

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Faculdade de Psicologia



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



Risco de abandono escolar e a Perspectiva Temporal Fatores relacionados e possibilidades de intervenção.

Benjamim da Silva Amorim

Orientadoras:

Professora Doutora Isabel Maria da Costa Nunes Janeiro

Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, na especialidade de Psicologia da Educação

Lisboa

2022

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Faculdade de Psicologia



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Risco de abandono escolar e a Perspectiva Temporal: Fatores relacionados e possibilidades de intervenção.

Benjamim da Silva Amorim

Orientadores: Professora Isabel Maria da Costa Nunes Janeiro

Professora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, na especialidade de Psicologia da Educação.

Juri:

Presidente: Doutora Ana Margarida Vieira da Veiga Simão, Professora Catedrática e membro do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutor Paulo Miguel da Silva Cardoso, Professor Auxiliar com Agregação da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora;
- Doutor Vitor Manuel Pacheco Gamboa, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Algarve;
- Doutora Ludovina Maria de Almeida Ramos, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior;
- Doutor José Manuel Tomás da Silva, Professor Associado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;
- Doutora Isabel Maria da Costa Nunes Janeiro, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Alexandra Maria Januário Figueiredo de Barros, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

2022

Agradecimentos

Parece ser fácil agradecer, deveria ser fácil agradecer, mas não o é. Antes de se tornar uma polêmica, explico: é a preocupação de esquecer alguma das pessoas que contribuíram para a realização deste sonho que torna essa tarefa difícil.

É difícil, porém, necessário, portanto, vamos lá. Em primeiríssimo lugar, agradeço ao Criador pelo dom da vida e pela luz derramada sobre mim, sem a qual nossa existência seria impossível.

Minha eterna gratidão à Márcia, minha companheira de todos os momentos. Antes, porque foi ela que generosamente me incluiu em seu sonho de realizar um doutoramento. Durante, pela paciência comigo, nos momentos de angústia, por estar sempre disponível para me ouvir e pelas sábias palavras quando mais precisei.

À Professora Doutora Isabel Janeiro, minha orientadora, pela paciência e dedicação para comigo e que desde o primeiro momento acreditou que a realização deste sonho seria possível.

À Professora Doutora Paula Paixão, minha coorientadora, sempre disposta a me dar as direções, a começar pela apreciação do projeto e posteriormente no desenvolvimento das atividades da pesquisa.

À Professora Ana Margarida, pela presteza com que sempre me atendeu nos momentos em que a ela eu recorria.

À Professora Doutora Maria João Alvarez e ao Professor Doutor António Duarte, pela orientação, por ocasião da escolha da área de pesquisa.

Ao Professor Ciro Pereira, pelas muitas vezes que me socorreu quando eu me perdia nas aulas de estatística.

À Professora Doutora Luana Ferreira, pela paciência, dedicação e empenho em suas aulas de Análise Qualitativa e posteriores orientações.

Aos demais professores do Doutorado Interuniversitário em Psicologia, na especialidade Psicologia da Educação, da Universidade de Lisboa e da Universidade de Coimbra, pela dedicação, empenho e disponibilidade em partilhar com os doutorandos os

conhecimentos e informações necessários ao desenvolvimento dos projetos de pesquisa. Agradecimento especial à Natalie Nóbrega Santos, pela inestimável contribuição na realização da análise de dados quantitativa e a psicóloga Mestre Ana Ribas.

Aos diretores e funcionários das escolas, nas pessoas dos diretores: Prof^ª. Cíntia, Prof. Claudinei, Prof^ª. Cristiane, Prof^ª. Daviane, Prof^ª. Dilza, Prof. João Paulo, Prof^ª. Luciene, Prof. Rossini, Prof. Samuel, Prof^ª. Viviane (Brasil), Prof^ª. Conceição e Prof. Augusto (Portugal), onde as coletas de dados foram realizadas, pelo acolhimento e confiança em nosso trabalho, o que muito contribuiu para a realização deste sonho.

Aos colegas do Doutorado Interuniversitário da turma 2014/2015 da Universidade de Lisboa, pela receptividade e presteza na hora dos apertos. Por ordem alfabética: Anabela, Isabel, Janete, Luís, Márcia e Vanessa.

Finalmente um especial agradecimento aos alunos que gentilmente aceitaram o convite para participarem da pesquisa, participação essa que viabilizou a realização do estudo. A todos o meu sincero obrigado.

RESUMO

Este trabalho justifica-se pela importância de se compreender o fenômeno do abandono escolar sob o ponto de vista do estudante, nomeadamente o estudante do ensino secundário. Nessa fase da vida, o jovem é levado a fazer escolhas, em nível tanto pessoal quanto acadêmico e profissional. Sendo a escola uma importante ferramenta no processo educativo e de desenvolvimento pessoal, conclui-se que o abandono escolar aos níveis atuais representa um fator de risco para os jovens, podendo interferir e afetar suas escolhas e decisões pessoais e profissionais. A pesquisa é composta por dois estudos. O primeiro, utilizando uma abordagem qualitativa com 42 estudantes do ensino secundário que abandonaram e posteriormente retornaram à escola e teve como objetivo compreender o abandono escolar na perspectiva do aluno e como o abandono escolar pode interferir na história de vida desses estudantes. O segundo estudo foi realizado utilizando uma abordagem quantitativa, com alunos em risco de abandono escolar. O objetivo desse estudo foi perceber como os estudantes do ensino secundário em risco de abandono escolar se relacionam com a escola e o que esperam do seu futuro. A recolha de dados do primeiro estudo ocorreu em duas escolas públicas do Brasil e uma em Portugal. O trabalho contou com 42 participantes e o processo de recolha de dados deu-se por meio de gravação de voz. As entrevistas foram realizadas na própria escola. O pré-requisito para participar da pesquisa era estar no ensino secundário e ter estado fora do sistema, por no mínimo 12 meses. Os resultados revelaram que, do ponto de vista dos alunos, na época em que foram obrigados a deixar a escola, houve falta de assistência psicológica e de orientação escolar bem como de programas de prevenção ao abandono. Na opinião de 83% dos participantes do estudo, iniciativas como essas poderiam tê-los incentivado a continuar na escola. Por outro lado, foi possível compreender os sentimentos que esses estudantes vivenciam quando são obrigados a abandonar a escola e que iniciativas poderiam contribuir para a prevenção do abandono. Quanto ao segundo estudo, os dados foram coletados em oito escolas públicas brasileiras. Participaram da pesquisa 189 estudantes. Foi utilizado um conjunto de seis instrumentos com o objetivo de perceber o envolvimento e a satisfação dos alunos com a escola, bem como o que pode impactar o futuro profissional, além de compreender como é a relação desses jovens com o fator tempo. Entre os fatores que contribuem para um melhor aproveitamento escolar, a Perspectiva Temporal, especialmente a Perspectiva Temporal Futura (PTF), tem sido

relacionada ao sucesso acadêmico. Os resultados da pesquisa evidenciam significativas correlações entre as variáveis estudadas. Revelaram uma relação positiva entre a Perspectiva Temporal Futura e o envolvimento do aluno com a escola, em que condições vivem esses alunos, a não utilização da tecnologia para fins acadêmicos, a percepção dos alunos em relação a influência dos professores e dos pais, os diferença entre alunos do sexo masculino e feminino em relação a satisfação com a escola, foi possível perceber também, diferenças sobre a expectativa de futuro entre os alunos das três séries estudadas.

Palavras-chaves: Abandono escolar. Alunos em risco. Perspectiva Temporal. Perspectiva Temporal Futura. Prevenção.

ABSTRACT

This work is justified by the importance of understanding the phenomenon of school dropout from the student's point of view, namely the secondary school student. At this stage of life, young people are led to make choices, on a personal, academic and professional level. As the school is an important tool in the educational process and personal development, it is concluded that dropping out of school at current levels represents a risk factor for young people, which can interfere and affect their personal and professional choices and decisions. The research comprises two studies. The first, using a qualitative approach with 42 secondary school students who dropped out and later returned to school, aimed to understand school dropout from the student's perspective and how dropout can interfere in the life story of these students. The second study was conducted using a quantitative approach, with students at risk of dropping out of school. The aim of this study was to understand how secondary school students at risk of dropping out of school relate to school and what they expect from their future. Data collection for the first study took place in two public schools in Brazil and one in Portugal. The work had 42 participants and the data collection process took place through voice recording. The interviews were carried out at the school itself. The prerequisite to participate in the research was to be in secondary education and have been out of the system for at least 12 months. The results revealed that, from the students' point of view, at the time they were forced to leave school, there was a lack of psychological assistance and school guidance, as well as of dropout prevention programs. In the opinion of 83% of the study participants, initiatives like these could have encouraged them to continue in school. On the other hand, it was possible to understand the feelings that these students experience when they are forced to drop out of school and what initiatives could contribute to the prevention of dropout. As for the second study, data were collected in eight Brazilian public schools. 189 students participated in the research. A set of six instruments was used in order to understand the involvement and satisfaction of students with the school, as well as what can impact the professional future, in addition to understanding how these young people's relationship with the time factor is. Among the factors that contribute to better school performance, the Temporal Perspective, especially the Future Temporal Perspective (PTF), has been

related to academic success. The research results revealed a positive relationship between the Future Temporal Perspective and the student's involvement with the school, in which conditions these students live, the non-use of technology for academic purposes, the students' perception regarding the influence of teachers and parents, the difference between male and female students in relation to satisfaction with the school, it was also possible to notice differences in future expectations among students in the three grades studied.

Keywords: School dropout. Students at risk. Temporal Perspective. Future Temporal Perspective. Prevention.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
PARTE 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	25
1.1 A importância da Educação e o papel da Escola no Processo de Desenvolvimento Individual e Coletivo	25
1.2 A importância do Ensino Secundário no Percorso Escolar do Estudante.....	29
CAPÍTULO 2 OS SISTEMAS DE ENSINO DO BRASIL E DE PORTUGAL.....	30
2.1 Sistema Educativo Português	30
2.2 Sistema Educativo Brasileiro	33
2.3 Diferenças e Semelhanças entre os Sistemas Educativos Português e Brasileiro	35
2.4 A Importância do Ensino Secundário	35
2.5 O Ensino Secundário em Portugal	36
2.6 O Ensino Secundário no Brasil	37
CAPÍTULO 3 ABANDONO ESCOLAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS	39
3.1 Abandono Escolar	39
3.2 Abandono Escolar no Brasil	42
3.3 Abandono Escolar em Portugal	42
3.4 Principais Fatores de Risco do Abandono Escolar	43
3.5 Principais Fatores de Proteção ao Abandono Escolar	48
3.6 As Consequências do Abandono Escolar	53
CAPÍTULO 4 A PERSPECTIVA TEMPORAL	55
4.1 Definição e conceito da Perspectiva Temporal	55
4.2 Perspectiva Temporal Futura	58

PARTE 2.	61
CAPÍTULO 5 ESTUDO 1	61
ALUNOS QUE ABANDONARAM E RETORNARAM À ESCOLA	
Resumo	61
Nota Introdutória 1º Estudo	61
5.1 Método 1º Estudo	62
5.1.1- Participantes	62
5.1.2 Instrumentos	65
a) Entrevista.....	65
b) Guião de Entrevista	66
5.1.3 Procedimentos	66
a) Tratamento e Análise de Dados.....	67
b) Análise de Conteúdo	67
5.3.2 Resultados	68
a) Causas do Abandono Escolar	69
b) Acontecimentos Importantes após o Abandono Escolar	81
c) A Vida após o Abandono Escolar	83
d) Trajetória de Vida	84
e) Influência do Abandono na Escolha da Profissão/Ocupação	85
f) Sentimentos	86
g) Iniciativas de Prevenção ao Abandono Escolar	88
h) Motivos para o Retorno à Escola	89
i) Como Ficou a Vida após o Retorno à Escola	91
5.3 Discussão	92
5.4 Limitações	97

CAPÍTULO 6 ESTUDO 2	98
ALUNOS EM RISCO DE ABANDONO ESCOLAR	98
Resumo	98
Nota Introdutória 2º Estudo	98
6.1 Método	100
6.1.1 Participantes.....	100
6.1.2 Instrumentos	102
6.1.2.1 Avaliação do Grau de Satisfação do Aluno com a Escola (AGSAE)	102
6.1.2.2 A Escala de Desenvolvimento da Identidade de Carreira (EDIC)	103
6.1.2.3 Inventário de Influências na Carreira (IIC) – PT	103
6.1.2.4 Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE)	105
6.1.2.5 Questionário de Autorregulação da Decisão Vocacional (QARDV)	106
6.1.2.6 Inventário Zimbardo de Perspectiva Temporal (ZTPI)	107
6.1.3 Procedimentos	107
6.1.4 Procedimentos Estatísticos	108
6.2 Resultados	111
6.2.1 Características dos Participantes no Estudo	111
6.2.2 Utilização de Internet e Acesso a Meios de Comunicação, Informação e Conhecimento	113
6.2.3 Análise dos resultados do Questionário Avaliação do Grau de Satisfação do Aluno com a Escola	115
<i>a</i> Consistência interna	115
<i>b <td>115</td> </i>	115

6.2.4 Análise dos Resultados da Escala do Desenvolvimento da Identidade de Carreira (EDIC)	118
a) <i>Consistência interna</i>	118
b) <i>Análise descritiva</i>	118
6.2.5 Análise dos Resultados do Inventário de Influência na Carreira (IIC)	119
a) <i>Consistência interna</i>	119
b) <i>Análise descritiva</i>	120
6.2.6 Análise dos Resultados do Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE)	121
a) <i>Consistência interna</i>	121
b) <i>Análise descritiva</i>	121
6.2.7 Análise dos Resultados do Questionário de Autorregulação da Decisão Vocacional (QARDV)	123
a) <i>Consistência interna</i>	123
b) <i>Análise descritiva</i>	123
6.2.8 Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI)	124
a) <i>Consistência interna</i>	124
b) <i>Análise descritiva</i>	125
6.2.9 Correlação entre as Variáveis em Estudo	126
6.2.9.1 <i>Correlações com a Escala EDIC</i>	127
6.2.9.2 <i>Correlações com a Escala IIC</i>	131
6.2.9.3 <i>Correlações com a Escala QEEE</i>	133
6.2.9.4 <i>Correlações com a Escala QARDV</i>	135
6.2.9.5 <i>Correlações com a Escala ZTPI</i>	137
6.2.9.6 <i>Influência do Sexo nas Variáveis em Estudo</i>	137
6.2.9.7 <i>Influência do Ano de Escolaridade nas Variáveis em Estudo</i>	140

6.2.9.8 <i>Influência do Estatuto Sociocultural nas Variáveis em Estudo</i>	143
Discussão	146
Limitações	155
Considerações Finais	155
Bibliografia	160
ANEXOS	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos Participantes por País e Instituição de Ensino	63
Tabela 2 - Distribuição dos Participantes por ano de Escolaridade à Época do Abandono	63
Tabela 3 – Distribuição dos Participantes por Faixa Etária.....	64
Tabela 4 - Distribuição dos Participantes por Sexo.....	65
Tabela 5 - O Abandono Escolar por Ano de Matrícula.....	68
Tabela 6 - O Abandono escolar e o Tempo Fora da Escola	69
Tabela 7 – Causas do Abandono Escolar, Categoria de Análise e Exemplos de Respostas - Realcionamentos	69
Tabela 8 – Causas do Abandono Escolar, Categorias de Análise e Exemplos de Respostas – Aspectos Econômicos, Desinteresse e Relações Familiares	70
Tabela 9 – Causas do Abandono Escolar, Categorias de Análise e Exemplo de Respostas – Problemas Relacionados à Escola	71
Tabela 10 – Categorias, Subcategorias e Exemplo de Respostas sobre os Acontecimenmtos Após o Abandono Escolar	81
Tabela 11 – Categorias, Subcategorias e Exemplos de Respostas sobre a Motivação para o Retorno à Escola.....	89
Tabela 12 – Categorias, Subcategorias e Exemplos de Respostas sobre a Vida Após o Retorno à Escola.....	91
Tabela 13 – Distribuição dos Participantes por Unidades Escolares	100

Tabela 14 - Distribuição dos Participantes por Ano de Escolaridade no Ensino Médio	101
Tabela 15 – Distribuição dos Participantes por Faixa Etária	101
Tabela 16 - Distribuição dos Participantes por Sexo.....	102
Tabela 17 – Interpretação do Coeficiente Alfa de Cronbach (George & Mallery)	109
Tabela18 – Características Sociodemográficas dos Participantes	111
Tabela 19 – Características Ocupacionais dos Participantes	112
Tabela 20 – Utilização e Acesso a Internet dos Participantes	113
Tabela 21 -Meios de Informações Utilizados pelos Participantes	114
Tabela 22 – Informações Acadêmicas e Utilização da Biblioteca dos Participantes	114
Tabela 23 – Frequência (%) de Respostas aos Itens da Escala de Satisfação	116
Tabela 24 – Participação dos Alunos e Aspectos a serem Melhorados na Escola	117
Tabela 25 - Coeficiente Alfa de Cronbach para cada uma das Dimensões do EDIC ..	118
Tabela 26 - Análise Descritiva das Dimensões do EDIC	118
Tabela 27 - <i>Coeficiente</i> Alfa de Cronbach para cada uma das Dimesões do IIC	119
Tabela 28 – Análise Descritiva das Dimensões do IIC	120
Tabela 29 – <i>Coeficiente</i> Alfa de Cronbach para cada uma das Dimesões do QEEE ...	121
Tabela 30 – <i>Análise Descritiva do QEEE</i>	122
Tabela 31 - <i>Coeficiente</i> Alfa de Cronbach para cada uma das Dimesões do QARDV	123
Tabela 32 – <i>Análise Descritiva do QARDV</i>	124
Tabela 33 - <i>Análise Descritiva das Dimensões do ZTPI</i>	125
Tabela 34 - <i>Correlações de Pearson e a Satisfação Geral e as Variáveis do Estudo</i>	126
Tabela 35 - <i>Correlações de Pearson entre as Dimensões do EDIC</i>	127
Tabela 36 - <i>Correlações de Pearson entre as Dimensões do EDIC e as Dimensões do IIC</i>	128

Tabela 37 - <i>Correlações de Pearson entre as Dimensões do EDIC e as Dimensões do QEEE</i>	129
Tabela 38 - <i>Correlações de Pearson entre as Dimensões do EDIC e as Dimensões do QARDV</i>	129
Tabela 39 - <i>Correlações de Pearson entre as Dimensões do EDIC e as Dimensões do ZTPI</i>	130
Tabela 40 - <i>Correlações de Pearson entre as Dimensões do IIC</i>	131
Tabela 41- <i>Correlações de Pearson entre as Dimensões do IIC e as Dimensões do QEEE</i>	132
Tabela 42 - <i>Correlações de Pearson entre as Dimensões do IIC e as Dimensões do QARDV</i>	132
Tabela 43 - <i>Correlações de Pearson entre as Dimensões do IIC e as Dimensões do ZTPI</i>	133
Tabela 44 – <i>Correlações de Pearson entre as dimensões do QEEE</i>	134
Tabela 45 - <i>Correlações de Pearson entre as dimensões do QEEE e as Dimensões do QARDV</i>	134
Tabela 46 - <i>Correlações de Pearson entre as dimensões do QEEE e as Dimensões do ZTPI</i>	135
Tabela 47 - <i>Correlações de Pearson entre as dimensões do QARDV</i>	136
Tabela 48 – <i>Correlação de Pearson entresas Dimensões do QARDV e as Dimensões do ZTPI</i>	136
Tabela 49 – <i>Correlação de Pearson entre as Dimensões do ZTPI</i>	137
Tabela 50 - <i>Diferenças na Satisfação Geral e nas Dimensões do EDIC em Função do sexo dos Participantes</i>	138
Tabela 51 - <i>Diferenças nas Dimensões do IIC em Função do sexo dos Participantes</i>	138
Tabela 52 - <i>Diferenças nas Dimensões do QEEE em Função do sexo dos Participantes</i>	139

Tabela 53 - <i>Diferenças nas Dimensões do QARDV em Função do sexo dos Participantes</i>	139
Tabela 54 - <i>Diferenças nas Dimensões do ZTPI em Função do sexo dos Participantes</i>	140
Tabela 55 - <i>Diferenças na Satisfação Geral e nas Dimensões do EDIC em Função do Ano de Escolaridade dos Participantes</i>	140
Tabela 56 - <i>Diferenças na Satisfação Geral e nas Dimensões do IIC em Função do do Ano de Escolaridade dos Participantes</i>	141
Tabela 57 - <i>Diferenças na Satisfação Geral e nas Dimensões do QEEE em Função do Ano de Escolaridade dos Participantes</i>	142
Tabela 58 - <i>Diferenças na Satisfação Geral e nas Dimensões do QARDV em Função do Ano de Escolaridade dos Participantes</i>	142
Tabela 59 - <i>Diferenças nas Dimensões do ZTPI em Função do Ano de Escolaridade dos Participantes</i>	143
Tabela 60 – <i>Diferenças na Satisfação Geral e nas Dimensões do EDIC em Função do Estatuto Sociocultural dos Participantes</i>	144
Tabela 61 - <i>Diferenças nas Dimensões do IIC em Função do Estatuto Sociocultural dos Participantes</i>	144
Tabela 62 - <i>Diferenças nas Dimensões do QEEE em Função do Estatuto Sociocultural dos Participantes</i>	145
Tabela 63 - <i>Diferenças nas Dimensões do QARDV em Função do Estatuto Sociocultural dos Participantes</i>	145

Tabela 64 - *Diferenças nas Dimensões do ZTPI em Função do Estatuto Sociocultural dos Participantes*..... 146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE - Abandono Escolar

AGSAE - Avaliação do Grau de Satisfação do Aluno com a Escola

CEF - Curso de Formação e Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DGE - Direção Geral de Educação

DRE - Diário da República Eletrónico

EDIC - Escala de Desenvolvimento da Identidade de Carreira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IIC - Inventário de Influências na Carreira

INE - Instituto Nacional de Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ME - Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação e Ciência (Portugal)

MEC - Ministério da Educação e Cultura (Brasil)

ONU - Organização das Nações Unidas

PFP - Perspectiva Temporal Futura

QARDV - Questionário de Autorregulação da Decisão Vocacional

QEEE - Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola

SEB - Secretaria de Educação Básica

UE - União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZTPI - Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo

INTRODUÇÃO

A única coisa que se aprende e realmente faz diferença no comportamento da pessoa que aprende é a descoberta de si mesma.

(Carl Rogers)

De entre os problemas vividos pela escola (*e.g.*, evasão escolar, absentismo, desinteresse escolar, baixo aproveitamento acadêmico, condições de trabalho e atualização dos profissionais da educação, políticas públicas inadequadas, etc.), o abandono escolar tem se destacado como o principal problema a ser enfrentado. Esse tema vem merecendo atenção de pesquisadores das mais diversas áreas como a psicologia, a pedagogia, a sociologia, a economia e até a criminologia (Simões *et al.*, 2008, p. 135).

Para alguns autores (*e.g.*, Neves, 2012; Otero, 2011), o abandono escolar pode ser visto como um fator de exclusão sob vários aspectos, tanto pelos números, que ainda são elevados, como pelas consequências associadas ao processo. Em França, onde anualmente, 150.000 jovens saem da escola sem qualificação alguma, muito se tem refletido sobre como evitar o abandono escolar, muito embora a implementação de soluções eficazes continue sendo um ponto de interrogação (Derivois *et al.*, 2015, p. 302).

Conforme alguns estudos (Aitchison, 2012; Díaz *et al.*, 2012), o fenômeno do abandono escolar torna-se cada vez mais preocupante, por comprometer não só o aspecto pessoal como também os aspectos social e profissional do indivíduo, além de comprometer o desenvolvimento de toda a sociedade. Simões *et al.* (2008) afirmam que, nas décadas de 1950 e 1960, se uma pessoa parasse de estudar sem concluir a etapa em curso ou sem uma certificação, não teria nenhuma dificuldade para se inserir no mercado de trabalho. Naquela época não se exigiam qualificações elevadas como acontece atualmente. O abandono escolar causa danos ao sujeito de variadas formas: (1) individualmente, o estudante que deixa o sistema educacional antes de concluir o nível de estudo em que se encontrava matriculado terá suas possibilidades de ascensão social reduzidas; (2) Profissionalmente, ao abandonar a escola, o estudante se sujeita a empregos menos qualificados de baixa remuneração, isso sem mencionar o risco acrescido de

desemprego; (3) No aspecto cívico, o abandono escolar limita a participação dos cidadãos na comunidade tanto de forma direta, pelas deficiências de comunicação que geralmente apresentam, como de forma indireta, por não terem condições de consumo em função dos baixos salários advindos dos empregos precários e subempregos (Álvares & Estêvão, 2012, p. 2). Além dos aspectos econômicos, sociais e psicológicos que dele advêm, para Estêvão e Alvares (2013), o abandono escolar pode impossibilitar o indivíduo de participar também no plano cívico. Os autores afirmam que a falta de competência para interpretação, dificuldade de expressão e de organização de discurso, a falta de senso crítico, etc. são fatores que contribuem diretamente para inibir uma ativa participação comunitária. Para melhor compreender a dimensão do problema e os riscos que dele advêm, é importante tomar consciência e analisar a quantidade de estudos que vêm sendo realizados sobre o tema (Real & Fernández, 2016, p. 140).

Para Negrini e Segura (2009), o desenvolvimento humano sustentável é muito dependente da educação. As autoras afirmam que as nações necessitam de pessoas com alto nível de escolaridade para se desenvolverem, o que justifica a preocupação com o fenômeno do abandono escolar. Há pesquisas (Margiotta *et al.*, 2014; Santos & Alves, 2008) indicando que o abandono escolar é responsável não só por manter, mas também por reproduzir desigualdades sociais em uma significativa parcela da sociedade. Os autores afirmam que quanto maior o tempo fora da escola, maiores serão as possibilidades de o jovem continuar fora do mercado de trabalho. Afirma-se (Aitchison, 2012; Direção Geral da Educação [DGE], 2015; Shin *et al.*, 2011) que o abandono escolar dificulta a entrada de jovens adultos no mercado de trabalho por falta de qualificação profissional. Além de dificultar a entrada no mercado de trabalho, esses jovens ainda correm mais riscos de ficarem desempregados por mais tempo ou serem forçados a recorrer aos subsídios sociais (Frostad *et al.*, 2015, p. 111). O abandono escolar é causador de consequências danosas à sociedade como um todo. Neste âmbito, tornam-se necessárias e urgentes medidas eficazes que possam eventualmente contribuir para a solução do problema (Cabrita, 2007, p. 31).

A escolha do Ensino Secundário¹ para a realização desta pesquisa deu-se em decorrência das características do público que frequenta essa etapa do ensino. As mudanças pelas quais passam atualmente as sociedades contemporâneas estão a exigir da juventude uma maior participação e processos de tomada de decisão cada vez mais

¹ Ensino Médio no Brasil.

precoces. Sendo a escola uma importante ferramenta no processo educativo, pode-se afirmar que o abandono escolar aos níveis atuais representa um fator de risco no processo de desenvolvimento dos jovens, podendo provocar graves constrangimentos nas suas escolhas e decisões pessoais e profissionais.

A valorização do ensino secundário atualmente tornou-se uma exigência, nomeadamente para atender as necessidades do mercado de trabalho. Para Espaillet (2018), a função do ensino secundário é oferecer um ensino de qualidade que possibilite aos jovens estudantes a expansão dos seus interesses vocacionais, bem como prepará-los para a entrada no ensino superior ou em alternativa para inserção no mundo do trabalho. Miguel *et al.* (2012), citando fontes do Instituto Nacional de Estatística (INE) em Portugal, salientam que a taxa de desemprego de pessoas com idade entre 25 e 34 anos teve uma variação de mais de quatro por cento em favor dos que haviam completado o 12º ano. Os autores afirmam ainda que os problemas de saúde física ou mental tendem a atingir mais as pessoas que desistiram da escola.

Segundo Costa (2013), o ensino secundário acontece na vida do jovem exatamente num momento de transição ao nível do processo de desenvolvimento pessoal e de muitas incertezas. É nessa fase do ensino que se encontra o jovem em preparação para a vida adulta. É tempo de escolher se continua estudando, qual profissão seguir, decidir sair da casa dos pais, ou seja, é o momento de fazer escolhas que certamente interferirão em toda a sua vida. Adicionalmente, de acordo com Yi *et al.*, (2015), o abandono escolar no ensino secundário, especialmente o ensino profissionalizante, compromete o crescimento econômico e a redução da pobreza. Segundo dados do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, os jovens que não concluem o ensino secundário ou equivalente ganham em média US\$ 19,000 a menos do que os jovens graduados nessa etapa do ensino (Baker, 2014, p. 4).

A pertinência de uma pesquisa sobre o abandono escolar nessa etapa do ensino se justifica pela importância do ensino secundário na formação dos jovens num momento tão crucial no seu processo de desenvolvimento psicossocial. Há que se considerar, especialmente, os alunos das escolas públicas, que, em sua grande maioria, pertencem a famílias de classe social baixa. Isso explica o grande número dos que abandonam a escola motivados pela necessidade de trabalhar. Os objetivos gerais da pesquisa efetuada e agora apresentada são compreender a influência do abandono escolar na história de vida dos alunos do ensino secundário que abandonaram a escola, discutir as variáveis que

contribuem para o risco do abandono escolar nessa etapa do ensino bem como as percepções desses alunos(as) sobre a prevenção do abandono escolar. Por outro lado, pretende-se ainda identificar as medidas que poderiam contribuir para incentivar a permanência dos(as) alunos(as) do ensino secundário na escola.

Por conveniência, a pesquisa que aqui apresentamos foi estruturada em duas partes, sendo uma teórica e outra empírica, resultando na organização de seis capítulos. O primeiro capítulo descreve a Educação na sociedade contemporânea. O capítulo dois descreve os sistemas educativos do Brasil e de Portugal e a importância do ensino secundário no processo educativo. No capítulo três, tratamos de uma realidade que aflige milhões de estudantes em todo o mundo, especialmente jovens e jovens adultos: o Abandono Escolar e suas consequências individuais e sociais. No capítulo quatro, é discutida a relevância da Perspectiva Temporal ao nível do desenvolvimento psicossocial, bem como o papel nuclear que poderá desempenhar na intervenção e prevenção do risco de abandono escolar. O capítulo cinco apresenta o Estudo I – Alunos que abandonaram e retornaram à escola. No capítulo seis, descrevemos o Estudo II – Alunos em risco de abandono escolar. No culminar deste trabalho serão discutidos os seus principais resultados, sendo ainda efetuada uma reflexão crítica em jeito de conclusão.

PARTE 1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

1.1 A Importância da Educação e o Papel da Escola no Processo de Desenvolvimento Individual e Social.

Na sociedade contemporânea, o saber tornou-se um valor de primeira grandeza. O conhecimento tornou-se a principal exigência para toda e qualquer atividade, para a inserção no mercado de trabalho bem como para o crescimento pessoal e integração social. Nesse contexto a educação é, sem dúvida, fator decisivo. Sendo a escola a principal ferramenta de acesso à educação formal, é fácil compreender o prejuízo que o abandono escolar pode causar ao indivíduo, bem como ao funcionamento social global.

Com o propósito de avaliar o impacto da educação na vida do sujeito e por consequência no meio em que vive, é necessário compreender a importância da educação em seu processo de desenvolvimento e a importância da escola no processo educativo.

De acordo com Rogers (1961, 1969, 1971, 1985 como citado em Justo, 2002) os objetivos da educação não se devem cingir aos aspectos técnicos. A educação ideal deve providenciar aos indivíduos a capacidade para tomar decisões, fazer escolhas inteligentes, ter espírito crítico, adquirir conhecimentos para soluções de problemas, capacidade de adaptação a novas situações, disposição para a cooperação em diferentes atividades e terem discernimento para não ficar na dependência de apreciações por parte dos outros.

Segundo Mendes (2008), é chegado o momento de repensar as concepções de ciência e de educação. Para a autora, o objetivismo da educação, que foca apenas os resultados planejados, sem considerar as evoluções individuais, tendência atualmente dominante, deve ser repensado.

