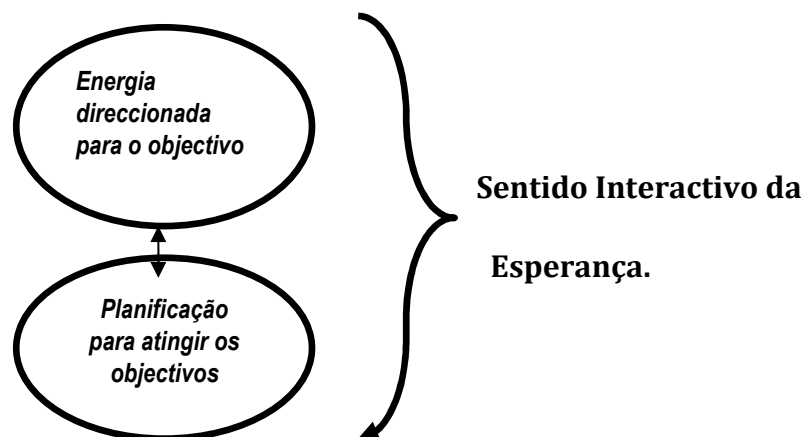
A Esperança tem três componentes primárias segundo Snyder (2000) (ver fig. 8): (a) um objectivo (*anchor points*), (b) pensamentos acerca de como alcançar aqueles objectivos (*pathways*), e (c) a motivação ou boa-vontade/prontidão para alcançar aqueles objectivos (*agency*).

Fig. 8 - Componentes Primárias da Esperança



Dadas estas três componentes Juntunen e Wettersten (2006), Snyder, Irving, e Anderson (1991) definiram a esperança como um "estado motivacional positivo que é baseado num sentido interactivamente derivado de uma (ver fig. 9) (a) acção com sucesso (energia direccionada para o objectivo - *goal-directed energy*) e (b) caminhos (planificar para atingir os objectivos - *planning to meet goals*)".

Fig. 9 - Sentido Interactivo da Esperança



Neste sentido, Juntunen e Wettersten (2006) referem que se estas características forem aplicadas ao aconselhamento da carreira dos jovens, a teoria da esperança apresenta um suporte potencial para examinar "os objectivos relacionados com o trabalho, as ideias para alcançar aqueles objectivos relacionados com o trabalho (caminhos), e a motivação para alcançar aqueles objectivos relacionados com o trabalho (acção)" dos indivíduos.

4.2. Desenvolvimento Psicossocial da Esperança Vocacional

A esperança vocacional tem uma actualização sucessiva, expressando-se num desenvolvimento Psicossocial, no qual interage com os factores cognitivo-motivacionais, como um processo contínuo da melhoria da correspondência entre o indivíduo e a situação. Como consequência dessa interacção e do reconhecimento por parte do indivíduo de uma identidade pessoal e vocacional, ele assume uma auto-estima que é forçosamente promotora/inibidora da resiliência. Esta permite-lhe alcançar a sua emancipação, optimizando, assim, os seus recursos pessoais e sociais e garantido o seu bem-estar, a sua saúde mental e promover o seu estatuto emancipatório. Indiscutivelmente que na génese de todo este processo está a capacidade do indivíduo de *lidar com*, que está subjacente nas forças internas e externas que lhe advêm do seu desenvolvimento de carreira, implícito na esperança vocacional. O conceito de "esperança vocacional" (Diemer & Blustein, 2007), constitui-se como uma esperança relativamente à carreira, que expressa o comportamento resiliente dos adolescentes em situação de risco, os quais manifestam um sentimento de identidade vocacional, compromisso com a carreira pessoal e a saliência do papel de trabalho, apesar da existência de numerosas barreiras externas que inibem a orientação para o futuro e o planeamento.

Todo este processo desenvolve-se e repete-se, em cada uma das fases do indivíduo, ao longo da sua vida. A relação interactuante, que o indivíduo faz com o seu ambiente social, determina a sua forma de estar na construção da sua narrativa, com as consequentes implicações no seu estado emancipatório, no seu bem-estar e saúde mental. Na figura 10 está esquematizado todo esse processo.

Figura 10. Relação entre os Padrões de Aprendizagem, a Esperança Vocacional e a Auto-estima/Resiliência

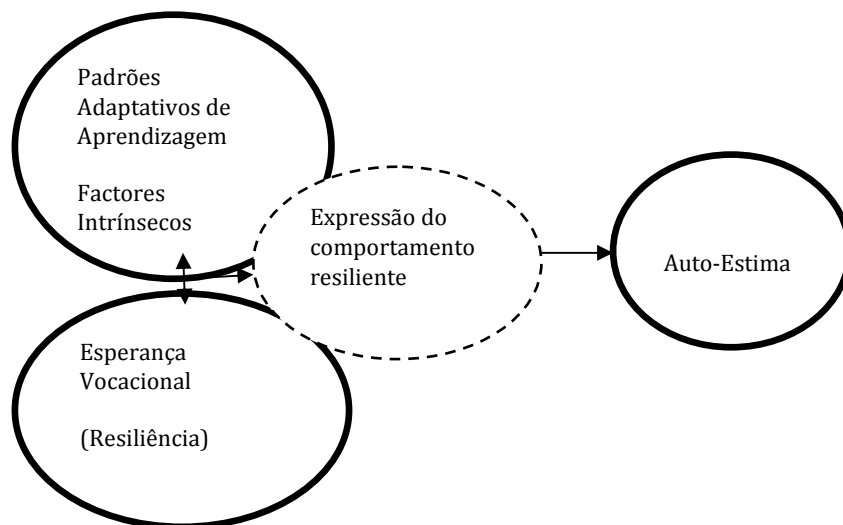
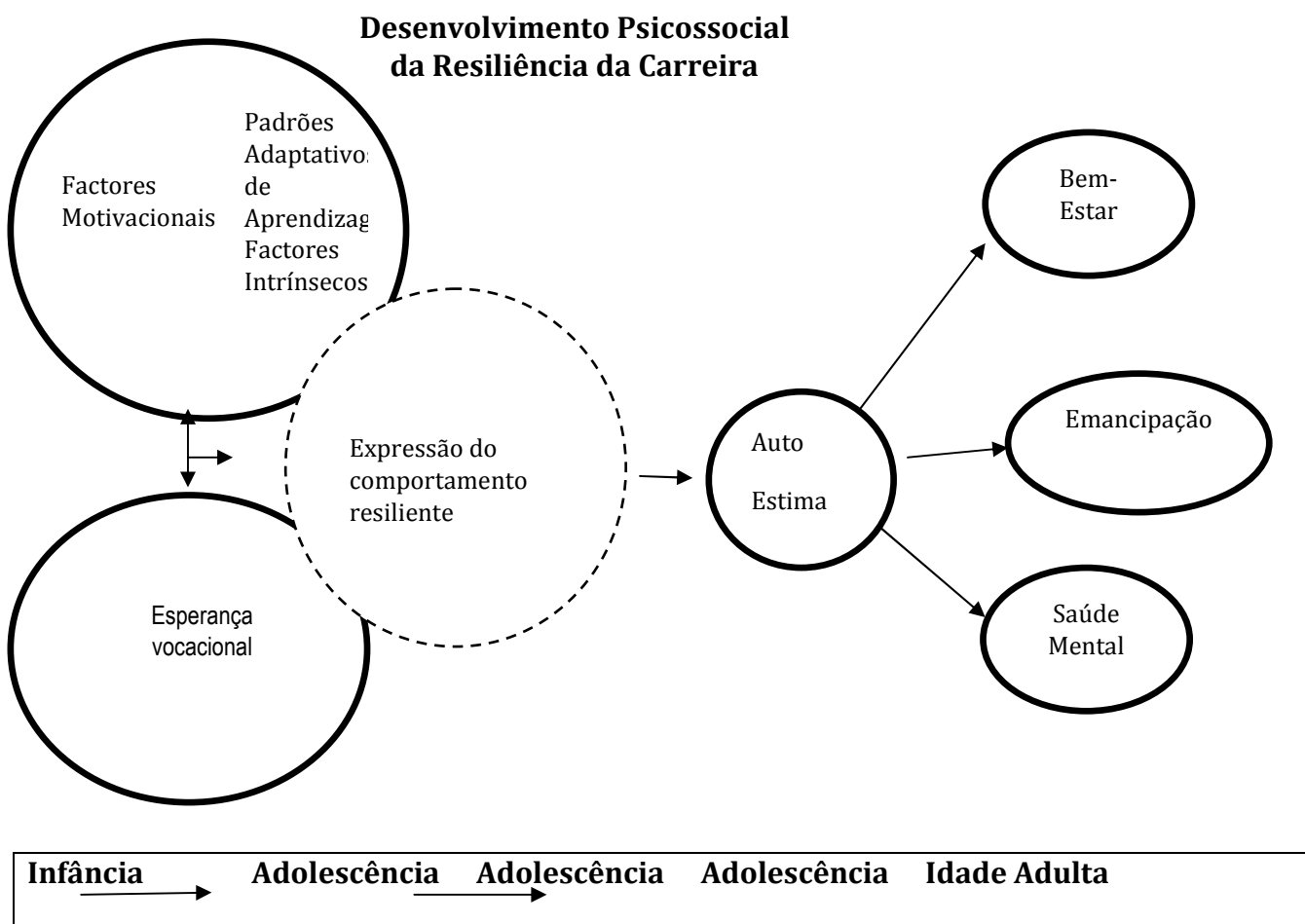


Fig. 11 - Desenvolvimento Psicossocial da Resiliência da carreira ao longo da Vida



A Figura 11 esquematiza a relação final entre os Padrões Adaptativos de Aprendizagem e a Esperança Vocacional, que gera um "lidar com", implícito num comportamento resiliente com implicações na auto-estima e sucessivamente no Bem-Estar, na Emancipação do Sujeito e na sua própria saúde mental.

Parte II

Estudo Empírico

Conceptualização, metodologia e instrumentos

Este capítulo está destinado à apresentação da parte empírica. Assim nele, em primeiro lugar, apresentaremos a metodologia, constituída através da definição dos objectivos e hipótese de investigação, procedimentos utilizados, caracterização do meio sociocultural, e instrumentos utilizados; em segundo lugar, serão apresentados os resultados e a sua respectiva discussão.

Este estudo incidiu numa amostra de estudantes do 10º/11ºanos, dos cursos de prosseguimentos de estudos e de cursos profissionais, do ensino secundário. Este estudo não tem cariz experimental, porque não há manipulação das variáveis independentes. Constitui-se, do ponto de vista investigador, através de um desenho estatístico correlacional e da regressão múltipla.

Pretendeu identificar a relação entre os Padrões Cognitivos de Aprendizagem, Esperança Vocacional e a Auto-Estima. Verificar até que se são identificáveis implicações das variáveis independentes (Padrões Adaptativos de Aprendizagem sobre a variável dependente (esperança vocacional.) é um dos objectivos deste trabalho. Estudou-se também o impacto de variáveis sócio-demográficas nas variáveis psicológicas estudadas.

1. Metodologia da Investigação

1.1. Objectivos

O trabalho de investigação que realizámos tem como objectivo estudar a importância dos padrões adaptativos de aprendizagem, da esperança no trabalho, como factores de realização pessoal, na auto-estima de um grupo de 232 adolescentes. Alunos do 10º e 11º anos distribuídos pelos cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário e o Curso Tecnológico de Acção Social e os Cursos Profissionais de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, de Técnico de Instalações Eléctricas e de Técnico de Contabilidade

Trabalhámos como uma amostra de conveniência que teve como objectivo produzir dados para uma investigação mais vasta que se vai constituindo e que permitirá perceber a importância dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem e da Esperança no trabalho na formação da auto-estima do adolescente.

Esta situação de investigação permitirá:

- Contribuir para a descrição e caracterização dos adolescentes que frequentam o ensino secundário;

- Contribuir para a clarificação da Esperança do Trabalho, como factor motivacional, na formação/organização da auto-estima, constituindo-se como factor influente no bem-estar dos sujeitos/saúde mental;
- Avaliar os diferentes objectivos motivacionais, padrões adaptativos de aprendizagem na formação/organização da auto-estima;
- Avaliar a auto-estima percebida destes adolescentes;
- Analisar as relações existentes entre os três factores dimensionais: Padrões Adaptativos de Aprendizagem, a Esperança no Trabalho e a Auto-Estima nos adolescentes.

1.2. Hipótese teórica de base

Existe uma relação entre as dimensões analisadas: Auto-Estima, Esperança no Trabalho e os Padrões Adaptativos de Aprendizagem.

1.2.1. Hipóteses a verificar

Hipótese 1. Existe uma relação positiva entre a auto-estima, esperança vocacional, orientação para a mestria, a auto-eficácia académica e a pressão académica.

Hipótese 1.1. Existe uma relação negativa entre a auto-estima e a orientação para o resultado, na vertente evitamento, estratégia de auto-justificação do insucesso.

Hipótese 1.2. Existe uma relação negativa entre a esperança vocacional e a orientação para o resultado, vertente evitamento e as estratégias de auto-justificação para o insucesso.

Hipótese 1.3. Existe uma relação positiva entre a auto-estima e orientação para a mestria, eficácia académica e a pressão académica.

Hipótese 2. A Auto-Estima sofre o impacto (está dependente) da Esperança no Trabalho e dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem dos sujeitos.

1.3. Procedimento utilizado

Este estudo pretendeu estudar as relações existentes entre os Padrões Adaptativos de Aprendizagem, a Esperança do Trabalho e a Auto-Estima, em

adolescentes do ensino secundário. Optámos por o fazer com alunos do 10/11^o anos do Ensino Secundário, Cursos Tecnológico e Cursos Profissionais. A heterogeneidade da amostra teve como objectivo identificar o tipo de resposta comum aos diferentes subgrupos. A amostra foi constituída por de 232 alunos da mesma escola, com características diferentes. Estas foram identificadas no questionário de caracterização e permitem-nos perceber que os alunos têm respostas diferentes, embora o contexto sociocultural e sócio-demográfico seja quase idêntico ou com diferenças pouco acentuadas.

Assim, ao colocarmo-nos face a uma pequena amostra de adolescentes, que à partida é de conveniência, não é probabilística, com situações de impacto diferentes, permitiu-nos constatar respostas que descrevem as necessidades, os objectivos e as implicações sentidas por um grupo de adolescentes e que têm directamente e/ou indirectamente implicações no seu bem-estar.

A investigação foi feita com a utilização de um questionário de caracterização, e três questionários, que serão apresentados mais à frente, através dos quais efectuámos uma avaliação quantitativa.

A aplicação dos questionários fez-se na Escola Secundária Felismina Alcântara de Mangualde, com autorização do Presidente do Conselho Executivo e com a colaboração dos professores, que disponibilizaram as suas aulas para esse efeito.