O processo educativo toma um significado especial na espécie humana. Em nossa espécie, a educação deixa de ser um simples ato de treinamento para a sobrevivência. A partir do processo educativo, o indivíduo é preparado para sobreviver e florescer numa sociedade que ao longo do tempo vem se modificando. Essa preparação é necessária, pois o ser humano é o único animal capaz de modificar as condições naturais tão radicalmente, que é impossível sobreviver utilizando-se apenas dos comportamentos determinados pelos instintos e/ou disposições inatas. De acordo com Eco, & Nogaró, (2015) educação e humanização, são indissociáveis, pois o objetivo da educação é fazer uma transformação no sujeito aproveitando suas potencialidades, tornando-o humano.

Num primeiro momento, o processo de aprendizagem dá-se dentro do âmbito familiar. Embora a instituição família possa se apresentar nas mais diversas formas, dependendo da sociedade em que esteja inserida, a função educativa parece estar presente universalmente.

Assim como a instituição família é diversificada, a educação recebida pelas crianças também é bastante diferenciada. Contudo, pode-se observar que, independentemente da época, desde as mais remotas sociedades até as atuais, o núcleo familiar é sempre o responsável pelos primeiros ensinamentos. Portanto, torna-se de extrema importância para a socialização da criança. Segundo Saisi (2010) o primeiro espaço de convivência da criança é a família e esse espaço é de fundamental importância para a sua aprendizagem e desenvolvimento. É a partir da convivência em família que o indivíduo, que ao nascer é direcionado apenas pelas disposições inatas, transforma-se numa pessoa com todos os elementos necessários para se tornar um membro participante da comunidade em que vive.

Após a experiência familiar, a escola é o primeiro espaço social onde a criança participa. Portanto, a escola, passa a representar um papel fundamental no início da vida social de crianças e adolescentes. Além de promover o diálogo e a participação, a escola torna-se uma importante ferramenta de democratização e socialização, e contribui para a melhoria das condições de vida na comunidade (Oliveira *et al.*, 2013, p. 7; Virães, 2013, p. 3). Para Ambrosini (2012) e Oliveira *et al.* (2013), os caminhos para a construção de uma sociedade justa, democrática e equitativa passam obrigatoriamente pela escola. Segundo Adão *et al.* (2012), a escola produz e conserva conhecimentos, formando pessoas conscientes, livres e capazes de compreender a realidade.

De acordo com Adorno, (2003), a educação é de fundamental importância contra a barbárie. Segundo Damásio (2017), a sobrevivência da humanidade está na dependência da educação das pessoas. De acordo com esse neurocientista português, se não houver uma educação massiva, os seres humanos vão acabar se exterminando uns aos outros. Partindo desse princípio, a educação é de fundamental importância para a continuidade da espécie humana. Neste enquadramento, o abandono escolar, em índices elevados como ocorre em determinadas sociedades, poderá trazer um imenso prejuízo à humanidade.

Para Freire (2013), a educação pode tornar as pessoas seres pensantes e, portanto, donas de sua própria história ou transformá-las em pessoas acomodadas sem a menor capacidade de gerir o próprio destino. Na sociedade contemporânea, o grande desafio da educação é formar pessoas autônomas com pensamento crítico (Zambel & Lastória, 2016). A educação que o ser humano possui pode determinar seu valor (Adão *et al.*, 2012, p. 5). Segundo Brito e Lopes (2014), o caminho mais curto para se garantir a justiça social e a harmonia entre os pares e formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade é por meio da educação. De igual modo, (Enguita *et al.*, 2010) afirmam que cada vez mais a sociedade depende da educação. Sendo a escola um equipamento significativo no processo educativo formal, está claro o prejuízo que o abandono escolar pode provocar, não apenas ao nível do indivíduo, como também em toda a sociedade.

Para o desenvolvimento de pesquisas visando melhorar a educação, é essencial refletir sobre o papel da escola no processo educativo. É evidente que a escola não é a única ferramenta disponível no que se refere à educação. Contudo, é um equipamento que, dada a importância adquirida, tornou-se o mais significativo. A escola em sua forma atual é uma invenção contemporânea, produto das revoluções industrial e liberal, com a finalidade de separar o saber do fazer (Canário, 2005, p. 61). De acordo com Canário

(2005), a escola tornou-se hegemônica progressivamente e pode ser compreendida sob três dimensões: (1) a escola é uma forma, (2) a escola é uma organização e (3) a escola é uma instituição. O autor afirma que, como forma, a escola monopolizou o aprendizado, desprezando os saberes adquiridos por outras vias que não a escolar. Como organização, contribuiu para viabilizar a modernidade dos sistemas educacionais. Como instituição, a partir de determinados valores, desempenha papel fundamental na formação dos cidadãos e preparação para a inserção na função social do trabalho (Canário, 2005, p. 62).

É evidente que a escola é de fundamental importância para o desenvolvimento humano, contudo, é preciso admitir que a instituição escolar vem passando por um processo de transformação, em que o insucesso e o abandono escolar se tornaram um sério problema, graças ao próprio modelo de escola existente (Miguel *et al.*, 2012, p. 128). Talvez falte à escola a consciência do que diz o pesquisador brasileiro Justo (2002), quando afirma que o centro da escola é o aluno, e não os funcionários e professores, como tem sido adotado desde longa data. Para este autor, que é defensor do modelo do ensino centrado no aluno, este deve ser o ator principal dentro do ambiente escolar.

De acordo com Silva e Ferreira (2014), o papel da escola vai para além de fornecer formação intelectual e moral, o ambiente escolar propicia também a inserção social. Santos (2014) ressalta que a escola ocupa um lugar estratégico no contexto social. Segundo a autora, o fracasso ou o êxito no desenvolvimento do indivíduo determina seu índice de valor pessoal e, dentro desse contexto, a educação é peça-chave. Em outro estudo, Valle e García (2016) salientam que a qualidade da escola pode contribuir em muito para a efetivação do abandono escolar, mesmo entre estudantes de classe econômica mais elevada. Outro fator que merece destaque, conforme Comenda (2016), foi a escola não se preparar para receber um maior número de alunos, o que aconteceu com o alargamento da escolaridade obrigatória, em algumas sociedades, até ao ensino secundário. Embora, a evasão escolar seja de causas multifatoriais, com aumento do número de alunos nessa etapa do ensino, assistiu-se a um aumento no número de reprovações, com o conseqüente abandono escolar.

O abandono escolar tem alcançado níveis alarmantes em alguns países, levando à exclusão de um número significativo de jovens e jovens adultos do contexto educativo formal (Aitchison, 2012, p. 1). Nessas condições, esse fenômeno está a exigir de todos os envolvidos com a educação um maior esforço no enfrentamento do problema.

A maioria das pesquisas sobre questões relativas à educação (*e.g.*, Bayma, 2009; Castelar *et al.*, 2012; Enguita *et al.*, 2010; Espinosa *et al.*, 2013; Estêvão & Álvares, 2013; Comissão Europeia, 2017; Szabó, 2018) aponta o abandono escolar como o grande problema a ser enfrentado. É verdade que, nas últimas décadas, esse problema tem diminuído consideravelmente, contudo, há muito a ser feito, exatamente pela grande importância da educação na formação e inserção social do indivíduo.

1.2 A importância do Ensino Secundário no Percorso Escolar do(a) Estudante

Nossa pesquisa concentra-se no abandono escolar no ensino secundário. Essa etapa do ensino parece menos contemplada com pesquisas relacionadas ao abandono escolar. Uma hipótese para esta carência pesquisas sobre o abandono escolar no ensino secundário é o menor número de alunos matriculados, quando comparado com as etapas de ensino anteriores. Por outro lado, os estudantes desse ciclo de ensino encontram-se em uma fase da vida em que grandes mudanças acontecem, nomeadamente em nível psicológico. É o momento em que, segundo Lara *et al.*, (2005), os jovens terão de fazer algumas escolhas, que poderão influir por toda a vida. É nessa fase que são obrigados a decidir se vão continuar os estudos, qual profissão seguir, se sairão da casa dos pais, etc. É sem dúvida uma fase da vida em que são tomadas várias decisões e efetuadas diversas transições. É exatamente nesse momento de grandes transformações e tomada de decisões que o jovem tem que decidir o seu percurso posterior ao nível de carreira. Pesquisar a temática do abandono escolar, sob o ponto de vista do estudante, poderá contribuir significativamente, não só para a compreensão, bem como para o diagnóstico e prevenção do fenômeno.

No Brasil ainda temos um fator a ser considerado, apontado por várias pesquisas: o analfabetismo funcional. De acordo com Toledo (2015), quando se analisa o analfabetismo funcional entre adolescentes, o cenário é desolador. Historicamente a falta de políticas públicas, como investimentos em formação de professores, por exemplo, pode ser responsabilizada pelo alto índice de estudantes em situação de fracasso escolar (Toledo, 2015, p. 46-47). Se essa é a realidade dos estudantes de modo geral, pode-se perguntar: como estão aqueles estudantes que por algum motivo interromperam os estudos, nomeadamente os que ainda não retornaram ao sistema educativo?

A opção de pesquisar o abandono escolar envolvendo os dois países, Brasil e Portugal, justifica-se pela semelhança existente entre os dois sistemas educativos, nomeadamente no ensino secundário, cuja finalidade em ambos os países é bastante

semelhante: formar os estudantes para o mercado de trabalho e/ou para continuação dos estudos no ensino superior. Os dois países oferecem a educação gratuita e obrigatória aos estudantes dos 6 aos 18 anos de idade. Uma diferença que pode ser notada é com relação à distribuição das etapas de ensino. Em Portugal os nove anos iniciais de estudo são denominados ensino básico, sendo constituídos pelos ciclos I (1º ao 4º anos), II (5º e 6º anos) e III (7º ao 9º anos). A etapa seguinte em Portugal é denominada de ensino secundário e é descrita como incluindo os 10º, 11º e 12º anos. No Brasil o ensino básico compreende toda a etapa do ensino entre o ensino infantil e o ensino superior. A primeira parte é nomeada de ensino fundamental I (1º ao 5º anos), a segunda parte de ensino fundamental II (6º ao 9º anos). A terceira parte é denominada de ensino médio e compreende o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

Como se verifica no parágrafo acima, a organização do ensino no Brasil e em Portugal é bem semelhante, apresentando mínimas diferenças. Essas diferenças, para nosso estudo não interferem em nada, uma vez que a etapa do ensino pesquisada é exatamente igual.

CAPÍTULO 2 OS SISTEMAS DE ENSINO DO BRASIL E DE PORTUGAL

2.1 Sistema Educativo Português

De acordo com as informações do Ministério da Educação (ME, 2007), o sistema educativo português está organizando em quatro etapas sequenciais consecutivas. A primeira etapa é a que trata do ensino pré-escolar. Essa fase do ensino não é de frequência obrigatória. Podem frequentar a pré-escola crianças a partir dos 3 anos de idade até à idade da escolaridade obrigatória, 6 anos.

A escolaridade obrigatória inicia-se com o ensino básico e sua duração é de nove anos. Nessa etapa os (as) alunos (as) entram maioritariamente na escola aos 6 anos e prosseguem no ensino básico até cerca dos 15 anos de idade. A estrutura do ensino básico é formada por três ciclos sequenciais.

Estruturalmente o ensino em Portugal vem passando por mudanças ao longo dos anos. No ano de 2001, o Ministério da Educação (ME), por meio do Departamento de Educação Básica, elaborou um documento denominado Currículo Nacional do Ensino

Básico – Competências Essenciais, o Decreto-Lei n.º 6/2001. Esse documento foi estruturado tomando como norteadores alguns valores e princípios entre os quais a tomada de consciência de identidade pessoal e social, valorização das diversidades individuais e dos grupos, valorização das diversas formas de conhecimentos, desenvolvimento intelectual, consciência ecológica e cultural.

Considerando-se os princípios norteadores do Currículo do Ensino Básico e os valores necessários à qualidade de vida pessoal e social, espera-se que os alunos, ao concluírem o ensino básico, deverão ter a capacidade de identificar e compreender problemas do cotidiano a partir dos saberes científicos, tecnológicos e culturais. Adquirir formas de expressão usando de forma adequada as linguagens das diferentes áreas do saber: cultural, científico e tecnológico, fazendo uso correto da Língua Portuguesa. Adicionalmente, espera que sejam capazes de se comunicar em línguas estrangeiras e de transformar em conhecimento prático as informações adquiridas. É esperado também que, ao terminar o ensino básico, o sujeito tenha noção de autonomia e seja capaz de tomar decisões.

Em 2012 foi publicado pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) o Decreto-Lei n.º 139/2012, em substituição ao anterior. Nesse documento estavam contidas as bases norteadoras para se alcançar os objetivos traçados para o Ensino Básico e para o Ensino Secundário. Destaca o documento:

[...] os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação (Decreto-Lei n.º 139/2012).

Quanto às ofertas formativas, indica o documento que a finalidade do ensino básico é proporcionar aos jovens portugueses uma formação geral que lhes possibilite a aquisição dos “conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos”. Em seu artigo 5º, o decreto estabelece que o Ensino Básico deve proporcionar aos jovens portugueses uma formação que lhes assegure conhecimentos básicos nas mais diversas áreas. O documento afirma que são garantidos aos alunos em risco de abandono escolar os cursos de educação e formação (CEF) com a finalidade de formação profissional e continuação dos estudos.

O ensino secundário tem a duração de três anos (10.º, 11.º e 12.º) e é organizado em função da necessidade do estudante. São cursos destinados aos alunos que pretendem continuar os estudos no ensino superior e para os alunos que pretendem adquirir uma formação para o mundo do trabalho.

No que refere à continuidade dos estudos, os Cursos Científico-Humanísticos (OF), são cursos que oferecem uma formação educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior (universitário ou politécnico). Destinam-se a alunos que tenham concluído o 9.º ano de escolaridade ou equivalente. Têm a duração de 3 anos letivos, correspondentes aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Conferem um diploma de conclusão do Ensino Secundário (12.º ano), bem como o nível 3 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ).

Para estudantes que pretendam ingressar no mercado de trabalho existem quatro tipos de cursos de dupla certificação que podem responder a diferentes necessidades e perfis de estudantes.

1) Cursos Profissionais

Os cursos profissionais podem ser lecionados em escolas profissionais (públicas ou privadas), bem como em escolas secundárias da rede pública. Para entrar, os estudantes necessitam de ter concluído o 9.º ano de escolaridade, sendo que o currículo se divide, ao longo de três anos letivos, em formação sociocultural, técnica e científica. Os cursos são organizados por módulos, de forma a permitir maior flexibilidade na aprendizagem dos alunos.

2) Cursos de Aprendizagem

Uma das principais diferenças dos cursos de aprendizagem para os cursos profissionais está no local onde são ministrados – nos centros de formação profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Por outro lado, o critério de entrada implica uma idade inferior a 25 anos, sendo que os cursos terão uma duração de 3700 horas. Os formandos recebem subsídio de refeição e transporte, bem como uma bolsa de profissionalização.

3) Cursos Artísticos Especializados

Os cursos do ensino artístico especializado funcionam em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo e focam-se nas áreas das artes visuais, dança, música e

audiovisuais. São indicados para estudantes que procuram uma forma de desenvolver as suas aptidões ou talentos artísticos. O foco está na preparação para exercer a profissão, mas também para o prosseguimento de estudos a nível superior. Os cursos na área da Música são os únicos que não conferem dupla certificação.

4) Cursos de Educação e Formação

Os Cursos de Educação e Formação – conhecidos como CEF – abrangem várias tipologias e certificações escolares, sendo que alguns (níveis 5, 6 e 7) permitem obter uma dupla certificação. Lecionados em escolas públicas e privadas, bem como centros de formação profissional do IEFP e outras entidades formadoras acreditadas, estes cursos destinam-se aos estudantes com idade igual ou superior a 15 anos.

Em 10 de julho de 2013, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) publicou no Diário da República Eletrónico (DRE) o Decreto-Lei n.º 91/2013. Nesse decreto estão descritas as primeiras alterações realizadas no decreto n.º 139/2012. Contudo, as alterações foram de ordem administrativa, portanto, não houve alteração substancial nos princípios básicos das normas que regem o sistema educativo do país.

O ensino de nível superior em Portugal atualmente está estruturado seguindo os princípios da Declaração de Bolonha. Essa fase do ensino é oferecida por instituições diversas: universidades públicas ou privadas, institutos técnicos, cooperativa e concordatária.

2.2 Sistema Educativo Brasileiro

O Brasil como nação independente teve várias constituições. A Constituição de 1988 foi a que mais se preocupou com as garantias dos direitos fundamentais de sua população. Especialmente no que tange à educação, em seu artigo 205, estipula que: *“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*.

O sistema educativo brasileiro vem sofrendo alterações ao longo dos anos até chegar ao modelo atual. Para um melhor conhecimento do sistema, iniciamos nossa pesquisa a partir da Constituição de 1824, ainda no Brasil Império. Naquela época o ensino primário já era gratuito. A Constituição de 1934, além de garantir a gratuidade,

decretou frequência obrigatória. Em 1937 a nova constituição continuou garantindo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário.

Em 1940 o Código Penal Brasileiro previa reclusão de 15 a 30 dias e multa para quem deixasse de prover a educação primária aos filhos em idade escolar. As mudanças continuaram e a Constituição de 1946 definiu a obrigatoriedade da Educação Básica. Em 1961 a Lei n.º 4.024 determina um período de quatro anos de duração para o Ensino Primário. As mudanças foram acontecendo sucessivamente até que em 1971 a Lei n.º 5.692, em seu artigo 20, estabelece que o Ensino de 1º grau passe a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos.

De acordo com a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tal como referido anteriormente, a educação brasileira está organizada da seguinte forma: a Educação Básica, formada pela Educação Infantil (dos 4 aos 6 anos), o Ensino Fundamental (dos 6 aos 14 anos) e o Ensino Médio (dos 15 aos 17 anos), e o Ensino Superior.

O Ensino Infantil tem por objetivo complementar a ação da família no que diz respeito à inserção da criança de até 6 anos de idade na comunidade e garantir seu desenvolvimento nos “aspectos físico, psicológico, intelectual e social”.

No Ensino Fundamental, a segunda etapa da educação, o objetivo é a formação básica do cidadão. Espera-se que, ao concluir o ensino fundamental, o aluno tenha um domínio total da leitura, escrita e cálculo, além de estar preparado para viver em sociedade reconhecendo seus direitos e deveres.

O Ensino Médio² tem por finalidade a consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para continuação dos estudos. Além disso, releva a necessidade de o aprimoramento da noção de ética e de cidadania e formação profissional nos casos dos cursos profissionalizantes. A Lei n.º 9.394 prevê ainda um modelo de educação específico para os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade apropriada ou que queiram uma formação profissional. Nesse sistema são contemplados o ensino fundamental e o ensino médio, com habilitação para prosseguir nos estudos.

A atual Constituição, promulgada em 1988, em seu artigo 208, parágrafo primeiro, além de determinar a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, garante às

² Ensino Secundário em Portugal.

crianças de 0 a 6 anos de idade o direito ao atendimento em creche e pré-escola e o Ensino Médio passa a ser gratuito progressivamente. As sucessivas leis que foram sendo criadas foram ora modificando, ora ampliando as garantias dos estudantes até que em 2009 a universalização do ensino passa a abranger o Ensino Médio para todos os jovens brasileiros até os 18 anos de idade.

2.3 Diferenças e Semelhanças entre os Sistemas Educativos Português e Brasileiro

No que se refere à estrutura, no Brasil bem como em Portugal, o ensino obrigatório é composto por 12 (9 + 3) anos de estudo. Os dois países adotam a obrigatoriedade da frequência do sistema educativo formal, com o início aos 6 e o término aos 18 anos de idade. O ensino infantil ou pré-escolar, apesar de ser oferecido, não é de frequência obrigatória nos dois países.

As maiores diferenças notam-se em relação à organização, serviços e profissionais da educação. Em Portugal o ensino é estruturado em duas etapas: Ensino Básico (em três ciclos) e Ensino Secundário

Com relação aos profissionais, há algumas diferenças: no Brasil bem como em Portugal há um profissional com a função de Orientador Escolar. Contudo, há em Portugal a função de Diretor de Turma que no Brasil não há. Outra diferença, e que nos parece de fundamental importância, é a presença de profissionais de psicologia dentro da escola. Enquanto em Portugal esses profissionais estão inseridos no sistema já há algum tempo, no Brasil, salvo algumas exceções, o ensino público ainda não conta com eles de forma regular. Apesar do reconhecimento quanto à pertinência do profissional de psicologia no processo de ensino/aprendizagem, a educação pública no Brasil ainda não se convenceu da necessidade desse profissional no escolar.

É de se ressaltar ainda que, apesar das semelhanças entre os dois países, inclusive com relação às competências exigidas aos concluintes do ensino secundário/médio, percebe-se que os alunos portugueses parecem estar melhores preparados. Isto pode ser observado analisando os resultados dos dois países nos resultados das avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

2.4 A Importância do Ensino Secundário

O ensino secundário coincide com algumas situações novas para os estudantes. Além de ter que se adaptar a um novo modelo no processo de ensino/aprendizagem, o aluno dessa fase do ensino, já começa a se preocupar com as decisões a tomar sobre seu futuro, tanto em nível acadêmico bem como em nível profissional.

A valorização do ensino secundário atualmente tornou-se uma exigência, nomeadamente para atender ao mercado de trabalho. Para Espaillat (2018), a função do ensino secundário é oferecer um ensino de qualidade para proporcionar aos jovens estudantes interesses vocacionais, bem como prepará-los para a entrada na faculdade e a inserção no mundo do trabalho. Miguel *et al.* (2012), citando fontes do Instituto Nacional de Estatística (INE) em Portugal, salienta que a taxa de desemprego de pessoas com idade entre 25 e 34 anos teve uma variação de mais de quatro por cento em favor dos que haviam completado o 12º ano. Os autores afirmam ainda que os problemas de saúde física ou mental tendem a atingir mais as pessoas que desistiram da escola.

Em seu relatório anual sobre educação, OCDE (2020) afirma que, o ensino secundário é fundamental para o sucesso da integração no mercado de trabalho. De acordo com essa organização, os adultos que não completam essa fase do ensino, correm mais riscos de desemprego. Em média para os adultos sem o ensino secundário, a taxa de emprego é de 59% e de 77% para os que completaram o ensino secundário.

2.5 O Ensino Secundário em Portugal

Segundo um documento da Direção-Geral de Educação ([DGE] 2005), o que hoje é chamado de ensino secundário em Portugal teve sua origem no ensino das artes, na segunda metade do século 17. Era formado por disciplinas como: gramática, português, latim, história, grego, filosofia, humanidade e retórica. Essa modalidade de ensino era oferecida pelas comunidades religiosas.

A Lei n.º 46/1986, Lei de Bases do Sistema Educativo, determina que em Portugal os cursos do ensino secundário tenham a duração de três anos. Essa etapa do ensino está organizada de tal forma que contempla o aprendizado para a vida ativa e a preparação para continuidades dos estudos. Portanto, oferece uma formação diversificada contemplando as áreas técnica, tecnológica, profissionalizante e de língua.

Em Portugal o ensino secundário é oferecido aos estudantes em algumas modalidades, ambas com uma base comum, e são agrupadas em quatro grandes áreas: científico-natural, artes, econômico-social e humanidades.

Há os cursos destinados aos estudantes que pretendem continuar os estudos no ensino superior e os cursos destinados aos (às) alunos (às) que decidem por uma formação que lhes permita o ingresso imediato no mercado de trabalho, esses últimos denominados Cursos Profissionais. No primeiro caso, os cursos recebem a denominação de “gerais” e são em número de quatro e no segundo caso recebem a denominação de “tecnológicos” e são em número de 11 (Conselho Nacional de Educação [CNE], 1998, p. 10).

Há ainda os cursos denominados pela Agência Nacional para Qualificação e o Ensino Profissional, de Cursos Artísticos Especializados. Esses cursos nas áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais, da Dança e da Música constituem um percurso de ensino que proporciona uma formação especializada a jovens que revelem aptidões ou talento para ingresso e progressão numa via de estudos artísticos, em que se desenvolvem competências sociais, científicas e artísticas e simultaneamente se obtém o nível básico e/ou secundário de educação.

Os Cursos Artísticos Especializados nas áreas da Dança e da Música são um percurso de ensino básico e de ensino secundário. Algumas escolas oferecem no 1.º ciclo uma aprendizagem ao nível das Iniciações em Dança e em Música. Os Cursos Artísticos Especializados nas áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais são um percurso de nível secundário.

Na área da Música (nível básico e nível secundário), os Cursos Artísticos Especializados podem ser frequentados em regime integrado, articulado e supletivo e na área da Dança, em regime integrado e articulado.

2.6 O Ensino Secundário no Brasil

Houve uma época em que as reformas no ensino secundário, anteriormente conhecido como ensino secundário de 2º ciclo, hoje denominado Ensino Médio, tinham por objetivo preparar os estudantes para a entrada no ensino universitário. Um exemplo foi a reforma apelidada de Reforma Benjamim Constant, cuja finalidade era preparar os jovens brasileiros para a matrícula no ensino superior (Santos, 2010, p. 5). Em 1911, segundo Rocha (2012), foi criada a lei denominada Lei Rivadávia Corrêa. De entre as várias propostas de mudança, a lei propunha acabar com a imagem do ensino médio de preparação para o ingresso no ensino superior.

De acordo com Oliveira (2019), as discussões sobre o ensino médio no Brasil atualmente estão pautadas em três eixos: a formação geral, cujo objetivo é a formação para cidadania, os cursos profissionalizantes, que oferecem a possibilidade de formação profissional, e a formação destinada àqueles que planejam ingressar no ensino superior.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, no Brasil o ensino médio é normatizado como a última etapa do ensino básico. Essa etapa da educação é estruturada com duração de três anos com carga horária de 800 horas em cada ano. Além de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior, o ensino médio tem como objetivo a preparação para o mercado de trabalho, por meio do ensino profissionalizante.

Como já foi referido, ao longo da história, muitas iniciativas para reformar o ensino médio foram sendo desenvolvidas. Contudo, as mudanças mais profundas só aconteceram efetivamente a partir da criação do Ministério da Educação (MEC) em 1930, no governo de Getúlio Vargas. Apesar dos esforços, parece que essas iniciativas não foram bem sucedidas, pois o ensino médio brasileiro continua até hoje padecendo de um mal crônico, em que o insucesso e o abandono escolar atingem números alarmantes.

As mudanças curriculares realizadas no ensino médio brasileiro nos anos 1990 sofreram muita influência do desenvolvimento econômico do Brasil, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento do país era articulado às transformações mundiais do setor produtivo. Portanto, é possível perceber que as políticas educacionais mudaram conforme as mudanças do contexto econômico (Zotti, 2015, p. 168). O investimento para expansão dessa etapa do ensino, além de ser uma aspiração das classes populares, é uma necessidade para o Brasil melhorar a competitividade no mercado internacional (Krawczyk, 2011, p. 755).

As discussões sobre o ensino médio continuam a ter lugar na atualidade. Em 2017, o governo, a partir do instrumento da Medida Provisória, propôs uma reestruturação do ensino médio. Entre as mudanças propostas pela nova LDB (2017), estão a reestruturação curricular e a implantação do tempo integral progressivamente. Atualmente os alunos do ensino médio frequentam a escola em horário parcial, pela manhã ou a tarde. Com a implantação do tempo integral os estudantes dessa etapa do ensino passam a frequentar a escola em dois períodos, pela manhã e tarde. Essa reestruturação do ensino médio tem recebido críticas e elogios. Apesar da divulgação por meio da imprensa e da página oficial do MEC³, os críticos reclamam que o processo foi imposto de cima para baixo sem a participação efetiva da sociedade e dos profissionais da educação.

Conforme já foi mencionado, há críticas com relação à última reforma proposta pelo governo para o ensino médio. Segundo Germinari (2018), as mudanças introduzidas propõem um itinerário educativo optativo com base em cinco áreas de conhecimento: (1) linguagens e suas tecnologias, (2) matemática e suas tecnologias, (3) ciências da natureza e suas tecnologias, (4) ciências humanas e sociais aplicadas e (5) formação técnica e profissional. Somente Português e Matemática serão conteúdos obrigatórios e comuns a todos os estudantes nos três anos. O autor lamenta a ausência da História como disciplina obrigatória, embora não seja possível dimensionar os prejuízos ao aprendizado histórico dos alunos.

CAPÍTULO 3 ABANDONO ESCOLAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS

3.1 Abandono Escolar

A palavra abandono pode ser empregada em diversas situações para justificar uma ação de afastamento de alguém ou de alguma coisa. O Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001) descreve a palavra como sendo um substantivo masculino derivado do verbo abandonar. Significa a ação de deixar alguma pessoa ou alguma coisa de que se tem a responsabilidade, não se ocupando mais dela. Nesse caso há alguns sinônimos: desamparo, afastamento, deserção. Pode também significar estado do que foi deixado sem proteção, desamparado, abandonado. Pode-se dizer que seja falta de cuidado, negligência ou renúncia a um bem, a um direito, a uma atividade. Pode significar ainda

³ Ministério da Educação e Cultura.

estado de quem se encontra descontraído, repousado; nesse caso os sinônimos são: descontração, relaxamento.

Revelando a complexidade do problema, entre as questões relacionadas com a escola (*e.g.*, evasão escolar, dificuldade de aprendizagem, absentismo escolar, condições de trabalho e atualização dos profissionais da educação, políticas públicas inadequadas), o abandono é o que mais desperta o interesse dos pesquisadores. O abandono é, igualmente, o problema que mais preocupa todos os envolvidos no processo educativo: professores, orientadores, psicólogos escolares, gestores escolares. Esse tema vem merecendo atenção de pesquisadores das mais diversas áreas como a psicologia, a pedagogia, a sociologia, a economia e até a criminologia (Simões *et al.*, 2008, p. 135).

O conceito de abandono escolar apresenta-se com características próprias de cada autor. Para Cavaco *et al.* (2015), quando o aluno deixa a escola precocemente com idade inferior a 18 anos, ou antes de concluir a escolaridade obrigatória, está caracterizado como abandono escolar. Em nosso estudo, fizemos a opção pelo conceito de abandono escolar adotado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para essa instituição, o abandono escolar ocorre quando o aluno, não concluindo o ciclo de estudos em que está matriculado, abandona a escola (Costa, 2009, p. 27).

Para melhor compreensão desse complexo problema, torna-se necessário um olhar apurado sobre os seus variados aspectos. Segundo Melo (2008), a grande dificuldade para se desenvolver uma proposta de intervenção que possibilite a prevenção do abandono escolar é que esse problema, além de ser universal, é muito complexo nas causas, bem como nas consequências. Para que o problema do abandono escolar e suas consequências possa ser melhor compreendido, pelos menos quatro fatores deverão ser levados em consideração: o meio envolvente, a família, a escola e o próprio indivíduo (Bayma, 2008; Costa, 2009; Santos, 2014; Vasconcelos, 2013). De acordo com Costa (2009), os quatro fatores estão ligados também ao processo de permanência e sucesso escolar. Segundo a autora, cada um desses fatores apresenta características próprias que interferem no processo de abandono escolar.

Entre as causas relacionadas com a família, de acordo com Mishra e EP (2014), as mais frequentes são as seguintes: as de origem socioeconômica, o baixo nível de escolaridade e o desinteresse pela escola. Quando se analisam as causas atribuídas à escola, três aparecem com maior destaque: a ausência de programas de promoção de

competências sociais, a falta de uma ligação mais estreita com a família e ambiente envolvente deficitário. Portanto, não é incomum o aluno desistir da escola por não acreditar que esta possa lhe ser útil como participante de seu desenvolvimento pessoal ou na formação para a vida. Conforme Christle *et al.* (2007), os estudantes que percebem o ambiente escolar como mais acolhedor estão mais conectados à escola e apresentam menor risco de sair do sistema. Além dos fatores citados anteriormente, de acordo com Yahia *et al.* (2018), problemas como gerenciamento, deficiência nas estruturas físicas das escolas e na qualidade dos materiais escolares podem contribuir para a evasão e consequentemente para o abandono escolar. Ao nível do indivíduo, o insucesso escolar, as dificuldades de aprendizagem, o desinteresse pela escola e a baixa autoestima são algumas das causas que são referidas com mais frequência (Nunes *et al.*, 2014; Soares *et al.*, 2015; Tchifulezi, 2016).