1.4. Caracterização do Meio Sociocultural

A ES/3 Felismina Alcântara de Mangualde é uma escola que lecciona o ensino secundário e o 3^o ciclo; é uma escola de uma cidade do interior, na qual se podem identificar diferentes estratos socioeconómicos, ligados uns com o mundo citadino/industrial e outros com o mundo rural. Acrescenta-se, também, a existência de dois grupos de migrantes, o de emigração, essencialmente para países da Europa (Inglaterra, Suíça, na sua maioria) e imigração. Este último, embora seja em menor percentagem, expressa-se em pequenos grupos de diferentes origens, com algumas implicações na comunidade escolar. Há uns que são originários do Brasil e têm identificações com o meio, porque são descendentes de portugueses que emigraram para esse país, e outros que surgiram sem qualquer identificação com o meio, por

razões relacionadas com as situações profissionais dos pais; há outros que são originários dos países do Leste, onde sobressaem, com mais frequência escolar, os Búlgaros e os Moldávicos.

Não podemos deixar de referir, também, que a cidade de Mangualde antes do 25 de Abril de 1974 era a nível urbano, uma vila, onde estavam instalados armazéns de lanifícios, que beneficiavam da Estação de Caminhos de Ferro, que permitia com mais facilidade o transporte de mercadorias, e da aproximação de dois centros industriais de Lanifícios, o da cidade da Covilhã e o da Vila de Gouveia. Na década de 60, foi instalada uma fábrica de automóveis da Citroen, que permitiu o surgimento e desenvolvimento de um outro grupo social, o operariado, contrastando com a ruralidade e com a pequena e média burguesia instalada na sede do Concelho. A partir dos finais da década de 70, com as alterações sociopolíticas que surgiram nesse período a vila começou a alterar-se, recebendo deslocados das ex-colónias, que vieram inculcar outro modus vivendi. A emigração que já existia para a Europa, especialmente para a França e Alemanha, começou a deslocar-se para a Suíça e depois para a Inglaterra. Na década de 80 passou de vila a cidade. A nível escolar, o Colégio privado existente, que era frequentado por estudantes do próprio concelho e de outras regiões do país, deu lugar a uma Escola Secundária. Na década de 90, surgiram duas escolas B2,3, com o alargamento da escolaridade obrigatória ao 9º ano, hoje, agrupamentos verticais, desde o Jardim Infantil até ao 9º ano.

As alterações sociopolíticas atrás citadas fizeram-se sentir a todos os níveis, permitindo alterações a nível social, com o desaparecimento de uma pequena, média burguesia ligada aos armazéns, porque estes começaram a encerrar, surgindo outros serviços tanto a nível escolar como da saúde. Desenvolveu-se também uma indústria de confecções que na actual década entrou em crise.

1.5. Amostra populacional – a sua caracterização

A amostra é constituída por um universo de 232 estudantes do 10ºano e do 11ºano. No 10º ano são 93 do sexo feminino e 85 do masculino, sendo na sua totalidade 178. No 11º ano são 28 do sexo Feminino e 26 do Masculino, sendo o total

54. O total dos dois grupos é constituído por 121 do sexo Feminino e 111 do Masculino.

Quadro 8 - Distribuição dos estudantes pelos anos de estudos

Distribuição dos estudantes pelo ano de estudos				
Anos Escolares	Sexo		Amostra Global	
	Feminino	Masculino	Frequência	Percentagem
10º	93	85	178	76,7
11º	28	26	54	23,3
Total	121	111	232	100,0

As idades da amostra variam entre a faixa etária dos 14 e dos 20 anos, situando-se o maior número na dos 16 anos como o quadro documenta.

Quadro 9 - Distribuição da amostra por faixa etária

	Distribuição da amostra por faixa etária				
	N	Mínimo	Média	Máximo	D.P.
Idade dos participantes	231	14	16	20	0.970

Idade	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Amostra total	
	N	N	N	%
14	0	1	1	4
15	24	40	64	24,8
16	35	54	89	24,5
17	38	21	59	22,9
18	10	5	15	5,8
19	2	0	2	8
20	1	0	1	4
total	110	121	231	100

Embora os alunos sejam do 10 e 11º ano, distribuem-se pelos seguintes cursos: Curso de Estudos Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias; Curso de Estudos Científico Humanístico de Artes; Curso de Estudos Científico Humanístico de Ciências Socioeconómicas; Curso de Estudos Científico Humanístico de Língua e

Humanidades; Curso Tecnológico de Acção Social; Curso Profissional de Técnico Gestão de Equipamentos Informáticos; Curso Profissional de Técnico de Instalações Eléctricas; Curso Profissional técnico de Instalações Eléctricas. Verifica-se uma predominância dos alunos do Curso de Estudos Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias.

Quadro 10 - Distribuição dos alunos pelos cursos da Escola

	Distribuição dos estudantes pela sua frequência de curso					
	Masculino		Feminino		Amostra Global	
Cursos do Ensino Secundário	N	%	N	%	N	%
Cursos Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias	53	47,7	61	50,4	114	49,1
Cursos Científico-Humanístico de Artes	11	9,9	14	11,6	25	10,8
Cursos Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas	4	3,6	2	1,7	6	2,6
Cursos Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades	3	2,7	28	23,1	31	13,4
Curso Tecnológico de Acção Social	4	3,6	15	12,4	19	8,2
Curso Profissional de Gestão de Equipamentos Informáticos	14	12,6	0	0	14	6,0
Curso Profissional de Técnico de Instalações Eléctricas	16	14,4	0	0	16	6,9
Curso Profissional de Contabilidade	6	5,4	1	0,8	7	3,0
total	111	100	121	100	132	100

Ao nível da distribuição dos alunos, faixas etárias, pelos cursos que frequentam, pode verificar-se que a maior percentagem se situa na faixa etária dos 16 anos e, preferencialmente, no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

Quadro 11 - Faixas etárias por cursos

Idade	C. Cien. HumanCi ênc. Technol.	C. Cient. Human. Artes	C. Cient. Hum. Ciênc. SocioEco.	C. Cient. Hum. Lingas e Huma.	C. Tec. Acção Social	C. Prof. Gest. E.Inf	C. Prof. de I. Eléct	C. Prof. Contab.	Total
14	1	0	0	0	0	0	0	0	1
15	39	9	3	7	2	1	3	1	64
16	51	11	2	12	6	1	5	3	89
17	18	4	1	10	9	9	5	2	59
18	3	1	0	1	2	3	3	1	15
19	0	0	0	1	0	0	0	0	2
20	1	0	0	0	0	0	0	0	1

Os sujeitos da amostra residem, na sua maioria, 155, fora da cidade, vivendo nesta 77. Dos que vivem na cidade, 42 são do sexo Feminino e 35 do sexo Masculino. Dos que vivem fora da cidade, 79 são do sexo Feminino e 76 são do sexo Masculino. A distância em Km da residência dos estudantes à escola, varia entre o 1 e os mais de 10Km. O número maior de alunos situa-se entre os 2 e os 5Km. O agregado familiar dos alunos varia entre o que é só constituído por pais e irmãos e por outras pessoas. O maior grupo situa-se nos que vivem com pais e irmãos, 180.

A habilitação académica dos pais é diversificada, desde os que possuem o 4ºano, passando pelos que têm o 6ºano, o 9ºano, o 12ºano, até os que têm um Curso Superior. O maior número situa-se nos que têm o 6ºano.

Quadro 12 - Habilitação académica dos Pais

Habilitação académica do Pai	Amostra total	
	Frequência	Percentagem (%)
4º ano	53	22,9
6º ano	66	28,6
9º ano	50	21,6
12º ano	43	18,6
Curso Superior	19	8,2
Total	231	100,0

Habitação académica da mãe	Amostra total	
	Frequência	Percentagem (%)
4º ano	58	25
6º ano	57	24,6
9º ano	60	25,9
12º ano	33	14,2
Curso Superior	24	10,3
Total	232	100,0

Ao nível das relações interpessoais, identificámos dois grupos: os que têm amigos e os que não têm. Verificando-se que o primeiro grupo é o maior, com 208 (80,6%) sujeitos. Constata-se a existência de 24 alunos que não têm amigos (9,3%). Na mesma situação, a de Relações Interpessoais, identificámos a participação em clubes (de desporto, lazer, etc.), sendo esta registada por 120 alunos (46,5%), não a manifestando 112 (46,5%).

Ao nível da progressão escolar, identificámos 155 (60,1%) que nunca tinham ficado retidos, enquanto 77 (29,8%) já tinham ficado retidos.

Quadro 13 - Retenção dos estudantes

	Retenção dos estudantes			
	Sexo		Amostra Total	
	Feminino	Masculino	Frequência	Percentagem (%)
Não	92	63	155	60,1
Sim	29	48	77	29,8
Total	121	111	232	100,0

Na percentagem de alunos (29,8%) que ficaram retidos, 52 (67,5%) sofreram uma retenção, 22 (28,6%) duas, e 3 (3,9%) três retenções.

Quadro 14- Número de Retenções

Número de Retenções	Feminino	Masculino	Frequência	Percentagem (%)
Uma retenção	22	30	52	67,5
Duas retenções	6	16	22	28,6
Três retenções	1	2	3	3,9
Total	29	48	77	100,0

Ao nível da aprendizagem, verificamos que 158 (70,2%) não têm sentido dificuldades na aprendizagem, mas que 52 (67,5) têm.

Quadro 15 - Dificuldades de Aprendizagem

	Dificuldades de Aprendizagem			
	Sexo		Amostra Total	
	Feminino	Masculino	Frequência	Percentagem (%)
Não	86	72	158	70,2
Sim	31	36	67	29,8
Total	117	108	225	100,0

Nos indivíduos que revelam que têm dificuldades na superação das dificuldades, 132 (75,4%) referem que utilizam estratégias pessoais (alteração de métodos de estudos; promoção, desenvolvimento e reabilitação das funções psicoeducativas) e 43 (24,6%) acrescidas, ou seja, com apoios complementares educativos quer seja na escola ou fora dela.

Quadro 16 - Estratégias de Superação - I

	Estratégias de Superação -- I			
	Sexo		Amostra Total	
	Feminino	Masculino	Frequência	Percentagem (%)
Apoio da Escola	25	31	56	93,3
Apoio dos Pais	3	0	3	5,0
Apoio Social	1	0	1	1,7
Total	29	31	60	100,0

Quadro 17 - Estratégias de Superação - II

	Estratégias de Superação -- II			
	Sexo		Amostra Total	
	Feminino	Masculino	Frequência	Percentagem (%)
Pessoais	66	66	132	75,4
Acrescidas	24	19	43	24,6
Total	90	85	175	100,0

Para finalizar as perguntas do inquérito, formulámos uma questão que remete para a existência de factores que contribuem para o bem-estar psicológico. Os sujeitos responderam em número de 119 (54,8%) que sim, 110 (45,2%) responderam que não.

Quadro 18 - Factores Contributivos para o Bem-Estar Psicológico

Factores do Bem-estar Psicológico					
Resposta	Sexo			Amostra Global	
	Feminino	Masculino	Total por Sexo	Frequência	Percentagem (%)
Sim	66	53	119	119	54,8
Não	55	55	110	113	45,2
Total	121	108	229	232	100,0

Nos sujeitos que responderam sim, os factores responsáveis foram identificados da seguinte forma: 21(19,1%) responderam que eram os escolares; 33(30,0) que eram os familiares; 35 (31,8) esperança no futuro socioprofissional; 21 (19,1) nos amigos.

Quadro 19 - Identificação dos Factores de Bem-estar Psicológico

Identificação dos factores					
Factores	Sexo			Amostra Total	
	Feminino	Masculino	Total por Sexo	Frequência	Percentagem (%)
Escolares	10	11	21	21	19,1
Familiares	18	15	33	33	30,0
Esperança	21	14	35	35	31,8
Nos amigos	8	13	21	21	19,1
total	57	53	110	110	100,0

Quadro 20 - Características da Amostra

Características da amostra
<ul style="list-style-type: none"> A amostra é constituída por 232 estudantes do ensino secundário, sendo 178 do 10ºano e 54 do 11ºanos; São 121 do sexo feminino e 111 do sexo masculino;

- A idade dos alunos varia entre os 14 e os 20 anos, tendo a dos 16 anos um maior número;
- Os alunos distribuem-se pelos quatro cursos de estudos de prosseguimentos de estudos, por um curso tecnológico e por três cursos profissionais;
- A maioria dos estudantes vive fora da cidade; com uma distância quilométrica em relação à escola entre os 1K e os mais de 12K;
- O agregado familiar dos alunos é constituído pelo aluno e os pais; o aluno, irmãos e pais; o aluno e outras pessoas; o agregado familiar maioritário é o do aluno com pais e irmãos;
- A habilitação académica dos pais varia entre o 4º ano e o curso superior, sendo o grupo com o 6ºano, o maioritário;
- Nas relações interpessoais, são identificados dois grupos: os que têm amigos e os que não têm; sendo o primeiro grupo o que tem maior número de alunos;
- Nas relações interpessoais, também são identificados dois grupos: os que participam e os que não participam em clubes; sendo maioritário o que participa em clubes;
- Ao nível da progressão escolar, verifica-se que a maioria nunca ficou retida;
- Nos que já sofreram retenção, 52 (67,5%) sofreram uma, 22 (28,6%) duas e três (3,9%) sofreram três;
- Ao nível da aprendizagem, cinco não respondem, dos restantes da amostra 158 (70,2%) não têm dificuldades, 67 (29,8) têm dificuldades;
- Ao nível das estratégias de superação (pessoais e acrescidas) das dificuldades, 175 respondem, tendo 132 (75,4%) respondido com a utilização de estratégias pessoais e 43 (24,6%) com estratégias acrescidas;
- Ao nível da existência de outras dificuldades, respondem 226, tendo 200 (88,5%) respondido que não, 26 (11,5%) respondido que sim;
- Ao nível das dimensões destas dificuldades identificadas: emocionais, cognitivo-motivacionais, vocacionais, 17 (54,8%) respondem que são as emocionais, nove (29,0%) que são as cognitivo-motivacionais e 5 (16,1%) que são as vocacionais.
- Ao nível da existência dos factores que contribuem para o bem-estar psicológico, são identificados dois grupos: os que concordam que sim, que são 119 (54,8%), e os que concordam que não, que são 113 (45,2%)
- Os factores identificados como contribuindo para o bem-estar psicológico, são: escolares, familiares, esperança, amigos, tendo 21 (19,1%) respondido que são os escolares, 33 (30,0%) que são os familiares, 35 (31,8%) que são os de esperança e 21 (19,1%) que são os amigos.

1.6. Instrumentos utilizados

Neste trabalho de investigação utilizamos, em primeiro lugar, um questionário de caracterização individual e a seguir, três questionários, o de Padrões Adaptativos de Aprendizagem (PALS), a Escala de Esperança de Trabalho (WHS) e a Escala Revista de Janis e Field.

A seguir, no quadro 21, identificamos os instrumentos utilizados, ao nível dos seus objectivos e variáveis avaliadas.

1.6.1. Ficha de Caracterização Individual

A ficha de caracterização foi construída, tendo em atenção este trabalho de investigação, de forma a caracterizar a amostra populacional que foi objecto de estudo. A ficha é constituída por 20 questões de resposta fechada até à questão 12; a partir dessa surgem as questões de resposta aberta, que são respondidas de acordo com a situação e interesse do aluno.