Segundo Costa (2009), pode-se considerar dois tipos de abandono escolar: o que de fato acontece e o potencial. A autora afirma que abandono potencial pode ser caracterizado pelos que só permanecem na escola por pressões existentes, mas que, se dependesse da vontade própria, deixariam o sistema. Quanto ao abandono propriamente dito, a autora salienta que não se pode debitá-lo apenas ao indivíduo. É preciso considerar pelo menos dois outros fatores: psicossocial e sistêmico. Do ponto de vista psicossocial, a análise do problema foca-se no aluno que toma a decisão de abandonar a escola, mesmo antes de concluir o ciclo para o qual se matriculou. Um dos motivos pelos quais isso acontece, segundo Alcará e Guimarães (2007), é o fato de o aluno não reconhecer a instrumentalidade da escola como fator de desenvolvimento em nível pessoal e na formação para a vida ativa. Do ponto de vista sistêmico, é necessário levar em consideração a falta de capacidade da escola para criar um ambiente de motivação e interesse pelos estudos. É o processo de rejeição do aluno pela instituição escolar. Para Carneiro (1997), o problema deve ser tratado considerando dois fluxos: (1) o dos alunos que, mesmo sendo bem sucedidos na conclusão do ano em que estavam matriculados, decidem abandonar a escola sem concluir o ciclo em curso e (2) o dos alunos que deixam a escola porque não conseguiram concluir com sucesso o ano de escolaridade em que estavam matriculados.

Por outro lado, é importante que a preocupação com o problema do abandono escolar não se fixe apenas nos casos consumados. É possível que os alunos que continuam dentro do sistema, mas que estão incluídos no grupo denominado abandono potencial, ou

seja, um abandono ainda não caracterizado, estejam correndo sério risco de deixar a escola. Nesse grupo estão incluídos muitos alunos que estão fora da faixa etária para o ano em curso, por motivo de terem passado por várias retenções. Para esses, o risco de abandono escolar é real (Costa, 2009, p. 28).

3.2 Abandono Escolar no Brasil

De acordo com um relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) publicado em 2017, dos 2.800.000 jovens e crianças fora de escola, há muitos adolescentes na faixa etária de 15 a 17 de idade, em torno de 1.593.151. O relatório enumera uma série de fatores relacionados ao problema. Segundo o documento, há um número acentuado de adolescentes do ensino médio. Destaca-se, ainda, que nessa faixa etária estão muitos alunos com dois ou mais anos acima da idade recomendada para a série em que se encontram matriculados. De cada 10 estudantes do ensino médio fora da escola, três apresentam algum atraso escolar.

De acordo com Fahel *et al.* (2012), a manutenção dos índices alarmantes de reprovação e a desistência nas escolas públicas brasileiras têm transformado as discussões sobre o fracasso escolar no ensino médio em um drama. Segundo os autores, é inegável a melhora no acesso a essa etapa da educação após 1990. Contudo, na prática os esforços que têm sido desenvolvidos não têm conseguido a eficácia desejada. Os autores citam dados do Censo Escolar (BRASIL, 2010) para afirmar que a população de jovens com idade entre 14 e 17 anos matriculada no ensino médio se aproxima dos 90%, porém, praticamente a metade desses estudantes não conclui essa etapa do ensino.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou um relatório sobre o fluxo escolar da educação básica em 2017. Para o INEP, o ensino médio, considerando os três anos dessa etapa do ensino, é o que apresenta a maior taxa de evasão escolar, em torno de 11,20%.

3.3 Abandono Escolar em Portugal

Nos países europeus, o abandono escolar se apresenta de forma bem heterogênea. Enquanto em algumas nações, especialmente aquelas mais desenvolvidas, o problema está bem encaminhado, em outras ainda é fator de grande preocupação para pesquisadores e autoridades do setor educacional.

Em Portugal, segundo Vasconcelos (2013), o problema, apesar de ter melhorado nos últimos anos, ainda era preocupante, com taxas situando-se muito acima da média do continente europeu. Por aqui ainda havia muito que ser feito para atingir a meta proposta pela União Europeia (EU) em 2011, que é de reduzir para no máximo 10% em média a taxa de abandono escolar até 2020. Contudo, apesar dos números negativos àquela altura, Portugal foi ano a ano melhorando, até que em 2019 atingiu uma situação bem confortável. O País não só atingiu os números previstos como os superou, atingindo o percentual de 8,5%, de acordo com a Fundação Francisco Manuel dos Santos em seu relatório divulgado pela PORDATA, (Base de Dados Portugal Contemporâneo).

3.4 Principais Fatores de Risco do Abandono Escolar

São muitos e variados os fatores de risco do abandono escolar, nomeadamente no ensino secundário (*e.g.*, indisciplina, fracasso escolar, dificuldade de aprendizagem, pobreza, doenças, necessidade de trabalhar, etc.), fase em que o jovem se encontra em uma faixa etária em que está mais exposto a esses fatores em função de mudanças físicas, psicológicas e sociais. Esses fatores podem estar presentes isolados ou em associação, dependendo das condições dos alunos que desistem da escola bem como das condições das instituições escolares.

Neste estudo, serão considerados os fatores abaixo relacionados. Entre os fatores de risco relacionados ao abandono escolar, esses são os mais citados nas pesquisas. Alguns estão relacionados a escola, (**Absentismo**, **bullying**, **fracasso escolar/insucesso escolar** e o **TDAH** que são os Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade) outros estão relacionados à família (**baixa condição econômica do estudante**, **baixa escolaridade dos pais**, **gravidez precoce**, **pobreza** e **psicopatologia familiar**) e ainda há aqueles relacionados ao próprio estudante (**desinteresse e falta de motivação pelas atividades escolares**, **doenças**, e a **perspectiva temporal presente hedonista**).

Fatores relacionados à escola

Absenteísmo

O absentismo está entre os indicadores mais relevantes para o risco de abandono escolar. De acordo com Garcia (2013, citado por Cabrer, 2018), o absentismo escolar é classificado por categoria: (1) a categoria absentismo pontual ou esporádico: verifica-se em menos de 10% das ausências mensais, (2) absentismo moderado: são verificadas entre

10% e 15% de ausências por um mês, (3) absentismo regular: nessa categoria verificam-se entre 25% e 50% de ausências por um mês, (4) absentismo prolongado: nessa categoria as ausências aumentam para números entre 50% e 75% de faltas não justificadas e (5) o absentismo crônico ou total: nessa categoria o aluno deixa de frequentar mais de 75% das aulas durante um mês, o que na prática configura o abandono escolar precoce. O aluno absenteísta, quando não assistido, porque não acompanha as atividades escolares, caminha para o fracasso escolar, culminando com o abandono (Fernández, 2018, p. 13).

Bullying

Apesar de o abandono escolar ser uma preocupação de longa data, algumas causas do problema começaram a despertar interesse mais recentemente. De entre essas causas, encontra-se o *bullying*. O *bullying* consiste em submeter a pessoa a situações de constrangimento. As agressões praticadas podem ser físicas ou psicológicas. É uma prática tão danosa que pode causar prejuízos ao agredido e também ao agressor. Segundo Fante (2005), o *bullying* é tão antigo quanto a própria escola e está presente em cem por cento dos estabelecimentos de ensino, independentemente do período. O fenômeno ocorre em qualquer horário, matutino, vespertino ou noturno. A autora acrescenta que, no ensino secundário, o fenômeno é mais comum no 1º e no 2º ano⁴.

Alguns estudos, como de Carneiro e Figueiredo (2012) e de Fernandes (2014), indicam que o *bullying*, pelo alto grau de sofrimento causado ao sujeito a ele submetido, interfere de forma significativa em todas as atividades da pessoa. De acordo com esses autores, no ambiente escolar, pode ser considerado fator fundamental na decisão de se abandonar a escola. Os conflitos gerados pelo *bullying* no ambiente escolar são tão danosos que podem ser causa de baixa literacia e indisciplina bem como de exclusão e abandono escolar (Bernardes, 2014, p. 22-23).

Fracasso escolar/ Insucesso escolar

O fracasso escolar aparece com muita frequência como explicação para a interrupção dos estudos. De acordo com Nunes *et al.* (2014), o fracasso escolar está presente nas escolas públicas brasileiras e se apresenta como um fator de risco, podendo comprometer o interesse dos jovens pela escola. Para Aguiar (2010) e Tchifulezi (2016), o insucesso escolar é uma das principais causas do desinteresse do aluno pela escola e consequentemente de fracasso e abandono escolar. O filósofo espanhol José Antonio

⁴ 10º e 11º ano em Portugal.

Marina Torres (2011), em artigo publicado na revista *Avances en supervisión educativa*, argumenta que o aluno reprimido ou desmotivado quer distância da escola, ele não resiste ao sentimento de fracasso.

Relação com a escola

A educação na atualidade vem enfrentando grandes desafios, nomeadamente no que se refere à satisfação do aluno com os serviços prestados pela escola. Isso acaba interferindo no tipo de relação que os estudantes desenvolvem com o ambiente escolar. A relação que o aluno estabelece com a escola é significativamente importante em seu percurso acadêmico. Silva Filho e Araújo (2017) salientam que a escola pode ser responsabilizada pelo sucesso bem como pelo fracasso do aluno. Para esses autores, os jovens do ensino médio perdem muito rapidamente o interesse pelos estudos. Em um estudo realizado com estudantes canadenses, na cidade de Quebec, Lessard *et al.* (2010) afirmam que quanto menor a satisfação do aluno com a escola, maior será o risco de abandono escolar.

Fatores relacionados à família

Baixa condição econômica do estudante

Os estudos que se ocupam da temática do abandono escolar, nomeadamente os trabalhos envolvendo estudantes referente à fase do ensino, objeto de estudo da pesquisa, têm apontado o aspecto econômico como um dos fatores mais significativos para a decisão de se abandonar a escola. No México, entre os jovens pertencentes à classe econômica mais baixa, 80% têm um percurso escolar muito irregular e não conseguem concluir o ensino médio (Ruiz, 2018, p. 10). Segundo Ioana *et al.* (2015) e Soares *et al.* (2015), o risco de abandono escolar no ensino secundário estão intimamente relacionados com a baixa condição econômica do estudante ou da família.

Baixa escolaridade dos pais

Apesar do progresso nos esforços para se combater o analfabetismo em todo o mundo, a situação ainda é preocupante em diversas regiões. O problema se agrava quando se analisam as nações em desenvolvimento. Nesse contexto, o índice de pais com baixa escolaridade é elevado. Na opinião de Torres *et al.* (2018), dentre as diversas causas do abandono escolar, a baixa escolaridade dos pais influencia significativamente na decisão

de se desertar da escola. Para esses autores, os pais com baixa escolaridade, além de não terem condições de acompanhar o progresso dos filhos, também não conseguem incentivá-los. De acordo com Mishra e EP (2014), além do tamanho da família, o *status* educacional dos pais é fator determinante para o sucesso acadêmico dos filhos. Esses autores sustentam que o grau escolaridade da mãe interfere no percurso acadêmico das meninas e o grau de escolaridade dos pais interfere no percurso acadêmico de meninas e meninos simultaneamente.

Gravidez precoce

É compreensível que determinado fator possa desencadear reações distintas em pessoas diferentes. Isso pode acontecer, por exemplo, quando o objeto de estudo é a causa do abandono escolar, inclusive com relação à gravidez precoce. Ouvindo relatos de adolescentes entrevistadas, é possível compreender que a gravidez na adolescência não é o único, mas é o principal obstáculo à continuação dos estudos e por consequência proporciona sérios prejuízos à formação acadêmica e à inserção no mercado de trabalho (Moreira *et al.*, 2010, p. 530). De acordo com Gomes *et al.* (2019), a gravidez precoce tem sido descrita como causa do abandono escolar no Brasil e na Espanha. A adolescência é uma fase da vida em que os estudantes em sua grande maioria estão em total dependência financeira e afetiva dos pais. As adolescentes que engravidam nessa fase da vida, a chamada gravidez precoce, quase sempre são obrigadas a parar de estudar (Pina, 2014, p. 1).

Pobreza

Apesar dos esforços, a sociedade atual ainda não conseguiu os resultados desejados quando se refere à distribuição de renda. A distância entre ricos e pobres não tem diminuído na proporção ideal. A pobreza ainda é apontada como responsável por muitas situações de risco: fome, falta de saneamento básico, precariedade na saúde, etc. Com relação à educação, não é diferente. Para Frostad *et al.* (2015), a pobreza tem se destacado como fator significativo a influenciar o abandono escolar. Isso quer dizer que os alunos de classes sociais mais baixas continuam com dificuldades para manter um percurso acadêmico regular e promissor. A pobreza é descrita como fator de risco para o abandono escolar não somente em Portugal e Brasil. Entre os mais diversos indicadores de risco de abandono escolar na Espanha e Itália, o problema da pobreza juvenil ainda aparece com grande destaque (Araceli & Tommaso, 2017, p. 3).

Psicopatologia familiar

Assim como os problemas de saúde física tendem a interferir nas atividades do indivíduo, os problemas de saúde mental podem estar associados a algumas dificuldades, inclusive no que se refere às atividades escolares. Alunos oriundos de famílias com história de psicopatologia estão mais propensos a abandonarem a escola, nomeadamente os do sexo feminino (Lavrentsova & Valkov, 2017, p. 114). De acordo com Farahati *et al.* (2003), pais com doenças mentais podem causar danos irreparáveis à vida escolar dos filhos. Em consonância com Lavrentsova e Valkov (2017), os autores afirmam que esses danos são mais visíveis na vida das meninas e tendem a perdurar até a vida adulta.

Fatores em relação ao próprio estudante

Desinteresse pelas atividades escolares

De entre os fatores considerados essenciais para tomada de decisão, o interesse é fundamental. Com relação às atividades acadêmicas, não é diferente, o aluno que perde o interesse pela escola frequentemente tende a desistir dos estudos. De acordo com Soares *et al.* (2015), o desinteresse do aluno pelas atividades escolares é causa significativa de abandono escolar. Em um estudo realizado com famílias de alunos em risco de abandono escolar, Seijo *et al.* (2017) descrevem a falta de motivação com os estudos como o segundo fator mais influente para a efetivação do abandono escolar.

Doenças

Não há nenhuma sombra de dúvida de que a precariedade na saúde da criança, especialmente quando não bem cuidada, terá reflexos significativos sobre a decisão de se abandonar a escola no ensino secundário (Breslau, 2010, p. 1). A relação entre alunos com TDAH e o baixo desempenho acadêmico tem sido descrita frequentemente. O TDAH, é um transtorno mental que tem como característica a dificuldade de concentração e a falta de atenção. Em sua forma mais grave, pode levar a pessoa ao extremo de não conseguir se fixar em uma atividade, por menor que seja. Embora ainda haja muito que se pesquisar sobre o tema, é notório o fato de que alunos com essa patologia estão mais sujeitos a repetência, expulsão, baixa autoestima, desinteresse pela escola, além de apresentarem notas inferiores aos seus colegas sem o transtorno, o que lhes acarreta grandes prejuízos escolares (Schmit & Morando, 2017, p. 285).

Perspectiva temporal presente hedonista

A percepção do tempo é considerada como uma das percepções psicológicas mais importantes para a explicação da atividade humana. De acordo com Zimbardo & Boyd (2009), a influência da temporalidade subjetiva é tão importante na vida do indivíduo, que a simples manipulação dessa variável provoca mudança no comportamento. Daí a importância da perspectiva temporal nas tomadas de decisões. Segundo Paixão (1988), indivíduos com alta pontuação em perspectiva temporal presente hedonista, pessoas mais voltadas ao viver o aqui e agora, sem preocupações futuras, são mais propensos a se envolverem em situações de risco. Essas podem envolver, por exemplo, o uso de substâncias ilícitas, o que se torna extremamente relevante, porque as drogas são frequentemente citadas como causa do abandono escolar. Para Zimbardo e Boyd (2009), pessoas com perspectiva temporal orientada para o presente possuem dificuldades para lidar com resolução de conflitos. Desta forma essas pessoas podem se comprometerem tanto no contexto acadêmico como profissional, uma vez que tendem a não ter em consideração as consequências a médio e longo prazo dos seus comportamentos atuais, centrando-se apenas na obtenção de gratificações imediatas.

3.5 Principais fatores de proteção relativamente ao abandono escolar

Serão estudados os seguintes fatores de proteção relativamente ao abandono escolar: engajamento e envolvimento; felicidade; intervenção psicológica; participação; perspectiva temporal futura; relação professor/aluno; relação com os pares. A escolha dos fatores de risco citados acima foi pela razão de serem esses os mais referidos em pesquisas relacionadas ao abandono escolar.

Engajamento e envolvimento

De entre os fatores de proteção ao abandono escolar, podemos destacar o engajamento e envolvimento do aluno. Segundo Mastrorilli (2016), o aluno engajado é substancialmente mais envolvido com a escola. Deste modo, além de ter um impacto positivo no desempenho acadêmico, pode influenciar de forma direta a decisão de continuar ou, pelo contrário, de abandonar o seu percurso educativo. A autora acrescenta que esse processo de engajamento e envolvimento do aluno pode ser influenciado por alterações no contexto escolar.

De acordo com Veiga *et al.* (2012), a falta de envolvimento com a escola é significativamente nociva ao percurso acadêmico do aluno. Para esses autores, a falta de

envolvimento com a escola está intimamente associada ao baixo desempenho acadêmico, problemas comportamentais e abandono escolar.

Para Fall e Roberts (2012), o envolvimento dos alunos do ensino secundário pode ser motivado pelo interesse dos professores e dos pais. Segundo os autores, quando o aluno percebe o interesse dos professores (elogiando o esforço, contribuindo para a construção da comunidade escolar), o envolvimento escolar é significativamente incrementado. Da mesma forma, quando os pais conversam com os filhos sobre os assuntos da escola, estão contribuindo para a identificação destes com contexto. Quando isso acontece, há um melhor envolvimento acadêmico e mais interesse pelas atividades escolares, conseqüentemente reduzindo o risco do abandono escolar.

Felicidade

Pesquisadores da Psicologia Positiva têm procurado encontrar alguma relação entre o sentimento de felicidade, o desempenho acadêmico e o interesse pela escola. As intervenções em sala de aula que valorizam o conceito de felicidade (ou bem-estar positivo) têm demonstrado ser eficazes para melhorar o desempenho acadêmico. Os professores deveriam repensar sobre as intervenções exclusivamente acadêmicas associadas ao seu papel profissional e expandirem o mesmo através da inclusão de intervenções psicossociais em estreita articulação com outros agentes educativos e assim contribuir para melhorar o desempenho acadêmico dos seus estudantes (Spice, 2011, p. 5). Segundo McCabe *et al.* (2011), como citado em Natvig *et al.* (2003), alunos que relatam maior nível de felicidade apresentam menores níveis de estresse com um nível de autoeficácia geral e escolar mais elevado. Portanto, pode-se considerar que os alunos mais envolvidos, engajados e felizes correm menores riscos de abandonar a escola.

O papel das emoções no desempenho acadêmico tem sido objeto de pesquisa desde longa data. De acordo com Pekrun (2014) o processo de aprendizagem dos alunos pode ser influenciado pelas emoções positivas, afetando a motivação e a atenção, as estratégias de aprendizagem e de autoregulação. De entre as emoções positivas, as relacionadas com a tarefa, como o prazer de aprender ou ficar excitado com as matérias de aprendizagem, podem contribuir para a atenção na tarefa de aprendizagem. Segundo o autor o prazer em aprender leva o aluno a concentrar sua atenção totalmente na tarefa. Assim sendo, estimular as emoções positivas pode aumentar o interesse e a motivação dos estudantes para as atividades escolares.

Intervenção psicológica

Para a Direção Geral de Educação [DGE] (2018), a intervenção psicológica deve estar presente nas escolas porque:

[...] os psicólogos têm, no contexto escolar, um papel fundamental no desenvolvimento de um clima relacional de trabalho positivo que promova o desenvolvimento global harmonioso das crianças e jovens. A sua ação especializada no trabalho das equipas educativas contribui para que os alunos desenvolvam atitudes positivas face à aprendizagem, condição de base para o sucesso educativo e para construção de uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos.

De acordo com Silva (2015), apesar de a Psicologia Escolar ser um serviço relativamente novo dentro das escolas e da escassez de psicólogos escolares, esses profissionais vêm demonstrando ser de extrema importância dentro das instituições educativas. Para essa autora, face às mudanças que vêm ocorrendo no contexto escolar, o psicólogo escolar passa a ocupar um lugar significativo nesse espaço. A psicologia escolar deve preocupar-se com o aspecto preventivo, ou seja, antecipar-se para prevenir os problemas (Silva, 2015, p. 88).

Por seu lado, a Ordem dos Psicólogos de Portugal (OPP), considerando a agenda da ONU, 2030, que trata dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e que propõe o objetivo específico para a área da educação, em que a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, assume algumas responsabilidades. É consenso entre os decisores políticos que estes objetivos para a educação somente serão atingidos com a presença do psicólogo nas escolas.

De acordo com a OPP em seu parecer “A Necessidade e o Papel dos Psicólogos no Contexto Educativo” (2018), para o sistema educativo cumprir o seu papel é necessário:

[...] uma educação e uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos encontrem respostas para a realização máxima do seu potencial, considerando que os Serviços de Psicologia e o papel das/os Psicólogas/os Escolares e da Educação devem estar integrados, permanentemente, num modelo multinível de organização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Defende-se, assim, um modelo que prevê uma intervenção assente na prevenção universal dirigida a todos os alunos e comunidade educativa, para além das medidas selectivas, de intervenção em grupo e da intervenção indicada, mais específica e individualizada.

Neste parecer a OPP destaca a importância dos(as) Psicólogos(a) na educação. Para a entidade, esses profissionais devem intervir no comportamento humano em contextos educativos, em diferentes públicos e nas mais diversas faixas etárias. A atuação do psicólogo escolar deve ser alargada, contemplando todos os envolvidos no contexto escolar, (i.e., “alunos/as e formandos/as, profissionais de educação e outros técnico/as especializados, famílias”).

Participação do(a) estudante em atividades e decisões escolares.

A participação do(a) estudante nas atividades e decisões escolares pode ser um fator determinante para permanência na escola. Segundo Ramírez-Díaz e Hidalgo-Solano (2018), o abandono das salas de aula pode ser impedido quando se dá aos alunos a possibilidade de participação em situações relacionadas com suas necessidades. É igualmente importante o entendimento do aluno sobre o mundo e como seu projeto de vida pode afetar sua tomada de decisão sobre sua formação e a discussão sobre os serviços prestados pela escola. De acordo com a Comissão Europeia [CE] (2015), os estudantes devem ser estimulados a participarem e serem os principais responsáveis por sua própria aprendizagem e para isso acontecer a escola deve oferecer os serviços adequados. Adicionalmente, a escola deve estar aparelhada para ser uma ferramenta de estímulo para que todos os alunos possam atingir todo o seu potencial.

Perspectiva Temporal Futura

Segundo Zimbardo e Boyd (1999), estudantes com alta pontuação em perspectiva temporal futura, pessoas que são mais propensas a analisar os custos e benefícios de adiar ou não a realização de projetos, com a condição de serem beneficiadas no futuro, têm melhor desempenho acadêmico, são mais comprometidos e tendem a se manter nos cursos até a sua conclusão. Para esses autores, indivíduos mais orientados para o futuro estão mais propensos a alcançar sucesso acadêmico. A perspectiva futura pode contribuir para uma melhor adaptação tanto em contexto de saúde como em contexto educacional (Carvalho *et al.*, 2010). De acordo com Zimbardo e Boyd (2009), estudantes orientados para o futuro tendem a obter notas mais altas. Isso se justifica por serem mais organizados com relação ao planejamento, o que lhes possibilita antever e preparar-se para evitar possíveis insucessos. Estudantes com essas características dificilmente deixam de completar os cursos iniciados. Em estudo que realizaram, Perkinset *et al.* (2015)

concluíram que indivíduos com uma pontuação mais alta na perspectiva temporal futura estão mais dispostos a dedicar-se aos estudos. Esse esforço, de acordo com os autores, pode ser entendido como um investimento, visando ao sucesso acadêmico no futuro. Considerando que o insucesso acadêmico é causa do abandono escolar, entende-se que o sucesso é fator de proteção ao abandono.

Em um estudo realizado com estudantes do ensino secundário, Schuitema *et al.* (2014), ao incrementarem a perspectiva temporal futura para melhorar a motivação dos estudantes, descobriram que os resultados positivos foram obtidos mesmo quando o processo de intervenção era realizado por professores, sem a presença dos pesquisadores.

Relação professor/aluno

A convivência harmônica é de suma importância para uma boa relação interpessoal. Na relação professor/aluno, essa harmonia torna-se relevante, já que uma grande parcela dos estudantes tem o/a professor/a como figura significativa.

Pesquisando fatores que podem se apresentar como proteção ao abandono escolar, Malmberg-Heimonen *et al.* (2018) observaram que, além da identificação e intervenção precoce, a relação de confiança entre aluno e professor é de fundamental importância para a permanência do aluno na escola. Em um estudo realizado na Bulgária, Valkov e Lavrentsova (2019), pesquisando a influência da relação professor/aluno e alunos/alunos no abandono escolar, concluíram que os estudantes que percebem uma boa qualidade nas relações com os colegas e com professores tendem a se sentirem aceitos e apresentam menores riscos de abandonarem a escola.

Mais importante do que seguir e cumprir os programas ou a utilização de matérias apropriadas é que o professor em sua relação com o aluno seja congruente e autêntico. O professor que assim se comporta, aceitando o aluno, tendo para com ele uma consideração positiva incondicional, entra numa relação empática, possibilitando uma aprendizagem significativa (Rogers, 2001, p. 331-332).

De acordo com Barbosa e Barros (2016, como citado em Rogers, 1997), professores com atitudes que possibilitam as condições indispensáveis para o crescimento pessoal em sua relação com os alunos podem contribuir para a prevenção do *bullying*, que, tal como referido anteriormente aparece identificado como uma causa do abandono escolar. O

professor que se coloca diante do aluno que está sendo vítima do *bullying*, de forma empática, possibilita ao mesmo a percepção de que está sendo compreendido em seu sofrimento. Dessa forma, o aluno sente confiança em alguém, pois na maioria das vezes sofre calado sem conseguir partilhar o seu sofrimento com alguém, nem mesmo as figuras parentais (Barbosa & Barros, 2016, p. 182).

Relação com os pares

A relação de pares é uma relação entre indivíduos de características semelhantes, tanto na infância como na adolescência. É uma referência às relações interpessoais e de amizade e que está relacionada com o conceito de grupo de pares. Na adolescência o grupo de pares, toma uma importância significativa. Neste momento o jovem se identifica com o grupo. É neste contexto que o clima para as partilhas de novas experiências e possibilidades acontece. É muito importante para o adolescente a validação do grupo. O estudante do ensino secundário está em uma fase da vida em que a influência do grupo a que pertence, é determinante para a tomada de decisões.

A influência exercida pelo grupo de pares sobre o jovem pode ser tanto positiva como negativa. Segundo Tomé (2011) na maioria das vezes o comportamento do adolescente é reflexo da relação que ele mantém com o grupo de pares. De acordo com Nunes *et al.* (2014) e Valkov & Lavrentsova (2019), além da relação professor/aluno, a relação com os pares também pode funcionar como fator de proteção relativamente ao abandono escolar. Considerando que as relações dos estudantes com os professores e com os colegas estão intimamente ligadas à satisfação do aluno com o ambiente escolar, pode-se prever que iniciativas com objetivo de promover um clima relacional positivo poderão ser de grande utilidade para a redução dos riscos de abandono escolar.

3.6 As Consequências do Abandono Escolar

Para alguns autores, como Neves (2012) e Otero (2011), o abandono escolar pode ser visto como um fator de exclusão sob vários aspectos, tanto pelos números que ainda são elevados como pelas consequências associadas ao processo. Em França, onde anualmente 150.000 jovens saem da escola sem qualificação alguma, muito se tem refletido sobre como evitar o abandono escolar, embora as propostas de solução deste problema estejam ainda longe de se conseguir debelar (Derivois *et al.*, 2015, p. 302).

Segundo Aitchison (2012) e Díaz *et al.* (2012), o fenômeno do abandono escolar torna-se cada vez mais preocupante, por comprometer não só o aspecto pessoal bem como o aspecto social e profissional do indivíduo, além de comprometer o desenvolvimento de toda a sociedade. Simões *et al.* (2008) afirmam que, nas décadas de 1950 e 1960, se uma pessoa parasse de estudar sem concluir a etapa em curso ou sem uma certificação, não teria nenhuma dificuldade para se inserir no mercado de trabalho. Naquela época não se exigiam níveis mais elevados de qualificação, tal como acontece atualmente.

O abandono escolar causa danos ao sujeito de variadas formas: (1) individualmente, o estudante que deixa o sistema educacional antes de concluir o nível de estudo em que se entrava matriculado terá suas possibilidades de progresso profissional e social reduzidas; (2) Profissionalmente, ao abandonar a escola, o estudante se sujeita a empregos menos qualificados e de baixa remuneração, isso sem mencionar o risco mais elevado de desemprego; (3) No aspecto cívico, o abandono escolar de acordo com Álvares & Estêvão, (2012) limita a participação do indivíduo na comunidade, diretamente por não se comunicar de forma correta e indiretamente pela baixa condição financeira advinda dos empregos precários e subempregos.

Para melhor compreender a dimensão do problema e os riscos que dele advém, faz-se necessário verificar a quantidade de estudos que vêm sendo realizados sobre o tema (Real & Fernández, 2016, p. 140). Para Negrini & Segura (2009), o desenvolvimento humano sustentável é muito dependente da educação. As autoras afirmam que as nações necessitam de pessoas com alto nível de escolaridade para se desenvolverem, o que justifica a preocupação com o fenômeno do abandono escolar. De acordo com Yi *et al.* (2015), o abandono escolar no ensino secundário, especialmente o ensino profissionalizante, compromete o crescimento econômico e redução da pobreza. Segundo dados do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, os jovens que não concluem o ensino médio ou equivalente ganham em média US\$ 19,000 a menos do que os jovens graduados nessa etapa do ensino (Baker, 2014, p. 4).

Há pesquisas (Margiotta *et al.*, 2014 e Santos & Alves, 2008) indicando que o abandono escolar é responsável não só por manter, bem como por reproduzir desigualdades sociais em uma significativa parcela da sociedade. Os autores afirmam que quanto maior o tempo fora da escola, maiores serão as possibilidades de o jovem continuar fora do mercado de trabalho.

Segundo Aitchison (2012); Direção Geral da Educação e Cultura [DGE] (2015) e Shin *et al.* (2011), o abandono escolar dificulta a entrada de jovens adultos no mercado de trabalho por falta de qualificação profissional. Além de dificultar a entrada no mercado de trabalho, esses jovens ainda correm mais riscos de ficarem desempregados por mais tempo ou recorrer aos subsídios sociais (Frostad *et al.*, 2015, p. 111). O abandono escolar é causador de consequências danosas à sociedade como um todo. Portanto, são necessárias medidas urgentes que venham contribuir para a solução do problema (Cabrita, 2007, p. 31).

As mudanças pelas quais passa a sociedade atual estão a exigir da juventude uma maior participação e tomada de decisão cada vez mais precoce. Dada a importância da escola no processo educativo, é possível compreender, como o abandono escolar poderá colocar obstáculos significativos ao processo de desenvolvimento positivo dos estudantes que são forçados a interromper os estudos, antes de concluir o ensino secundário.

Como exposto anteriormente, as consequências do abandono escolar são reais e pode interferir no futuro de milhões de jovens em todo o mundo. De entre os fatores protetores do problema, a perspectiva temporal futura se destaca, o que justifica o capítulo seguinte, relativamente à perspectiva temporal.

CAPÍTULO 4 A PERSPECTIVA TEMPORAL

4.1 Definição e conceito da Perspectiva Temporal

A perspectiva temporal, de acordo com Zimbardo e Boyd (1999), é definida como sendo uma forma subjetiva, quase sempre não consciente, pela qual os indivíduos e culturas estabelecem suas relações com o tempo. Essas relações, pessoais e sociais, são subdivididas e organizadas de forma contínua em zonas temporais, relativas ao passado, presente e futuro.

A percepção do tempo é considerada como uma das percepções psicológicas mais importantes para a explicação da atividade humana. O interesse dos pesquisadores pela Perspectiva Temporal não é recente. A influência do tempo no processo de planejamento desperta o interesse da psicologia já há algum tempo. O tema já interessava ao pesquisador William James (como citado em Janeiro, 2012) há mais de meio século. De acordo com Unger *et al.* (2014), uma boa orientação temporal é significativamente

importante, nos mais diversos domínios da atividade humana, e está intimamente relacionada com o sucesso e o bem-estar.

Os resultados que algumas pesquisas (*e.g.*, Carvalho, 2007; Janeiro & Veiga, 2014; Ortuño *et al.*, 2011; Schuitema *et al.*, 2014) vêm alcançando, ao utilizar os pressupostos da Perspectiva Temporal em ambientes escolares, foi um estímulo para nossa proposta de trabalho ser desenvolvida utilizando essa área do conhecimento da Psicologia.

Para Uribe (2004), o que somos hoje pode ser o resultado do que fomos ontem e do que pretendemos ser amanhã. O que pretendemos ser possui um indiscutível valor para atingirmos nossos propósitos para o futuro. É com base nessa autoimagem futura que planejamos e executamos nossos objetivos de vida. Portanto, a Perspectiva Temporal Futura se apresenta como uma significativa ferramenta na construção de nossos projetos para o futuro.

Zimbardo e Boyd (2009), em sua obra *O Paradoxo do Tempo*, afirmam que, traçando-se um plano, é possível identificar as atividades principais relacionadas com o tempo, as perspectivas temporais. Os autores afirmam que a influência do tempo é tão importante na vida do indivíduo, que a simples manipulação dessa variável provoca mudança no comportamento, tal como tínhamos referido anteriormente. Assim sendo, entende-se que a perspectiva temporal pode determinar o ritmo de vida. O que irá determinar o comportamento é a forma como cada um lida com a perspectiva temporal. Isso porque a pessoa pode adotar uma perspectiva e utilizá-la de maneira excessiva, podendo concentrar-se de forma predominante ou quase exclusiva numa zona temporal determinada: passado, presente ou futuro.

De acordo com Zimbardo e Boyd (2009), é possível afirmar que uma orientação moderada tanto em relação ao passado quanto sobre o futuro e o presente é considerada como sendo adaptativo. Por outro lado, um foco excessivo em qualquer uma das zonas temporais pode ser sinal de patologia. Para esses autores, cada indivíduo carrega consigo a possibilidade de controle sobre alguns referenciais que permitem interpretar o tempo. Identificar quando esses referenciais são favoráveis pode contribuir para se tirar mais proveito da vida. Agindo assim, é possível evitar situações em que a perspectiva temporal tornaria as coisas mais difíceis.

Pessoas com perspectiva temporal orientada para o presente possuem dificuldades para lidar com resolução de conflitos, no aspecto tanto profissional quanto acadêmico. Isso se deve ao fato de que essas pessoas têm dificuldade em fazer uso do raciocínio básico – por exemplo, perceber a origem das coisas ou as consequências não imediatas dos seus comportamentos atuais –; dessa forma, elas já entram em desvantagem numa situação de conflito (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 102-103). Assim pode-se entender como fator negativo o risco do abandono escolar, resultado de uma perspectiva temporal que não motiva o desenvolvimento acadêmico.

Alguns autores (*e.g.*, Keough *et al.*, 1999; Leite & Pasquali, 2008; Zimbardo & Boyd, 2009) afirmam que é possível prever o comportamento da pessoa, considerando sua perspectiva temporal. Indivíduos mais orientados para o futuro estão mais propensos a alcançar sucesso acadêmico. Pelo contrário, sujeitos mais orientados para o presente tendem a ser mais cuidadosos com os outros do que consigo próprio, inclusive podendo se envolver em situações de risco, como uso de drogas, direção perigosa, etc.

A situação mais delicada é daqueles mais orientados para o passado. Podem-se considerar duas possibilidades: os que têm o passado cheio de fatos positivos e os que vivenciaram mais situações negativas. Em ambos os casos, há sempre o risco de se fixar exageradamente no passado, por um ou por outro motivo, o que dificultaria tanto o presente quanto o futuro. Embora, há de se considerar que, o passado positivo está associado a experiências positivas, conectando os indivíduos às suas heranças: raízes familiares, religiosas, dando-lhes a sensação de estabilidade e por consequência uma autoestima positiva. Isto irá proporcionar uma perspectiva temporal ajustada/equilibrada, portanto, adaptativa. Ao contrário o passado negativo está associado às experiências pessoais negativas. Neste caso as pessoas geralmente são indivíduos conservadores, cautelosos, na maioria das vezes evitam mudanças e são pouco abertos a novas experiências.

Ainda segundo Zimbardo e Boyd (2009), as sociedades também se organizam em quadros temporais. Portanto, é possível identificar culturas com diferentes orientações temporais. Isso pode explicar o fato de as perspectivas temporais individuais serem influenciadas pelas sociedades, seja por meio da religião, da educação, da cultura ou da classe social. Mesmo assim é possível escolher e definir como usar a perspectiva temporal, tirando o máximo proveito para a vida. Para esses autores, uma sociedade econômica e politicamente estável, ou seja, onde não há grandes oscilações políticas e

econômicas, contribui para que o indivíduo seja mais confiante. Numa sociedade assim, é possível fazer uso de uma perspectiva mais voltada para o futuro. Portanto, é possível fazer planos a médio e longo prazo, tanto na perspectiva pessoal como profissional ou acadêmica.

4.2 Perspectiva Temporal Futura

Segundo Paixão (1988), a adolescência é uma fase da vida de fundamental importância para o conceito de perspectiva temporal futura. É nessa fase que o sujeito se estrutura com relação aos seus projetos para o futuro. De acordo com Ortuño *et al.* (2013), sujeitos com potencial para pensar no futuro apresentam mais facilidade para prever um futuro mais promissor. Portanto, estão mais disponíveis a se privarem de uma atividade prazerosa no presente, para no futuro receber uma recompensa maior.

Para Born (1984), embora esse processo se inicie na infância, é na adolescência, em função de uma maior maturidade psicológica, que o sujeito fixa seus objetivos de vida. É nesse momento que o jovem realiza projetos e faz planos tanto nos aspectos profissionais quanto pessoais. Isso inclusive facilita uma melhor integração na vida adulta. Assim é possível concluir que a perspectiva temporal futura pode ser de grande importância no processo de tomada de decisão, inclusive com relação ao abandono escolar.

A grande maioria das pessoas é capaz de mudar suas atitudes e comportamentos. Contudo, para que isso seja possível, elas devem estar motivadas às mudanças. Além da motivação, um processo de aprendizado bem elaborado de como proceder torna-se necessário. Segundo Zimbardo e Boyd (2009), uma técnica que produz ótimos resultados, nos casos em que se pretenda desenvolver a perspectiva temporal futura, em indivíduos com alta pontuação na perspectiva temporal presente, é a simulação mental. Essa técnica consiste em simular a criação de objetivos para serem alcançados. Para esses autores, a motivação de uma pessoa será consideravelmente abalada se, por um motivo qualquer (ser obrigado a abandonar a escola, por exemplo), suas expectativas futuras forem drasticamente reduzidas. Isso pode ser explicado dada a importância do porvir no planejamento de vida. De acordo com Locatelli *et al.* (2007), o futuro é o grande espaço motivacional do ser humano.

A perspectiva futura, além de ser um elemento explicativo, pode ser considerada como um elemento preditivo do comportamento do indivíduo. A perspectiva temporal futura pode contribuir para uma melhor adaptação tanto em contexto de saúde quanto em contexto educacional, tal como já foi referido (Carvalho *et al.*, 2010, p. 557). Diante de tais constatações, é possível perceber a importância de se promover a perspectiva temporal futura para possibilitar uma melhor adaptação na escola.

Estudos conduzidos em meio escolar (Carvalho, 2007 e Janeiro & Veiga, 2014) têm demonstrado a relação entre perspectiva temporal e diversas variáveis importantes para a integração e desempenho escolar. Portanto, justifica-se a realização de projetos de pesquisa utilizando a Perspectiva Temporal Futura (PTF) no contexto educacional. Uma pesquisa envolvendo estudantes universitários de psicologia (Ortuño *et al.*, 2011) constatou que, no ensino superior, a cada ano avançado no curso, há uma tendência de o indivíduo desenvolver uma Perspectiva Temporal mais adequada à sua adaptação.

O abandono escolar pode ser causa de impedimento para que o indivíduo orientado para o presente beneficie de uma perspectiva mais orientada para o futuro. Para Zimbardo e Boyd (2009), a educação formal pode contribuir para obter-se maior pontuação em uma perspectiva orientada para o futuro. Nas escolas, os alunos aprendem que é vantajoso o adiamento da gratificação a partir do estabelecimento de metas (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 141). Pessoas orientadas para o futuro são mais propensas a analisar os custos e benefícios de adiar ou não a realização de projetos, com a condição de serem beneficiadas no futuro. Isso pode acontecer mesmo considerando que programas escolares podem ser baseados em condições de respeito às autoridades ou à colocação hierárquica do indivíduo, o que daria suporte para enfrentar aulas entediantes, pela esperança de futuras recompensas. Portanto, pode-se considerar que o processo educativo é uma forma de treinar o indivíduo orientado para o presente a se orientar para o futuro (Zimbardo & Boyd, 2009, p. 141).

Em *O Paradoxo do Tempo*, Zimbardo e Boyd (2009) afirmam que estudantes orientados para o futuro tendem a obter notas mais altas. Isso se justifica por serem mais organizados com relação ao planejamento, o que lhes possibilita antever e se preparar para evitar possíveis insucessos. Estudantes com essas características dificilmente deixam de completar os cursos iniciados.

Em estudo que efetuaram, Perkins *et al.* (2015) concluíram que indivíduos com uma pontuação mais elevada na Perspectiva Temporal Futura estão mais dispostos a

dedicar-se aos estudos. Esse esforço, segundo os autores, pode ser entendido como um investimento, visando ao sucesso acadêmico no futuro.

Segundo Schuitema *et al.* (2014), uma intervenção com base na perspectiva temporal futura produz resultados positivos na aprendizagem autorregulada em todos os níveis do ensino secundário. Observa-se progresso no desempenho acadêmico e reforça-se a tendência para atrasar a gratificação. Os autores afirmam que um programa com base nessa teoria pode inclusive ser aplicado por professores devidamente treinados sem prejuízo para os resultados.

Para King e Gaerlan (2014), há que se considerar também a relação entre a perspectiva temporal e as emoções acadêmicas. De acordo com esses autores, apesar dos escassos trabalhos explorando essas ligações, existem indícios teóricos que podem confirmá-la. É preciso considerar que as emoções acadêmicas possuem bases temporais. Sabe-se que emoções relacionadas à ansiedade e à esperança possuem fortes ligações com o futuro, espera-se ou se fica ansioso por algo que ainda está por acontecer. Por outro lado, a vergonha é uma emoção que se relaciona com o passado, vergonha de algo que já aconteceu. Os autores acreditam que conhecer a relação entre a perspectiva temporal e as emoções acadêmicas pode ser útil aos professores que pretendem utilizar as emoções positivas dos alunos com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico.

Investir na procura de soluções que possam contribuir para resolução de problemas escolares, nomeadamente o abandono escolar, com base na teoria da perspectiva temporal, poderá gerar resultados positivos. Há estudos que apontam (*e.g.*, Costa, 2009 e Ortuño *et al.*, 2013) para o sucesso na utilização dessa teoria, nomeadamente a Perspectiva Temporal Futura (PTF), como ferramenta motivacional no ambiente escolar. Segundo Costa (2009), a perspectiva orientada para o futuro produz uma força motivadora capaz de orientar o comportamento no presente em direção ao futuro.

PARTE 2

CAPÍTULO 5 ESTUDO 1

ALUNOS QUE ABANDONARAM E RETORNARAM À ESCOLA

Resumo

Neste estudo analisa-se a trajetória de vida de estudantes jovens e jovens adultos, do ensino secundário⁵, que passaram pelo processo de abandono escolar de escolas públicas do Brasil e de Portugal. Procura-se compreender as causas do abandono sob o ponto de vista do aluno, entender a participação do sujeito no processo, por quais sentimentos passaram após a consumação do abandono e identificar motivações para o retorno à escola. Enfim, percorrer a história de vida desse estudante atingido pelo fenômeno do abandono escolar. As informações obtidas a partir das entrevistas nos permitiram não só compreender os sentimentos pelos quais passam esses estudantes, como também entender o que pensam e em que acreditam que possa contribuir para prevenir o problema do abandono escolar. Tomando em consideração a opinião dos estudantes, nota-se que há situações comuns, entre o Brasil e Portugal, nomeadamente a percepção de falta de assistência psicológica, de orientação escolar e de programas de prevenção ao abandono.

Nota Introdutória 1º Estudo

O abandono escolar no ensino secundário, tanto no Brasil quanto em Portugal, tornou-se um problema de proporções alarmantes. Considerando a importância do ensino secundário⁶ no percurso acadêmico do estudante, momento em que se exige dos jovens tomadas de decisões, o abandono escolar, aos níveis atuais, torna-se um entrave não só para continuação dos estudos, mas também para formação profissional.

O objetivo deste estudo foi o de compreender como os alunos veem o abandono escolar, conhecer a história de vida desses estudantes, suas opiniões sobre o tema, seus sentimentos e suas dificuldades, o que sentem ao abandonar a escola e o que os levou a retornar.

Deste modo traçaram-se as seguintes questões de investigação:

Q1- Na perspectiva dos alunos quais são as principais causas para terem abandonado a escola?

⁵ Ensino Médio no Brasil.

⁶ Ensino Médio no Brasil.

Q2- Quais acontecimentos importantes destacados pelos alunos, do ensino secundário após a saída da escola?

Q3- Quais as iniciativas poderiam ter evitado o abandono na opinião dos alunos?

Q4- Qual a influência do abandono escolar na escolha da profissão/ocupação atual?

Q5- Quais sentimentos são experienciados pelos alunos que são obrigados a deixar a escola?

Q6- Quais os motivos que os alunos apontam como motivação para o retorno à escola e se o retorno proporcionou alguma mudança em suas vidas?

5.1 Método

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que optou pelo método da história oral em suas duas perspectivas. Partiu-se da (1) história oral de vida, que pode contribuir para se apreender trajetórias significativas, em torno dos eventos, com o intuito de explicitar interações entre percursos individuais e processos coletivos e da (2) história oral temática, que parte de um assunto específico previamente estabelecido, por meio de perguntas a serem feitas durante a entrevista. De acordo com Matos & Senna (2011), a história oral pode registrar impressões, vivências e lembranças de vida de pessoas que se dispõem a partilhar sua memória e compartilhar sua experiência de vida em benefício próprio e da coletividade.

Desse modo, ao buscar compreender a vivência específica dos participantes envolvidos com a temática do abandono escolar, buscou-se por narrativas que trouxessem elementos da história de vida dos estudantes e experiências que culminaram com o desfecho do evento em questão.

5.1.1- Participantes

Participaram do estudo 42 estudantes de três escolas, duas do Brasil e uma de Portugal. A idade dos participantes variava entre 19 e 42 anos ($M=27.15$, $DP=7.719$) sendo 22 (52,40%) do sexo masculino e 20 (47,60%) do sexo feminino. Todos se encontravam a frequentar um curso de nível secundário posterior a um período de abandono escolar. Dos 42 estudantes, 27 (64,30%) eram brasileiros e 15 (35,70%) eram portugueses. Foram selecionados os estudantes que se enquadrassem em duas condições específicas: (1) ter idade igual ou superior a 18 anos e (2) ter permanecido fora do sistema

por no mínimo 12 meses consecutivos. Um participante pré-selecionado que não preenchia essas condições foi eliminado do estudo.

Tabela 1

Distribuição dos Participantes por País e Instituição de Ensino

País	Instituição ⁷	Número	Percentual
Brasil	Estadual (1)	10	24,00%
Brasil	Estadual (2)	16	38,00%
Portugal	Concelho de Sintra (3)	16	38,00%
Total		42	100,00%

A tabela 1 apresenta a distribuição dos participantes por país e instituição de ensino. Na escola estadual (1), foram entrevistados 10 (24%) e, na escola estadual (2), foram entrevistados 16 (38%) dos participantes, ambas situadas na cidade de Varginha-MG, Brasil. Na escola (3), situada em Conselho de Sintra, Portugal, foram entrevistados 16 (38%) participantes⁸.

Tabela 2

Distribuição dos Participantes por Ano de Escolaridade à Época do Abandono

Ano de escolaridade	Número	Percentual
1° ao 4° ano (1° ciclo)	3	7,10%
6° (2° ciclo)	3	7,10%
7° ao 9° ano (3° ciclo)	4	9,60%
10° ano ^a	17	40,50%
11° ano ^b	7	16,70%
12° ano ^c	8	19,00%
Total	42	100,00%

Nota. ^a 1° ano do Ensino Médio no Brasil; ^b 2° ano do Ensino Médio no Brasil; ^c 3° ano do Ensino Médio no Brasil.

⁷ Foram omitidos os nomes das escolas para preservar a identidade dos participantes.

⁸ Um participante desta escola era de nacionalidade brasileira.

A tabela 2 descreve a distribuição dos participantes por ano de escolaridade à época do abandono. Alguns participantes, 10 (23,8%), abandonaram a escola ainda no ensino fundamental, sendo três (7,1%) no 1º ciclo, três (7,1%) no 2º ciclo e quatro (9,6%) no 3º ciclo. Dos que abandonaram a escola no ensino secundário⁹, 17 (40,5%) participantes estavam cursando o 10^o ano, sete (16,7%) participantes estavam no 11^o ano e oito (19%) participantes estavam no 12^o ano.

Tabela 3

Distribuição dos Participantes por Faixa Etária

Faixa etária	Número	Percentual
Abaixo de 20 anos	4	9,50%
20 a 25 anos	21	50,00%
26 a 30 anos	9	21,40%
31 a 40 anos	6	14,30%
Acima de 40 anos	2	4,80%
Totais	42	100,00%

Em nosso estudo, procuramos verificar em que faixa etária o fenômeno do abandono escolar ocorre com maior frequência. Constatamos que a ocorrência do fenômeno está presente com maior regularidade na faixa etária entre os 20 e 25 anos, conforme a tabela 3.

Somente quatro (9,50%) dos 42 participantes estavam com idade inferior a 20 anos. A maioria, 21 (50,0%), estava na faixa etária entre os 20 e os 25 anos. Outros nove (21,4%) se encontravam na faixa etária entre os 26 e 30, seis (14,30%) estavam na faixa etária entre 31 e 40 anos e somente dois (4,8%) participantes contava com idade superior a 40 anos.

⁹ Ensino Médio ou Ensino de Segundo Grau no Brasil.

¹⁰ 1º ano do Ensino Médio no Brasil.

¹¹ 2º ano do Ensino Médio no Brasil.

¹² 3º ano do Ensino Médio no Brasil.

Tabela 4*Distribuição dos Participantes por Sexo*

Sexo	Número	Percentual
Feminino	20	47,60%
Masculino	22	52,40%
Total	42	100,00%

Na tabela 4, apresentamos a distribuição dos participantes pelo sexo. Embora em percentual não significativo, houve mais participantes do sexo masculino do que do sexo feminino. Participaram 22 (52,40%) homens e 20 (47,60) mulheres.

5.1.2 Instrumentos**a) Entrevista**

Segundo Gil (2008), a entrevista é o instrumento mais utilizado em pesquisas sociais (Psicologia, Sociologia, Pedagogia). Para esse autor, pode-se definir a entrevista como uma técnica em que o pesquisador se apresenta diante do participante para lhe fazer perguntas com o objetivo de coletar dados que interessam à sua investigação. O autor afirma que, em função de sua flexibilidade, a entrevista tornou-se fundamental como técnica de coleta de dados em diversos campos e acrescenta que o desenvolvimento das pesquisas em ciências sociais nos últimos tempos se deu graças à aplicação desse instrumento. Outra grande vantagem que a entrevista apresenta sobre os questionários é a possibilidade de sua utilização mesmo em pesquisas envolvendo analfabetos.

A entrevista semiestruturada é definida por Triviños (1987) como aquela que geralmente parte de alguns questionamentos básicos, com apoio de teorias e hipóteses de interesse à pesquisa. Segundo o autor, essa técnica oferece um amplo campo de interrogativas, resultado de hipóteses que surgem à medida que vamos recebendo respostas do informante.

As entrevistas semiestruturadas são muito utilizadas sempre que há o desejo de se obter um volume de informações delimitado. Dessa forma é possível determinar um maior direcionamento ao tema proposto, objetivando o alcance dos resultados desejados.

É um tipo de instrumento que possibilita ao informante certa liberdade para discorrer sobre o tema em questão. O pesquisador tem seu trabalho facilitado por se tratar de um instrumento com roteiro predefinido. É uma somatória de perguntas abertas e fechadas e oferece ao entrevistador a oportunidade de intervir sempre que achar necessário (Quaresma, 2005, p. 75).

A entrevista foi conduzida considerando quatro aspectos relacionados ao abandono escolar: (1) aspectos sociais, (2) aspectos escolares, (3) aspectos familiares e (4) aspectos pessoais. As entrevistas foram realizadas com base em um guião formado por 11 questões dissertativas e 25 questões fechadas, criado exclusivamente para este estudo. O instrumento foi testado previamente em dois sujeitos, cujas características preenchiam os requisitos básicos exigidos para os participantes do estudo, que eram ter abandonado a escola no ensino secundário¹³ e estar fora do sistema por mais de um ano ininterrupto e com idade acima de 18 anos. As entrevistas-piloto foram realizadas com duas pessoas do sexo feminino, individualmente e no ambiente doméstico.

b) Guião de Entrevista

Esse instrumento foi desenvolvido pelo próprio pesquisador, exclusivamente para utilização nesta pesquisa com o intuito de obter as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa e seus objetivos e é formado por quatro partes contendo 24 itens. A primeira parte do guião refere-se aos dados demográficos: sexo, idade, estado civil e percurso acadêmico. A segunda parte é composta por perguntas referentes ao processo de abandono: por que, quando e como se concretizou o abandono escolar, como o aluno se sentiu ao abandonar a escola, quais iniciativas poderiam ter evitado o abandono e o que mais contribuiu para o abandono. A terceira parte são perguntas sobre o que aconteceu após o abandono: como ficou a vida após o abandono, fatos importantes que aconteceram após a saída da escola, que carreira profissional seguiu, se o abandono escolar contribuiu para a escolha profissional. A quarta e última parte apresenta indagações sobre as motivações para o retorno à escola e quais as consequências desse retorno: por que retornou e se já percebeu alguma mudança proporcionada pelo retorno.

5.1.3 Procedimentos

As entrevistas foram realizadas nas escolas individualmente. Segundo Bauer e Gaskell (2008), a entrevista individual permite colher informações mais detalhadas e mais

¹³ Ensino Médio no Brasil.

ricas sobre as experiências pessoais, decisões tomadas e ações implementadas. As respostas do entrevistado podem se relacionar com características relevantes para o indivíduo, que não poderiam ser discutidas a contento num contexto de grupo. Os encontros foram previamente agendados a fim de não atrapalharmos a rotina escolar ou dos estudantes. Os participantes foram indicados pela direção e coordenação de cursos de cada escola.

a) Tratamento e Análise de Dados

Em decorrência do objetivo do estudo, compreender o abandono escolar do ponto de vista dos estudantes, pretendíamos verificar se a opinião dos alunos sobre as causas do abandono escolar estava em concordância com as causas encontradas na literatura. Iniciamos as entrevistas perguntando ao participante por qual motivo havia desistido da escola e encerramos indagando se o retorno à escola já havia mudado alguma coisa em sua vida. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas com o objetivo de uma posterior análise de conteúdo.

b) Análise de Conteúdo

O método de análise de conteúdo é um processo composto por um conjunto de técnicas e é utilizado para tratamento de informações previamente coletadas (Lima & Pacheco, 2006, p. 107). De acordo com Bauer e Gaskell (2008), a análise de conteúdo permite produzir inferências objetivas de um texto focal para um contexto social. De acordo com Lima e Pacheco (2006), as pesquisas de investigação na área da educação utilizam com muita frequência a análise de conteúdo. Os dados analisados por meio da análise de conteúdo são categorizados, isto é, são classificados e selecionados para permitir ao pesquisador agrupar várias informações dentro de uma mesma categoria.

Segundo Bardin (1977), são seis as categorias de análise de conteúdo: Análise categorial, Análise de avaliação, Análise de enunciação, Análise de expressão, Análise das relações e Análise do discurso. Muitas questões de investigação podem ser respondidas ao se interpretar os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo. Isso permite confrontar os resultados de uma pesquisa de investigação com as teorias existentes e utilizadas no enquadramento teórico do estudo, convergindo ou divergindo. Em nosso estudo, fizemos a opção pela Análise categorial. De acordo com Bardin (1977), essa categoria é a mais antiga e de mais fácil utilização, sendo também a que mais se utiliza em pesquisas na área da educação.

5.3.2 Resultados

Nesta apresentação dedicamo-nos à interpretação e discussão dos resultados obtidos a partir da análise de conteúdo efetuada para o tratamento das 42 entrevistas realizadas. Esta interpretação dos resultados é feita por categorias, considerando as informações obtidas com o grupo de entrevistados, formado pelos alunos das duas escolas brasileiras e de uma escola portuguesa.

As categorias foram definidas considerando as afinidades entre os elementos analisados. Segundo Bardan (1977), para classificar os elementos em categorias e agrupá-los, é necessário considerar o que há em comum entre eles. Conforme Bardin (2016), para uma boa categorização, classificam-se os elementos de determinado conjunto, por diferenciação e posterior reagrupamento, seguindo critérios previamente definidos.

A tabela 5 apresenta o percentual de abandono escolar no ensino secundário, por ano de matrícula.

Tabela 5

O Abandono Escolar por Ano de Matrícula

Etapa	Portugal		Brasil		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
Décimo ano ^a	3	20,00%	14	51,85%	17	40,47%
Décimo primeiro ano ^b	6	40,00%	2	7,40%	8	19,04%
Décimo segundo ano ^c	5	33,33%	2	7,40%	7	16,66%

Nota. A divergência no percentual total justifica-se porque 10 (23,80%) participantes abandonaram a escola ainda no ensino básico¹⁴; ^a 1º ano do Ensino Médio no Brasil; ^b 2º ano do Ensino Médio no Brasil; ^c 3º ano do Ensino Médio no Brasil.

Analisando o abandono escolar no ensino secundário¹⁵ por ano de matrícula (Tabela 5), verificamos que a percentagem de abandono escolar mais elevada ocorreu durante o 10º¹⁶ ano (40,47%). Nos 11º e 12º anos¹⁷, cai para 19,04% e 16,66% respectivamente.

¹⁴ Ensino Fundamental no Brasil.

¹⁵ *Ensino Médio no Brasil.

¹⁶ 1º ano do Ensino Médio no Brasil.

¹⁷ *2º e 3º ano do Ensino Médio no Brasil.

A Tabela 6 apresenta os dados sobre o abandono escolar no ensino secundário, por tempo que o aluno permaneceu fora do sistema.

Tabela 6

O Abandono Escolar e o Tempo Fora da Escola

Tempo fora da escola	Portugal		Brasil		Total	
	Número	%	Número	%	Número	%
Entre 1 e 3 anos	8	53,33%	6	22,22%	14	33,33%
Entre 4 e 8 anos	7	46,46%	11	40,74%	18	42,85%
Entre 10 e 15 anos	0	0,0%	6	22,22%	6	14,28%
Mais de 16 anos	0	0,0%	4	14,81%	4	9,52%

Quando a análise do abandono é realizada pelo tempo que o aluno permanece fora do sistema, temos a seguinte situação: a maioria, 18 (42,85%) participantes, permaneceu entre quatro e oito anos fora da escola. O número de participantes que permaneceu fora da escola entre um e três anos foi de 14 alunos (33,33%). O número de participantes que permaneceu longe das salas de aulas por um período entre 10 e 15 anos foi de seis (14,28%). Apenas quatro alunos (9,52%) que participaram da pesquisa passaram mais de 16 anos fora da escola (Tabela 6).

a) Causas do Abandono Escolar

O aspecto econômico tem sido um dos fatores de maior influência sobre a decisão de estudantes em abandonar a escola. Seja para contribuir com a renda familiar ou para o próprio sustento, muitos alunos se veem obrigados a escolher entre a escola e o trabalho, embora muitas vezes haja a esperança de se retornar, o mais breve possível. Quando o retorno planejado não acontece, muitos alunos se sentem injustiçados e até mesmo revoltados. Contudo outros fatores têm sido apontados como responsáveis pela decisão do aluno em interromper os estudos.

As Tabelas 7, 8 e 9 apresentam as categorias, subcategorias e exemplos de respostas sobre as causas do abandono escolar.

Tabela 7

Causas do Abandono Escolar. Categorias de Análise e Exemplos de Respostas – Relacionamentos

Categories e Subcategorias	Casos	Exemplos de respostas
Relacionamentos		
Relação afetiva	Casos 4 e 10	“...devido à pessoa que eu tava também, com namorado também não tive como continuar com os estudos. Aí eu parei.” “...porque na época eu tinha arranjado um namorado e ele ficou com ciúme e achou que eu não precisava estudar.”
Discriminação	Casos 1 e 8	“Então. Eu... quando eu parei, meu pai tinha comprado um sítio e foi pra roça, eles me tiraram da escola, né, deixou meus dois irmãos estudando e eu tive que sair que eu era mulher.” “Minha vida era um inferno e aí até então ninguém sabia que eu era gay e ficou aquela coisa assim, deu para controlar, deu para segurar...”

Tabela 8

Causas do Abandono Escolar. Categorias de Análise e Exemplos de Respostas – Aspectos Econômicos, Desinteresse e Relações Familiares

Categories e Subcategorias	Casos	Exemplos de respostas
Aspectos econômicos		
Necessidade de trabalhar para ajudar a família	Caso 3 e 20	“Porque eu tinha que ajudar minha mãe a sustentar a casa.” “Eu... tipo... que tinha que ajudar a manter minha casa.”
Necessidade de trabalhar para o próprio sustento	Caso 17 31	“Então eu morei um tempo fora, eu morei sozinho e como eu tive que trabalhar...” “Eu abandonei a escola porque tinha um projeto em mãos que era ser um jogador de vídeos-jogos profissional e...”
Desinteresse		
Falta de motivação	Caso 8 e 19	“Desmotivado, totalmente.” “Ah, não tinha motivação em casa... também na escola, também não.”
Relações familiares		
Separação dos pais	Caso 7 e 32	“Eles [os pais] vieram a se separar e dois anos depois, dois a três anos ela teve que me deixar lá, lá na minha cidade...” “Porque os meus pais separaram e...”
Falta de limite ou de responsabilidade dos pais	Caso 4 e 17	“...meu pai bebia muito, deixava a gente em casa sem as coisas... e muitos problemas, aí eu tive que parar mesmo.” “É porque, assim, a gente foi criado assim, aqui em casa a gente foi criado mais... livre. Então, assim, meus pais sempre respeitaram muito nossas decisões. Só que eu acho que talvez foi um pouco demais...”
Falta de apoio	Caso 1 e 16	“Só que aí, a mãe falava: você já tem uma criança, pra que você vai voltar a estudar.” “Se ele [o marido] tivesse ficado com meu filho, eu tinha continuado no outro ano, né!”