No topo da ficha é identificado o objectivo da investigação, sendo apresentada como anónima e confidencial. Pretendeu-se recolher dados a nível sócio-demográfico, das relações interpessoais, da progressão escolar, dos níveis e dimensões das dificuldades de aprendizagem e de comportamento e dos factores de bem-estar psicológico.

A aplicação desta ficha permitiu a recolha de informações sobre os sujeitos da amostra e o cruzamento com os resultados dos questionários aplicados.

Quadro 21 - Caracterização dos instrumentos utilizados

Instrumento	Objectivos	Variáveis avaliadas.
Ficha de caracterização individual	Identificação das características sócio-demográficas; das relações interpessoais; da progressão escolar; dos níveis e dimensões das dificuldades de aprendizagem e de comportamento; dos factores de bem-estar psicológico	Variáveis sócio-demográficas; das relações interpessoais; da progressão escolar; dos níveis e dimensões das dificuldades de aprendizagem e de comportamento; dos factores de bem-estar psicológico

PALS Escalas de Padrões Adaptativos de Aprendizagem	Examinar a relação entre a aprendizagem, a motivação, afecto, e comportamento dos estudantes.	objectivos de orientação para a mestria; objectivos de orientação para o resultado, vertente aproximação; objectivos de orientação para o resultado, vertente evitamento; auto-eficácia académica; pressão académica; utilização de estratégias de auto-justificação para o insucesso.
Escala de Esperança de Trabalho (WHS)	Identificar a esperança como estado motivacional e cognitivo acompanhado por emoções; Identificação de outros factores vocacionais; Aplicação a grupos em termos de uma administração e interpretação juntos	Factor da Acção hipotética; factor dos caminhos/vias hipotéticos/as; Factor dos objectivos hipotéticos.
Escala revista de Janas e Field	Identificar a auto-estima	Auto-olhar (self-regard), Confiança social (Social Confidence), Capacidades escolares (School Abilities), Aparência física (Physical Appearance); Capacidades físicas (Physical Abilities)

1.6.2. Escalas dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem (PALS)

As escalas dos alunos permitem a avaliação dos seguintes aspectos: estilos de objectivos em tarefas de realização escolar, percepção dos objectivos dos professores, percepção das estruturas de objectivos na sala de aula, crenças, atitudes e estratégias em tarefas de realização escolar e percepção das estruturas de objectivos dos pais e da vida em casa. Por sua vez, as escalas dos professores incluem as seguintes subescalas: percepção das estruturas de objectivos na escola, abordagem dos objectivos no âmbito das tarefas de ensino e percepção da auto-eficácia relativamente ao ensino.

Muitas destas escalas são baseadas na investigação que mostra que a diferença de ênfase nos objectivos de desempenho e mestria está associada com padrões de aprendizagem adaptativos ou mal adaptativos (e.g., Ames, 1992; Dweck, 1986; Maehr,

1984; Nicholls, 1984). O objectivo da orientação do objectivo de desempenho pode ser conceptualizado em termos de desempenho de ambos as componentes de aproximação e evitamento (Elliot & Harackiewicz, 1996; Middleton & Midgley, 1996; Skaalvik, 1997). As escalas dos objectivos para orientação de objectivos pessoais, percepção dos objectivos dos professores e percepção e estrutura dos objectivos da sala de aula têm evoluído não só para incluir os objectivos de desempenho e mestria, mas também para diferenciar as dimensões de desempenho-aproximação e de evitamento-desempenho (Midgley e al., 2000).

Neste estudo utilizámos a grande maioria das escalas para os alunos, que têm como objectivo proceder à avaliação dos padrões adaptativos de aprendizagem, a sua orientação para objectivos em contexto escolar e as suas influências de índole motivacional na realização escolar, a sua percepção de auto-eficácia, de pressão académica e das suas próprias estratégias de justificação para o insucesso. A escala é constituída por 32 itens distribuídos da seguinte forma: itens 1-5: objectivos de orientação para a mestria; itens 6-10: objectivos de orientação para o resultado, vertente aproximação; itens 11-14: objectivos de orientação para o resultado, vertente evitamento; itens 15-19: auto-eficácia académica; itens 20-26: pressão académica; itens 27-32: utilização de estratégias auto-destrutivas. Os alunos responderam a cada item com base na utilização de uma escala de Likert, com os cinco pontos: 1= totalmente falso; 2= Falso; 3= Algo verdadeiro; 4= Verdadeiro; 5= Muito verdadeiro.

Nos estudos efectuados com a "Escala de Orientação para Objectivos em Contextos de Realização", pode-se referir o seguinte:

- Pajares (2001) utilizou esta escala num estudo realizado numa amostra de 529 alunos, que frequentavam o 6º, 7º e 8º anos de escolaridade e obteve dados indicadores de boa consistência interna. Relatou um valor de alfa de Cronbach na orientação para a mestria ou aprendizagem (revista) de 0,86; para o de orientação para o resultado – vertente aproximação de 0,80; o da orientação para o resultado – vertente evitamento (revista) de 0,83. Kaplan, Gheen e Midgley (2002) utilizaram esta escala em 507 alunos do 9º ano, com mais de catorze anos, tendo obtido boas qualidades psicométricas nas subescalas. O alfa de Cronbach para a subescala de orientação para a mestria ou

aprendizagem (revista) foi de 0,89; o alfa de Cronbach para a subescala de orientação para o resultado – vertente evitamento (revista) foi de 0,83.

- Urdan e Midgley (2003) realizaram estudos com uma amostra de 555 alunos, que se encontravam em transição do 5º para o 6º de escolaridade, e com uma amostra de 390 sujeitos do 6º para o 7ºano. Foram encontradas boas qualidades psicométricas para todos os anos na subescala de orientação para a mestria. Os alfas obtidos foram os seguintes: 5ºano: 0,84; 6ºano: 0,80; 7ºano: 0,80. A subescala de orientação para o resultado – vertente aproximação (revista) revelou dados de boa consistência interna para os três anos, com base nos seguintes valores: 5ºano: 0,86; 6ºano: 0,85; 7ºano: 0,84. Na subescala de orientação para o resultado – vertente evitamento, foi encontrado um alfa de Cronbach para o 6ºano: 0,82 e para o 7º ano: 0,78. A escala referida já foi utilizada em Portugal, por diferentes investigadores, nomeadamente os realizados em contexto escolar por Paixão e Borges (2005), Ramos (2006) e Figueira (2007).
- Na investigação de Paixão e Borges (2005) que aplicaram esta escala numa amostra de 95 alunos do aluno, foi revelada a existência de indicadores de boa consistência interna para as três subescalas. Foram obtidos alfa de Cronbach para a subescala de orientação para a mestria ou aprendizagem (revista) de 0,87; para a subescala de orientação para o resultado – vertente aproximação (revista) de 0,87; para a subescala de orientação para o resultado – vertente evitamento (revista) de 0,75.
- Numa amostra de 233 alunos do 9ºano, Ramos (2006) verificou a existência de boas qualidades psicométricas na escala de orientação para os objectivos em contextos de realização, porque obteve para a sub-escala de orientação para a mestria ou aprendizagem (revista) e para a subescala de orientação para o resultado – vertente aproximação (revista) um alfa de Cronbach de 0,86; para a subescala de orientação para o resultado – vertente evitamento (revista) o alfa de Cronbach foi de 0,76.
- Com a utilização da escala de orientação para os objectivos em contextos de realização, numa amostra de 125 alunos do 7ºano de escolaridade, Figueira (2007) encontrou boas qualidades psicométricas na sub-escala de orientação

para a mestria ou aprendizagem (revista), com um alfa de Cronbach de 0,72; na subescala de orientação para o resultado vertente aproximação (revista), o alfa de Cronbach foi de 0,77, na subescala de orientação para o resultado – vertente evitamento, o alfa de Cronbach foi de 0,58. As diferenças existentes nos valores obtidos do alfa de Cronbach devem estar relacionada com as idiosincrasias respeitantes à amostra observada.

Nos estudos efectuados com a “Escala de Eficácia Académica” (Academic Efficacy), é referido o seguinte:

- As investigações de Midgley e al. (2000) com a escala atrás citada demonstraram boas qualidades psicométricas, com um alfa de 0,78.
- Gutman e Midgley (2000) num estudo com alunos da escola elementar (N=901) e intermédia (N=738) encontraram um alfa de Cronbach de 0,77, revelando boas qualidades psicométricas.
- Kaplan, Gheen e Midgley (2000) utilizaram esta escala e encontraram um alfa de Cronbach de 0,86, manifestando, também, boas qualidades psicométricas.
- Urdan e Midgley (2003) utilizaram esta escala num estudo com uma amostra de 555 alunos, em transição do 5º para o 6ºano, e também com uma amostra de 390 sujeitos do 6º para o 7ºano, revelando este estudo um alfa de Cronbach, com os seguintes valores: 5º ano: 0,86; 6ºano: 0,84; 7ºano: 0,84. Os dados obtidos revelaram, assim, boas qualidades psicométricas da prova.
- No contexto português esta escala também já foi utilizada por Figueira (2007) com uma amostra de 125 alunos do 7ºano, tendo sido encontrado um alfa de Cronbach de 0,83, valor que, novamente, aponta para a boa qualidade psicométrica da prova.

Nos estudos efectuados com a “Escala de Pressão Académica” (Academic Press), podem-se referir os seguintes:

- Nos estudos de Midgley e al. (2000), a escala atrás citada revelou boas qualidades psicométricas, com um alfa de Cronbach de 0,79.
- Nos estudos efectuados com a “Escala de Estratégias Académicas de Auto-justificação para o Insucesso” (Academic Self-Handicapping Strategies), podem-se referir os seguintes:

- Esta escala, com base nas investigações de Midgley e al. (2000), revelou boas qualidades psicométricas, com um alfa de Cronbach de 0,84.
- Midgley e Urdan (2001) utilizaram esta escala com uma amostra de 484 alunos que frequentavam o 7ºano, obtendo um alfa de Cronbach de 0,86, revelando, assim, boas qualidades psicométricas.
- Em 2005, Shih realizou um estudo com uma amostra de 242 alunos do 6ºano, em que obteve um alfa de 0,88, revelando boas qualidades psicométricas.

1.6.3. Escala de Esperança do Trabalho (WHS)

A definição operacional de esperança como um processo motivacional com aspectos emocionais e cognitivos e o crescente suporte empírico para o modelo de esperança (Snyder, Rand Sigmon, 2002, cit. por Juntunen e Wettersten, 2006), a aplicação da esperança ao trabalho e a competência para medir a esperança no trabalho sustentam a pesquisa e prática vocacional (Juntunen e Wettersten, 2006). A WHS é uma escala que tem como um objectivo de avaliação poder servir como uma abordagem útil no trabalho com populações sem direitos civis, com populações em dificuldade seja qual for a sua situação. Segundo os autores pretende-se compreender os sujeitos em estudo, as suas barreiras e como estas influenciam os processos cognitivos que dão suporte à esperança (Juntunen e Wettersten, 2006).

Quadro 22 - Factores da escala da Esperança do trabalho

	Média	D.P.	Média itens	D.P. (itens)	α
Factor acção	26,55	3,97	2,95	0,26	0,38
Factor caminhos	20,62	4,35	2,57	0,28	0,62
Factores objectivos	20,21	3,54	2,88	0,23	0,39
Esperança	67,46	9,69	2,81	0,77	0,74

A WHS foi projectada para avaliar o construto da esperança e os três componentes (objectivos, caminhos e acção) relacionados com o trabalho. A escala é constituída por 24 itens, constituídos da seguinte forma: Itens do factor da Acção hipotética, 2, 5, 8, 11, 12, 14, 16, 17, 21; Itens do factor dos caminhos/vias

hipotéticos/as 1,3, 6, 9, 10, 15, 19, 22; tens do factor dos objectivos hipotéticos 4, 7, 13, 18, 20, 23, 24

Foi feito um estudo piloto para identificar os itens que tinham um desempenho pobre. As amostras em que foi aplicada a escala foram constituídas por 79 indivíduos, entre os 16 e os 62 anos ($M=37,44$, $SD=13,67$).

O coeficiente alfa de Cromá da escala total é de 0,93, o que indica boas qualidades psicopáticas. As subescalas revelam os seguintes coeficientes alfa: acção: .87; caminhos: .68; objectivos: .81.

Está correlacionada positivamente com a medida da Identidade Vocacional (VI escala do MVS: Holland e al., 1995); com a auto-eficácia de carreira (CDSE-SF; Beta e al., 1995).

O uso deste instrumento para avaliar a esperança do trabalho traz vários benefícios para os psicólogos conselheiros. Primeiro, permite-lhes falar com os clientes (alunos) sobre a esperança como um estado motivacional e cognitivo acompanhado por emoções (Snider, Irving, & Anderson, 1991). Segundo, permite-lhes avaliar o que o cliente está a viver por trás da sua resposta a uma única questão, como por exemplo "Até que ponto tens esperança?". Terceiro é aplicável a grupos bem como a indivíduos, quer na administração como na interpretação. Finalmente, a WHS permite uma discussão significativa com o cliente acerca de como a esperança desempenha um papel na sua vida, talvez permitindo-lhe uma integração mais efectiva dos assuntos emocionais e de trabalho na sessão de aconselhamento (Juntunen e Wettersten, 2006).

1.6.4. Escala de Auto-Estima de Janis e Field

A Janis - Field Inadequacy Scale (JFS) original é de 23 itens desenvolvidos, em 1959, para ser usada na investigação de mudança de atitude (Janis & Field, 1959). Esta escala dimensional avalia o Auto-Olhar (Self-regard), a Confiança Social (Social Confidence), as Capacidades Escolares (School Abilities), a Aparência Física (Physical Appearance); as Capacidades Físicas (Physical Abilities) (Fleming & Watts, 1980). A confiança do split-alfa estimado por Janis e Field foi de 0.83, e a confiança foi de 0.91

Os índices de JFS tem sido modificados (e.g., Fleming & Courtney, 1984; Fleming & Watts, 1980) trocando o formato das respostas (5- ou 7 escalas de pontos)

ou adicionando questões para outras dimensões da auto-estima, tal como a capacidade académica (Fleming Courtney, 1984). A escala utilizada neste estudo tem 36 itens organizados segundo as suas dimensões originais.

Quadro 23 - Grau de consistência interna das variáveis avaliadas pela Escala de Janis e Field

	Média	D.P.	Média itens	D.P. (itens)	α
Auto-Olhar (Self-regard)	26,07	5,17	3,25	0,34	0,64
Confiança Social (Social_conf.)	34,19	7,48	3,10	0,52	0,78
Capacidades Escolares (School_abi.)	24,84	5,88	3,10	0,34	0,76
Aparência Física (Phisical appear.)	18,58	4,30	3,09	0,24	0,68
Capacidades Físicas (Physical abilities)	12,82	3,59	3,20	0,22	0,72
Auto-Estima	113,24	22,37	3,14	1,47	0,92

2. Apresentação dos Resultados

2.1. Estatística Descritiva

Depois de termos apresentado os objectivos pretendidos, formulado as hipóteses, efectuado a caracterização da amostra e descrito os instrumentos de investigação que utilizámos, vamos passar para a apresentação dos resultados. Esta será efectuada de acordo com os testes estatísticos utilizados. Serão apresentados os resultados relativos à consistência interna dos instrumentos, os da amostra e os obtidos com as hipóteses que formulámos.