Tabela 9

Causas do Abandono Escolar. Categorias de Análise e Exemplos de Respostas – Problemas Relacionados à Escola

Categorias e Subcategorias	Casos	Exemplos de respostas
Problemas relacionados à escola		
Programa prevenção ao abandono, assistência psicológica e orientação escolar (ausência)	Casos 28, 32, 39 e 40	“Se tivesse tido este apoio logo nesse momento, mal reprovei a disciplina que reprovei, penso que aí...” “Provavelmente tinha continuado a tentar... provavelmente.” “Se calhar não estava aqui agora a fazer 0 12°...” “Talvez se... como eu era muito jovem ainda, talvez fosse uma forma de... abrir os olhos, de ver novos horizontes, eu acho que sim.” “Eu acho que se me tivessem dito: olha, não estás a fazer bem suas prioridades, não estás a escolher bem, pensa se, se tivessem me avisado daquilo que acontece depois que nós saímos da escola, eu não tinha saído da escola.”
Carga horária	Casos 20, 31 e 34	“Bem puxado. Eu chegava em casa quase meia-noite.” “Ah, acho que era um bocado grande.” “É, achava um bocadinho difícil, porque tinha aula de manhã, tinha um grande intervalo para ir três horas e tinha que ir à tarde, ou seja, das oito da manhã até praticamente cinco da tarde ou mais.”
Conteúdo	Casos 8, 20 e 28	“Assim, você analisando o conteúdo, a totalidade, não em algumas situações, mas, na totalidade, o conteúdo podia ser diferente.” “Eu não conseguia entender, compreender as matérias devido ao tempo que a gente tinha...” Acho que é... alguns conteúdos que não... não vejo que façam falta.”
Relação professor/aluno	Casos 18, 28 e 30	“É, muitos professores não tinham a capacidade de tá ensinando, não tinha interesse de tá ensinando o que estava ensinando para gente.” “Havia duas professoras que não gostavam de mim e eu não gostava muito delas, era um bocado complicado...” “É... é, sim, havia professores que não nos dava aquela devida atenção...”
Apoio logístico (ausência)	Caso 18, 32 e 37	“Em questão da alimentação, era muito fraco, não tinha é...” “...onde eu tive mais dificuldade foi nas funções e, e não senti apoio dos professores...” “Quando nós vamos para um curso na escola, a única coisa que nos fala é isto, vai dar trabalho. Ok, nós pensamos: isto vai dar trabalho, mas é isso que eu gosto, portanto, trabalhar livremente, depois praticamente vemos que não é bem aquilo que queríamos.”
Disciplinas	Caso 28 e 33	“Chumbei em matemática e tive que ficar com as notas do semestre anterior e depois fui me relaxando, me relaxando e quando chegou ao final passei em tudo, menos em matemática.” “Ah... eu abandonei a escola porque é... não consegui acabar a matemática e a matemática foi sempre uma disciplina que eu tive bastante dificuldade já desde a primária, ou seja, como não, não tinha as bases, a situação foi se agravando.”
Bullying	Caso 8 e 37	“Era bullying no Camilo, era bullying no Coração de Jesus, no Industrial.” “Acho que a partir do momento em que o bullying começou mais progressivo, eu comecei a fumar e foi aí que também comecei a ter uma rebeldia em relação às regras.”

Categories e Subcategorias	Casos	Exemplos de respostas
Insucesso e fracasso escolar, dificuldade de aprendizagem e influência de amigos e colegas	Caso 6, 33 e 42	“No 10º ano foi que as coisas ocorreram um bocadinho pior, foi que eu chumbei duas vezes...” “Quando eu era miúda, pronto, eu tenho uma... Síndrome de Turner que me afetou não só... me afetou só no crescimento, mas também em outras alturas e eu cá além de ter começado falar muito tarde, comecei a aprender muito tarde...” “...portanto, eu acho que de certa forma isso, hum... influencia um bocadinho no abandono escolar.”

Depois de explicitadas as categorias de análise, passamos então à análise e apresentação dos resultados obtidos.

Nosso estudo identificou como maior motivação para se desistir da escola a **necessidade de trabalhar**. Dos 42 participantes do estudo, 14 alunos abandonaram a escola por não conseguirem conciliar o horário de aulas com o horário de trabalho. A principal razão era que a família precisava aumentar a renda para enfrentar as despesas do dia a dia. “*Porque eu tinha que ajudar minha mãe a sustentar a casa. Aí eu larguei da escola e fui trabalhar com eles*” (p. 3). “*Aí, no ano passado, devido ao trabalho, não tive como continuar com os estudos, aí eu parei*” (p. 4). “*Uai, eu abandonei, porque igual eu tinha falado para o senhor: eu morei em São Paulo, estudei lá, depois vim pra cá. Chegou aqui, eu trabalhava no comércio, então aí você, você trabalha ou você estuda...*” (p. 6). “*Ah, porque... na época da minha adolescência, meu pai veio falecer, eu tive que vir começar a trabalhar aos dez anos. Eu... tipo... que tinha que ajudar a manter minha casa, porque as minhas irmãs ainda não trabalhavam, eu precisei largar os estudos para poder tá ajudando minha mãe nas despesas de casa*” (p. 20).

Pelos relatos anteriores, percebe-se que são diversas as motivações para se abandonar a escola. Um participante relatou que, quando morava em São Paulo, conciliava o trabalho com os estudos. Contudo, ao mudar de cidade, por ter perdido o emprego, foi obrigado a aceitar um trabalho cujo horário era incompatível com o horário da escola. Houve alguns relatos carregados de emoção. Uma aluna relatou que o pai bebia muito, deixava a família sem as coisas em casa, inclusive alimentação. Há situações em que, por ser o filho mais velho, o participante é obrigado a trabalhar para contribuir para o sustento dos irmãos mais novos, que ainda não têm condições de trabalhar. Do lado oposto, houve um caso em que, apesar da pouca idade (10 anos), a criança, pela circunstância do falecimento do progenitor, foi obrigada a sair da escola para ajudar a família. Há também as situações em que o aluno abandona a escola para trabalhar para

seu próprio sustento. *“Então eu morei um tempo fora, eu morei sozinho e, como eu tive que trabalhar, então acabei não conseguindo conciliar por falta de maturidade. Porque eu trabalhava num salão de beleza, era a única coisa que eu conseguia porque eu era muito novo, então... eu acabava trabalhando muito, não tinha horário. Aí eu ficava muito cansado, eu não dava conta de estudar”* (p. 17). *“Eu abandonei a escola porque tinha um projeto em mãos que era ser um jogador de vídeos-jogos profissional e...”* (p. 31). Pela resposta do participante 17, percebe-se que foi uma situação em que não houve planejamento, decidiu sair da casa dos pais ainda com pouca idade para morar sozinho, o que o obrigou a trabalhar para sua própria manutenção. Um outro caso referiu que queria trabalhar para realização de projeto pessoal: nesse caso o participante optou por abandonar a escola em troca da realização de um sonho.

Em nosso estudo, dentre os problemas pessoais, o **desinteresse** pela escola e a **relação com os amigos** foram citados como causas do abandono escolar. Entre os 42 participantes, 16 deixaram a escola pela falta de interesse ou pela relação de amizade. A análise dos motivos permite identificar como causas mais frequentes a relação com os colegas, a relação com os professores, a falta de incentivo da família e a falta de atratividade da escola. Exemplos de algumas respostas: *“Desinteresse, estava desinteressado”* (p. 7). *“Desmotivado, totalmente”* (p. 8). *“Ah, não tinha motivação em casa... também na escola, também não”* (p. 19). *“Assim, a minha amizade, os meus colegas, foi assim, eu arrumei e num... deu ter arrumado, foi esta parte que nós começamos, a ter, matar aula... enturmar... não querer mais prestar atenção no que o professor falava dentro da sala e foi nisso que eu comecei a abandonar o meu estudo...”* (p. 11). *“...acho que era por amigos, festas, então ao sair, ao perder a escola, ao faltar”* (p. 39).

Pelos relatos anteriores, é possível entender o quanto é importante o apoio, não só da família, bem como da escola, para os estudantes que se encontram em situação de risco de abandono escolar. Percebe-se que as relações pessoais, especialmente com amigos e colegas, apesar de serem importantes para o desenvolvimento do sujeito, podem também funcionar como um fator de risco.

Entre as causas relacionadas à família, a **separação dos pais**, independentemente das circunstâncias, muitas vezes pode afetar a vida dos filhos das mais diversas formas, inclusive interferindo no percurso acadêmico. *“Eles [os pais] vieram a se separar e dois anos depois, dois a três anos ela teve que me deixar lá, lá na minha cidade para ir para*

São Paulo trabalhar. Eu acho que foi um pouco de solidão, um pouco é... de eu ter que tomar uma decisão sozinho numa idade que não era, ainda não era a idade certa para mim decidir e eu acabei optando por” (p. 7). *“Porque os meus pais separaram e...”* (p. 32). *“Eu não tive ninguém para ficar com meu filho depois”* (p. 16).

Observa-se nesses relatos que a decisão dos estudantes em abandonar a escola teve significativa influência da desestruturação familiar bem como da falta de cooperação entre os membros da família.

Embora não apareça na literatura, o excesso de liberdade, ou seja, **a falta de limite** ou de **responsabilidade dos pais**, pode contribuir para o estudante abandonar a escola. *“É porque assim, a gente foi criado assim, aqui em casa a gente foi criado mais... livre. Então, assim, meus pais sempre respeitaram muito nossas decisões. Só que eu acho que talvez foi um pouco de mais...”* (p. 17). *“...meu pai bebia muito, deixava a gente em casa sem as coisas... e muitos problemas, aí eu tive que parar mesmo”* (p. 4). Na opinião desses alunos, a falta de limite/responsabilidade dos pais, permitindo que tomassem algumas decisões para as quais ainda não estavam preparados em função da pouca idade no primeiro caso, e a falta de compromisso com as obrigações familiares, no segundo, foram fatores determinantes para a ocorrência do abandono escolar.

A gravidez precoce tem sido citada com muita frequência como uma das causas de abandono escolar. Em nosso estudo, essa variável foi citada como fator decisivo para o abandono. *“Então, aí teve a segunda vez, que até na, aí eu voltei pra cidade, né, aí comecei a trabalhar, aí fui, comecei a estudar de novo, aí eu engravidei da Diana, tive que parar de estudar de novo”* (p. 1). *“Porque eu tava grávida e aí eu tive que parar”* (p. 16). Esses dois casos demonstram o quanto a gravidez e o nascimento de filhos podem contribuir para a interrupção dos estudos.

O abandono escolar muitas vezes pode ser motivado pela **falta de apoio** da família, seja apoio logístico ou apoio financeiro. Em nosso estudo, a influência desses dois fatores sobre a decisão do aluno em sair da escola ficou bem caracterizada e foi citada por 15 dos 42 participantes. *“Só que aí, a mãe falava: você já tem uma criança, pra que você vai voltar a estudar. Agora você tem que trabalhar e não estudar”* (p. 1). *“...se ele [o marido] tivesse ficado com meu filho, eu tinha continuado no outro ano, né”* (p. 16). *“...se eu tivesse, como se diz, uma parte financeira boa, pelo menos eu continuava os estudos”* (p. 12). *“...se os meus pais tivessem mais dinheiro, podia ter tido explicações para, ah... conseguir ter melhores notas na matemática e... assim, não teria... ficado com*

o curso por acabar” (p. 33). Os relatos acima caracterizam bem a falta de apoio logístico da família. Há também os casos da falta de recursos financeiros. Dessa forma fica bem caracterizado o quanto é difícil para alguns alunos se manterem na escola sem o apoio dos pais.

Apesar da escassez na literatura, a **relação afetiva** pode contribuir para o abandono escolar. Em nosso estudo, foram identificados seis dos 42 participantes que abandonaram a escola após o início de uma relação afetiva. “...*devido à pessoa que eu tava também, com namorado também não tive como continuar com os estudos. Aí eu parei*” (p. 4). “...*porque na época eu tinha arranjado um namorado e ele ficou com ciúme e achou que eu não precisava estudar*” (p. 10). “*Ah, então... foi em dois mil... se eu não me lembro, foi em 2012...2012, então eu era muito nova, se eu não me engano eu tinha 15 anos. Aí eu comecei a namorar, foi assim o abandono*” (p. 24). Com base nos relatos anteriores, pode-se levantar a hipótese de que a relação afetiva foi realmente a causa principal do abandono escolar. O que nos surpreendeu foi a constatação de que todos os relatos vieram de estudantes do sexo feminino.

Embora a Declaração dos Direitos Humanos (1948), em seu Artigo 2º, assegure que: toda pessoa tem o direito de viver sem distinção “seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição”, ainda se depara com situações contrárias. Em nosso estudo, constatamos casos de abandono escolar causado por **discriminação**, citado por três participantes. “*Minha vida era um inferno e aí até então ninguém sabia que eu era gay e ficou aquela coisa assim, deu para controlar, deu para segurar. Mas aí teve uma época que eu saí com um cara que ele era milionário, ele era daqui de Varginha. Aí, tá, tá, saí. Ele vinha me pegar na porta da minha casa, me levava. Aí teve um dia que ele parou num semáforo, aí os estudantes da escola estavam lá. Aí, ficou assim, todo mundo olhando. Nossa... meu Deus, será que ele, aí, meu Pai do céu. Aí eu virava a cara, escondia, só que eu não contava com uma outra pessoa que eu ia encontrar na rua, enquanto a gente estava ficando. Aí foi aquela coisa de, no dia seguinte, eu entrar na escola, todo mundo me olhar*” (p. 8). “*Então. Eu... quando eu parei, meu pai tinha comprado um sítio e foi pra roça, eles me tiraram da escola, né, deixou meus dois irmãos estudando e eu tive que sair que eu era mulher*” (p. 1). São muitos os avanços que conseguimos nos últimos tempos quanto aos direitos e deveres das pessoas. Apesar da preocupação de diversas entidades com o tema, a discriminação ainda está presente na

sociedade. O que torna a situação mais crítica é quando isso acontece no ambiente escolar. A escola é um espaço democrático, onde todos deveriam respeitar e ser respeitados. Contudo, esses dois relatos não deixam dúvidas quanto à discriminação por orientação sexual e de gênero.

Em nosso estudo, embora em número não significativo, dois dos 42 participantes confirmaram que os **problemas de saúde** foram a razão do abandono escolar. “*Bem na altura eu andava aqui, tive um problema de saúde, de saúde no pulmão*” (p. 28). “*Eu... abandonei a escola em 2015, é... devido a problemas de saúde. É... tinha crises de ansiedade e ataques de pânico, o que fazia com que não conseguisse nem sequer sair de casa. Portanto, não havia hipótese de acabar o 12º, pois não conseguia vir para a escola*” (p. 38). Nesses dois casos, percebe-se que tanto problemas de saúde física como de saúde mental podem comprometer a permanência do aluno na escola, culminando com o abandono escolar.

Os **problemas relacionados à escola** aparecem como indicadores importantes quando a temática é o abandono escolar. Muitas vezes o abandono está ligado ao modo como a escola se relaciona com seus alunos. Em nosso estudo, identificamos estudantes que apresentaram esses fatores como razão para desistirem de continuar estudando. As questões mais referidas foram a falta de um **programa de prevenção ao abandono escolar**, citada por 40 participantes, a falta de **assistência psicológica**, mencionada por 39 participantes e a falta de **orientador escolar**, indicada por 36 participantes. Ao serem questionados sobre a importância da prestação desses serviços pelas escolas, não souberam responder. Contudo, disseram acreditar que essas intervenções poderiam ter evitado o abandono. “*Se tivesse tido este apoio logo nesse momento, mal reprovei a disciplina que reprovei, penso que aí... seria... diferente. Penso, pelo que você está a me dizer, penso que essa, esse apoio seria bom para jovens que chumbam... só uma disciplina e pretendem continuar. Ficar um ano atrasado a fazer uma disciplina*” (p. 28). “*Provavelmente tinha continuado a tentar... provavelmente. Se calhar não estava aqui agora a fazer o 12º, né, porque agora vim fazer porque eu quis, porque eu achei que estava numa altura que precisava de fazer e se calhar já teria conseguido fazer antes*” (p. 32). “*Talvez se... como eu era muito jovem ainda, talvez fosse uma forma de... abrir os olhos, de ver novos horizontes, eu acho que sim*” (p. 39). “*Eu acho que se me tivessem dito: olha, não estás a fazer bem suas prioridades, não estás a escolher bem, pensa se, se tivessem me avisado daquilo que acontece depois que nós saímos da escola, eu não*

tinha saído da escola” (p. 40). Os relatos anteriores são bastante significativos, permitindo considerar-se a hipótese de que, se as escolas oferecessem aos alunos do ensino secundário em risco de abandono escolar serviços de assistência como os aqui descritos, muitos casos de abandono poderiam ser evitados.

Os estudantes, nomeadamente os do ensino secundário¹⁸, já se encontram em uma fase da vida em que os interesses vão para além daqueles relacionados à escola. Esses estudantes sentem-se muito exigidos pelas atividades escolares e tendem a colocar em xeque as coisas ligadas à sala de aula. Em referência à **carga horária**, nossa pesquisa identificou um número significativo de alunos que reclamaram da quantidade de horas que eram obrigados a permanecer na escola. Dentre os 42 entrevistados, 15 não entendiam a necessidade de permanecer o dia inteiro na escola. *“Na época acho que era um pouco, acho que era cansativo, por eu ter tanta responsabilidade tão novo”* (p. 17). *“Bem puxado. Eu chegava em casa quase meia-noite”* (p. 20). *“Ah, acho que era um bocado grande. Para as pessoas que querem trabalhar e estudar ao mesmo tempo não dá, mas... Mas, como agora, aqui também acho no curso da noite a carga horária é muito grande, passa-se a trabalhar o dia todo e depois vir aqui...”* (p. 31). *“É, achava um bocadinho difícil, porque tinha aula de manhã, tinha um grande intervalo para ir três horas e tinha que ir à tarde, ou seja, das oito da manhã até praticamente cinco da tarde ou mais”* (p. 34). As reclamações desses alunos são uma comprovação de que a carga horária dessa etapa do ensino necessita urgentemente passar por uma reavaliação. Pelos relatos aqui descritos, percebe-se que, não somente para os estudantes de cursos noturnos, mas também para aqueles que estudam durante o dia, o número de horas que passam dentro do estabelecimento de ensino, do ponto de vista dos alunos, é excessivo.

O ciclo do ensino secundário¹⁹ é uma etapa que frequentemente passa por reestruturação. Atualmente no Brasil está sendo realizada uma reforma bastante profunda no chamado ensino médio²⁰. Há muita discussão com relação **conteúdo** desse ciclo de ensino, o que leva a compreender a real necessidade de reformulação. Nosso estudo identificou o descontentamento de 15 alunos, dentre os 42 participantes, com o conteúdo curricular do ensino secundário. *“Assim, você analisando o conteúdo, a totalidade, não em algumas situações, mas, na totalidade, o conteúdo podia ser diferente”* (p. 8). *“Eu achava um pouco bem complicado, bem assim delicado, porque na época já era*

³⁰ Ensino Médio no Brasil.

¹⁹ Ensino Médio no Brasil.

²⁰ Ensino Secundário em Portugal.

programa EJA²¹ também, mas eles não explicavam com detalhes, não aprofundava mais, devido, lógico, ao tempo que o programa EJA oferece, que é um ano e meio. Eu não conseguia entender, compreender as matérias devido ao tempo que a gente tinha...” (p. 20). *“Acho que é... alguns conteúdos que não... não vejo que façam falta. De... dependendo do que a pessoa quer seguir, mas acho que... por exemplo, matemática, há certas coisas que se fala na matemática que não faz sentido para utilizar no dia a dia”* (p. 28). *“Olha, achava que aquilo não ia servir para nada. Há coisas nós damos que... por muito que a gente avance para faculdade e essas coisas, há coisas que são, eu achava difíceis e que depois não contribuía assim tanto para o nosso dia a dia, como as pessoas nos dizem na escola”* (p. 32). Esses relatos estão em conformidade com as pesquisas referentes ao conteúdo ensinado no ensino secundário. Os alunos não conseguem ver utilidade para seu dia a dia em muitos conteúdos ensinados em sala de aula. Para os estudantes, é perda de tempo o investimento em aprendizado de conteúdos que, segundo eles, não irão lhes acrescentar nada ao longo da vida.

A relação **professor/aluno** nem sempre é harmoniosa. Nossa pesquisa identificou um acentuado número de estudantes que relatou algum evento envolvendo a relação com os professores como razão para o abandono escolar. Para 15 dos 42 participantes, esse foi o fator decisivo para a desistência. Ao responderem às perguntas sobre o que achavam dos professores, as respostas foram as mais diversas. *“Despreparados pra uma sala de aula. Assim, se você leciona uma determinada matéria, você tem que ser especialista no que você leciona porque que nem eu fiz uma pergunta para o professor de biologia um dia e ele não soube me responder e foi uma coisa assim: eu perguntei pra ele o que é heterocromia, você sabe o que é heterocromia, né?”* (p. 8). *“É, muitos professores não tinham a capacidade de tá ensinando, não tinha interesse de tá ensinando o que estava ensinando para gente”* (p. 18). *“...havia duas professoras que não gostavam de mim e eu não gostava muito delas, era um bocado complicado...”* (p. 28). *“É... é sim, havia professores que não nos dava aquela devida atenção... se os professores não mostrarem vontade de fixar os alunos, os alunos também abandonam a escola muito fácil”* (p. 30). A partir desses relatos, pode-se constatar o quanto o aluno valoriza a atenção e o valor que os professores dedicam a eles. Assim, é possível compreender o porquê da preocupação dos pesquisadores sobre a temática da relação professor-aluno.

²¹ *Ensino de Jovens Adultos.

No ensino secundário²², não é garantida a matrícula em escola da preferência do estudante. O aluno não tem a garantia de estudar em uma escola próxima da sua residência. A matrícula é realizada mediante disponibilidade de vagas. Por isso, muitas vezes um aluno é obrigado a frequentar uma escola a quilômetros de sua residência. Nessa situação há necessidade de transporte escolar, que nem sempre está disponível. A falta de **apoio logístico** da escola não se restringe ao problema do transporte, há ainda as salas superlotadas, os horários sobrecarregados, as deficiências nas instalações escolares, etc., o que obrigatoriamente dificulta a vida do estudante e pode levá-lo a desistir da escola.

Em resposta às nossas questões sobre esse tema, 12 dos 42 participantes reclamaram dessa falta de **apoio logístico** da escola. *“Porque meu pai mora no Bom Pastor e eu, assim, não tinha conseguido o meu passe ainda, aí eu tinha que vim e voltar todo dia a pé e eu achava muito longe e sozinha ainda, então eu achava muito longe”* (p. 4). *“...em questão da alimentação, era muito fraco, não tinha é... é, alimentação suficiente pra gente, né, era sempre muito, era só sopa... Era coisa simples, então isso contribuía muito para gente não, não ficar na escola”* (p. 18). *“Por qual está, por muito que houvesse o apoio, porque nós temos logo umas disciplinas que é de apoio e a matemática acaba por ser só a fazer os trabalhos de casa e assim pra pessoas como eu que já têm dificuldades desde as bases, acaba por não ajudar. Ou seja, não tenho de trás e aquilo vira uma bola de neve. Nunca mais... onde eu tive mais dificuldade foi nas funções e, e não senti apoio dos professores. Eles, eu acho que eles ajudam mais quem sabe para saber mais do que quem não sabe”* (p. 32). *“Quando nós vamos para um curso na escola, a única coisa que nos fala é isto vai dar trabalho. Ok, nós pensamos: isto vai dar trabalho, mas é isso que eu gosto, portanto, trabalhar livremente, depois praticamente vemos que não é bem aquilo que queríamos”* (p. 37). Esses depoimentos nos ajudam a compreender o quanto os estudantes esperam dos serviços prestados pela escola. A falta de apoio logístico das instituições de ensino muitas vezes contribui para o aluno desistir de estudar, nomeadamente aqueles alunos das periferias que muitas vezes vivem em bairros distantes da escola onde estudam.

Não são raros os casos de estudantes que apresentam dificuldades em uma ou mais **disciplinas** do currículo escolar do ensino secundário. As mais comuns são as disciplinas da área de Ciências Exatas, nomeadamente a **matemática**. Para quatro alunos participantes da pesquisa, a principal razão para o abandono foi a dificuldade com essas

²² Ensino Médio no Brasil.

disciplinas: “...chumbei em matemática e tive que ficar com as notas do semestre anterior e depois fui me relaxando, me relaxando e quando chegou ao final passei em tudo, menos em matemática” (p. 28). “Ah... eu abandonei a escola porque é... não consegui acabar a matemática e a matemática foi sempre uma disciplina que eu tive bastante dificuldade já desde a primária, ou seja, como não, não tinha as bases, a situação foi se agravando” (p. 33). “Tive com matemática, tive a dar matemática A, que era muito difícil e mesmo o português, no português há palavras que eu não percebia, não sabia, até podia minha cabeça achar que percebo, mas, na verdade, não era o que eu estava a pensar” (p. 34). Os relatos dos estudantes sobre suas dificuldades com algumas disciplinas são realmente dignos de consideração. É possível perceber que a **matemática** é uma verdadeira tortura para muitos estudantes do ensino secundário²³.

Desde sempre que o instrumento da coerção é utilizado para fins de dominação. Ao longo dos tempos, as formas de intimidação vêm se tornando cada vez mais sofisticadas, de tal forma que há situações em que é praticamente impossível a vítima se defender.

No ambiente escolar, a definição desse tipo de agressão é **bullying**. O *bullying* é um tipo de agressão que pode afetar o sujeito, física ou emocionalmente. É o domínio do mais forte sobre o mais fraco. O sofrimento é tal, que o aluno afetado não consegue suportar, chegando ao ponto de abandonar a escola, para se livrar da dor.

Em nossa pesquisa, identificamos três alunos que não conseguiram permanecer na escola em função das agressões: “Era *bullying* no Camilo, era *bullying* no Coração de Jesus, no Industrial” (p. 8). “Bem, há muitas coisas que influenciaram. O que mais... assim como eu era estrangeiro, eu que mais sofri um bocadinho por parte dos escolares, que não, não gostavam de mim, por exemplo, assim... o... por exemplo, tipo de *bullying*, porque era estrangeiro, então isso também influenciou, chegou no nono ano e... não sei por que, não gostavam, diziam para eu voltar para minha terra, que meu lugar não era aqui” (p. 35). “Acho que a partir do momento em que o *bullying* começou mais progressivo, eu comecei a fumar e foi aí que também comecei a ter uma rebeldia em relação às regras” (p. 37). Se, por um lado, os casos de *bullying* não estão entre os mais citados, por outro lado, pelos relatos das pessoas atingidas, é possível perceber que o grau de sofrimento é muito grande, tornando-se às vezes insuportável.

²³ Ensino Médio ou de Segundo Grau no Brasil.

Casos de **insucesso e fracasso escolar** e **dificuldade de aprendizagem** foram mencionados por quatro participantes do estudo como a principal causa do abandono. “No 10º ano foi que as coisas ocorreram um bocadinho pior, foi que eu chumbei duas vezes no 10º, a 3ª vez passei, mas fiquei com, negativado com... [fala incompreensível] ...e na altura tendo já eu 18 anos, decidi, decidi trabalhar ao invés de estar aqui a gastar o dinheiro dos meus pais e... andar a passear os livros aí preferi trabalhar e ajudar qualquer coisa lá em casa” (p. 6). “Quando eu era miúda, pronto, eu tenho uma... Síndrome de Turner que me afetou não só... me afetou só no crescimento, mas também em outras alturas e eu cá além de ter começado falar muito tarde, comecei a aprender muito tarde...” (p. 33). “Porque quando nós temos aulas com digamos amigos, amigos de infância, uma pessoa, uma coisa é amigo, outra coisa é colega, uma pessoa não confia cem por cento nos colegas, e, quando é comigo, uma pessoa sempre pode apoiar uma na outra e acaba por sempre mais fácil do que... pedir ajuda ou ser ajudado por uma pessoa que não conhecemos de lado nenhum e que não cofiamos cem por cento. Portanto, eu acho que de certa forma isso, hum... influencia um bocado no abandono escolar” (p. 42). Pelos relatos anteriores, é possível compreender o quanto é difícil para os estudantes lidar com essas variáveis (insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem). Não se pode deixar de considerar a influência dessas variáveis no momento em que o aluno decide abandonar a escola.

b) Acontecimentos Importantes após o Abandono Escolar

Tabela 10

Categorias, Subcategorias e Exemplos de Respostas sobre os Acontecimentos Após Abandono Escolar

Categorias e Subcategorias	Casos	Exemplo de respostas
Acontecimentos importantes		
Relações afetivas	Casos 3 e 4	“Depois eu comecei a namorar, daí mudou a minha vida, porque este meu namorado me incentivou a voltar pra escola.” “É, foi ele... que me abandonou e eu larguei dos estudos por tudo por ele [namorado] e deu isso.”
Perda de familiares	Casos 1 e 2	“...morte da minha avó.” “É... perder, ou seja, ganhar pra Deus, a minha mãe e o meu pai.”
A vida após o abandono escolar	Casos 2, 23 e 41	“Um pouco difícil no sentido do que poderia ter aprendido lá dentro da escola...” “...ficou difícil arranjar um serviço, tanto é que faz um ano que eu estou desempregada e chegaram a falar pra mim, em 3 lugares já, que realmente só não me contrataram por não ter o ensino médio.” “É... a minha vida após o abandono escolar... foi um bocado aos turbilhões.”

Categorias e Subcategorias	Casos	Exemplo de respostas
Interferência do abandono escolar na trajetória de vida	Casos 5, 7 e 40	“Poderia... ter sido muito diferente. Hoje em dia sem o abandono eu poderia tá num cargo profissional até melhor. Esta trajetória teve influência sim.” “Porque a gente... tá provado que o estudo é importante na vida da pessoa...” “Estava agora a acabar o último ano, poderia ter mais facilidades para fazer os exames para a faculdade...”
Influência do abandono na escolha da profissão/ocupação	Casos 5, 22 e 39	“...particularmente, hoje em dia, a maioria dos trabalhos pede pelo menos o ensino médio formado...” “Ah, porque, assim, se eu tivesse estudado, eu não tava nessa profissão...” “Eu não escolhi. Eu acho que aqui é... para você ter um melhor cargo, você tem que ter estudos...”
Sentimento de tristeza	Casos 3, 27 e 32	“Só que fiquei muito triste porque eu queria ter terminado, como não deu...” “Senti-me um bocado triste por ter que abandonar a escola, mas era, o trabalho era, era mesmo necessário.” “Agora, sim, triste porque agora é meu futuro e... não sei o que vou fazer.”

Após explicitadas as categorias de análise, passamos então à análise e apresentação dos resultados obtidos.