2.2. Estudo da Escala do PALS, da Escala da Esperança no Trabalho (WHS) e da Escala de Auto-Estima de Janis e Field.

No quadro 24, são apresentados os resultados relativos à estatística descritiva e à consistência interna das diversas subescalas da Escala PALS que utilizámos, mais os resultados das Escalas de Esperança e Auto-estima.

A leitura dos resultados permite-nos constatar que na escala de PALS, a subescala, Orientação para a Mestria, reflecte nos sujeitos, em situação de

aprendizagem, uma orientação para os objectivos de mestria. O resultado confirma esta situação ao expressar-se por uma média=20,00, uma média dos itens=4,00, D.P.=3,48, $\alpha=0,87$, confirmando as expectativas gerais que se tinha sobre a amostra, constituindo-se, pois, como uma resposta adaptativa às exigências académicas. Na segunda subescala, objectivos de orientação para o resultado, vertente aproximação, foram obtidos os seguintes resultados, média=12,68, média dos itens=4,67, D.P.=2,5, $\alpha=0,89$. Constata-se a existência de um índice de consistência interno alto. Na terceira subescala, objectivos de orientação para o resultado, vertente evitamento, foram identificados os seguintes valores, média=11,6, média dos itens=3,68, D.P.=2,9, $\alpha=0,82$. A apresenta um bom índice de consistência interna. Na quarta subescala, Auto-eficácia Académica, registaram-se resultados médios elevados, média=17,79, média dos itens=3,61, D.P.=3,55, $\alpha=0,87$, o que demonstra que os sujeitos constituintes da amostra revelam eficácia em tarefas académicas. Na quinta subescala, pressão académica, são identificados os seguintes resultados, média=22,02, média dos itens=3,14, D.P.=4,60, $\alpha=0,81$. Na sexta subescala, utilização de estratégias auto-justificação do insucesso, foram obtidos os seguintes resultados, média=11,89, média dos itens=1,98, D.P.=5,57, $\alpha=0,91$. Aqui, verifica-se a existência do valor mais alto do alfa de Cronbach. Ao nível da consistência interna, foram encontrados resultados que indicam uma boa consistência interna, com coeficientes de alfa superiores a 0,80.

Quadro 24 - Variáveis Observadas: Estatística Descritiva Geral

Escalas e subescalas

Instrumentos	Média	D.P.	Média dos itens	D.P. (itens)	Alfa Cronbach α
Obj. orientados para a Mestria	20,00	3,48	4,00	0,22	0,87
Obj. orient. resp-aprox.	12,68	4,67	2,53	0,30	0,89
Obj.orient. resp.-evit.	11,60	3,68	2,90	0,24	0,81
Auto-eficácia académica	17,79	3,61	3,55	0,23	0,87
Pressão académica	22,02	4,60	3,14	0,30	0,80
Est. acad. Auto-just. Ins	11,90	5,57	1,98	0,36	0,91
Esperança	67,46	9,69	2,81	0,77	0,74
Auto-estima	113,24	22,37	3,14	1,47	0,92

2.3. Resultados da Escala de Esperança no Trabalho (WHS)

Nesta escala, ao nível da estatística descritiva e consistência interna (ver tabela 24), verificaram-se os seguintes resultados, média=67,46, média dos itens=9,69, D.P.=2,81, $\alpha=75$, que são indicativos de uma capacidade pessoal para acção. Quanto à consistência é identificado um coeficiente alfa de 0,75.

2.4. Escala de Auto-Estima

São também apresentadas, no quadro 24, as estatísticas e os coeficientes de consistência interna desta escala. Os resultados obtidos indicam valores superiores ao seu ponto médio respectivo, média=113,24, média dos itens=22,37, D.P.=3,14, $\alpha=92$, revelando que os sujeitos que responderam possuem uma boa organização perceptiva sobre si próprios.

Na consistência interna, foram encontrados indicadores de uma boa fidelidade com um coeficiente alfa alto de 0,92

2.5. Teste das Hipóteses

A seguir procedeu-se à análise das relações e pressupostos que pretendíamos encontrar. A opção pelos testes utilizados teve em atenção as características dos dados em análise.

A seguir apresentaremos a verificação da relação entre a auto-estima e as variáveis preditoras (padrões adaptativos de aprendizagem, e esperança do trabalho), com base na execução da correlação entre as variáveis independentes e a variável dependente.

2.5.1. Teste das Hipóteses: correlação entre as variáveis

Hipótese 1.

Existe uma relação positiva entre a auto-estima, esperança vocacional, orientação para a mestria, a auto-eficácia académica e a pressão académica.

O quadro 25 apresenta as correlações entre as variáveis da PALS em estudo e a Esperança no trabalho. Como se pode ver, a esperança no trabalho tem uma relação positiva, com significado estatístico, com os objectivos da orientação para a mestria ($r= 0,353, p=0,00$), com a auto-eficácia académica ($r=0,430, p=0,00$) e com a pressão académica ($r= 0,239, p=0,00$) o que está de acordo com os pressupostos. Verificou-se ainda que as estratégias de auto-justificação para o Insucesso estão relacionadas com a esperança no trabalho de modo negativo ($r=-0,255, p=0,00$). O uso excessivo destas estratégias traduz-se num menor nível de esperança no trabalho, o que está de acordo com as hipóteses à partida desta investigação.

Como se pode ver no quadro 26, há uma relação positiva entre a auto-estima e a auto-eficácia académica. Contudo, não se verifica, no mesmo quadro, uma relação da auto-estima com a orientação para a mestria e a pressão académica.

Quadro 25- Relação entre as subescalas da PALS e da Esperança

	Esperança no trabalho	
	r	r ²
Objectivos de Orientação para a Mestria	0,353*	0,00
Objectivos de orientação para o resultado, vertente aproximação	-0,035	0,60
Objectivos de orientação para o resultado, vertente evitamento	-0,78	0,23
Auto-eficácia académica	0,430*	0,00
Pressão académica	0,239*	0,00
Utilização de Estratégias Auto-Justificação do Insucesso	-0,255*	0,00

Hipótese 1.1.

Existe uma relação negativa entre a auto-estima e a orientação para o resultado, na vertente evitamento, estratégia de auto-justificação do insucesso.

O quadro 26 apresenta as correlações entre as variáveis da PALS e a auto-estima, com base nos índices das escalas que as avaliam. Há uma relação negativa entre a auto-estima e os objectivos da orientação para o resultado, vertente evitamento; verifica-se também uma relação negativa da auto-estima com utilização das estratégias de Auto-justificação do Insucesso. Há uma variação ao contrário pois

quanto menor for a auto-estima maior será utilização das estratégias Auto-Justificação para o Insucesso, o que comprova o sentido da investigação.

Quadro 26 - Relação entre as subescalas da PALS e a Auto-Estima

	Auto-Estima	
	r	r ²
Objectivos de Orientação para a Mestria	0,115	0,80
Objectivos de orientação para o resultado, vertente aproximação	0,120	0,69
Objectivos de orientação para o resultado, vertente evitamento	-0,70	0,28
Auto-eficácia académica	0,230*	0,00
Pressão académica	0,06	0,92
Utilização de Estratégias auto-Justificação para o Insucesso	-0,195	0,03

Hipótese 1.2.

Existe uma relação negativa entre a esperança no trabalho e a orientação para o resultado, vertente evitamento e as estratégias de auto-justificação para o insucesso

Com base nos resultados descrito no quadro 25, pode constatar-se que não há relação entre a esperança no trabalho e os objectivos para o resultado vertente evitamento. O que significa que as respostas produzidas nos objectivos para o resultado, vertente evitamento, não têm significado ao nível da esperança no trabalho. Entre a esperança no trabalho e as estratégias de auto-justificação para o insucesso constata-se uma relação de sinal negativo, o que significa que à medida que a esperança no trabalho aumenta diminuem as estratégias de justificação para o insucesso.

Hipótese 1.3.

Existe uma relação positiva entre a auto-estima e a orientação para a mestria, eficácia académica e pressão académica.

No quadro 26, pode-se verificar que há uma relação significativa, a nível estatístico, entre a auto-estima e a auto-eficácia académica, o que significa que quanto

maior for a auto-estima maior será a auto-eficácia académica. Contudo, constata-se, também, que não há relação entre a auto-estima e a orientação para a mestria e pressão académica. Não existem relações com significado entre a auto-estima e a orientação para a mestria e a pressão académica, pelo que se poderá depreender que não existe nenhuma influência dessas (sub) variáveis independentes sobre a variável dependente. Assim, poderemos concluir que o aumento ou diminuição da orientação para a mestria não tem qualquer efeito na auto-estima. O mesmo acontece com a pressão académica, não tendo também nenhum efeito sobre a auto-estima. Isto significa que alta ou baixa pressão não tem nenhuma influência e/ou interferência sobre a auto-estima.

Hipótese 2

A auto-estima sofre o impacto (estar dependente) da Esperança no Trabalho e dos padrões Adaptativos de Aprendizagem.

No quadro 27 são apresentadas as correlações entre a Esperança no trabalho e a auto-estima. Como podemos ver a auto-estima tem uma relação positiva, com significado estatístico, com a esperança ($r=0,396$, $p=0,00$), o que significa que os alunos com maiores níveis de esperança possuem melhores níveis de auto-estima. Estes resultados vão de encontro ao que se esperava.

Quadro 27 - Relação entre a Esperança e a Auto-Estima

	Auto-Estima	
	r	r ²
Esperança	0,396*	0,00

Para verificar a existência de um efeito estatisticamente significativo dos padrões adaptativos de aprendizagem, da esperança no trabalho (variáveis independentes) na auto-estima (variável dependente) foi realizada uma regressão múltipla, constatando-se esse impacto com base no valor de $R=0,443$ e $R^2=0,196$. Este valor tem significado estatístico ($F=7,768$, $p<0,000$). Ao nível dos preditores verifica-se uma melhor explicação isolada do que a nível global. Assim, o coeficiente de

regressão depois de entradas todas as variáveis mostra relação significativa entre a auto-eficácia académica e a auto-estima ($b=1,243$, $t=2,388$, $p<0,018$). Aliás, os alunos mais orientados para a auto-eficácia e com maiores níveis de esperança têm uma maior auto-estima. Entretanto, os alunos mais orientados para a mestria, para os resultados de resposta-aproximação e resultados de resposta-evitamento, pressão académica e utilização de estratégias auto-destrutivas, tendem a desenvolver uma menor auto-estima. A referir que, as variáveis que melhor predizem, do ponto de vista de significância estatística, a organização da auto-estima no aluno são a esperança e auto-eficácia-académica.

Quadro 28 - Coeficiente de regressão linear múltipla

Instrumentos	<i>b</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Obj. orientados para a mestria	-0,355	-055	-0,718	0,473
Obj. Orientados para a resp. aproximação	-0,497	-0,103	-1,297	0,196
Obj. orientados para resp.-evit.	0,250	0,041	0,525	0,600
Auto-eficácia académica	1,243	0,199	2,388	0,018
Pressão académica	-0,627	-0,128	-1,637	0,103
Utilização de estratégias auto-destrutivas	-0,234	-0,057	-0,832	0,406
Esperança	0,661	0,345	4,844	0,000

Variável dependente: auto-estima

2.6. Impacto do género nos instrumentos

Neste ponto, vamos procurar identificar o impacto do género nas variáveis predictoras e na variável dependente. Os resultados apresentam-se no quadro 29.

Com o objectivo da utilização do teste *t* de Student, foi verificada previamente a condição da homogeneidade da variância, com base no teste de Levene.

Quadro 29 - Teste de Levene - condição da homogeneidade da variância

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
Orientação para a mestria	Equal variances assumed	8,014	,005
	Equal variances not assumed		

Objectivos de orientação para o resultado vertente aproximação	Equal variances assumed	2,996	,085
	Equal variances not assumed		
Objectivos de orientação para o resultado vertente evitamento	Equal variances assumed	,751	,387
	Equal variances not assumed		
Auto-Eficácia académica_	Equal variances assumed	2,278	,133
	Equal variances not assumed		
Pressão académica	Equal variances assumed	,349	,555
	Equal variances not assumed		
Estratégias de Auto Justificação para o Insucesso_	Equal variances assumed	28,375	,000
	Equal variances not assumed		
Esperança no trabalho _	Equal variances assumed	2,101	,149
	Equal variances not assumed		
Auto Estima	Equal variances assumed	,031	,862
	Equal variances not assumed		

Verificou-se que, nesta amostra, não foram encontradas evidências que apontem para a existência de diferenças significativas na homogeneidade da variância relativas ao sexo em qualquer das variáveis estudadas, com excepção das variáveis Orientação para a Mestria e Auto-justificação para o Insucesso. Com base na existência de homogeneidade, aplicou-se um teste *t* para a comparação de médias de amostras independentes.

Verificámos que há diferenças estatisticamente significativas na orientação dos objectivos para o resultado vertente aproximação ($t=3,525$, $p<0,001$), revelando que os rapazes sentem uma maior necessidade de se sentirem superiores aos outros do que as raparigas; verifica-se igualmente diferenças estatisticamente significativas na orientação dos objectivos para o resultado vertente evitamento ($t=-3,21$, $p<0,001$), os rapazes adoptam com mais facilidade estratégias de evitamento das falhas para protegerem a sua auto-imagem do que as raparigas; verificam-se também diferenças estatisticamente significativas na Auto-Eficácia Académica ($t=-2,01$, $p=0,045$), os rapazes revelam um maior número de crenças sobre as suas capacidades próprias para produzir os resultados pretendidos do que as raparigas; verificam-se também diferenças estatisticamente significativas na Pressão Académica ($t=-2,32$, $p=0,021$), os rapazes nos contextos que desenvolvem com outras pessoas (professores na escola, pais na família) sentem maior pressão do que as raparigas. Não se verificam

diferenças estatisticamente significativas na Esperança Vocacional ($t=0,510$, $p=0,610$), as raparigas não têm mais esperança vocacional do que os rapazes, bem como na auto-estima ($t=-1,69$, $p=0,091$).

Constatámos que o teste de Levene não demonstra a igualdade de variância nos dois grupos de género, para a Orientação para a Mestria e Orientação para Auto-Justificação para o Insucesso. Assim, fomos obrigados a recorrer a testes não paramétricos.

Foi utilizado o teste U de Mann-Whitney que nos permitiu concluir que não há diferença estatisticamente significativa para os grupos de género na Orientação para a Mestria ($Z=-1,267$, $p=0,205$), existe e confirma-se para a Auto-justificação para o Insucesso ($Z=4,73$, $p<0,01$). Foi utilizado, ainda outro teste, o de Kruskal-Wallis, que permitiu obter na Orientação para a Mestria um $X^2(1)=1,605$, $p=0,205$; nas Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso foi obtido um $x^2(1)=22,369$, $p<0,01$, o que confirma o resultado obtido no teste de Mann Withney, permitindo, assim, referir que os rapazes sentem uma maior necessidade de Auto-Justificação para o Insucesso do que as raparigas.

Quadro 30. Impacto do género nos instrumentos

	Feminino		Masculino		t	p
	M	D.P	M	D.P.		
Objectivos de Orientação para a Mestria	20,38	2,99	19,58	3,92	1,74	0,083
Objectivos de orientação para o resultado, vertente aproximação	11,66	4,22	13,78	4,90	-3,52	0,001
Objectivos de orientação para o resultado, vertente evitamento	10,86	3,68	12,39	3,54	-3,21	0,001
Auto-eficácia académica	17,33	3,16	18,28	3,99	-2,01	0,045
Pressão Académica	21,35	4,35	22,74	4,77	-2,32	0,021
Utilização de estratégias auto-destrutivas	10,02	4,04	13,93	6,27	-5,68	0,000
Esperança Vocacional	83,24	11,08	82,45	12,54	0,510	0,610
Auto-Estima	111,69	22,79	116,70	22,03	-1,69	0,091

Quadro 31 - Teste de Mann-Withney (U)

Ranks

	sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Objectivos de Orientação para a Mestria	Feminino	121	121,82	14740,50
	Masculino	111	110,70	12287,50
	Total	232		
Estratégias de Auto Justificação do Insucesso	Feminino	121	96,66	11696,00
	Masculino	111	138,13	15332,00
	Total	232		

Test Statistics(a)

	Orientação para a _mestria	Estratégias de Auto-Justificação do Insucesso
Mann-Whitney U	6071,500	4315,000
Wilcoxon W	12287,500	11696,000
Z	-1,267	-4,730
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,205	0,000

a Grouping Variable: sexo

Quadro 32 - Teste de Kruskal-Wallis

Ranks

	sexo	N	Mean Rank
Or_mestria	Feminino	121	121,82
	Masculino	111	110,70
	Total	232	
Est_Autojust	Feminino	121	96,66
	Masculino	111	138,13
	Total	232	

Test Statistics(a,b)

	Or_mestria	Est_Autojust
Chi-Square	1,605	22,369
df	1	1
Asymp. Sig.	0,205	0,000

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: sexo

2.7. Efeito das habilitações da Mãe nas variáveis independentes e na variável dependente

O quadro 34 apresenta o efeito das Habilitações maternas nas variáveis independentes e na variável dependente.

Foi averiguada a condição da homogeneidade das variâncias através do teste de Levene (quadro 33). Não foram encontrados problemas quanto à homogeneidade da variância em qualquer uma das variáveis estudadas.

Quadro 33 - Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Orientação para a Mestria	1,502	4	227	0,203
Objectivos de Orientação para o Resultado vertente aproximação	2,271	4	227	0,062
Objectivos de Orientação para o Resultado vertente evitamento	0,651	4	227	0,627
Auto-Eficácia Académica	1,805	4	227	0,129
Pressão Académica	1,621	4	227	0,170
Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso	1,838	4	227	0,122
Esperança vocacional	0,438	4	226	0,781
Auto Estima	0,254	4	227	0,907

Estamos, portanto, em condições de proceder à Análise das Variâncias – ANOVA – tendo verificado que há um impacto significativo das habilitações literárias da mãe nos Objectivos de Orientação para o resultado vertente aproximação ($F=2,564$, $p=0,39$), nas Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso ($F=3,160$, $p=0,015$), na Auto-Eficácia ($F=2,793$, $p=0,27$), na Esperança Vocacional ($F=3,632$, $p=0,007$).

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, relativamente às habilitações literária da mãe, na Orientação para a Mestria ($F=1,037$, $p=0,389$), na Orientação dos Objectivos para a Realização vertente evitamento ($F=0,768$, $p=0,547$), na Pressão Académica ($F=2,088$, $p=0,083$) e na Auto-Estima ($F=1,842$, $p=0,122$).

Embora o resultado seja inequívoco, entendemos proceder a Comparações múltiplas - Post-Hoc.

Foi assim que encontrámos, relativamente aos **Objectivos de Orientação para os Resultados-vertente aproximação**, diferenças estatisticamente significativas entre os grupos do 4º ano e do Curso Superior (diferença das médias =3,551, $p<0,05$), diferenças significativas entre o 6º ano e o Curso superior (diferenças das médias =2,719, $p<0,05$), diferenças significativas entre o 9º ano e o Curso Superior (diferenças das médias =2,850, $p<0,05$), diferenças significativas

entre o 12º ano e o Curso Superior (diferenças das médias =2, 727, $p<0,05$). Os alunos cujas mães tem habilitações iguais ao 4º ano adoptam com menos frequência objectivos de orientação para o resultado-vertente aproximação do que aqueles que têm mães com Curso Superior.

No que concerne aos **Objectivos de Orientação para os Resultados-vertente de evitamento** não foram encontrados diferenças significativas .

Quanto à **Auto-Eficácia Académica**, foram encontradas diferenças significativas entre o 4º e o 12º ano (diferenças das médias =1, 978, $p<0,05$), entre o 4º ano e o Curso Superior (diferenças das médias =1,864, $p<0,05$), entre o 6º e o 12ºano (diferenças das médias =1,907, $p<0,05$), entre o 6º ano e o Curso Superior (diferenças das médias=1,793, $p<0,05$). Os dados obtidos permitem-nos compreender que quanto mais elevadas forem as habilitações da mãe, maior é o nível da auto-eficácia académica sentida pelos alunos.

Foram encontradas diferenças significativas na **Pressão Académica** entre o 4º e o 12ºano (diferenças das médias = 2,472, $p<0,05$), entre o 9º e o 12ºano (diferenças das médias =2,380, $p<0,05$). Os alunos cujas mães possuem o 4º ano de escolaridade sentem menos pressão académica do que os alunos cujas mães têm o 12ºano (ciclo do ensino secundário).

Relativamente às **Estratégias Académicas de Autojustificação de Insucesso** foram encontradas diferenças significativas entre o 4º e o 9ºano (diferenças das médias =3, 112, $p<0,05$), entre o 4º ano e o Curso Superior (diferenças das médias =3,087, $p<0,05$), entre o 6º e o 9ºano (diferenças das médias=2,312, $p<0,05$). Verifica-se a utilização com mais frequência de estratégias académicas de autojustificação do insucesso pelos alunos cujas mães possuem o 4º e o 6ºano.

Foram encontradas diferenças significativas na **Esperança vocacional** entre o 4º e o 6ºano (diferenças significativas = 4, 614, $p<0,05$), entre o 4º e o 9ºano (diferenças significativas =4,769, $p<0,05$), entre o 4º e o 12ºano (diferenças das médias =p<5,901), entre o 4º ano e o Curso Superior (diferença das médias =9, 969, $p<0,05$). Verificamos que quanto maior forem as habilitações literárias das mães maior é a **esperança vocacional** dos alunos.

Em relação à **Auto-estima** foram encontradas diferenças significativas entre o 4ºano e o Curso superior (diferenças das médias =13,25, $p<0,05$). Verifica-se que os

alunos cujas mães tem um Curso Superior têm uma auto-estima mais elevada em relação aos que têm mães com o 4ºano.

Quadro 34 - Efeitos da variável Habilitações Literárias da Mãe sobre os Instrumentos

	<4ºano		6ºano/ 2ºciclo		9ºano		Ens. Secundário		Superior		F	p
	M.	D.P	M.	D.P.	M.	D.P.	M.	D.P	M.	D.P.		
Mest.	19,43	3,95	20,10	3,42	19,78	3,66	20,72	2,63	20,66	2,89	1,037	0,389
Obj. vert.	13,55	5,40	12,71	4,66	12,85	3,93	12,72	4,80	10,00	3,58	2,564	0,039
Or. Evit.	11,70	3,75	11,82	3,33	11,88	3,78	11,33	3,77	10,45	4,04	0,768	0,547
Ef. Ac.	17,05	3,41	17,12	3,91	18,01	3,84	19,03	2,41	18,91	3,53	2,793	0,027
Pr. Ac.	21,22	4,72	22,36	4,65	21,31	5,15	23,69	3,95	22,5	2,74	2,088	0,083
Ut.Autj Just.Ins	13,37	5,97	12,57	6,03	10,26	4,50	12,24	5,29	10,29	5,27	3,160	0,015
Esper.	78,61	11,41	83,22	12,28	83,38	10,31	84,51	12,04	88,58	12,03	3,632	0,007
Auto- Esti.	108,32	24,16	113,57	22,35	115,61	21,73	116,87	20,20	121,58	22,18	1,842	0,122

2.8. Análise dos Resultados

De acordo com objectivos pretendidos com a investigação, utilizaram-se instrumentos que possibilitaram a recolha de informações relativas às variáveis em estudo. Foram utilizadas escalas já adaptadas ou validadas para a população portuguesa ou, então, já utilizadas noutras investigações, havendo, também, instrumentos que foram utilizados pela primeira vez. As escalas utilizadas demonstraram bons índices de consistência interna.

A amostra com que trabalhamos foi de conveniência, sendo de natureza não probabilística. Por esse motivo, não podem ser efectuadas generalizações para os estudantes que frequentam o mesmo nível escolar e que se situam na mesma faixa etária. No entanto, os resultados principais são consistentes com a investigação teórica e empírica efectuada até ao momento, nos contextos nacional e internacional.

A principal questão orientadora levada a cabo no âmbito da componente empírica baseia-se no papel que as diversas variáveis predictoras estudadas (orientação para a mestria, orientação dos objectivos de orientação para o resultado, na vertente-aproximação e na vertente-evitamento, auto-eficácia académica, pressão académica, estratégias de auto-justificação para o insucesso, esperança vocacional) hipoteticamente, têm ao nível da organização da auto-estima nos estudantes observados. Com excepção da auto-eficácia académica e da esperança nenhuma destas variáveis tem uma relação estatisticamente significativa com a auto-estima.

Em relação aos padrões adaptativos de aprendizagem, a variável que melhor permite explicar os níveis de auto estima, na nossa amostra, foi a da auto-eficácia.

Não se identificam bons resultados, relativamente ao tipo dos objectivos de orientação para a mestria, contrariamente aos resultados obtidos nos estudos de investigação de Paixão e Borges (2005), Ramos (2007) e Santos (2008) realizados com a população estudantil portuguesa. A alusão que fizemos a este tipo de objectivos prende-se com o desenvolvimento cognitivo e pessoal, que se traduz no aprender por aprender, no desejo de adquirir competências através do esforço individual, inibindo a utilização de estratégias motivacionais desadaptadas (Alderman, 2004; Ee, Moore, & Atputhasamy, 2003; Faria & Parracho; Santos, 2008)

A auto-eficácia permite explicar os níveis de organização da auto-estima, sendo a variável que apresentou maior impacto, quando tomada isoladamente, no que concerne aos padrões adaptativos de aprendizagem. Os resultados obtidos são concordantes com os obtidos por Figueira (2007), Ramos (2006) e Santos (2008), no contexto escolar português. Preditora da aprendizagem, a auto-eficácia, representa a confiança que o aluno possui nas suas capacidades para ter sucesso. É influenciada pelos contextos em que está inserida, bem como pelos comportamentos escolares (Alderman, 2004; Bong, 2008; Santos, 2008). Nessa perspectiva, não se pode deixar de realçar a importância das oportunidades que forem concedidas aos estudantes para o desenvolvimento de crenças de auto-eficácia, para que estes, independentemente das suas capacidades, permaneçam mais empenhados e esforçados nas suas realizações, nomeadamente, no contexto académico (Santos, 2008).

Não se identificaram relações significativas entre a pressão académica e a auto-estima. A pressão académica (Alderman, 2004) é necessária, a um nível óptimo, para que ocorram aprendizagens e para que os desafios colocados sejam sentidos como desafiantes e como oportunidades para o desenvolvimento e mudança positiva pelo contexto escolar.

Constatou-se a existência de relações negativas e estatisticamente significativas entre as estratégias de auto-justificação para o insucesso e a auto-estima. Estas estratégias permitem aos estudante manter avaliações positivas de si e desviar as percepções dos outros do foco na (in)capacidade pessoal para resolver com sucesso as mais importantes tarefas no contexto académico. A utilização deste tipo de padrão de aprendizagem desadaptada, do ponto de vista motivacional e comportamental, permite ao estudante permanecer com avaliações positivas de si face ao insucesso obtido (Midgley & Urdan, 2001; Santos, 2008; Warner & Moore, 2004), embora iniba completamente a organização de um padrão cognitivo-motivacional facilitador de aprendizagem.

Das dimensões estudadas, a variável que isoladamente melhor permite explicar a auto-estima é a esperança vocacional. Estes resultados são concordantes com a revisão da literatura especializada efectuada, dado que, com base em Snyder (1995), Snyder e Feldman (2002), Snyder, Lopez, Shorey, Rand e Feldman (2003), a

esperança encontra-se associada à persistência nas tarefas, à utilização de estratégias cognitivas mais elaboradas e às expectativas de resultado positivas, factores que são fulcrais na aprendizagem.

O modelo que testámos, confirma a existência de um impacto positivo das variáveis independentes auto-eficácia académica (padrões adaptativos de aprendizagem) e da esperança vocacional na variável dependente, o nível de auto-estima. Assim, verifica-se que a auto-eficácia está positivamente associada a um nível mais elevado da auto-estima. Não se pode deixar de salientar que esta variável, estudada por Figueira (2007) e Santos (2008), revelou uma associação positiva com a realização académica. Esta situação está também relacionada com o nosso estudo porque não pode haver uma boa realização académica sem uma boa auto-estima. Constatou-se, também, a existência de associações positivas entre a esperança e os níveis de auto-estima, o que corrobora os resultados verificados por Snyder e al. (1991), uma vez que a esperança permite o ajustamento da actividade psicológica às situações que apresentem algum grau de complexidade em contextos de realização. As estratégias de auto-justificação para o insucesso também se encontram significativamente associadas, de modo negativo, com os níveis de auto-estima, o que está em consonância com a revisão teórica efectuada. Neste sentido, as estratégias de auto-justificação do insucesso conduzem a um menor esforço, à desvalorização académica, e conseqüentemente, induzem a manifestação de níveis mais pobres de realização académica (Alderman, 2004; Bong, 2008; Midgeley & Urdan, 2001; Thompson, 2004; Santos, 2008). Verifica-se, ainda, que a esperança (de um modo positivo) e as estratégias de auto-justificação para o insucesso (de um modo negativo) foram os melhores preditores da auto-estima.

Identificou-se a existência de relações positivas significativas entre a auto-eficácia e o nível de esperança. Estes dados vão de encontro aos apresentados por Linmenbrink e Pintrinch (2002), uma vez que os alunos que possuem crenças de auto-eficácia positivas apresentam uma componente afectiva também positiva e uma crença na agência pessoal para os desafios dos contextos futuros.

Constatou-se, ainda, a existência de relações positivas significativas entre os objectivos de orientação para a mestria e o nível de esperança. Estes resultados são concordantes com os referenciados na revisão da literatura sobre esta temática. Os

alunos com objectivos de orientação para a mestria, não tendo em conta os resultados que alcançam, são portadores de sentimentos positivos na realização da tarefa (Midgley, Kaplan, Middleton, & Maehr, 1998).