Em nosso estudo, uma das preocupações era identificar algum acontecimento importante na vida do estudante, após o abandono escolar. Nossa hipótese era que alguns desses acontecimentos pudessem contribuir positiva ou negativamente para a formação da história de vida desses alunos. Verificamos que um acentuado número, 18 dos 42 participantes, relatou como acontecimentos importantes, episódios relacionados à família ou pessoas bem próximas. Os relatos mais expressivos foram sobre **relações afetivas** (5 p.): “*Depois eu comecei a namorar, daí mudou a minha vida, porque este meu namorado me incentivou a voltar pra escola*” (p. 3); “*É, foi ele... que me abandonou e eu larguei dos estudos por tudo por ele [namorado] e deu isso*” (p. 4); “*Eu conheci o Mateus...*” (p. 8); “*Eu saí da casa da minha mãe... fui viver com meu marido e com minha filha*” (p. 22); “*Bem, entretanto, juntei-me com uma pessoa*” (p. 36) e **perda de familiares** (2 p.): “*morte da minha avó*” (p. 1); “*É... perder, ou seja, ganhar pra Deus, a minha mãe e o meu pai*” (p. 2). Os relatos anteriores, apesar de a maioria não ter relação direta com o abandono escolar, são algumas das situações que configuram acontecimentos importantes na vida dos estudantes que passaram pela experiência do abandono escolar. Foram acontecimentos, referentes a situações de tristeza ou de alegria, pelos quais passaram os participantes do estudo. Sem sombra de dúvidas, esses episódios marcaram profundamente a história de vida dessas pessoas.

c) A vida após o Abandono Escolar

Para o nosso estudo, era muito importante perceber como ficou a vida dos alunos após a interrupção dos estudos. Nossa hipótese era de que, de certa forma, o evento abandono escolar mudaria positiva ou negativamente alguma coisa na vida dessas pessoas. Portanto, uma das perguntas da entrevista era esta: como ficou sua vida após o abandono escolar? Um número significativo de alunos, 30 dos 42 participantes, responderam que o evento abandono escolar promoveu alguma mudança, nomeadamente mudanças negativas, em suas vidas (26 p.). *“Um pouco difícil no sentido do que poderia ter aprendido lá dentro da escola. Talvez uma dificuldade de se expressar uma palavra, não saber pronunciar ou escrevê-la ou... isso em português, em matemática, uma divisão de dois números ou mais na chave...”* (p. 2); *“...ficou difícil arranjar um serviço, tanto é que faz um ano que eu estou desempregada e chegaram a falar pra mim, em três lugares já que realmente só não me contrataram por não ter o ensino médio”* (p. 23); *“Ah, terrível... Ah, não foi muito bom, não, porque eu tive muitas coisas ruins na minha vida. Comecei a andar pras ruas, larguei mão da família, fiquei 6 anos na rua, bebendo, mexendo com drogas...”* (p. 21); *“Minha vida... parou, né! Parou totalmente. Então eu saí da escola para tá cuidando dos meus filhos dentro de casa. Então eu não tive... parou totalmente. Não andava”* (p. 19); *“e... hum... foi complicado porque... estava a lutar contra mim próprio, e... enquanto eu não pudesse voltar a estudar, eu tinha que arranjar uma forma de poder distrair. É... como é que eu ia dizer, uma restrição devido à minha saúde, então... tive a trabalhar, é... passado uns quatro meses de trabalhar, tive que deixar de trabalhar e pronto. Se... Estes dois anos foram muito complicados para mim. Acho que foram os piores momentos da minha vida”* (p. 38); *“Ah... a minha vida deu uma volta muito grande. Depois disso, quando eu abandonei, a minha mãe não aceitava. Então eu tive que, eu fui para São Paulo, para voltar a estudar, saí da minha cidade, que era Belém e fui para lá com o intuito de voltar a estudar ou trabalhar, já que tinha feito os 18 anos. Eu não queria estudar, então tinha que trabalhar”* (p. 39); *“É... a minha vida após o abandono escolar... foi um bocado aos turbilhões porque quis começar a trabalhar, quis entrar no mercado de trabalho, mas não foi nada fácil, até derivado da minha, da minha habilitações literárias, não era o 12º, tinha o 11º completo. Mesmo assim havia muito, muito pouca oferta para escolher, pela idade que tinha. É... trabalhava sempre por recibos verdes”* (p. 41). Os relatos anteriores transmitem uma ideia incontestável do prejuízo que o abandono escolar pode causar. É evidente que são necessários mais estudos envolvendo um maior número de pessoas para uma melhor compreensão dessa variável. Contudo, as respostas aqui obtidas confirmam nossa

hipótese. O abandono escolar realmente contribui negativamente para a história de vida das pessoas atingidas pelo evento.

d) Trajetória de Vida

Perguntamos aos participantes sobre a influência do abandono escolar em suas trajetórias de vida. O objetivo era compreender como a saída prematura da escola poderia interferir na trajetória de vida dessas pessoas. Dos 42 participantes da pesquisa, 32 relataram alguma interferência do abandono escolar em suas trajetórias de vida. A interferência deu-se das mais variadas formas: *“Eu teria uma profissão melhor... sei lá, o meu... o meu conteúdo assim de vida creio que estaria melhor. Creio que mudaria muitas coisas, pessoalmente, profissionalmente, né, acho que em tudo”* (p. 1); *“Poderia... ter sido muito diferente. Hoje em dia, sem o abandono, eu poderia tá num cargo profissional até melhor. Esta trajetória teve influência, sim”* (p. 5); *“Porque a gente... tá provado que o estudo é importante na vida da pessoa... que a educação te ajuda a andar, a você, a crescer. Você procurar até um respeito na sociedade, numa porta de um emprego bom de uma qualidade de vida. Se eu tivesse seguido este caminho e não ter chutado o balde igual eu fiz, acho que hoje, na minha idade que estou, eu estaria, não com este momento, estaria num momento melhor, não estaria a ter que correr atrás...”* (p. 7); *“Hoje eu poderia ter uma profissão. Poderia dar uma vida melhor para meus quatro filhos”* (p. 18); *“Eu poderia ter tido uma profissão muito boa, que pessoas que estudaram comigo na época, né, ah, vamos ser professora...”* (p. 18); *“Sim. Eu a esta altura se calhar, se eu fosse mais empenhado no que eu queria, talvez nesta altura já tava ao meio da faculdade”* (p. 30); *“Estava agora a acabar o último ano, poderia ter mais facilidades para fazer os exames para a faculdade. Agora vou entrar mais tarde para a faculdade. Vou ter que estudar mais, porque o curso à noite não facilita, em termos de matérias não é mesma coisa, acho que teria sido diferente se não tivesse abandonado. Não tinha tido problemas com a minha família, não tinha sentido tudo que senti e continuava estável com eu que eu precisava na altura e não percebi”* (p. 40). São visíveis as consequências do abandono escolar, em todos os aspectos da vida das pessoas. Todos os respondentes foram de opinião de que suas trajetórias de vida seriam completamente diferentes se não tivessem abandonado a escola antes de concluir o 12º ano.²⁴

e) Influência do Abandono na Escolha da Profissão/Ocupação

²⁴ *3º ano do Ensino Médio no Brasil.

Esses resultados estão em concordância com as pesquisas que apontam a dificuldade da pessoa com baixa escolaridade no mercado laboral. Dentre os 42 participantes do estudo, 23 concordaram que o abandono escolar interferiu muito sobre suas atividades profissionais. Muitos estudos apontam que, indivíduos com baixo nível de escolaridade encontram maiores dificuldades para inserção no mercado de trabalho. Portanto, acreditávamos que identificar a opinião dos alunos sobre essa variável na escolha da profissão/ocupação seria importante. Isso poderá ser de utilidade quando do desenvolvimento de projetos para prevenção do abandono. Nossa hipótese é de que, de posse dessa informação, o aluno em risco de abandono possa ser estimulado a participar de programas de intervenção visando à continuidade dos estudos. As respostas dos alunos apontam nessa direção. *“Porque hoje em dia, é... eu estou cursando agora o 2º grau²⁵, mas os currículos, até para faxineiro, quando a gente vai numa agência de emprego, SINE²⁶, UAI²⁷, é, tá lá, precisa-se de faxineiro com 2º grau completo, até pra faxineiro, tá dificultando cada vez mais”* (p. 2); *“...particularmente, hoje em dia, a maioria dos trabalhos pede pelo menos o ensino médio formado. Então, como este trabalho não pedia, foi o que teve lá de opção de escolha, a maioria dos outros que era na área que eu queria pedia pelo menos o 3º ano²⁸ formado, então a escola influenciou, o abandono”* (p. 5); *“Ah, porque, assim, se eu tivesse estudado, eu não tava nessa profissão. Eu tava... num serviço mais... mais melhor, ganhando um pouco mais... eu tô nessa porque tudo que a gente vai fazer exige escola”* (p. 22); *“Porque se calhar se eu tivesse continuado a estudar já tinha saído de lá e o fato de não estar a estudar continua a lá trabalhar, porque preciso e... hum... acho que se... eu não quero fazer daquilo o futuro, por isso, sim, acho que ter abandonado a escola contribuiu pra ter ficado lá”* (p. 32); *“Eu não escolhi. Eu acho que aqui é... para você ter um melhor cargo, você tem que ter estudos. Para você ter uma melhor profissão, você tem que ter estudos e as profissões que pegam sem estudos, hoje em dia já começa a se exigir línguas, essas coisas, como temos muitos estrangeiros... mas não é tão...”* (p. 39). Os relatos descrevem com muita clareza as dificuldades que enfrentam as pessoas que por um motivo qualquer são obrigadas a abandonar a escola, antes de concluir a etapa final do ensino secundário²⁹. A partir das respostas, pode-se concluir que, na opinião desses alunos, o abandono escolar teve

²⁵ *Ensino Secundário em Portugal.

²⁶ *Sistema Nacional de Emprego, Brasil.

²⁷ *Unidade de Atendimento Integrado, Minas Gerais, Brasil.

²⁸ *12º ano em Portugal.

²⁹ Ensino Médio no Brasil.

significativa influência sobre a escolha que fizeram na hora de fazer opção por um determinado trabalho. Muitas vezes nem se trata de opção, já que são obrigados a aceitar o trabalho que lhes é oferecido.

Também não passou despercebido que essas pessoas não estão satisfeitas com o trabalho, bem como são profissões/funções de baixa qualificação. “*Sempre trabalhei de doméstica e de serviços gerais...*” (p. 1); “*Olha... eu acho que eu cuidava de uma criança, na época*” (p. 4); “*Auxiliar de dentista*” (p. 14); “*Eu trabalho numa loja de roupas*” (p. 32); “*Agora trabalho num restaurante, como empregado de mesa*” (p. 35); “*balconista*” (p. 39). Profissões/ocupações como as descritas são típicas de pessoas com baixo nível de escolaridade, muito simples e por consequência de baixa remuneração.

f) Sentimentos

Quando nos propusemos a refletir sobre a temática do abandono escolar no ensino secundário, sob o ponto de vista dos alunos, entendíamos que era necessário construir um histórico de vida dessas pessoas. Isso inclui entender não somente os motivos que os levaram a abandonar e a regressar à escola, como também quais foram suas dificuldades e que sentimentos tiveram por conta de terem sido obrigadas a abandonar a escola nas mais diversas circunstâncias.

As análises das falas nos revelaram que esses estudantes passam por um acentuado grau de sofrimento. O sentimento mais relatado foi a **tristeza**, citada por 13 dos 42 participantes do estudo. “*Só que fiquei muito triste porque eu queria ter terminado, como não deu...*” (p. 3); “*Fiquei muito triste, né, porque hoje, no mundo que a gente vive hoje, se você não tiver, não tiver um grauzinho a mais...*” (p. 6); “*Senti-me um bocado triste por ter que abandonar a escola, mas era, o trabalho era, era mesmo necessário*” (p. 27); “*Agora, sim, triste porque agora é meu futuro e... não sei o que vou fazer*” (p. 32). Os fragmentos das falas transcritos não deixam dúvidas quanto ao grau de sofrimento dessas pessoas ao refletirem sobre o momento em que foram obrigadas a parar de estudar. Para nós, foi muito significativo perceber o grau de emoção desses alunos ao externarem o sentimento de tristeza por terem abandonado a escola.

Outro sentimento relatado por diversos participantes foi se verem **desnorteados/sem rumo**, sentimento referido por sete participantes da pesquisa: “*...a princípio eu me senti... como se fosse um João-ninguém na verdade, né, porque o estudo é tudo*” (p. 12); “*...no momento eu me senti um pouco perdido... Não sabia as direções*

para onde seguir” (p. 30); *“Não sabia as direções para onde seguir”* (p. 32). Além do desconforto causado pelo abandono escolar, a expressão dessas pessoas ao falar sobre o sentimento demonstrava um acentuado grau de decepção.

Frustração também foi um sentimento que alguns relataram, quatro participantes disseram que se sentiram frustrados por não poderem continuar estudando. *“Eu fiquei chateado”* (p. 20); *“...fiquei um bocadinho desanimada”* (p. 33); *“...senti-me injustiçado, um bocado injustiçado de estar acontecendo algo em mim que eu não entendia na altura”* (p. 38). Os estudantes que relataram esse sentimento deixavam transparecer certa indignação. Pareciam não ter entendido o porquê de toda aquela situação. Alguns até se sentiam revoltados.

Ainda foram relatados os sentimentos de: **desilusão, revolta, vergonha, inutilidade**. Entre os 42 pesquisados, 10 relataram ter passado por esses sentimentos: *“...uma certa desilusão, para mim”* (p. 29); *“Hum... senti-me um bocadinho desiludido...”* (p. 34); *“Ah, senti um bocado de revolta por não dar para fazer as coisas ao mesmo tempo”* (p. 31); *“Eu por um lado senti-me injustiçado, um bocado injustiçado”* (p. 38); *“Envergonhado. Tentar de novo, fui tentar de novo”* (p. 25); *“Eu fiquei decepcionado comigo”* (p. 39). Ainda teve um participante que ao falar de sentimentos referiu-se a um certo sentimento de *“É tipo inútil, é como se tivesse a me sentir inútil”* (p. 29).

Em contraste ao que foi exposto nos relatos anteriores, 10 dos 42 participantes relataram o sentimento de **indiferença e liberdade**: *“Na época não me fez falta, não fez diferença”* (p. 18); *“...naquela altura era, para mim não fazia diferença”* (p. 28); *“oi... foi um bocado indiferente”* (p. 42). Outros se referiram ao sentimento de liberdade: *“pra mim foi uma maravilha, eu achei que foi muito bom, no começo a gente acha que é tudo muito bonito, maravilhoso”* (p. 24); *“Um alívio. Já não sentia tão saturado”* (p. 42). Embora fique bem claro o sentimento desses alunos, o que nos chamou atenção foi o sentido de despreocupação com a situação do abandono escolar, o que contrasta com os sentimentos da maioria dos participantes da pesquisa. Isso pode ter relação com o entendimento da falta de instrumentalidade da escola.

g) Iniciativas de Prevenção ao Abandono Escolar

Essa questão foi colocada com o objetivo de compreender o que os estudantes entendiam por iniciativas que pudessem contribuir para a prevenção do abandono escolar. Acreditávamos ser importante conhecer a opinião deles sobre a contribuição **da família**,

do sistema e a sua própria contribuição, para a prevenção do abandono. A metade dos participantes alegou não ter opinião formada sobre o tema. Contudo, a outra metade fez considerações importantes. Com relação à contribuição familiar, apenas dois participantes opinaram sobre a responsabilidade da família na prevenção ao abandono. *“Ah, acho que a colaboração do meu marido, que se ele [o marido] tivesse ficado com meu filho, eu tinha continuado no outro ano, né”* (p. 16); *“É... talvez um pouco de rigidez das pessoas que estavam ao meu redor”* (p. 17); *“A liberdade excessiva foi prejudicial pra mim. Porque tem que ter, hoje em dia eu percebo que tem que ter um limite”* (p. 17).

Um número significativo, 11 alunos, fez referência à responsabilidade do sistema: *“Uai, poderia ter um horário diferente, né?”* (p. 6); *“...horário, eu acho. De manhã dava muito preguiça. Aí eu acabei parando de estudar. Se estudasse de tarde dava para continuar”* (p. 25); *“Naquela altura, mal reprovei em matemática no 10º por ter tido o problema de saúde, não devia ter continuado para o 11º. Devia ter ficado no 10º, só a fazer aquela disciplina”* (p. 28); *“...quando o ano acabasse, era os professores nos mostrasse uma lista de caminhos para onde a gente seguir... quando nós acabamos a escola, precisamos pelo menos um mínimo acompanhamento para saber de... para perceber quais as oportunidades e qual a seguir”* (p. 30); *“...se as coisas estivessem melhorado e na escola as coisas estivessem melhorado, se calhar eu não estaria na situação que estou hoje”* (p. 37). Esses relatos expressam com clareza o que os estudantes que passaram pelo processo de abandono escolar esperam do poder público. Na opinião dos estudantes, cabe ao sistema a responsabilidade por tomar iniciativas com o objetivo de criar condições para a permanência dos alunos na escola. Isso está em conformidade com a opinião deles em relação à assistência psicológica, o programa de prevenção, a orientação escolar, o excesso de conteúdo e os horários excessivos.

Com relação à responsabilidade deles próprios, apenas dois alunos admitiram poder fazer alguma coisa no sentido de contribuir para evitar o abandono. *“Da segunda vez, acho que eu teria levado a Diana comigo pra escola, coisas assim...”* (p. 1); *“...pegar um serviço que dá tempo de eu estudar também”* (p. 5). Em relação ao compromisso individual de cada um no processo, pareceu-nos que não é uma tarefa fácil para os estudantes falar sobre suas responsabilidades no que diz respeito à prevenção do abandono escolar. Isso talvez explique o pequeno número de sugestões.

h) Motivos para o Retorno à Escola

A Tabela 11 explicita as categorias de análise, bem como as outras informações

para a análise de dados.

Tabela 11

Categorias, Subcategorias e Exemplos de Respostas sobre a Motivação para o Retorno à Escola

Categorias e Subcategorias	Casos	Exemplos de respostas
Desenvolvimento		
Pessoal	Casos 17 e 20	“Porque eu percebi que tenho necessidade de estudo muito, além disso, tenho muitos objetivos, tem muita coisa que eu quero fazer ainda.” “Eu voltei com o intuito de querer realmente ter um diploma, que era um grande sonho meu de querer... de voltar aos estudos...”
Profissional	Casos 5, 8 e 34	“Retornei à escola mais para experiência profissional, né, terminar de estudar, pegar a faculdade e ir além num cargo profissional para ficar mais estável.” “Uai, tem que ser alguma coisa na vida e pra ser alguma coisa na vida tem que estudar. Você num vai... esperar um empreguinho cair do céu. Um emprego que você ganhe bem, cair do céu, pra viver bem, pra ter sua casa, pra você manter sua vida, não vai cair do céu. Você tem que correr atrás.” “É mesmo isso, para acabar o 12º para conseguir o emprego, mesmo se não neste, no futuro, qualquer emprego agora exige o 12º ano.”
Acadêmico	Casos 16, 38 e 39	“Eu quero fazer faculdade pa... de biologia...” “Agora o que eu quero realmente ser, eu quero terminar o 12º, eu quero tirar psicologia na... na faculdade.” “Eu tenho vontade de ter uma faculdade, só não sei se vou conseguir.”

Após a descrição das categorias de análise, passamos então à análise e apresentação dos resultados obtidos.

Nossa amostra era composta por alunos com idade e períodos fora da escola muito variados. Portanto, era compreensível que as motivações para se retornar aos estudos fossem bem diversificadas. Para nosso estudo, essa informação era de fundamental importância para a construção do histórico de vida desses alunos. Ao serem questionados sobre essa variável, as respostas foram bem heterogêneas. A pergunta foi subdividida em três subclassificações: **motivos pessoais**, **motivos acadêmicos** e **motivos profissionais**.

O maior número de respostas foi para os **motivos profissionais**. Dentre os 42 participantes do estudo, 28 afirmaram que retornaram à escola por essa razão: “*Pra ver se eu melhoro o campo... hum... de trabalho, do mercado de trabalho, pra se eu... me dão uma oportunidade*” (p. 2); “*Retornei à escola mais para experiência profissional, né, terminar de estudar, pegar a faculdade e ir além num cargo profissional para ficar mais estável*” (p. 5); “*Uai, tem que ser alguma coisa na vida e pra ser alguma coisa na vida tem que estudar. Você num vai... esperar um empreguinho cair do céu. Um emprego que*

você ganhe bem, cair do céu, pra viver bem, pra ter sua casa, pra você manter sua vida, não vai cair do céu. Você tem que correr atrás” (p. 8); *“É mesmo isso, para acabar o 12º para conseguir o emprego, mesmo se não neste, no futuro, qualquer emprego agora exige o 12º ano”* (p. 34); *“Eu quando tive aquele ano sem emprego, todos os, eu mandei uma série de currículos e se calhar em 90% dos sítios pediam o 12º”* (p. 36).

Para 18 estudantes, os **motivos acadêmicos** foram responsáveis pelo retorno à escola, afirmaram que voltaram planejando dar sequência aos estudos mais adiante: *“Eu pretendo continuar estudando. Porque é assim, quando eu terminar artes visuais, que é meu objetivo de vida, aí eu começo a... aí eu quero tentar, não sei se vou conseguir o Ciências sem Fronteiras*³⁰. Aí eu posso ir para os Estados Unidos, posso ir para outro lugar, fazer o que eu quero fazer da minha vida”* (p. 8); *“Eu quero fazer faculdade pa... de biologia...”* (p. 16); *“...eu quero ter alguma coisa na vida também. Quero fazer enfermagem mais pra frente”* (p. 26); *“Agora o que eu quero realmente ser, eu quero terminar o 12º, eu quero tirar psicologia na... na faculdade”* (p. 38); *“Eu tenho vontade de ter uma faculdade, só não sei se vou conseguir”* (p. 39); *“É. Para ver se eu formo e se Deus quiser fazer uma faculdade”* (p. 21).

Em número menor, porém significativo, 11 dos 42 participantes afirmaram que retornaram à escola por **motivos pessoais**: *“Porque eu senti falta, muita falta, é isso... É, muito importante”* (p. 9); *“Por que eu retornei à escola? Que tinha que correr atrás do que eu quero, meu objetivo”* (p. 13); *“Porque eu percebi que tenho necessidade de estudo muito, além disso, tenho muitos objetivos, tem muita coisa que eu quero fazer ainda”* (p. 17); *“...porque eu não conseguia mais a estar em casa a sentir-me... um bocadinho ignorante, que depois começamos a sentir um bocadinho ignorantes, nós próprios, não estamos a aprender nada”* (p. 40); *“Eu voltei com o intuito de querer realmente ter um diploma, que era um grande sonho meu de querer... de voltar aos estudos...”* (p. 20). A partir dessas respostas, é possível compreender os mais diversos motivos que podem estimular um aluno que abandonou a escola a fazer o caminho contrário, ou seja, retornar à escola. É interessante compreender que, independentemente do motivo alegado (profissional, acadêmico ou pessoal) para o retorno, sempre há a percepção de um desejo do indivíduo.

i) Como Ficou a Vida após o Retorno à Escola

³⁰ *Programa de intercâmbio no exterior, com financiamento do Governo Federal.

A Tabela 12, a seguir, explicita as categorias de análise, bem como as outras informações para a análise de dados.

Tabela 12

Categorias, Subcategorias e Exemplos de Respostas sobre a Vida após o Retorno à Escola

Categorias e Subcategorias	Casos	Exemplos de respostas
Mudanças de vida		
Social	Casos 30 e 38	“É... sim, completamente, eu na altura como não fazia nada eu não sabia o que era responsabilidade...” “Eu tinha, e, quando entrei na escola agora, tenho sido uma pessoa mais comunicativa, participativa, também estou contente em ter voltado à escola, portanto, ser responsável, tem sido algo positivo.”
Pessoal	Casos 3 e 38	“Ah, tipo assim, depois que voltei a estudar eu aprendi várias coisas que eu não sabia né...” “Não tenho visto aspectos negativos, até para minha própria saúde, tem sido bom.”
Profissional	Casos 3, 11 e 30	“Voltei a trabalhar...” “Agora comigo estudando, o povo me liga... me chama para fazer entrevista, pergunta se eu, por causa do meu currículo está escrito que eu sou estudante.” “...eu agora tô de momento, como tô a trabalhar à tarde e estudar à noite para mim já é uma grande, uma grande, como é que hei de dizer, uma grande diferença do que eu era há dois anos.”

Após a descrição das categorias de análise, passamos então à análise e apresentação dos resultados obtidos.

Para concluirmos o processo de construção do histórico de vida desses estudantes, era importante perceber se o retorno à escola havia causado alguma **mudança** em suas vidas. Um número significativo de alunos, 24 estudantes, ou seja, mais da metade dos participantes do estudo, respondeu que o retorno aos estudos já havia modificado alguma coisa em suas vidas: “*Bom, é... social e familiar e também deste outro. Porque, por exemplo: saber comunicar melhor, expressar melhor, conversar com uma pessoa numa entrevista como me proceder com aquela pessoa, respondendo somente os mais necessários, sendo mais transparente possível com o que tiver me entrevistando...*” (p. 2); “*Ah, tipo assim, depois que voltei a estudar eu aprendi várias coisas que eu não sabia, né? Voltei a trabalhar, hoje tenho meus filhos, posso estar ajudando eles no dever de casa... ensinando o que eu queria ter aprendido*” (p. 3); “*Assim realmente quando eu morava, quando eu não estudava, o pessoal mal me chamava para fazer entrevista. Agora comigo estudando, o povo me liga... me chama para fazer entrevista, pergunta se eu, por causa do meu currículo está escrito que eu sou estudante. Pergunta como é minha aula, se vai atrapalhar no serviço, entendeu? Agora sim, melhor*” (p. 11); “*É... sim,*

completamente, eu na altura como não fazia nada eu não sabia o que era responsabilidade, eu agora tô de momento, como tô a trabalhar à tarde e estudar à noite para mim já é uma grande, uma grande, como é que hei de dizer, uma grande diferença do que eu era há dois anos” (p. 30); “Eu antes era, na perspectiva social, antes de me acontecer o problema de saúde, era uma pessoa que tinha... era uma pessoa aberta, por assim dizer, depois do que me aconteceu, tornei-me uma pessoa fechada. Era rara a pessoa que eu falava sobre algo. Eu tinha, e, quando entrei na escola agora, tenho sido uma pessoa mais comunicativa, participativa, também estou contente em ter voltado à escola, portanto, ser responsável, tem sido algo positivo. Não tenho visto aspectos negativos, até para minha própria saúde, tem sido bom” (p. 38). Os relatos não deixam dúvidas quanto às mudanças que o retorno à escola está causando na vida dessas pessoas.

5.3 Discussão

Neste estudo analisa-se a trajetória de vida de estudantes jovens e jovens adultos, do ensino secundário, que passaram pelo processo de abandono escolar, de duas escolas públicas do Brasil e uma de Portugal. Procura-se compreender as causas do abandono sob o ponto de vista do aluno, entender a participação do sujeito no processo, por quais sentimentos passaram após a consumação do abandono e identificar quais motivações para o retorno à escola. Enfim percorrer a história de vida desse estudante atingido pelo fenômeno do abandono escolar.

Acreditamos ser importante entender por quais sentimentos passam os estudantes que são obrigados a interromper seu percurso escolar antes da conclusão do Ensino Secundário³¹. O instrumento utilizado nesta pesquisa, a Entrevista Semiestruturada, permitiu a coleta de informações significativas para se alcançar os objetivos do estudo.

A partir das informações coletadas, foi possível compreender, do ponto de vista desses estudantes, quais as principais causas do abandono escolar, quais os acontecimentos importantes decorreram após a saída da escola e quais iniciativas, segundo eles, poderiam evitar o abandono. Como ficou a vida e que trajetória tomou depois que abandonou a escola. Qual a influência do abandono escolar na escolha da profissão/ocupação. Por quais sentimentos passaram, quais as motivações que

³¹ Ensino Médio no Brasil.

contribuíram para o retorno à escola e se esse retorno promoveu alguma mudança em suas vidas.

Quando analisamos o abandono escolar no ensino secundário³² por ano de matrícula, identificamos que a maioria dos abandonos acontecem já no primeiro ano dessa etapa do ensino. Nossos resultados estão em conformidade com a literatura. Segundo Diniz (2015), mais da metade dos alunos do ensino secundário abandonam a escola no 10º ano³³.

O aspecto econômico tem sido um dos fatores de maior influência sobre a decisão de estudantes em abandonar a escola. Seja para contribuir com a renda familiar ou para o próprio sustento, muitos alunos se veem obrigados a escolher entre a escola e o trabalho, contudo, muitas vezes, há a esperança de se retornar, o mais breve possível. Quando o retorno planejado não acontece, muitos alunos se sentem injustiçados e até mesmo revoltados. Em consonância com a literatura (Paiva & Magalhães, 2014) nosso estudo identificou a necessidade de trabalhar como motivação para se desistir da escola.

No nível do indivíduo, encontramos a **falta de interesse** pela escola como uma das principais causas do abandono. Isso está em conformidade com a literatura. De acordo com Castro (2010) e Knüppe (2006), a escola de hoje não está oferecendo aos alunos atrativos que possam concorrer em nível de igualdade com o que é oferecido fora dela, o que acaba por levar à perda de interesse pelos estudos. Há uma imensa gama de ofertas atrativas, nomeadamente as oferecidas pelas tecnologias. Em função da significativa importância que a educação ocupa no desenvolvimento humano, o grande desafio é conseguir fazer com que os estudantes tenham mais interesse pelas atividades escolares.

A **relação familiar**, citada na literatura como causa de abando escolar (Moreira *et al.*, 2010), também foi apontada pelos participantes em nosso estudo. Foram relatadas várias situações familiares (*e.g.*, separação e falta de limites dos pais, gravidez ou nascimento de filhos, falta de apoio financeiro e logístico da família) que acabaram por contribuir para a decisão de abandonar a escola.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, toda pessoa tem direito a saúde e bem-estar. Contudo, há situações em que esse direito ainda é negligenciado. Quando os envolvidos são crianças e jovens, até o percurso acadêmico pode estar

³² Ensino Médio no Brasil.

³³ *1º ano do Ensino Médio no Brasil.

comprometido. De acordo com Breslau (2010) e Schmit e Morando (2017), **problemas de saúde** têm levado estudantes à decisão de abandonar a escola. Nossa pesquisa identificou alunos que desistiram da escola por problemas de saúde, não só física como mental.

Para alguns autores (Alcará e Guimarães, 2007; Carneiro, 1997; Costa, 2009; Díaz *et al.*, 2012; Silva Filho & Araújo, 2017), a responsabilidade da escola sobre o abandono escolar é inquestionável. Em nosso estudo, identificamos diversos estudantes que apresentaram os fatores envolvendo a escola como justificativa para desistirem de continuar estudando. As questões mais referidas pelos participantes foram: a falta de um programa de prevenção ao abandono escolar, a falta de assistência psicológica e a falta de orientação escolar.

Uma insatisfação entre os estudantes que participaram do estudo é com relação ao tempo que são obrigados a estar na escola. Os alunos acham improdutiva a permanência na escola por períodos de até 10 horas por dia. Esse achado está em conformidade com a literatura. De acordo com Tchifulezi (2016), uma das reclamações dos estudantes dessa etapa do ensino é a extensa **carga horária**.

Alguns participantes da pesquisa deram como justificativa para desistirem dos estudos a separação dos pais. Essa constatação sobre a desestrutura familiar está em consonância com a literatura. De acordo com Boggess (1998, como citado em Macedo & Villegas, 2009); Schmid (2001, como citado em Macedo & Villegas, 2009), crianças que convivem com ambos os pais apresentam médias escolares mais altas, baixa evasão e com aspirações mais elevadas do que as crianças que convivem apenas com um dos genitores.

Conforme citado na literatura, entre as participantes da pesquisa, algumas reclamaram das dificuldades em conciliar a gravidez com as atividades escolares; segundo as alunas, essa foi a causa principal para saírem da escola. Segundo Gomes *et al.* (2019), em um estudo envolvendo alunas brasileiras e espanholas, a gravidez precoce frequentemente é citada como causa do abandono escolar no Brasil e na Espanha. Para Moreira *et al.* (2010), a gravidez precoce não é a principal causa de abandono escolar, mas representa um número de casos significativo. A adolescência é uma fase da vida em que os estudantes em sua grande maioria estão em total dependência financeira e afetiva dos pais. As adolescentes que engravidam nessa fase da vida, a chamada gravidez precoce, quase sempre são obrigadas a parar de estudar (Pina, 2014, p. 1).

As pesquisas sobre a **relação professor-aluno** cada vez mais valorizam essa relação em sala de aula. Dependendo de como essa relação acontece, o processo pode ser facilitador ou dificultador. Conforme Brait *et al.* (2010), a relação professor-aluno está presente em todas as dimensões do processo de ensino e aprendizagem que se desenrola dentro da sala de aula. Dessa forma, está intimamente ligada ao processo, ou seja, a verdadeira aprendizagem depende da relação entre esses dois atores. Nosso estudo pôde confirmar essa afirmativa: entre os 42 participantes, 15 alunos deram como razão para o abandono a relação com os professores.

Conforme descrito na literatura, quatro participantes do estudo relataram que, apesar do excesso de carga horária ou do cansaço, foram as dificuldades com a matemática a principal razão para desistirem da escola sem completar o 12º ano³⁴. De acordo com Colbert (2017), em um estudo envolvendo estudantes afro-americanos, alguns participantes afirmaram que a desistência da escola foi uma consequência das dificuldades com a matemática. Segundo o autor, os estudantes se sentiam inferiorizados por não conseguirem sucesso com a disciplina. Isso os desestimulava a solicitar a ajuda dos professores.

Apesar de o abandono escolar ser um problema tão antigo quanto a escola, algumas causas nem sempre foram bem definidas. Um exemplo é **bullying**. Esse conceito, como é definido na atualidade, é relativamente novo. Contudo é um evento que há muito tempo contribui para a efetivação do abandono escolar. Alguns autores, como Fernandes (2014) e Carneiro e Figueiredo (2012), argumentam que o **bullying**, pelo alto grau de sofrimento causado ao sujeito a ele submetido, pode ser considerado fator fundamental na decisão de se abandonar a escola.