No tocante à relação entre a pressão académica e o nível de esperança, os resultados obtidos apontam para uma associação positiva entre ambas. De acordo com Alderman (2004) é necessário um nível óptimo de pressão (nunca demasiado elevado) para que ocorram realizações e para que as tarefas sejam sentidas como desafiantes e gerem sentimentos positivos.

No que se refere às estratégias de auto-justificação para o insucesso foi verificada a existência de relações significativas negativas com a esperança. Este resultado corrobora os dados obtidos por Kashdan, Pelham, Lang e Hoza, (2002), Snyder (1995), Snyder (2000), Snyder (2005), Snyder, Feldman, Shorey, Rand (2002), Snyder, Lopez, Shorey, Rand e Feldman (2003), os quais apontam para existência de uma associação negativa entre os comportamentos inadaptados ou passivos e a esperança.

Foi, igualmente, verificada a existência de relações positivas significativas entre a auto-eficácia académica e a auto-estima. De facto, de acordo com a literatura consultada, era de prever que os alunos com crenças de auto-eficácia positivas possuíssem atitudes de auto-estima mais adaptativas, pois estas constituem um factor fulcral nos procedimentos e tomada de decisão.

Embora os objectivos de orientação para a mestria e a auto-estima, apresentem, neste estudo, uma relação positiva, essa relação não alcança o nível de significância estatística. Estes resultados não são concordantes com os referenciados na revisão da literatura sobre esta temática.

Quanto à relação entre a pressão académica e auto-estima, os resultados obtidos apontam para uma associação negativa entre ambas, que não alcançou, no entanto, o nível de significância estatística.

No que se refere às estratégias de auto-justificação para o insucesso foi verificada a existência de relações significativas negativas com a auto-estima. Os resultados obtidos vão de encontro às hipóteses avançadas a partir da análise da literatura especializada. Desta forma, os alunos que recorrem frequentemente a

estratégias de auto-justificação para o insucesso tendem a adoptar comportamentos passivos e/ou inadaptados (Midgley & Urdan, 2001; Thompson, 2004).

No que concerne ao impacto do género nas diversas variáveis em estudo, nem todas as relações encontradas foram significativas. Não foram encontradas diferenças significativas quanto ao género nos objectivos de orientação com a mestria, o que também já foi verificado em outras investigações com a população portuguesa (Figueira, 2007; Ramos, 2006; Santos, 2008). Embora as raparigas tivessem apresentado níveis mais elevados de orientação para a mestria, esta diferença não foi significativa, contudo pode ser considerada uma tendência à semelhança das investigações realizadas com a população portuguesa (Sá, 1998; Santos, 2008; Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004).

Os rapazes tendem a ser mais orientados para os resultados, na vertente aproximação, demonstrando que sentem uma maior necessidade de se sentirem superiores do que as raparigas.

Na orientação dos objectivos para o resultado vertente evitamento, os rapazes adoptam com mais facilidade estratégias de evitamento das falhas para protegerem a sua auto-imagem do que as raparigas.

Na Auto-Eficácia académica os rapazes revelam um maior número de crenças sobre as suas capacidades próprias para produzir os resultados pretendidos do que as raparigas. Os rapazes, nos contextos que desenvolvem com outras pessoas (professores na escola, pais na família), sentem maior pressão do que as raparigas

Quanto à esperança não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros, tal como sucedeu nos estudos de Snyder (1995), Snyder (2000) e Snyder, Lopez, Shorey, Rand e Feldman (2003). Apesar de não verem diferenças significativas, as raparigas demonstraram possuir níveis mais elevados de esperança do que os rapazes, o que se opõe ao que foi verificado por Vera, Shin, Montgomery, Mildener e Speight (2004).

No tocante à auto-estima, verifica-se uma predominância, ao nível dos resultados, dos rapazes sobre as raparigas. Os rapazes têm uma maior auto-estima, embora com uma diferença mínima. Nas estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso os rapazes sentem uma maior necessidade de utilizarem estas estratégias

do que as raparigas. Os resultados obtidos estão em consonância com os de Kimble e Hirt (2005) e Santos (2008).

No que se refere ao efeito das habilitações literárias dos pais nas variáveis predictoras e na variável de critério, nós considerámos no nosso estudo só as da mãe, porque, dentro do quadro social actual, é o elemento familiar que mais está ligado aos seus educandos, prestando maior apoio e, por isso ganhando um maior vinculo a esse nível, do que os dos pais. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na Orientação para a Mestria, na Orientação dos Objectivos para a Realização vertente evitamento, na Pressão Académica e na Auto-Estima.

Verificámos nos Objectivos de Orientação para os Resultados vertente aproximação de que os alunos cujas mães têm habilitações iguais ao 4º ano que adoptam, com menos frequência, objectivos de orientação para o resultado vertente aproximação do que aqueles que têm mães com Curso Superior.

Na Auto-Eficácia Académica os dados obtidos permitem compreender que quanto mais elevadas forem as habilitações da mãe, maior é o nível de auto-eficácia académica sentida pelos alunos. Figueira (2007) e Santos (2008) verificaram, também, a existência de associações significativas entre as habilitações literárias das mães e a auto-eficácia dos seus filhos.

Na Pressão Académica os alunos cujas mães possuem o 4º ano de escolaridade sofrem menos pressão académica do que os alunos cujas mães têm o 12ºano.

Nas Estratégias Académicas de Auto-justificação do Insucesso verifica-se a utilização, com mais frequência, de estratégias académicas de auto-Justificação do insucesso pelos alunos cujas mães possuem o 4º e o 6º ano de escolaridade.

Na Esperança Vocacional tivemos oportunidade de verificar que quanto maior forem as habilitações literárias das mães maior é a esperança vocacional dos alunos.

Na Auto-estima constata-se que os alunos cujas mães têm um Curso Superior têm uma Auto-Estima mais levada em relação aos alunos cujas mães têm o 4ºano.

Os resultados que obtivemos, de acordo com a natureza da investigação, não podem ser generalizados para a população em geral, no entanto, constituem dados importantes para o desenvolvimento de outro tipo de investigações.

Conclusões Finais

No nosso estudo não foi identificada uma relação significativa, a nível estatístico, entre as variáveis identificadas com base nos padrões adaptativos de aprendizagem e a auto-estima. No entanto, não podem ser minimizados os resultados que se obtiveram nas variáveis auto-eficácia académica e a utilização das estratégias de Auto-Justificação para o insucesso, identificando-se algum grau de ligação com a auto-estima. Verificou-se que os melhores preditores, de acordo com os valores produzidos ao nível da auto-estima, foram a Esperança, num sentido positivo, e as estratégias auto-destrutivas, num sentido negativo. A esperança enquanto variável, com conteúdos cognitivos e afectivos, permite o desenvolvimento da auto-estima. Esta está direccionada para a organização de uma estabilidade com implicações no bem-estar/ saúde mental, e na emancipação pessoal e social a nível comunitário dos sujeitos.

Não podemos deixar de referir a importância das habilitações literárias da mãe na Auto-Eficácia Académica, pois, quanto maiores forem maior é a auto-eficácia sentida pelos alunos. Não podíamos deixar de sublinhar este facto, porque é importante que ele seja conhecido para que possa ser promovido, cada vez mais junto das diferentes comunidades, o aumento das qualificações dos seus elementos.

Em relação à Pressão Académica não pode ser simples coincidência os alunos cujas mães têm o 12º ano sentirem mais pressão, pois estas têm uma experiência que possivelmente transmitem aos seus educandos sob a forma de pressão no sentido da sua responsabilização.

Na Esperança Vocacional tivemos oportunidade de verificar que quanto maiores forem as habilitações literárias das mães maior é a esperança vocacional dos alunos.

Face aos resultados que obtivemos compete às diversas instituições sociais, que são frequentadas pelos estudantes no seu desenvolvimento pessoal e vocacional, promover a esperança de todos os indivíduos, munindo-os de capacidades de planificação e de recursos para atingir os meios necessários, devendo estes ser trabalhados desde cedo, utilizando, por exemplo, situações de resolução de problemas e de planificação de objectivos (Santos, 2008).

Como a esperança (Snyder e al., 1991) desencadeia o ajustamento da actividade psicológica às situações que apresentam algum grau de complexidade em contextos de realização, permite gerar bem-estar e fomentar níveis mais elevados de auto-estima, com as consequentes realizações positivas ao nível da actividade comportamental do sujeito o que se reflecte na sua saúde mental/bem-estar, emancipação pessoal e social. É neste sentido que a esperança vocacional se assume como um comportamento resiliente, que não pode estar desligado do conceito de auto-estima, que não é mais do que a sua expressão e operacionalização. A esperança vocacional, enquanto comportamento resiliente, permitirá ao estudante enfrentar as suas situações de stress, no seu dia-a-dia escolar, gerindo com mais facilidade a sua saúde mental, bem-estar pessoal, assumindo uma identidade vocacional mais consistente com as suas ambições pessoais, ao nível da construção da sua própria narrativa.

Como vimos na componente teórica deste estudo pode-se identificar a organização de um desenvolvimento psicossocial da resiliência nos diversos escalões/patamares de desenvolvimento dos sujeitos, em relação à qual não pode estar dissociada um projecto de trabalho que é a esperança vocacional. Esta deve constituir-se e instituir-se a nível pessoal e social de forma a promover um desenvolvimento de carreira resiliente que permita ao sujeito o seu bem-estar, organizar a sua saúde mental e promover o seu estatuto de emancipado.

Como já dissemos é necessário promover a esperança vocacional de todos os indivíduos, munindo-os de comportamentos de resiliência, com base em projectos pessoais, ao nível do sistema sócio-educativo, no qual possam intervir (ou continuar a intervir) os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), desenvolvendo estratégias de aconselhamento, ao nível da consulta psicológica individual e programas de formação grupais organizados através do processo da organização da turma ou de outras estruturas. Estes não se devem esgotar só ao nível do 9º e 12º ano, nas situações de reorientação e reabilitação vocacional. Devem consubstanciar-se em projectos mais alargados ao nível do desenvolvimento psicológico dos alunos, em que a esperança vocacional, no sentido da organização de comportamentos resilientes, sinónimos de bem-estar, saúde mental e expressão de um estatuto de emancipação comunitário, seja trabalhada.

Bibliografia

- Abreu, M.V. (1982). Motivos e Organizações Cognitivas na Construção da personalidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XVI, 331-342.
- Abreu, M.V., Leitão, L.M., Santos, E.R., Paixão, M.P. (1988). Mobilização de Potencialidades de Desenvolvimento Cognitivo e Promoção do Sucesso Escolar. *Psychologica*, 1, 1-26.
- Abreu, M.V., Santo, E.R., Leitão, L.M., Paixão, M.P., Fernandes, I.V. (1983). Da Prevenção do Insucesso Escolar ao Desenvolvimento Interpessoal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVII, 143-167.
- Alderman, M.K. (2004). *Motivation for achievement, possibilitiesw for teaching and learning*. Second Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.
- Alfasi, M. (2003). Promoting the Will and Skill of Students at Academic Risk: An evaluation of an instructional design geared to foster achievement, self-efficacy and motivation. *Journal of Instructional Psychology*, 30 (1), 28-40.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goal, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E.M., Austin, C.C., & Johnson, D.M. (2001). The development of goal orientations. In Wigfield, A. & Eccles, J.S. (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp.197-220). San Diego: Academic Press.
- Anderman, E.M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1988). Motivation and cheating in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84-93.

-
- Archer & Waterman, (1990). Varieties of identity diffusions and foreclosures. *Journal of Adolescent Research*, 5, 96-111.
- Arnold, D.H., Doctoroff, G.L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517-45.
- Anteghini, M., Fonseca, H., Ireland, M., Blum R.W. (2001). Health risk behaviors and associated risk and protective factors among Brazilian adolescents. In Santos-Brazil. *Journal of Adolescence Health*, 28, 295-302.
- Bandura, A., & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory, In Vasta, R. (Ed.), *Annals of Child development*, 6, *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy, the Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Berzonsky, M.D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 268-282
- Betz, N.E. (2004). Applications of self-efficacy theory to the career counseling of women. *Career Planning and Adult Development*, 20 (1), 12-24
- Betz, N.E., Hachett, G. (2006). Career Self-Efficacy Theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 3-11.
- Biesckle, K.J. (2006). Research Self-Efficacy Beliefs and Research Outcome Expectations: Implications for Developing Scientifically Minded Psychologist. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 77-91.

-
- Bilsker, D., & Marcia, J. (1991). Adaptive regression and ego identity. *Journal of Adolescence*, 14, 75-84.
- Blumenfield, P.C. (1992). The task and the teacher. Enhancing student thought fullness in science. In Brophy, J. (Ed.), *Advance in research on teaching* (Vol. 3, 81-114). Greenwich, CT: JAI
- Blustein, D.L. (2001). Extending the reach of vocational psychology: Toward an integrative and inclusive psychology of work. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 171-182.
- Blustein, D.L. (2006). *The Psychology of Working, A new perspective for Career Development, Counseling, and Public Policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahawah, New Jersey, London
- Blustein, D.L., Chaves, A. P., Diemer, M. A., Gallagher, L. A., Marshall, K. G., Sirin, S., et al. (2002). Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 311-323.
- Bong, M. (2002). Between and within domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23-34.
- Bong, M. (2008). Effects of Parent-Child Relationships and Classroom Goal Structures on Motivation, Help-Seeking Avoidance, and Cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Borges, M. I. P. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. Jornal de Psicologia.
- Branden, N. (1994). *The six pillars of self-esteem*. New York: Bantam Books
- Brown, J., & Weiner, B. (1984). Affective consequences of ability versus effort ascriptions: Controversies, resolutions, and quandaries. *Journal of Educational Psychology*, 76, 146-158.

-
- Butler, R. (1998). Age trends in the use of social and temporal comparison for self-evaluation. Examination of a novel developmental hypothesis. *Child Development, 69*, 1054-1073.
- Butler, R., & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology, 87*, 261-271.
- Caprar, G.V., Steca, P. (2006). The contribution of self-regulatory efficacy beliefs in managing affect and family relationships to positive thinking and hedonic balance. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25* (6), 603-627.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Chemers, M.M., HU, L., & Garcia, B.F. (2001). Academic self-efficacy and first year college students' performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64.
- Chronister, K. M., Wettersten, K., & Brown, C. (2004). Vocational psychology research for the liberation of battered women. *The Counseling Psychologist, 32*, 900-932.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. (1998). *The will to learn: A guide for motivations young people*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171-200.
- Covington, M.V. (2002). Rewards and Intrinsic Motivation: A Needs-Based Developmental Perspective. In Pajares, F., Urda, T., (Ed.), *Academic Motivation of Adolescents*, Information Age Publishing, 80 Mason Street, Greenwich, Connecticut 06830, www.infoagepub.com.

Crocker, J., Cornwell, B., & Major, B. (1993). The stigma of overweight: Affective consequences of attributional ambiguity, *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 60-70.

Damon, W. (1995). *Greater expectations*. New York: The Free Press.

Day, E.A., Radosevich, D.J., Chasteen, C.S. (2003). Construct and criterion related validity of four commonly used goal orientation instruments. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 434-464.

Debesse, M. (Coord.), (1956), *Psychologie de l'Enfant*, Collection Bourrelier, Librairie Armand Colin.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health, *Canadian Psychology*, vol. 49, n. 3, 182-185, Canadian Psychological Association.

Dec. Lei 190/91. Criação dos Serviços de Psicologia e Orientação

Dec. Lei 319/91 (Já revogado) – Necessidades Educativas Especiais

Dec. Lei 300/97 – Estatuto do Psicólogos dos SPO

Dec.Lei 74/2005 – Gestão das Escolas

Dec.Lei 2/2008 – Estatuto do Aluno

Dec.Lei 3/2008 – Novo regime educativo especial

Desp. Conj. 453/2004 – Cursos de Educação e Formação

Diemer, M.A. (2007). Vocational Hope and Vocational Identity: Urban's Career Development. *Journal of Career Assessment*, 15; 98.

Donkin, R. (2001). *Blood, sweat, & tears: The evolution of work*. New York: Texere.

-
- Duda, J., & Nicholls, J. (1982). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. (1992). *The study goals in Psychology*. *Psychological Science*, 3, 165-167.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivational and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C.S., & Sorich, L. (1999). Mastery oriented thinking. In Snyder, C.R. (Ed.), *Coping*. New York: Oxford University Press.
- Eckstein, S.G., & Shmesh, M. (1992). The rate of acquisition of formal operations schemata in adolescence. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 441-451.
- EE, J., Mooree, P.J., Atuthasamy, L. (2003). High-achieving Students: Their motivational goal, self-regulation and achievement and relationships to their teacher's goals and strategy-based instruction. *High Ability Studies*, 14 (1), 23-39.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance and achievement goals. *Educational Psychology*, 34, 169-189.
- Elliot, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A., & Gable, S. (1999). Achievements goals, study strategies and exam performance. A meditational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. New York (2ed.1963)
- Erikson, E.H. (1968). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris: Flammarion, Éditeur, 26, rue Racine, Paris

-
- Eysenk, M.W. (1988). Anxiety and attention. *Anxiety and attention. Anxiety Research*, 1, 9-15.
- Fassinger, R. (2001). Using the master's tools: Social advocacy at the national level. In Gore, P. & Swanson, J. (Chairs), *Counseling psychologists as agents of social change*. Paper presented at the 4th National Conference on Counseling Psychology, Houston, TX.
- Fergus, S., & Zimmerman, M.A., (2005). Adolescent resilience: A framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk, *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Figueira, G.P. (2007). *Relação entre as crenças de auto-eficácia, a orientação para objectivos, a atitude afectiva face ao futuro e o sucesso escolar em alunos do 7ºano de escolaridade*. Dissertação de mestrado, não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gini, A. (2000). *My job, my self: Work and the creation of the modern individual*. New York: Routledge.
- Gysbers, N.C., & Moore, E. J. , (1987). *Career Counseling, Skills and Techniques for Practioners*. Prentice-Hall, In., Englewood Cliffs, New Jersey
- Gysbers, N.C., Heppner, M. J., & Johnston, J. H. A., (2003), *Career Counseling. Process, Issues, and Techniques*
- Harren, V.A. (1979). A model of career decision-making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In Damon, W. (Series Ed.), & Eisenberg, N. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* Vol. 3. (5th ed., pp. 553-617). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New Guilford Press

-
- Hawks, B. K., & Muha, D. G. (1991). Facilitating the career development of minorities: Doing it differently this time. *Career Development Quarterly*, 39, 251-260.ess.
- Herr, E. L. (2003). The future of career counseling as an instrument of public policy. *Career Development Quarterly*, 52, 8-17.
- Herr, E. L., & Niles, S. G. (1998). Career: Social action in behalf of purpose productivity, and hope. In Lee, C.G. & Walz, G.R. (Eds.), *Social action: A mandate for counselors* (pp. 117-156). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Holland, J. L., Johnston, J. A., & Asama, F. (1993). The Vocational Identity Scale: A diagnostic and treatment tool, *Journal of career Assessment*, 4, 1-12.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of Logical Thinking from Childhood from Adolescence*. New York: Basic Books
- Innenbrink, E.A., & Pintrinch, P. R. (2002). Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- James, W. (1890). *Principles of psychology, Volume 1*. New York: Henry Holt.
- Jagacinshi, C., Duda, J. (2001). A comparative analysis of Contemporary Achievement Goal Orientation Measures. *Educational and Psychological Measurement*, 16, (6), 1013-1039.
- Joo, Y., Bong, M., & Choi, H. (2001). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction. *Educational Technology and Research and Development*, 48(2), 5-17.
- Juntunen, C.L., & Wettersten, K.B. (2006), *Work Hope: Development and Initial Validation of a Measure. Journal of Counseling Psychology*, Vol.532 N°1, 94-106.
- Juvonen, J., & Cadigan, R. J. (2002) Social Determinants of Public Behavior of Middle School Youth: Perceived Peer Norms and Need to be Accepted. In Pajares, F., Urdan, T. (Ed.). *Academic Motivation of Adolescents Information*. Age

Publishing, 80 Mason Street, Greenwich, Connecticut 06830, www.infoagepub.com.

Kaplan, A., Gheen, M., Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, (72), 191-211.

Kaplan, A., Machr, L., (2002) Adolescent's Achievement Goals: Situating Motivation. In Pajares, F., Urdan, T., (Ed.) *Sociocultural Contexts. Academic Motivation of Adolescents*, Information Age Publishing, 80 Mason Street, Greenwich, Connecticut 06830, www.infoagepub.com.

Kimble, C. E., Hirt, E.R. (2005). Self-Focus, Gender, and Habitual Self-Handicapping: Do they make a difference in behavioral self-handicapping? *Social Behavior and Personality*, 33(1), 43-56.

La Guardia, J.G., Ryan, R. M. (2002). What Adolescents Need: A Self-Determination Theory Perspective on Development within Families, School, and Society. In Pajares, F., Urdan, T., (Ed.), *Academic Motivation of Adolescents* Information Age Publishing, 80 Mason Street, Greenwich, Connecticut 06830, www.infoagepub.com

Laplanche, J., Pontalis, J.B. (3ª Ed.). (1976). *Vocabulário da psicanálise*. Lisboa: Moraes Editores.

Lemos, M.G.S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Dissertação de doutoramento, não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lent, R., & Hackett, G. (1987). Career Self-Efficacy: Empirical status and future direction. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.

Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance (Monograph) *Journal of Vocational Behavior*, 47, 79-122.

-
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In Brown, D. & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Levesque, C., Copeland, K.J., & Stueffle, R.A. (2008). Conscious and nonconscious processes: Implications for self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49, 218-224.
- Luthanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1151-1160.
- Luzzo, D.A., Hasper, P., Albert, K.A., Bibby, M. A., Martinelli Jr. E.A. (1999). Effects of self-efficacy-enhancing interventions on the math/science self-efficacy and career interests, goals, and actions of career undecided college students. *Journal of counseling Psychology*, 46 (2), 233-243.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia J.E. (1967). Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, " general maladjustment", and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35, 118-133.
- Marcia, J.E & Friedman, M. (1970). Ego identity status in college women. *Journal of Personality*, 38, 249-263.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York : Wiley.
- Maehr, M., & Midgley, C.(1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Maddux, J.E. (1995). *Self Efficacy, adaptation, and Adjustment, Theory, Research, and Application*. New York: Plenum.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.

-
- Markman, G.D., Baron, R. A., Balkin, D.B. (2005). Are perseverance and self-efficacy costless? Assessing entrepreneurs' regretful thinking. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 1-19.
- Masten, A.S., (2001). Ordinary Magic, resilience Processes in Development, *American Psychologist*, Vol. 56, nº 3, 227-238.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in development systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Masten, A.S. (2008). Promoting Competence and Resilience in the school context, *Professional School Counseling*.
- Mateus, M.L.R.A. (2008). *Motivação para o Lazer, Identidade Vocacional e Qualidade de Vida em estudantes Universitários*. Dissertação de mestrado, não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*, Chicago: University of Chicago Press.
- Meece, J.L. (1991). The classroom context and students' motivational goals. In Maehr, M.L. & Pintrich, P.R. (Eds.), *Advances in Motivation and achievement* (Vol. 7, 261-286) Greenwich, CT: JAI Press.
- Meece, J.L., Blumenfield, P.C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., Urden, T. (2000). *The Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. The University of Michigan.
- Midgley, C., & Urden, T.C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.

-
- Molden, D.C., & Dweck, C.S. (2000). Meaning and motivation. In Sansone, C., & Hrackiewicz, J.M. (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (p.131-159). San Diego: Academic Press.
- Muuss, R.E., (1996). *Theories of Adolescence (sixth edition)*. New York: The MacGraw-Hill Companies, Inc.
- Neymer, G.J. (1992), *Personal Construts in Career Counseling and Development. Journal of Career Development*, Vol 18 (3), Spring 1992, Human Sciences Press, Inc.
- Nicholls, J.G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. In Stevenson, M.O., Stevenson, H.W., & Paris, S.G. (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 211-237). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In Sternberg, R.J., & Kolligian, J. (Eds.), *Competence considered* (pp. 11-40) New Haven, CT: Yale University Press.
- O'Brien, K.M. (2001). The legacy of Parsons: Career counselors and vocational psychologists as agents of social change. *Career Development Quarterly*, 50, 66-76.
- Paixão, M.P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais (pp. 387-426). In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*, Coimbra. Quarteto Editora.
- Paixão, M.P., Borges, M.G. (2005). O papel do tipo de orientação para objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional: estudo exploratório com alunos do 9ºano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*.

-
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2001). Toward a Positive Psychology of Academic Motivation. *The Journal of Educational Research*, 95, 27-35.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Theory and of Self-efficacy. <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html><http://www.des.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Pajares, F., Shunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-efficacy, Self-concept, and School Achievement.
- [Http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html](http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html).
- Pereira, A. (2008). *SPSS Guia Prático de Utilização. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia (7ª Ed.)*. Edições Sílabo, Lisboa
- Perrone, K.M., Perrone, P. A., Chan, F., & Thomas, K.R. (2000). Assessing efficacy and importance of career counseling competencies. *The Career Development Quarterly*, 48 (3), 212-225
- Pestana, M.H., Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS (5ª ed.)*. Edições Sílabo, Lisboa
- Piaget, J. (1985). *The equilibrium of cognitive structure*. Chicago: University of Chicago Press
- Piaget, J., & Inhelder (1969). *The psychology of the Child*. New York: Basic Books
- Piaget, J. (1977). *Seis estudos de Psicologia*. Publicações D. Quixote, Lisboa
- Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

-
- Pintrich, P.R., & Shunk, D.H. (2002). *Motivation in education* (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Prilleltensky, I. (1997). Values, assumptions, and practices: Assessing the moral implications of psychological discourse and action. *American Psychologist*, 52, 517-535.
- Radosevich, D. J., Vaidyanathan, V. T., Yeo, S, & Rasodevich, D. M. (2003). Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary educational Psychology*, 29, 207-229.
- Ramos, L. A. (2007). *Auto-Eficácia, objetivos e tomada de decisão da identidade vocacional*. Dissertação de mestrado, não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Robitschek, C. (2003). Vocational psychology assessment: Positive human characteristics leading to positive work outcomes. In Lopez, S.J., & Snyder, C.R. (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 377-392). Washington. DC: American Psychological Association.
- Rosário, P. S. L. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In Taveira, M.C. (coord.), *Psicologia Escolar, uma Proposta Científica-Pedagógica*, Coleção Educação, Quarteto.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescence self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books
- Sá, I. (1998). O Desenvolvimento das Orientações Motivacionais em Estudantes do 2º ciclo e 3º ciclos do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Psicologia* (33), 159-182.
- Sá, I. (2007). A auto-regulação da aprendizagem: O papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Psychologica*, 44, 63-76.

-
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho
- Santos, C.A.C. (2008). *Estudo da relação do nível de realização académica com os padrões adaptativos de aprendizagem, e a esperança e as atitudes de carreira, em alunos do 3ºciclo*. Dissertação de mestrado, não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Savickas, M.L. (2003). Toward a taxonomy of human strengths: Career counseling's contribution to positive psychology. In Walsch, W.B. (Ed.). *Counseling psychology and optimal functioning* (p.229-249). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In Brown, S.D., & R.W. Lent (Eds). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p.42-70) Hoboken, NJ: Wiley.
- Schenl, S., & Marcia, J.E. (1972). Attitudes toward premarital intercourse in determining ego identity status in college women. *Journal of Personality*, 40, 472-482.
- Schunk, D. H., Miller, S.D, (2002), Self-Efficacy and Adolescent's Motivation. In Pajares, F., Urdan, T. (Ed.). *Academic Motivation of Adolescents, Information, Age Publishing*, 80 Mason Street, Greenwich, Connecticut 06830, www.infoagepub.com
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research and application* (3rd ed.). Upper Saddle River, New Jersey.
- Seiner, R., Wiener, M., & Cromer, W. (1971). Comprehensive training and identification for peer and good readers. *Journal of Educational Psychology*, 62, 506-513.
- Seligman, M.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology, *American Psychologist*, 55, 5-14.

-
- Shih, S. (2005). Taiwanese Sixth Grader's Achievement Goals and Their Motivation, Strategy Use, and Grades: An Examination of the Multiple Goal Perspective. *The Elementary School Journal*, 106 (1), 39-80.
- Shim, S., & Ryan, A. (2005). Changes in Self-Efficacy, Challenge Avoidance, and Intrinsic Value in Response to Grades: The Role of Achievement Goals. *The Journal of Experimental Education*, 73, 333-342.
- Shunk, D.H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In Wigfield, A. & Eccles, J.S., (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31), San Diego: Academic Press.
- Silva, A.L., Duarte, A.M., Sá, L., Simão, A.M.V. (2004). *Aprendizagem Auto-regulada pelo estudante. Perspectivas psicológica e educacionais*. Porto: Porto Editora
- Skinner, B.F.. (1953). *Science and human behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sprinthall, N.A., Collins, W.A. (1999). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Snyder, C.R. (2005). Teaching: The Lessons of Hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 72-84.
- Snyder, C.R., Harris, C., Anderson, J.R., Holleran, S.A., Irving, L.M., Sigmon, S.T., et al. (1991). The will and the ways. Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585.
- Snyder, C.R., Hardi, S.S., Cheavens, J., Michael, S.T., Yamhure, L., & Sympson, S. (2000). The role of hope in cognitive-behavior therapies, *Cognitive Therapy and Research*, 24, 747-762.
- Snyder, C.R., Feldman, D.B., Shorey, H.S., & Rand, K.L. (2002). Hopeful Choices: A School counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling*, 5(5), 298-307.