De entre os aspectos pessoais que podem estar relacionados ao abandono escolar, alguns são mais evidentes. Nossa pesquisa aponta para resultados bem próximos dos que são citados pela literatura especializada, no que se refere aos problemas de aprendizagem e insucesso e fracasso escolar. Há muito tempo que pesquisadores vêm alertando para os riscos do abandono escolar causados especificamente por esses fatores. De acordo com Nunes *et al.* (2014), o fracasso escolar está muito presente nas escolas públicas brasileiras e se apresenta como um fator de risco, podendo comprometer o interesse dos jovens pela escola. Para Aguiar (2010) e Tchifulezi (2016), o insucesso escolar é uma das principais

³⁴ 3º ano do Ensino Médio no Brasil.

causas do desinteresse do aluno pela escola e conseqüentemente do abandono escolar. De acordo com Neves (2012), as dificuldades de aprendizagens, sejam elas de origem de limitações corporais ou de perturbações psicológicas, tais como autoestima baixa ou autoconceito distorcido, estão diretamente ligadas aos riscos de abandono escolar.

Como citado anteriormente, nosso estudo teve como foco alunos do ensino secundário. Dentre os motivos que nos impulsionaram a fazer essa escolha, dois são a nosso ver de extrema importância: 1) a particularidade do público que frequenta essa etapa do ensino (são jovens que estão passando por um momento de transição bastante complexo); e 2) a acentuada perda de interesse desses jovens pela escola. Em nosso entendimento, não está sendo fácil para a escola desenvolver atividades que sejam interessantes e que contribuam para a permanência do aluno no sistema. Daí a importância de se repensar um modelo de ensino secundário que desperte mais a atenção dos estudantes. De acordo com Fahel *et al.* (2012), o grande desafio é tornar o ensino médio³⁵ atrativo e com sentido, de forma que venha a atender às expectativas dos estudantes.

Por fim, ressalta-se, o estudo possibilitou perceber quais iniciativas que, na perspectiva dos estudantes, poderiam contribuir para a prevenção do abandono escolar. Destacam-se os programas de prevenção, a atenção psicológica e a orientação escolar, citados por 95%, 93% e 86% dos participantes, respectivamente. Essas sugestões poderão, entre outras coisas, estimular o desenvolvimento de novos estudos sobre o tema e assim contribuir com iniciativas que favoreçam e incentivem a promoção de atividades para melhorar a relação do aluno com a escola e por consequência o gosto pelas atividades escolares.

5.4 Limitações

Durante o desenvolvimento dos trabalhos, foram aparecendo alguns fatores limitantes, alguns por falta de previsão e outros inerentes ao tipo de pesquisa. Parece-nos que os alunos que foram entrevistados fora do ambiente escolar ficaram mais à vontade do que aqueles que foram entrevistados no espaço físico da escola. Percebemos certo receio dos alunos que participaram dentro do ambiente escolar, especialmente ao falarem sobre assuntos relacionados ao sistema, como, por exemplo, as relações com os professores ou sobre currículo. Embora não fossem perceptíveis diferenças significativas

³⁵ Ensino Secundário em Portugal.

nas análises dos comentários em questão. A dificuldade que encontramos para localizar os alunos que não retornaram também foi um fator limitante. Por essa razão, não foi possível compreender o porquê de alguns retornarem aos estudos e outros não. Outro fator limitante foi o pouco tempo que tivemos para a realização do elevado número de entrevistas no Brasil; programamos apenas 45 dias, evidenciando a pouca experiência do pesquisador. Acreditamos que, se o tempo dedicado ao desenvolvimento dos trabalhos tivesse sido mais extenso, teríamos aproveitado mais. Será muitíssimo importante que, em futuras pesquisas sobre o tema, essas limitações sejam levadas em consideração.

CAPÍTULO 6 ESTUDO 2

ALUNOS EM RISCO DE ABANDONO ESCOLAR

Resumo

O objetivo deste segundo estudo foi o de identificar e compreender quais fatores podem contribuir para o risco de abandono escolar em alunos do ensino secundário³⁶, considerados de risco; assim como compreender a relação dos alunos com a escola, qual percepção que têm dos serviços prestados pela instituição escolar e o que esperam do futuro profissional. O estudo foi realizado em oito escolas públicas, na região sul do estado de Minas Gerais, Brasil, e contou com a participação de 189 estudantes, todos do ensino secundário. Foi utilizado um questionário com o objetivo de obter informações em três áreas distintas: 1) pessoais 2) acadêmicas e 3) satisfação com a escola. Foram utilizados outros cinco instrumentos com o objetivo de entender a influência de outras variáveis (*e.g.*, influência dos pais, professores, colegas, etnia, etc) sobre a decisão de abandonar ou não a escola, identificar o envolvimento dos alunos com a escola e verificar a perspectiva temporal dos estudantes em risco de abandono escolar. Os resultados mostraram que a relação do aluno em risco de abandono escolar com a escola não é boa. Os serviços prestados pela instituição escolar foram avaliados como ruim e regular por 57,5% dos participantes. Um percentual de 35,6% de participantes classificou como ruim ou regular o futuro do mercado de trabalho. Um baixo índice de uso da internet em atividades acadêmicas, apesar de 88,9 % dos alunos terem acesso à rede. Dentre os 189 participantes, 81,00% não adquiriu nenhum conhecimento da língua inglesa. Há uma evidente influência dos pais sobre os estudantes, correlacionada ao percurso acadêmico. Há influência da perspectiva temporal na relação do aluno com o aprendizado: alunos que apresentam um perfil mais centrado no Passado Negativo e pouco orientado para o Futuro apresentam valores significativamente mais baixos de satisfação com a escola em relação aos alunos mais orientados para o Passado Positivo e para o Futuro. Alunos mais orientados para o Passado Negativo e com baixa orientação para o Futuro sentem-se menos envolvidos afetivamente com a escola do que os outros alunos.

Nota Introdutória 2º Estudo

³⁶ Ensino Médio no Brasil.

O abandono escolar é um problema que ao longo do tempo vem merecendo a atenção de todos os envolvidos com educação. O problema se torna especialmente importante quando envolve os estudantes do ensino secundário³⁷, jovens com idade entre 14 e 20 anos. Nessa faixa etária, esses jovens são estimulados a tomar decisões que poderão influir em seu futuro. É o momento de decidir o futuro acadêmico ou profissional. Portanto, é compreensível a importância dessa etapa do ensino para esses jovens nesse momento da vida. Isso justifica a realização de estudos com objetivos de identificar os fatores que colocam esses alunos em situação de risco de abandono escolar.

O estudo foi realizado considerando alguns fatores presentes na vida acadêmica desses estudantes: o uso das tecnologias, recursos utilizados como apoio à pesquisa escolar, a relação dos alunos com a escola e professores, os serviços prestados pela escola, o futuro profissional e o que consideram necessário mudar na escola. Além disso, considerou-se importante conhecer qual a perspectiva temporal desses estudantes e qual a relação entre a perspectiva temporal e o risco de abandono escolar, bem como a influência de outros fatores (*e.g.*, influência dos pais, dos professores, da etnia, de colegas, dos planos para o futuro, dos estilos de vida desejados, o envolvimento com a escola) no percurso escolar desses alunos.

O objetivo geral do segundo estudo foi o de analisar os fatores que podem contribuir para colocar alunos do ensino médio/secundário em risco de abandono escolar.

Neste sentido estabeleceram-se as seguintes questões de investigação de estudo:

Q1- Quais são as principais características dos alunos do ensino secundário em risco de abandono escolar

Q1a) Em termos de características das famílias de origem (condições socioeconômicas; habilitações dos pais)

Q1b) Em termos de utilização de recursos tecnológicos

Q1c) Em termos de atividades laborais fora da escola

Q2- Qual a percepção do aluno do ensino secundário de seu futuro profissional?

Q3- Qual a percepção dos alunos do ensino secundário sobre os serviços prestados pela escola?

³⁷ Ensino Médio no Brasil.

Considerando os abjetivos da investigação e a literatura sobre o tema, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1- Espera-se uma relação positiva entre a Perspectiva Temporal de Futuro e o envolvimento dos alunos com a escola.

H2- Espera-se uma relação positiva entre o envolvimento escolar, a Identificação com o Compromisso e a Exploração em Profundidade.

H3- Espera-se uma relação positiva entre a Exploração Ruminária com o Passado Negativo, o Presente Hedonista e o Presente Fatalista

H4- Espera-se uma relação positiva siganificativa entre a Exploração em Profundidade e a Perespectiva Temporal Futura.

6.1 Método

6.1.1 Participantes

Participaram do estudo 189 estudantes de oito escolas brasileiras, com idade variando entre 14 e 20 anos ($M=16,86$, $DP=1,136$), sendo 107 (56,60%) do sexo masculino e 82 (43,40%) do sexo feminino. Participaram da pesquisa estudantes matriculados nos três anos do ensino médio (1º, 2º e 3º anos). Os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, o anonimato e a participação voluntária.

A Tabela 13 apresenta a distribuição dos participantes por instituição de ensino. Da escola (1), participaram 56 estudantes (29,6%). Da escola (2), foram 48 (25,4%) participantes. Da escola (3), participaram 27 estudantes (14,3%). Da escola (4), participaram três estudantes (1,6%). Da escola (5), participaram 23 estudantes (12,2%). Da escola (6), participaram 10 estudantes (5,3%). Da escola (7), participaram sete estudantes (3,7%) e, da escola (8), participaram 14 estudantes (7,4%).

Tabela 13

Distribuição dos Participantes por Unidades Escolares

Escola	Número	Percentual
Escola Estadual (1)	56	29,60%

Escola	Número	Percentual
Escola Estadual (2)	49	25,41%
Escola Estadual (3)	27	14,30%
Escola Estadual (4)	3	1,60%
Escola Estadual (5)	23	12,20%
Escola Estadual (6)	10	5,30%
Escola Estadual (7)	7	3,70%
Escola Estadual (8)	14	7,40%

Nota. Foram omitidos os nomes das escolas para preservar o anonimato dos participantes.

A Tabela 14 descreve a distribuição dos participantes por ano de escolaridade. Do total de participantes, 91 (48,1%) estavam cursando o 1º ano; 58 (30,7%) estavam no 2º ano; e 40 (21,20%), estavam no 3º ano.

Tabela 14

Distribuição dos Participantes por Ano de Escolaridade no Ensino Médio³⁸

Ano de escolaridade	Número	Percentual
1º ano do Ensino Médio ³⁹	91	48,10%
2º ano do Ensino Médio ⁴⁰	58	30,7%
3º ano do Ensino Médio ⁴¹	40	21,20%

A distribuição dos participantes por faixa etária está descrita na Tabela 15. Somente cinco (2,6%) participantes estavam com 14 anos. Outros 13 (6,9%) participantes estavam com 15 anos. Com 16 anos, participaram 55 (29,1%) estudantes. O maior número, 57 (30,2%), era dos estudantes que estavam com 17 anos. Com 18 anos, 49 (25,9%) participantes. Com 19 anos, nove (4,8%) e somente um (0,5%) estava com 20 anos.

Tabela 15

Distribuição dos Participantes por Faixa Etária

³⁸ Ensino Secundário em Portugal.

³⁹ 10º ano em Portugal.

⁴⁰ 11º ano em Portugal.

⁴¹ 12º ano em Portugal.

Idade	Frequência	Perctual
14	5	2,60%
15	13	6,90%
16	55	29,10%
17	57	30,20%
18	49	25,90%
19	9	4,80%
20	1	0,50%

A Tabela 16 apresenta os participantes por sexo. Do total de participantes, 82 (43,40%) eram do sexo feminino e 107 (56,60%) do sexo masculino.

Tabela 16

Distribuição dos Participantes por Sexo

Sexo	Número	Percentual
Feminino	82	43,40%
Masculino	107	56,60%

6.1.2 Instrumentos

Foi utilizado um conjunto de seis instrumentos.

6.1.2.1 Avaliação do Grau de Satisfação do Aluno com a Escola (AGSAE)

Em primeiro lugar, foi aplicado o questionário Avaliação do Grau de Satisfação do Aluno com a Escola (AGSAE). Esse instrumento foi desenvolvido pelo próprio pesquisador, exclusivamente para utilização nesta pesquisa (segundo estudo). O questionário sociodemográfico foi concebido para recolher informações para a caracterização dos participantes em relação à idade, sexo, naturalidade, profissão/ocupação, local de residência, número de irmãos. Enfim, conhecer os participantes nos mais diversos aspectos: pessoal, familiar, profissional, social e acadêmico.

O questionário é composto por 28 questões, contemplando três dimensões: (1) informações pessoais, (2) informações acadêmicas e (3) informações sobre o grau de satisfação com a escola. A versão final do questionário ficou da seguinte forma: primeira

parte, informações pessoais, de 1 a 14; segunda parte, informações acadêmicas, de 15 a 21; e terceira parte, grau de satisfação do aluno com a escola, de 22 a 38.

6.1.2.2 A Escala de Desenvolvimento da Identidade de Carreira (EDIC)

O objetivo da utilização dessa escala foi o de identificar como o desenvolvimento da identidade de carreira pode contribuir para o desenvolvimento desses estudantes em relação às perspectivas sobre seu futuro acadêmico/profissional. A versão original em inglês (Dimension of Identity Development Scale, DIDS), Luyckx *et al.* (2008), de 25 itens, é composta por cinco subescalas: itens 1 a 5: Commitment making; itens 6 a 10: Exploration in breadth; itens 11 a 15: Ruminative exploration; itens 16 a 20: Identification with commitment; itens 21 a 25: Exploration in depth. A consistência interna do instrumento é satisfatória, sendo de $\alpha=0,88$ para os itens de 1 a 5, de $\alpha=0,84$ para os itens de 6 a 10, de $\alpha=0,89$ para os itens de 11 a 15, de $\alpha=0,80$ para os itens de 16 a 20 e de $\alpha=0,82$ para os itens de 21 a 25.

Neste estudo, optou-se pela versão em português, de Cordeiro *et al.* (2015). De acordo com os autores da versão em português, o instrumento foi traduzido seguindo as recomendações para traduzir uma escala em um idioma diferente. A versão em português de 25 itens se divide em cinco subescalas da seguinte forma: os itens de 1 a 5 contemplam a dimensão **Compromisso** (*e.g.*, Tenho uma imagem definida acerca do que vou fazer no meu futuro profissional). Os itens de 6 a 10 identificam a dimensão **Exploração em Amplitude** (*e.g.*, Estou a considerar vários estilos de vida que se podem adequar a mim). Os itens 11 a 15 contemplam a dimensão **Exploração Ruminativa** (*e.g.*, Tenho dúvidas acerca daquilo que realmente quero alcançar na minha vida profissional). Os itens de 16 a 20 contemplam a dimensão **Identidade com o Compromisso** (*e.g.*, Os planos que fiz para o meu futuro profissional dão-me autoconfiança). Os itens de 21 a 25 identificam a dimensão **Exploração em Profundidade** (*e.g.*, Falo com as outras pessoas acerca dos planos que fiz para o meu futuro profissional).

De acordo com Cordeiro *et al.* (2016), a subescala Identificação com o Compromisso e a subescala Compromisso possuem uma correlação muito alta entre si ($r=0,86$) conforme estudos anteriores. Por esse motivo, deixamos de incluir esta subescala (Identificação com o compromisso) separadamente.

6.1.2.3 Inventário de Influências na Carreira (IIC) – PT

O objetivo desse instrumento foi identificar qual a influência de fatores externos sobre os estudantes, especialmente a influência dos pais e dos professores na tomada de decisão e planejamento de carreira.

A versão americana desse instrumento, o Career Influence Inventory, foi desenvolvida originalmente por Fisher e Stafford (1999). O objetivo foi avaliar a percepção de estudantes, relativa às influências sociais e pessoais no desenvolvimento e planejamento de carreira. Foram consideradas seis dimensões: (1) Influência dos pais, (2) Influência dos professores, (3) Influência dos amigos, (4) Influência dos eventos sociais negativos, (5) Experiências acadêmicas no ensino médio e autoeficácia e (6) Expectativas de gênero étnico. Os coeficientes da versão americana são considerados satisfatórios, para todos os fatores, com números entre .74 e .91.

A versão portuguesa foi adaptada por Joana Louro e Isabel Janeiro (2014). Segundo as autoras, a tradução do instrumento foi realizada por juízes com conhecimento na área da Psicologia Vocacional. Para a adaptação, as autoras julgaram necessário realizar alterações em algumas subescalas. Foram eliminados dois itens da subescala Experiências Acadêmicas e Autoeficácia: o item que avaliava as notas escolares e o que avaliava a autoapreciação dos alunos.

A subescala Eventos Sociais Negativos teve modificados dois itens. O item 29, “Alguns dos meus amigos já faleceram”, passou a ter a seguinte redação: “Alguns dos meus amigos agridem física e/ou verbalmente outras pessoas”. O item 33, “Alguns dos meus amigos morreram violentamente”, passou a ter uma redação diferente: “Alguns dos meus amigos são vítimas de agressões físicas e/ou verbais”. As autoras justificam essas alterações citando levantamentos sobre a violência em contexto escolar nas escolas portuguesas.

A versão final do instrumento português apresenta 33 itens, contemplando seis subescalas. A primeira subescala, Influência dos Pais, corresponde aos itens de 1 a 7; Influência dos Professores, aos itens de 8 a 15; Eventos Acadêmicos, aos itens de 16 a 19; Expectativas Étnicas e de Gênero, aos itens de 20 a 22; Influência dos Amigos, aos itens de 23 a 26; e Eventos Sociais Negativos, aos itens de 27 a 33. Com relação à inversão dos itens, as autoras optaram por inverter somente os itens 18, “A escola é difícil para mim”, e 26, “Os meus amigos não se interessam pelos meus projetos profissionais”, permanecendo os demais inalterados.

A consistência interna da versão final do instrumento português ficou da seguinte forma: a subescala Influência dos pais (1 a 7) $\alpha=.80$; a subescala Influência dos professores (8 a 15) $\alpha=.88$; a subescala Experiência acadêmica (16 a 19) $\alpha=.48$; a subescala Expectativa étnica e de gênero (20 a 22) $\alpha=.83$; a subescala Influência dos amigos (23 a 26) $\alpha=.57$; e a subescala Eventos sociais negativos (27 a 33) $\alpha=.81$.

6.1.2.4 Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE)

Esse instrumento foi aplicado para se identificar o grau de envolvimento dos estudantes em risco de abandono escolar com a escola. Foi utilizada uma versão em português do Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) adaptado para Portugal por Veiga (2009). O questionário é composto por duas partes, A e B.

PARTE A

Envolvimento Afetivo e Envolvimento Comportamental

O Envolvimento afetivo pretende avaliar sentimentos: os interesses, o gosto, o prazer, as percepções e as atitudes que os alunos manifestam em contexto de sala de aula e escola. Foram considerados os seguintes subtemas: (1) gosto de aprender, integrando itens que têm a ver com o empenho e o gosto em aprender na escola, bem como no gosto em aprender coisas novas, concretamente os itens: A1; A3; A5; e A7 e (2) gosto pela escola, englobando os seguintes itens: A11; A13; A15 e A17.

A dimensão Envolvimento comportamental tem como objectivo estimar o comportamento do aluno, nos domínios seguintes: participação nas aulas, empenho na aprendizagem e empenho nas atividades da escola.

Na participação em sala de aula, foram agrupados os itens que têm a ver com o trabalho realizado nas aulas e a participação nas atividades propostas: A4; A6 e 10.

O envolvimento comportamental no empenho na aprendizagem é considerado nos itens: A8 e A14, que têm a ver com a atenção com que os alunos estão nas aulas, e A16 e A18, que têm a ver com a persistência na resolução de problemas e trabalhos de casa.

Quanto ao empenho nos resultados, são os itens A2 e A12, por serem os que traduzem o esforço para obter bons resultados.

No envolvimento comportamental em nível da escola, consideram-se os itens A20; A22; e A24, que avaliam o grau de participação dos alunos nas atividades da escola, nas atividades extracurriculares e nas atividades de voluntariado na escola.

PARTE B

Envolvimento Cognitivo

No envolvimento cognitivo, no contexto de sala de aula/escola, consideram-se as seguintes dimensões: relação com a matéria nova, utilidade da matéria e interiorização da matéria nova.

Quanto à relação da matéria nova com o que já sabe, os itens B1; B4; B6; B7; B8; B9; B10; B12, que têm a ver com como a matéria se relaciona com sua própria experiência e com as coisas que o aluno já sabe.

Quanto à utilidade da matéria, isto é, ao modo como a informação é percebida por parte do aluno podendo ser útil no seu dia a dia, demonstra-se nos itens B2 e B11.

A interiorização da matéria explica os recursos que os alunos utilizam para exemplificar com suas próprias palavras, como encontrar a melhor forma de aprender e como colocar o que foi aprendido no seu dia a dia, o que é demonstrada nos itens: B3 e B5.

6.1.2.5 Questionário de Autorregulação da Decisão Vocacional (QARDV)

O questionário **Self-Regulation** (Ryan & Connell, 1989) é uma medida de motivação autônoma e controlada. Esse questionário é constituído por 20 itens e avalia quatro dimensões relacionadas com a tomada de decisão vocacional: 1) referente a **Integração** (*e.g.*, Integração: “reflete bem a pessoa que sou”), 2) referente a **Identificação** (*e.g.*, Identificação: “valorizo verdadeiramente este caminho profissional”), 3) referente a **Introjeção** (*e.g.*, Introjeção: “iria sentir-me envergonhado se não o fizesse”) e 4) referente a **Regulação externa** (*e.g.*, Regulação externa: “é o que as outras pessoas esperam que eu faça”). O instrumento é respondido a partir de uma escala tipo Likert, que varia de 1 a 5, sendo 1 (Discordo Muito) e 5 (Concordo Muito).

No presente estudo, optou-se pela versão em português, de Cordeiro *et al.* (2013). Essa versão é constituída por 20 questões e avalia as quatro dimensões, seguindo o esquema da versão original. A versão portuguesa dessa escala, de Cordeiro *et al.* (2016, em revisão, como citado em Silva, 2016), apresenta boa confiabilidade, com índice de

consistência interna com valores do alfa de Cronbach entre $\alpha=0,83$ e $\alpha=0,86$, para a motivação autônoma e controlada, respectivamente.

6.1.2.6 Inventário Zimbardo de Perspectiva Temporal (ZTPI)

Esse instrumento teve como objetivo verificar a perspectiva temporal dos estudantes no momento da participação na pesquisa. A versão original (Zimbardo Time Perspective Inventory – Zimbardo & Boyd, 1999) é composta por 56 itens contemplando 5 subescalas: Passado Negativo, Passado Positivo, Presente Fatalista, Presente Hedonista e Futuro.

Neste estudo optou-se por uma adaptação para estudantes brasileiros, de Leite e Pasquali (2008). Também foi realizada uma adaptação do original, da escala Likert de 5 pontos. O número 1 corresponde ao absolutamente não característico; o número 2, ao não característico; o número 3, ao neutro; o número 4, ao característico; e o número 5, ao muito característico.

A versão brasileira, depois de finalizada, ficou composta por 56 itens, contemplando cinco subescalas e apresentou o seguinte índice de confiabilidade: Passado negativo $\alpha=0,81$, Presente hedonista $\alpha=0,79$, Presente fatalista $\alpha=0,76$, Futuro $\alpha=0,75$ e Passado positivo $\alpha=0,69$. A versão ficou assim composta: 1) Passado negativo (itens 4, 5, 11, 16, 22, 25, 27, 33 Inv., 34, 36, 47, 50, 54 = 13 itens); 2) Passado positivo (itens 2, 7, 11, 15, 20, 25 Inv., 29, 36, 47, 49 = 10 itens); 3) Presente hedonista (itens 1, 8, 12, 17, 19, 23, 26, 28, 31, 42, 44, 46, 52 = 13 itens); 4) Presente fatalista (itens 3, 14, 23, 24, 37, 38, 39, 44, 46 = 9 itens); 5) Futuro (itens 6, 9 Inv., 10, 13, 18, 21, 24 Inv., 30, 32 Inv., 40, 43, 45, 51 = 13 itens).

6.1.3 Procedimentos

O estudo foi desenvolvido em oito escolas públicas estaduais da cidade de Varginha no estado de Minas Gerais, Brasil. O processo de coleta de dados foi realizado nas próprias escolas, em horário previamente combinado com as direções das instituições escolares. Os participantes foram indicados pela direção e coordenação de cursos de cada escola, considerando os cinco principais fatores de risco para o abandono escolar (*e.g.*, frequência escolar irregular, notas baixas, indisciplina, percurso escolar irregular e alunos fora da faixa etária). Os instrumentos foram aplicados em uma determinada sequência preestabelecida pelo pesquisador. 1º: Avaliação do Grau de Satisfação do Aluno com a Escola (AGSAE). 2º: Escala de Desenvolvimento da Identidade de Carreira (EDIC). 3º:

Inventário de Influências na Carreira – PT (IIC). 4º: Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE). 5º: Questionário de Autorregulação da Decisão Vocacional (QARDV). 6º: Inventário Zimbardo de Perspectiva Temporal (ZTPI).

6.1.4 Procedimentos estatísticos

Após o levantamento dos dados, estes foram inseridos no *software* SPSS, versão 25.0, para o Windows. Para as escalas Avaliação do Grau de Satisfação do Aluno com a Escola (AGSAE), Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI), Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE), Inventário de Influências da Carreira (IIC), Escala de Desenvolvimento da Identidade de Carreira (EDIC), Questionário de Autorregulação da Decisão Vocacional (QARDV), foram calculados os escores globais e das dimensões, calculando a média das respostas aos itens que confirmam as escalas, tal como indicado pelos autores dos instrumentos.

O estatuto sociocultural do aluno foi calculado a partir da média das habilitações dos pais (1 – Primeiro ciclo; 2 – Segundo ciclo; 3 – Terceiro ciclo; 4 – Secundário; 5 – Ensino superior), numa escala de 1 a 5, sendo considerado que alunos com valores iguais ou inferiores a 2,5 são de estatuto sociocultural baixo, alunos com valores superiores a 2,5 mas inferiores a 3,5 são considerados de estatuto sociocultural médio, enquanto alunos com valores superiores a 3,5 são considerados de nível sociocultural alto.

Para avaliar a fiabilidade das escalas utilizadas, foram calculados os coeficientes alfa de Cronbach (α) para cada uma das dimensões avaliadas, sendo utilizados os valores de referência indicados por George e Mallery (2003) e apresentados na Tabela 17.

Para a análise descritiva, foram calculadas as medidas de tendência central e dispersão para cada uma das variáveis em estudo, tal como recomendado por Martins (2011): frequência (f) para os itens qualitativos (nominais); mediana (Me) e intervalo interquartilico (IQQ) para os itens ordinais; média (M) e Desvio-Padrão (DP) para as escalas intervalares. Nas escalas intervalares, também foram calculados os valores de curtose (Ku) e assimetria (Sk) para determinar a normalidade da distribuição dos resultados da escala. Como indicado por Marôco (2014), considerou-se que a escala apresentava uma distribuição normal quando os valores de assimetria e curtose eram próximos ao valor zero. Ainda, considerou-se que, se o valor absoluto da assimetria era inferior a 2 e se o valor absoluto da curtose era inferior a 8, a escala apresentava uma

distribuição diferente da normal, mas ainda aceitável para a utilização de testes paramétricos (Marôco, 2014).

Tabela 17

Interpretação do Coeficiente Alfa de Cronbach (George & Mallery, 2003)

Alfa	Interpretação
> .90	Excelente
] .80; .90]	Bom
] .70; .80]	Aceitável
] .60; .70]	Questionável
] .50; .60]	Pobre
≤ .50	Inaceitável

Foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson (r) entre as variáveis em estudo. Para a análise da magnitude do efeito dessa associação, foi utilizada a interpretação proposta por Cohen (1988, como citado em Coelho *et al.*, 2008): $|r| \geq .10$ é uma magnitude pequena; $|r| \geq .30$ média ou moderada; $|r| \geq .50$ forte; e $|r| \geq .70$ muito forte.

Para identificar as diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino, assim como entre os anos de escolaridade e entre alunos de diferente estatuto sociocultural, foi utilizado o teste T-Student e a Análise de Variância (ANOVA). Foram também utilizados testes *Post-Hoc* de Tukey HSD, quando as variâncias dos grupos comparados eram homogêneas, e de Games-Howel, quando as variâncias dos grupos comparados não eram homogêneas. A homogeneidade das variâncias foi avaliada com o teste de Levene. Foram considerados significativos valores de probabilidade (p) inferiores a .050. Foi calculado o tamanho do efeito, o d de Cohen para o t de Student e o ômega quadrado (ω^2) para a ANOVA. Para a análise da magnitude do efeito do d , foi utilizada a interpretação proposta por Cohen (1988, como citado em Coelho *et al.*, 2008): $d \geq .20$ considera-se como uma magnitude pequena ou fraca, $d \geq .50$ como moderada e $d \geq .80$ como forte. Para o ω^2 , foi utilizada a interpretação proposta por Field (2011): $\omega^2 \geq .01$ é uma magnitude pequena, $\omega^2 \geq .06$ é uma magnitude média ou moderada e $\omega^2 \geq .14$ é forte.

Uma regressão linear múltipla com seleção de variáveis pelo método *Enter* foi utilizada para obter um modelo parcimonioso que permitisse prever a satisfação dos alunos com a escola em função das variáveis que nas correlações e nas comparações foram identificadas como estando associadas à satisfação dos alunos. Analisaram-se os pressupostos do modelo, nomeadamente: a distribuição normal dos erros, validado a partir do histograma da distribuição dos resíduos em relação à variável dependente; a homocedasticidade, avaliada observando o gráfico de dispersão dos resíduos estandardizados em função dos resíduos esperados, o qual deve apresentar padrões de pontos dispersos; a independência dos erros, validada com a estatística de Durbin-Watson, cujos valores adequados deverão estar dentro do intervalo [1;3]; e finalmente a colinearidade múltipla não perfeita, avaliada por meio dos valores VIF (*Variance Inflation Factor*), que devem ser inferiores a cinco (Marôco, 2014).

6.2 Resultados

6.2.1 Características dos Participantes no Estudo 2

Participaram desse estudo 189 alunos, matriculados nos três anos (1º, 2º e 3º) do Ensino Médio. A maioria do sexo masculino, com idade entre os 14 e os 20 anos, (M=16,86; DP=1.14), sendo todos os participantes de uma cidade do estado de Minas Gerais, interior do Brasil (100%). É digno de nota a baixa escolaridade dos pais de um grande número de participantes. De acordo com Torres *et al.* (2018), a baixa escolaridade dos pais interfere negativamente no percurso escolar dos filhos. O percentual de pais que conseguiram completar o ensino secundário em média é menor que 25%.

Na Tabela 18, são apresentadas as estatísticas descritivas das características sociodemográficas dos participantes.

Tabela 18

Características Sociodemográficas dos Participantes

Variável	Resposta	F	%
Sexo	Masculino	107	56.60
	Feminino	82	43.40
Religião	Católico	132	69.8
	Evangélico	37	19.6
	Outras religiões	5	2.6
	Sem religião	10	5.3
	Não responderam	5	2.6
Ano de curso	1º do Ensino Médio	91	48.1
	2º do Ensino Médio	58	30.7
	3º do Ensino Médio	40	21.2
Escolaridade da mãe	1º ao 4º ano	15	7.9
	5º ao 6º ano	22	11.6
	7º ao 9º	38	20.1
	Ensino Médio completo	55	29.1
	Ensino Médio incompleto	16	8.5
	Superior completo	10	5.3
	Superior incompleto	1	.5
Não soube responder ou não respondeu	32	16.9	
Escolaridade do pai	1º ao 4º ano	29	15.3

5° ao 6° ano	19	10.1
7° ao 9°	33	17.5
Ensino secundário completo	39	20.6
Ensino secundário incompleto	14	7.4
Superior completo	6	3.2
Superior incompleto	1	0.5
Não soube informar	48	25.4

A maioria dos participantes está envolvida somente com as atividades escolares (64,6%), enquanto 35,4% apresentam outras ocupações (Tabela 19), na maioria em empresas públicas. Ressalta-se, nesse caso, que a maioria dos participantes desenvolve suas atividades laborais em ocupações que historicamente são de baixas remunerações.