-
- Stevens, T., Olivarez, A., Lan, W.Y., Runnels, M.K.T. (2004). Role of Mathematics Self-Efficacy and Motivation in Mathematics Across Ethnicity. *The Journal of Educational Research*, 97 (4), 208-221.
- Super, D.E. (1953). A Theory of Vocational Development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D.E. (1955). The Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Recoprd*, 57, 151-163
- Super, D.E., & Thompson, A.S. (1979). A six-scale, two-factor measure of adolescent career or vocational maturity. *Vocational Guidance Quarterly*, 28, 6-15.
- Taborda, M. C., & Lima, L. N. (2002). Adolescência: Concepções dos professores, *Psychologica*, 39.
- Taveira, M.C. (coord.), *Psicologia Escolar, uma Proposta Científica-Pedagógica*, Coleção Educação, Quarteto.
- Taveira, M.C., & Nogueira, C. (2004). Estudos de género e psicologia vocacional: confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In Taveira, M.C. (Coord.), Coelho, H., Oliveira, H., Leonardo, J., *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida, fundamentos, princípios e orientações*, Almedina.
- Taylor, S.E., Brown, J.D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective in mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Teixeira, M. O. (2007), As crenças de eficácia académica na formação dos interesses e das escolhas vocacionais, *Psychologica*, 44, 11-23.
- Thompson, T. (2004). Re-examining the effects of noncontingent success on self-handicapping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 239-260.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20, 135-142.

- Toder, N.L., & Marcia, J.E. (1973). Ego identity status end response to conformity pressure in college women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 287-294.
- Tumer, J.C., Midgley, C., Meyer, D.K., Gheen, M.H., Anderman, E., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.
- Urden, T.C. (1997). Achievement goal theory Past results, future directions. In Maehr, M.L., & Pintrich, P.R. (Eds.), *Advances in motivation and Achievement* (Vol.10, pp.99-141). Greenwich, CT: JAI.
- Urduan, T.C., Kneisel, L., & Mason, V. (1999). Interpreting messages about motivation in the classroom: Examining the effects of achievement goal structures. In Urden, T.C., (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol.11, pp.123-158). Greenwich, CT: JAI
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., & Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: goal content matters, *Journal of Educational Psychology*, 96, 755-764.
- Vondracek, F.W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vondracek, F.W. (1988). A Developmental-Contextual Approach to Career Development Research. In Young, R. A., & Borgen, W.A. (Ed.), *A Methodological Approaches to the Study of Career*. Praeger, New York
- Wang, N., Jone, L.M., Haase, R.F., Bruch, M.A. (2006). The role of Personality and Career Decision-Making Self-Efficacy in the Career Choice Commitment of College Students, *Journal of Career Assessment*, 14(3), 312-332.
- Warner, S., Moore, S. (2004). Excuses, Excuses: Self-Handicapping. Australian Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (4), 271-281.

-
- Watson, J.B. (1914). *Behavior: An introduction to comparative psychology*. New York: Henry Holt.
- Watson, J.B. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton.
- Watson, M. B., & Stead, G.B. (2002). Career psychology in South Africa: Moral perspectives on present and future directions. *South African Journal of Psychology*, 32, 26-31.
- Weiner, B. (1985). *Human Motivation*. New York.
- Wolters, C.A., Yu, S., & Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Woodworth, R.S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Zimmerman, B.J., Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self regulated learning. Relating grade, sex, and giftedness to self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B.J., Martinez-Pons, M. 1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In Shunk, D.H. & Meece, J.L. (Eds), *Student perceptions in the classroom* (pp.185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

A N E X O S

Questionário

Estudo dos factores que contribuem para o bem-estar/ saúde mental do adolescente

Este questionário enquadra-se num projecto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e pretende aprofundar o estudo das relações entre os alunos e alguns aspectos que contribuem para o seu bem-estar e o seu sucesso na escola. Deste modo, solicitamos a tua colaboração para responderes, com sinceridade, a todas as questões colocadas.

Este questionário é **ANÓNIMO** e as tuas respostas **CONFIDENCIAIS**.

Obrigado pela tua colaboração!

Assinala com uma cruz (X,) a resposta que corresponde à tua situação) ou completa o espaço em branco com a informação pretendida.

1. Idade ___ anos
2. Sexo: 1. Feminino ___ Masculino ___
3. Estás a frequentar o ___ ano
4. Curso _____
5. Vive na cidade ou fora da cidade
6. A quantos quilómetros mora da escola (valor aproximado)
7. O teu agregado familiar é constituído por: Pais e irmãos ___ Só Pais ___ Com outras pessoas _____ (Quem?) _____
8. Qual é a habilitação académica do teu pai: 4ºano ; 6ºano ; 9ºano ; 12ºano ; frequência de um curso superior ; curso superior ;
9. Qual é a habilitação académica da tua mãe: 4ºano ; 6ºano ; 9ºano ; 12ºano ; frequência de um curso superior ; curso superior ;
10. Tens muitos amigos (as) Poucos amigos (as)
11. Participas em algum clube (de desporto, de lazer, etc.): Sim Não
12. Já ficaste retido (não transitas-te de ano)? Não Sim
13. Se respondeste sim à pergunta anterior, quantas vezes reprovaste e em que anos de escolaridade? _____
14. Tem sentido dificuldades no seu estudo/aprendizagem? Não Sim
15. Se respondeste sim à pergunta anterior, como as tem superado?

16. Essas estratégias são pessoais ou acrescidas (aulas de apoio pedagógico, explicações, etc.)
17. Para além de dificuldades de aprendizagem, tens sentido outras dificuldades? Não
Sim
18. Se respondeste sim à pergunta anterior, em que dimensão(ões) se situam: Emocionais
Cognitivo-Motivacionais Vocacionais
19. Sentes que alguns factores contribuem para o teu bem-estar psicológico?: Sim Não
20. Se respondeste sim à pergunta anterior, identifica, de uma forma breve, quais são esses factores

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

Ex.: *Eu gosto de gelado de morango*

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

4=Verdadeiro; 5=Muito Verdadeiro

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

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

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

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

3. Um dos meus objectivos durante o ano lectivo é dominar muitas competências novas

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

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

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

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

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

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

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

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

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

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

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

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

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

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

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

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

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

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

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

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

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

14. Um dos meus objectivos na turma é evitar parecer que tenho problemas na realização do trabalho escolar

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

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

	1	2	3	4	5
--	----------	----------	----------	----------	----------

TOTALMENTE FALSO
VERDADEIRO

ALGO VERDADEIRO

MUITO

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

1

2

3

4

5

TOTALMENTE FALSO
VERDADEIRO

ALGO VERDADEIRO

MUITO

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

1

2

3

4

5

TOTALMENTE FALSO
VERDADEIRO

ALGO VERDADEIRO

MUITO

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

1

2

3

4

5

TOTALMENTE FALSO
VERDADEIRO

ALGO VERDADEIRO

MUITO

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

1

2

3

4

5

TOTALMENTE FALSO
VERDADEIRO

ALGO VERDADEIRO

MUITO

20. Quando eu descubro a resolução de um problema, os meus professores dão-me mais problemas desafiantes para eu pensar/ reflectir.

1

2

3

4

5

TOTALMENTE FALSO
VERDADEIRO

ALGO VERDADEIRO

MUITO

21. Os meus professores pressionam-me para eu reflectir no trabalho que faço.

1

2

3

4

5

TOTALMENTE FALSO
VERDADEIRO

ALGO VERDADEIRO

MUITO

22. Os meus professores pedem-me para explicar como é que eu obtive as minhas respostas.

1

2

3

4

5

TOTALMENTE FALSO
VERDADEIRO

ALGO VERDADEIRO

MUITO

23. Quando estou a tentar resolver um problema, os meus professores dizem-me para continuar a pensar até o conseguir resolver.

1

2

3

4

5

TOTALMENTE FALSO
VERDADEIRO

ALGO VERDADEIRO

MUITO

24. Os meus professores não me deixam fazer apenas trabalhos fáceis, mas fazem-me reflectir.

1

2

3

4

5

TOTALMENTE FALSO
VERDADEIRO

ALGO VERDADEIRO

MUITO

25. Os meus professores certificam-se de que o trabalho que eu realizo, faz-me realmente pensar.

1

2

3

4

5

TOTALMENTE FALSO
VERDADEIRO

ALGO VERDADEIRO

MUITO

26. Os meus professores não aceitam menos do que o meu esforço total.

1

2

3

4

5

TOTALMENTE FALSO
VERDADEIRO

ALGO VERDADEIRO

MUITO

27. Alguns estudantes divertem-se na noite anterior aos testes. Assim, se não tiverem um bom desempenho, podem dizer que essa foi a razão. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

28. Alguns alunos envolvem-se propositadamente em muitas actividades. Assim, se não tiverem um bom desempenho nas actividades escolares, podem dizer que isso é porque meios envolvidos em outras coisas. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

29. Alguns alunos procuram razões para evitar o estudo (não se sentem bem, têm que ajudar os pais, têm que tomar conta do irmão ou irmã, etc). Assim, se não tiverem um bom desempenho, podem dizer que estas são as razões. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

30. Alguns alunos deixam que os colegas os impeçam de prestar atenção nas aulas ou na realização dos seus trabalhos de casa. Assim, se não tiverem um bom desempenho, podem atribuir a responsabilidade aos seus colegas. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

31- Alguns alunos não se esforçam propositadamente na aula. Se não conseguirem ter um bom desempenho, poderão dizer que foi porque não tentaram. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

32- Alguns alunos só realizam os seus trabalhos escolares no último minuto. Se não tiverem um bom desempenho, poderão dizer que essa é a razão. Até que ponto isto é verdade em relação a ti?

	1	2	3	4	5
TOTALMENTE FALSO VERDADEIRO			ALGO VERDADEIRO		MUITO

Escala de Esperança de Trabalho (WHS)

Leia e responda às perguntas colocando uma cruz no quadrado correspondente a uma das seguintes opções de resposta: **Muito frequente, Frequentemente, Às vezes, De vez em quando, Raramente.**

		Muito frequente	Frequentemente	Às Vezes	De vez em quando	Raramente
1	Tenho um plano par obter e manter um bom emprego ou carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Não acredito que seja capaz de encontrar um emprego de que goste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Há muitas formas de ter sucesso no trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Espero fazer o que eu realmente quero fazer no trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Duvido da minha capacidade para ter sucesso nas coisas que são mais importantes para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Consigo encontrar muitas formas de encontrar um emprego que me agrade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Quando olho para o futuro tenho uma noção exacta do que será a minha vida profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Estou confiante de que as coisas se resolverão no futuro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	É difícil perceber como encontrar um bom emprego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	O meu desejo de permanecer na comunidade onde vivo (ou espero viver) torna difícil encontrar um trabalho de que eu poderia gostar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Tenha as capacidades e a atitude necessária para encontrar e manter um emprego significativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Não tenho a capacidade para	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	alcançar o que quero na vida profissional?					
13	Não espero encontrar um trabalho que me dê satisfação pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Consigno fazer o que é preciso para obter o trabalho específico que escolher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	A minha educação preparou-me ou preparar-me-á para obter um bom emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Acredito ser capaz de alcançar os objectivos relacionados com o trabalho que estabeleci para mim próprio(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Sou capaz de obter a formação que preciso para fazer o trabalho que quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Duvido que tenha sucesso em encontrar (ou manter) um emprego importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Sei como me preparar para o tipo de trabalho que eu quero fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Tenho objectivos relacionados com o trabalho que são significativos para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Não estou certo(a) que tenha as capacidades necessárias para atingir os meus objectivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Tenho uma noção perfeita do que é preciso para ter sucesso no trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Tenho dificuldades em identificar os meus objectivos para os próximos 5 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Penso que acabarei por fazer o que realmente quero no trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Escala revista de Janis e Field

Leia e responda às perguntas colocando uma cruz no quadrado correspondente a uma das seguintes opções de resposta: **Muito frequente**, **Frequentemente**, **Às vezes**, **De vez em quando**, **Raramente**.

		Muito frecuen te	Freque ntemen te	Às Veze s	De vez em quando	Rarame nte
1.	Com que frequência te sentes inferior à maioria das pessoas que conheces?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Com que frequência tens a sensação de que não consegues fazer nada bem?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Quando estás em grupo, tens dificuldade em pensar nas coisas certas de que deves falar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Com que frequência te preocupas ou incomodas com o que os outros pensam de ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Quando entregas um trabalho final, por exemplo, no final do período, com que frequência sentes que fizeste um trabalho excelente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Até que ponto estás confiante de que os outros te vêem como fisicamente atraente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Alguma vez pensaste que és um inútil?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Preocupas-te muito com o facto de te dares bem com as outras pessoas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Quando cometes um erro embaraçoso ou fazes qualquer coisa que te faz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

parecer idiota, quanto tempo demoras a ultrapassar essa situação?

- | | | | | | | |
|-----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 10. | Quando tens que ler e compreender um texto para um trabalho de uma aula, até que ponto te preocupas com isso? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | Quando comparado com os teus colegas, com que frequência sentes que tens de estudar mais do que eles para obter as mesmas notas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | Alguma vez te consideraste fisicamente descoordenado? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. | Até que ponto te sentes confiante de que um dia as pessoas que conheces olharão para ti e respeitar-te-ão? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. | Com que frequência te preocupas com as críticas que possam ser feitas ao teu trabalho pelo teu professor ou patrão? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. | Com que frequência te sentes desconfortável ao conhecer novas pessoas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. | Quando tiveres de escrever um argumento para convenceres o teu professor, que pode estar em desacordo com as tuas ideias, qual o teu grau de preocupação em relação a isso? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. | Já alguma vez sentiste vergonha do teu físico ou figura? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. | Já alguma vez te sentiste inferior às outras pessoas na capacidade atlética? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

-
- | | | | | | | |
|-----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19. | Alguma vez te sentiste desencorajado contigo próprio ao ponto de te questionares se és uma pessoa com valor? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. | Alguma vez sentiste medo ou ansiedade quando vais entrar numa sala onde as outras pessoas já se encontram juntas e estão a conversar? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. | Com que frequência te preocupas se as outras pessoas gostam de estar contigo? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. | Com que frequência tens problemas em exprimir as tuas ideias quando tens que as pôr por escrito num trabalho? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. | Sentes com frequência que a maioria dos teus amigos ou colegas é mais atractiva (o) fisicamente do que tu? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. | Quando estás envolvido(a) em desportos que exigem coordenação, preocupaste com frequência de que não os realizarás bem? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. | Com que frequência não gostas de ti próprio? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. | Com que frequência te sentes auto-consciente? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. | Com que frequência te sentes envergonhado(a)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. | Com que frequência tens problemas em compreender as coisas que lês para os trabalhos das aulas? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-

-
29. Desejas com frequência ter um melhor aspecto físico?
30. Alguma vez pensaste que te falta capacidade para seres um(a) bom(oa) dançarino(a) ou seres bom(oa) em actividades recreativas que envolvem coordenação?
31. No geral, até que ponto te sentes confiante nas tuas capacidades?
32. Até que ponto te preocupas se as pessoas te vêem como um sucesso ou um fracasso na escola?
33. Quando pensas que algumas das pessoas que conheces podem ter uma opinião desfavorável de ti, até que ponto te preocupas com isso?
34. Com que frequência imaginas que tens menos capacidades académicas do que os teus colegas?
35. Alguma vez te preocupaste com a tua capacidade para atrair membros do sexo oposto?
36. Quando tentas sair-te bem no desporto e sabes que as outras pessoas estão a ver, até que ponto ficas enervado?

Obrigada pela colaboração