Tabela 19

Características Ocupacionais dos Participantes

Variável	Resposta	<i>f</i>	%
Ocupação	Estudante	122	64.6
	Indefinida	21	11.1
	Serviços Gerais	12	6.3
	Estagiário	12	6.3
	Vendedor	6	3.2
	Recepcionista	4	2.1
	Operador de caixa	3	1.6
	Garçom	2	1.1
	Babá	1	0.5
	Músico	1	0.5
	Voluntário	1	0.5
	Mecânico	1	0.5
	Serralheiro	1	0.5
	Tapeceiro	1	0.5
Não respondeu	1	0.5	
Categoria de empresa onde trabalha	Privada	17	9.0
	Pública	33	17.5

Familiar	15	7.9
Não respondeu	2	1.1

6.2.2 Utilização de Internet e Acesso a Meios de Comunicação, Informação e Conhecimento

As respostas aos itens relativamente à utilização de internet estão descritas na Tabela 20. Podemos observar que a maioria dos participantes acessa a internet por meio do *smartphone* e dispõe de internet na sua residência. Maioritariamente a motivação para utilizar a internet é por diversão ou curiosidade, utilizando-se raramente essa ferramenta para as pesquisas acadêmicas.

Tabela 20

Utilização e Acesso à Internet dos Participantes

Variável	Resposta	f	%
Utilização de dispositivo móvel para fins de estudos – <i>smartphone</i>	Sim	166	87.8
	Não	14	7.4
	Não responderam	9	4.8
Utilização de dispositivo móvel para fins de estudos – <i>tablet</i>	Sim	7	3.7
	Não	175	92.6
	Não responderam	7	3.7
Disponibilidade de acesso à internet – Residência	Sim	149	78.8
	Não	38	20.1
	Não responderam	2	1.1
Disponibilidade de acesso à internet – Trabalho	Sim	23	12.2
	Não	164	86.8
	Não responderam	2	1.1
Disponibilidade de acesso à internet – Público	Sim	17	9.0
	Não	170	89.9
	Não responderam	2	1.1
Disponibilidade de acesso à internet – Móvel	Sim	72	38.1
	Não	115	60.8
	Não responderam	2	1.1
Motivo de acesso à internet – Diversão	Sim	137	72.5
	Não	50	26.5
	Não responderam	2	1.1
Motivo de acesso à internet – Pesquisa acadêmica	Sim	56	29.6
	Não	131	69.3

	Não responderam	2	1.1
Motivo de acesso à internet – Curiosidade	Sim	96	50.8
	Não	91	48.1
	Não responderam	2	1.1

No que se refere aos meios de comunicação e informação utilizados (Tabela 21), os participantes utilizam majoritariamente a internet e a TV.

Tabela 21

Meios de Informação Utilizados pelos Participantes

Variável	Resposta	<i>f</i>	%
Meios de informação utilizados – TV	Sim	93	49.2
	Não	96	50.8
Meios de informação utilizados – Jornal	Sim	17	9.0
	Não	172	91.0
Meios de informação utilizados – Rádio	Sim	9	4.8
	Não	180	95.2
Meios de informação utilizados – Revistas	Sim	10	5.3
	Não	179	94.7
Meios de informação utilizados – Internet	Sim	168	88.9
	Não	21	11.1

A maioria dos participantes dedica aos estudos um período parcial, não conhecem outros idiomas além do português e utilizam a biblioteca majoritariamente para realizar trabalho em grupo (Tabela 22). Os alunos também indicam que apenas realizam leituras (sejam de conteúdo técnico ou não) quando solicitado. A maioria dispõe de livros em casa e fez a leitura de pelo menos um livro no último ano.

Tabela 22

Informações Acadêmicas e Utilização da Biblioteca dos Participantes

Variável	Resposta	<i>f</i>	%
Tempo dedicado aos estudos	Meio período	162	85.7
	Período integral	23	12.2

Variável	Resposta	f	%
	Diurno	1	.5
	Não respondeu	3	1.6
Conhecimentos de outras línguas (além do português)	Sim	31	16.4
	Não	153	81.0
	Não respondeu	5	2.6
Uso da biblioteca para – Trabalho em grupo	Sim	97	51.3
	Não	75	39.7
	Não respondeu	17	9.0
Uso da biblioteca para – Leitura de revistas técnicas	Sim	17	9.0
	Não	156	82.5
	Não respondeu	16	8.5
Uso da biblioteca para – Consultas a periódicos ou livros	Sim	74	39.2
	Não	99	52.4
	Não respondeu	16	8.5
Frequência de leitura de livros e revistas técnicas	Muita frequência	33	17.5
	Somente quando solicitado	148	78.3
	Não respondeu	8	4.2
Frequência de leitura de livros e revistas não técnicas	Muita frequência	42	22.2
	Quando solicitado	137	72.5
	Não respondeu	10	5.3
Possui livros em casa	Sim	150	79.4
	Não	31	16.4
	Não soube informar	2	1.1
	Não respondeu	6	3.2
Leitura de livros no último ano	Sim	136	72.0
	Não	47	24.9
	Não respondeu	6	3.2

6.2.3 Análise dos Resultados do Questionário Avaliação do Grau de Satisfação do Aluno com a Escola (AGSAE)

a) Consistência interna

Foi analisada a consistência interna da escala de Satisfação do Aluno. Observamos níveis de consistência interna bons ($\alpha=.86$), sendo a sua fiabilidade adequada.

b) Análise descritiva

Em geral, o grau de satisfação geral dos alunos não é muito elevado. Numa escala de 5 pontos, os alunos, em média, apresentam valores próximos ao ponto médio da escala

($M=2.69$, $DP=0.74$). Apesar de que os participantes obtiveram valores em todo o intervalo da escala (o valor mínimo observado é de 1.33 e o máximo de 5), a dispersão é muito pequena, apresentando uma distribuição semelhante à normal ($Sk=0.78$, $Ku=0.50$).

Especificamente, observamos uma maior satisfação dos alunos com a diretoria, a secretaria acadêmica e com as aulas práticas, as quais apresentam uma mediana mais alta, assim como uma menor dispersão das respostas (IQQ mais baixo, cf. Tabela 23). Também se observa uma maior satisfação com a biblioteca e o espaço físico da escola, mas se observa uma maior dispersão das respostas (IQQ mais elevado). Os participantes referem uma menor satisfação com o ambiente de sala de aula e com a coordenação do curso. É preocupante o percentual (57.5%) de alunos que classifica os serviços escolares como ruim e regular.

Tabela 23

Frequências (%) de Resposta aos Itens da Escala de Satisfação

Item	Resposta					Me	IQQ
	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Excelente		
Grau de satisfação com os serviços prestados pela escola	8.3	49.2	27.1	6.1	9.4	2.0	1.0
Satisfação com diretoria	10.2	36.4	34.8	9.6	9.1	3.0	1.0
Satisfação com a coordenação de curso	16.2	43.2	31.9	4.9	3.8	2.0	1.0
Satisfação secretaria acadêmica	8.6	37.1	36.6	8.1	9.7	3.0	1.0
Satisfação com a biblioteca	4.8	33.7	33.7	12.8	15.0	3.0	2.0
Satisfação com ambiente da sala de aula	22.3	36.9	26.8	5.6	8.4	2.0	1.0
Satisfação com o material didático	12.1	41.2	29.7	7.7	9.3	2.0	1.0
Satisfação com ambiente físico da escola	5.9	30.3	30.8	14.1	18.9	3.0	2.0
Satisfação com as aulas práticas	8.7	38.3	36.6	8.2	8.2	3.0	1.0

Observamos que o nível de participação em eventos promovidos pela escola é entre média e grande (Tabela 24). Apesar de os participantes indicarem boas perspectivas com o mercado de trabalho, preocupa o percentual de 35.6% de participantes que classificaram o tema como ruim ou regular. Na sua maioria, concordam com o Exame Nacional de Curso. Entre os aspectos que os alunos sugerem melhorar na escola, os mais

mencionados são as aulas práticas e o atendimento ao aluno, enquanto o menos mencionado é a coordenação de curso e as atividades extraclasse.⁴²

Tabela 24

Participação dos Alunos e Aspectos a serem Melhorados na Escola

Variável	Resposta	f	%
Grau de participação em eventos promovidos pela escola	Muito grande	23	12,3
	Grande	68	36,4
	Média	61	32,6
	Pequena	34	18,2
	Muito pequena	1	0,5
Expectativa relativas ao mercado de trabalho	Ruim	16	8,6
	Regular	50	27,0
	Boa	65	35,1
	Ótima	23	12,4
	Excelente	31	16,8
Exame Nacional de Curso	Concordo em parte	114	61,3
	Concordo totalmente	60	32,3
	Não concordo	12	6,5
Aspectos a serem melhorados na escola – Instalações físicas	Sim	62	33,0
	Não	162	67,0
Aspectos a serem melhorados na escola – Qualificação dos professores	Sim	58	30,9
	Não	130	69,1
Aspectos a serem melhorados na escola – Coordenação do curso	Sim	29	15,4
	Não	159	84,6
Aspectos a serem melhorados na escola – Biblioteca	Sim	40	21,4
	Não	147	78,6
Aspectos a serem melhorados na escola – Aulas práticas	Sim	90	47,9
	Não	98	52,1
Aspectos a serem melhorados na escola – Atendimento ao aluno	Sim	75	40,3
	Não	111	59,7
Aspectos a serem melhorados na escola – Atividades extraclasse	Sim	38	20,2
	Não	150	79,8
Aspectos a serem melhorados na escola – Material didático	Sim	40	21,3
	Não	148	78,7

⁴² *Comentários: Isto não parece coerente com a satisfação. Seria de esperar que, se a coordenação de curso é ruim, então mais alunos indicassem que precisava ser melhorado. Pelo contrário, se há mais satisfação com as aulas práticas, por que há tantos que querem melhorar essa área?

6.2.4 Análise dos Resultados da Escala do Desenvolvimento da Identidade de Carreira (EDIC)

a) Consistência interna

As dimensões avaliadas pelo EDIC apresentam níveis bons de consistência interna (na dimensão Compromisso) ou aceitáveis (nas dimensões Exploração em Amplitude, Exploração Ruminária e Identificação com Compromisso) (ver Tabela 25). Apenas a dimensão de Exploração em Profundidade apresentou níveis de consistência interna questionáveis, cujos resultados deverão ser interpretados com precaução.

Tabela 25

Coefficientes avaliadas pelo Alfa de Cronbach para cada uma das Dimensões EDIC

Dimensões	Itens	Alfa
Compromisso	1 a 5	.91
Exploração em Amplitude	6 a 10	.71
Exploração Ruminária	11 a 15	.76
Identificação com Compromisso	16 a 20	.78
Exploração em Profundidade	21 a 25	.65

b) Análise descritiva

Os resultados da análise descritiva das dimensões da EDIC, apresentados na Tabela 26, indicam também valores superiores ao ponto médio da escala (escala de 1 a 5), com os valores mais elevados sendo observados nas dimensões de Compromisso, e Identificação com Compromisso. A distribuição dos resultados em todas as dimensões é semelhante à distribuição normal (Tabela 26).

Tabela 26

Análise Descritiva das Dimensões da EDIC

Dimensões	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>
Compromisso	1.00	5.00	3.87	0.97	-0.75	0.05
Exploração em Amplitude	1.00	5.00	3.79	0.74	-0.69	0.89
Exploração Ruminária	1.00	5.00	3.47	0.89	-0.50	-0.29
Identificação com Compromisso ^a	1.00	5.00	3.85	0.83	-0.52	0.08
Exploração em Profundidade	1.20	5.00	3.55	0.77	-0.30	0.18

Nota. ^a A identificação com comprometimento não foi incluída como uma dimensão separada porque, em pesquisas anteriores nos EUA (Ritchie *et al.*, 2013), foi encontrada uma alta correlação ($r \pm 0,86$) entre o comprometimento e a identificação com o comprometimento (Cordeiro, P.; Paixão, P.; Lens, W.; Lacante, M., 2015).

As subescalas que compõem esse instrumento apresentaram índices de respostas bem heterogêneos. A subescla **Compromisso**, que tem por finalidade medir o grau de adesão aos compromissos, teve um índice de 66,5% de respostas concordo muitas vezes e concordo muito. Quanto à subescala **Exploração em Amplitude**, que é utilizada para avaliar a exploração de alternativas prévias à adesão a compromissos, o índice de concordo muitas vezes e concordo muito foi de 67,7%. A **Exploração Ruminativa**, que avalia a exploração progressiva de diversas alternativas e a não adesão a compromissos, apresentou um índice 55,5% de respostas concordo muitas vezes e concordo muito. E a **Exploração em Profundidade**, que mede a exploração de alternativas após a adesão a compromissos, apresentou 57,5% de respostas concordo muitas vezes e concordo muito.

6.2.5 Análise dos Resultados do Inventário de Influência na Carreira (IIC)

a) Consistência interna

Na escala IIC, observamos níveis de consistência interna inferiores aos observados no estudo da adaptação portuguesa de Louro e Janeiro (2014) (ver Tabela 27). No presente estudo, as dimensões de **Influência dos Pais** e de **Influência dos Professores** apresentaram níveis bons de consistência interna e a dimensão de **Eventos Sociais Negativos** também apresentou níveis aceitáveis. No entanto, observamos que a dimensão de **Expectativas Étnicas** e de **Gênero** apresentou uma consistência interna questionável, pelo que será necessária alguma precaução na interpretação dos resultados dessas dimensões. No que se refere às subescalas de **Experiências Acadêmicas e Autoeficácia** e à subescala de **Influência dos Amigos**, os índices de consistência interna são pobres, não sendo possível obter resultados fiáveis dessas dimensões, pelo que não foram incluídas na análise dos resultados.

Tabela 27

Coefficiente Alfa de Cronbach para cada uma das Dimensões Avaliadas pelo IIC

Dimensões	Itens	Alfa – Louro & Janeiro	Alfa – Estudo atual
Influência dos pais	1 a 7	.91	.82

Influência dos professores	8ª 15	.90	.88
Experiências acadêmicas e autoeficácia	16 a 19 (18*)	.85	.50
Expectativas étnicas e de gênero	20 a 22	.75	.62
Influência dos amigos	23 a 26*	.74	.50
Eventos sociais negativos	27 a 33	.90	.77

Nota. *=itens invertidos.

b) Análise descritiva

A análise descritiva dos resultados da escala IIC é apresentada na Tabela 28. Observamos valores médios elevados na dimensão influência dos pais, muito perto do máximo da escala (4), enquanto no resto das dimensões observamos valores mais próximos ao ponto médio da escala. Observamos que na dimensão Influência dos Pais se observa algum desvio da normalidade, com valores absolutos de assimetria e curtose superiores a 1, mas ainda dentro dos valores adequados para a utilização de estatística paramétrica. Nas outras dimensões, observa-se uma distribuição normal (Tabela 28).

Tabela 28

Análise Descritiva das Dimensões do IIC)

Dimensões	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>
Influência dos Pais	1.43	4.00	3.51	0.60	-1.37	1.12
Influência dos Professores	1.00	4.00	2.72	0.79	-0.34	-0.63
Expetativas Étnicas e de Gênero	1.00	4.00	2.66	0.81	-0.19	-0.62
Eventos Sociais Negativos	1.00	4.00	2.59	0.79	-0.13	-0.67

As subescalas desse instrumento apresentam percentuais bem variados entre si. Na subescala **Influência dos Pais**, o discordo totalmente apresentou um percentual de 5,2%; as respostas intermediárias representaram 20,2%; e o concordo totalmente, 70%. Na subescala **Influência dos Professores**, o discordo totalmente teve um índice de 18,6%; as respostas intermediárias, 49,6%; e o concordo totalmente, 31,8%. Na subescala **Eventos Acadêmicos**, as respostas equivalentes ao discordo totalmente representaram 17% das respostas; as intermediárias, 50%; e concordo totalmente, 32%. A subescala que mede a **influência da Etnia e Gênero** apresentou os seguintes percentuais: discordo totalmente, 24,5%; intermediárias, 41,3%; e concordo totalmente, 33%. Com relação à subescala que mede a **influência dos amigos**, o percentual do discordo totalmente foi 26,9%; respostas intermediárias, 50%; e concordo totalmente, 22,4%. A subescala que avalia a influência dos **Eventos Sociais Negativos** apresentou os seguintes índices: discordo totalmente, 30%; intermediárias, 30%; e concordo totalmente, 36%.

5.2.6 Análise dos resultados do Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE)

a) Consistência interna

Os resultados da análise da consistência interna do QEEE podem ser observados na Tabela 29. Os coeficientes de Alfa de Cronbach indicam que todas as dimensões (Envolvimento Afetivo, Comportamental e Cognitivo) apresentam níveis bons de consistência interna.

Tabela 29

Coeficiente Alfa de Cronbach para cada uma das Dimensões avaliadas pelo QEEE

Envolvimento	Itens	Alfa
Afetivo	A1, A3, A5, A7, A11, A13, A15, A17	.83
Comportamental	A2, A4, A6, A8, A10*, A14*, A16, A18, A12*, A20, A22, A24	.80
Cognitivo	B1, B2, B4, B6, B7, B8, B9, B10, B12, B11	.88

Nota. *=itens invertidos.

b) Análise descritiva

A análise descritiva das dimensões do QEEE indica que os alunos apresentam um envolvimento afetivo, cognitivo e comportamental superior ao do ponto médio da escala

(escala de 1 a 5). Os valores mais baixos são observados no envolvimento comportamental. Os resultados apresentam uma distribuição semelhante à normal, com valores de assimetria e curtose muito baixos (ver Tabela 30).

Tabela 30

Análise Descritiva das Dimensões do QEEE

Dimensões	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>
Envolvimento Afetivo	1.50	5.00	3.46	0.75	-0.21	-0.26
Envolvimento Comportamental	1.50	4.67	3.10	0.56	-0.24	0.38
Envolvimento Cognitivo	1.40	5.00	3.45	0.66	-0.15	0.46

Esse instrumento foi utilizado com o objetivo de se verificar o envolvimento dos alunos em risco de abandono escolar com a escola. De acordo com Veiga *et al.* (2012), há uma correlação significativa entre o envolvimento do aluno com a escola e o sucesso acadêmico. Segundo Mastrorilli (2016), o aluno engajado é substancialmente mais envolvido com a escola. Isso, além de melhorar o desempenho acadêmico, influencia de forma direta na continuação ou no abando escolar.

Quando analisamos as dimensões separadamente, há uma variação muito grande de uma para outra e até mesmo entre as subdivisões de cada dimensão. Na dimensão **Envolvimento Afetivo**, quando a questão é o Gosto de aprender, 61,4% dos estudantes responderam concordo ou concordo totalmente. Quando a referência é o Gosto pela escola, há uma grande divergência, o índice de concordo ou concordo totalmente cai para 43,3%.

O **Envolvimento comportamental** revela o comportamento do aluno nos seguintes domínios: participação nas aulas, empenho na aprendizagem, empenho nos resultados e empenho nas atividades da escola. Nessa dimensão, há também grande variação nas respostas: no domínio **Participação em sala de aula**, somente 21,7% dos participantes responderam concordo e concordo totalmente; no **Empenho na aprendizagem**, o concordo e concordo totalmente representaram apenas 26,7%; no **Empenho nas atividades da escola**, 30,3% dos participantes responderam que concordam ou concordam totalmente. O domínio que apresentou o melhor resultado foi o **Empenho nos resultados**, em que o concordo ou concordo totalmente representou 47,9%. Considerando toda a subescala Envolvimento comportamental, somente 31,70% disseram concordar ou concordar totalmente.

O **Envolvimento cognitivo**, no contexto de sala de aula/escola, considera as seguintes dimensões: relação com a matéria nova, utilidade da matéria e interiorização da matéria nova. Essa subescala apresenta índices bem homogêneos entre os três domínios: na **Relação com a matéria nova**, 48,7% dos participantes responderam que concordam muitas vezes ou concordam sempre; na **Utilidade da matéria nova**, o mesmo índice, 48,7% responderam que concordam muitas vezes ou concordam sempre; e na **Interiorização da matéria nova**, 48,2% responderam concordar muitas vezes ou concordar sempre. O domínio Interiorização da matéria nova toma uma importância significativa, por tratar-se do modo como os alunos tentam expressar, com suas próprias palavras, os conceitos aprendidos na escola e como poderão aproveitá-los em seu dia a dia.

6.2.7 Análise dos resultados do Questionário de Autorregulação da Decisão Vocacional (QARDV)

a) Consistência interna

Como pode ser observado na Tabela 31, os alfas de Cronbach indicam que as dimensões Regulação Externa, Introjeção de Evitamento, Identificação e Integração, da escala QARDV, apresentam níveis aceitáveis de consistência interna. Apenas a escala de Introjeção de Aproximação apresenta níveis questionáveis, pelo que seus resultados serão interpretados com precaução.

Tabela 31

Coefficiente Alfa de Cronbach para cada uma das Dimensões avaliadas pelo QARDV

Dimensões	Itens	Alfa
Regulação Externa	1, 9, 11, 17	.79
Introjeção Evitamento	2, 6, 14, 18	.73
Introjeção Aproximação	5, 8, 13, 16	.64
Identificação	3, 10, 12, 19	.78
Integração	4, 7, 15, 20	.77

b) Análise descritiva

Observamos na Tabela 32 que os alunos apresentam níveis elevados na dimensão de Identificação e integração, perto do máximo da escala (5), com valores mais baixos nas dimensões Externa e Introjeção de Evitamento, perto do mínimo da escala (1).

Observamos também que todas as dimensões apresentam valores próximos ao zero de assimetria e curtose, indicando uma distribuição normal dos resultados.

Tabela 32

Análise Descritiva das Dimensões do QARDV

Dimensões	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>
Externa	1.00	5.00	2.26	1.04	0.65	-0.35
Introjeção de Evitamento	1.00	5.00	2.80	1.03	-0.05	-0.86
Introjeção de Aproximação	1.00	5.00	3.70	0.86	-0.49	0.00
Identificação	1.75	5.00	4.14	0.80	-0.85	0.07
Integração	1.00	5.00	3.98	0.83	-0.84	0.70

As dimensões que compõem esse instrumento apresentam percentuais de respostas bem variados. A dimensão **Regulação externa** apresenta um percentual de 59% nas respostas discordo muito/pouco. As respostas que indicam neutro alcançaram um percentual de 21,2% e o concordo um pouco e concordo muito, 19%. Na dimensão **Introjeção de evitamento**, o discordo muito/pouco apresentou um índice percentual de 40%; o neutro, 25,4%; e o concordo pouco/muito, 33,7%. A **Introjeção de aproximação** foi avaliada da seguinte forma: discordo muito/pouco, 17,5%; neutro, 22,2%; e concordo pouco/muito, 60%. Na dimensão **Identificação**, o índice das respostas que dizem discordar muito/pouco alcançou o percentual de 9%; o neutro, 20,5%; e o concordo pouco/muito, 70%.

6.2.8 Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI)

a) Consistência interna

Os resultados relativos à consistência interna do ZTPI indicaram valores de fiabilidade mais baixos que os apresentados pelos autores da adaptação da escala à população brasileira (Leite & Pasquali, 2008). Apenas a dimensão **Presente Hedonista** apresenta valores aceitáveis de consistência interna ($\alpha=.78$), com as dimensões **Futuro** ($\alpha=.62$), **Passado Positivo** ($\alpha=.61$) e **Presente Fatalista** ($\alpha=.65$) apresentando valores questionáveis. A dimensão **Passado Negativo** apresenta valores pobres ($\alpha=.58$). No estudo de Leite e Pasquali (2008), alguns itens carregaram em mais de uma dimensão (itens 11, 23, 24, 25, 44, 46 e 47). Alguns autores recomendam a remoção de itens que carregam em mais de uma dimensão (*e.g.*, Howard, 2016), pois quer dizer que esses itens não representam claramente a dimensão que avaliam. Sendo assim, esses itens foram

removidos, observando-se uma melhora nos índices de consistência interna (ver Tabela 33), sendo que as escalas de Passado Negativo (agora com 10 itens) e Presente Fatalista (5 itens) alcançaram os valores aceitáveis. A escala Passado Hedonista (10 itens) manteve os níveis de consistência interna dentro dos valores aceitáveis. As dimensões de Futuro (12 itens) e Passado Positivo (7 itens) mantiveram os níveis questionáveis de consistência interna, pelo que seus resultados serão interpretados com algum cuidado.

b) Análise descritiva

A análise descritiva das dimensões do ZTPI está apresentada na Tabela 33. Podemos observar que em todas as dimensões os participantes apresentam valores acima do ponto médio da escala (escala de 1 a 5). Todas as dimensões apresentam valores baixos de assimetria e curtose, indicando uma distribuição semelhante à normal.

Tabela 33

Análise Descritiva das Dimensões do ZTPI

Dimensões	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>	<i>Alfa^a</i>
Passado Negativo	1.50	4.90	3.33	0.68	-0.05	-0.60	.73
Passado Positivo	1.86	5.00	3.54	0.67	-0.07	-0.54	.61
Presente Hedonista	1.60	5.00	3.58	0.66	-0.27	0.11	.73
Presente Fatalista	1.00	5.00	3.31	0.85	-0.10	-0.06	.70
Futuro	1.92	4.92	3.34	0.52	0.19	0.29	.64

Nota. A=alfa de Cronbach após a remoção dos itens 11, 23, 24, 25, 44, 46 e 47, que carregaram em mais de uma dimensão no estudo de Leite e Pasquali (2008).

Os resultados percentuais do Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI) são bem coerentes com a relação que as cinco subescalas do instrumento apresentam entre si.

Na subescala **Passado Negativo**, 14% dos participantes marcaram o (1) Absolutamente não característico; o (2) Não característico foi marcado por 14,4% dos respondentes; o (3), que representa o Neutro, foi marcado por 24% dos participantes; o (4) Característico foi marcado por 18,3% dos alunos; e o (5) Muito característico foi marcado por 24,5% dos participantes. A subescala **Passado Positivo** apresentou os

seguintes resultados percentuais: (1) Absolutamente não Característico, 12%; (2) Não característico, 12%; (3) Neutro, 26,7%; (4) Característico, 20,4%; e (5) Muito característico, 29,2%. A subescala **Presente Hedonista** ficou assim: (1) Absolutamente não característico, 8,8%; (2) Não característico, 12,9%; (3) Neutro, 25,1%; (4) Característico, 23%; e (5) Muito característico, 29%. Na subescala **Presente fatalista**, os percentuais foram os seguintes: (1) Absolutamente não característico, 14,1%; (2) Não caraterístico, 14,5%; (3) Neutro, 26,2%; (4) Característico, 18,9%; e (5) Muito característico, 23,3%. Finalmente, apresentamos os percentuais da subescala **Futuro**: (1) Absolutamente não característico, 10,3%; (2) Não característico, 12%; (3) Neutro, 27,8%; (4) Característico, 23,8%; e (5) Muito característico, 23,8%.

6.2.9 Correlação entre as Variáveis em Estudo

Foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson para compreender a relação entre as variáveis em estudo.

Tabela 34

Correlações de Pearson entre a Satisfação Geral e as Variáveis em estudo

Instrumento	Dimensão	Satisfação Geral
EDIC	Compromisso	.05
	Exploração em Amplitude	.03
	Exploração Ruminária	-.09
	Identificação com Compromisso	.05
	Exploração em Profundidade	-.07
IIC	Influência dos Pais	.11
	Influência dos Professores	.32**
	Expetativas Étnicas e de Gênero	.08
	Eventos Sociais Negativos	.00
QEEE	Envolvimento Afetivo	.44**
	Envolvimento Comportamental	.13
	Envolvimento Cognitivo	.12
QARDV	Externa	-.04
	Introjeção de Evitamento	-.13
	Introjeção de Aproximação	.01
	Identificação	.07

Instrumento	Dimensão	Satisfação Geral
	Integração	-.05
ZTPI	Passado Negativo	-.03
	Passado Positivo	.17*
	Presente Hedonista	.10
	Presente fatalista	-.01
	Futuro	.20**

* $p < .050$; ** $p < .001$

Correlações com a Satisfação Geral

Os resultados, apresentados na Tabela 34, indicam que a Satisfação Geral com a escola está correlacionada positivamente com a dimensão “Influência dos Professores” da escala IIC, com a dimensão “Envolvimento Afetivo” da escala QEEE e com a perspectiva temporal de Passado Positivo e Futuro da escala ZTPI. Isso indica que quanto maior a influência dos professores no desenvolvimento e planejamento da carreira, o envolvimento afetivo do aluno na escola, a visão do passado com um aspeto positivo e a orientação para ações futuras de planejamento e expectativas, maior será a satisfação geral do aluno com a escola. O maior efeito é observado no envolvimento afetivo e a influência dos professores.

6.2.9.1 Correlações com a escala EDIC

Na Tabela 35, podemos observar as correlações entre as dimensões da EDIC. Observamos que as dimensões de Compromisso, Exploração em Profundidade e Identificação com Compromisso estão correlacionadas positivamente. Por outro lado, a escala de Exploração Ruminária está relacionada negativamente com a escala de Compromisso e a de Identificação com Compromisso, mas positivamente com a Exploração em Profundidade.

Tabela 35

Correlações de Pearson entre as Dimensões da EDIC

Dimensão	Compromisso	Exploração em Amplitude	Exploração Ruminária	Identificação com Compromisso	Exploração em Profundidade
1. Compromisso	1				

2. Exploração em Amplitude	.03	1			
3. Exploração Ruminária	-.31**	.39**	1		
4. Identificação com Compromisso	.66**	.14	-.17*	1	
5. Exploração em Profundidade	.36**	.32**	.21**	.51**	1

* $p < .050$; ** $p < .001$

Observamos que a dimensão de Compromisso da EDIC está associada positivamente ao Envolvimento Afetivo e ao Envolvimento Comportamental da escala QEEE (Tabela 37), à motivação Introejeção de Aproximação, de Identificação e de Integração da escala QARDV (Tabela 38), assim como com a perspectiva de Futuro da ZTPI (Tabela 39). Quanto maior o envolvimento afetivo e comportamental com a escola, a motivação introejeção de aproximação, a motivação identificada, a motivação integrada e a orientação para ações futuras de planejamento e expectativas, maior é o compromisso com a carreira. Os maiores efeitos se observam na relação entre o compromisso e as motivações identificada e integrada.

Tabela 36

Correlações de Pearson entre as Dimensões da EDIC e as Dimensões do IIC

Dimensões	Compromisso	Exploração em Amplitude	Exploração Ruminária	Identificação com Compromisso	Exploração em Profundidade
Influência dos Pais	-.03	.10	.00	.01	.08
Influência dos Professores	.10	.03	-.10	.21**	.15*
Expectativas Étnicas e de Gênero	-.06	.12	.19**	.13	.12
Eventos Sociais Negativos	.04	.20**	.08	.00	.12

* $p < .050$; ** $p < .001$

A dimensão Exploração em Amplitude está associada positivamente com a dimensão Eventos Sociais Negativos da escala IIC (Tabela 36), assim como com o

envolvimento cognitivo da escala QEEE (Tabela 37), o Presente Hedonista e o Presente Fatalista do ZTPI (Tabela 39). Essas correlações indicam que quanto maior a percepção de existência de eventos sociais negativos, o envolvimento cognitivo com a escola, a atitude hedonista e de risco em relação ao tempo e à vida, assim como um fatalismo e uma atitude de falta de esperança com a vida e o futuro, maior será a Exploração em Amplitude. Esses efeitos são todos de tamanho pequeno ($r < .30$).

Tabela 37

Correlações de Pearson entre as Dimensões da EDIC e as Dimensões do QEEE

Dimensões	Compromisso	Exploração em Amplitude	Exploração Ruminária	Identificação com Compromisso	Exploração em Profundidade
Envolvimento Afetivo	.17*	.09	-.05	.22**	.11
Envolvimento Comportamental	.22**	.08	-.08	.23**	.15*
Envolvimento Cognitivo	.12	.19**	-.02	.22**	.14

* $p < .050$; ** $p < .001$

Também observamos correlações positivas significativas entre a dimensão de Exploração Ruminária, da EDIC, e as dimensões Expectativas Étnicas e de Gênero (do IIC, ver Tabela 36), a motivação Externa (do QARDV, Tabela 38), o Passado Negativo, o Presente Hedonista e o Presente Fatalista (do ZTPI, Tabela 39). Assim, quanto maiores são as percepções de expectativas étnicas e de gênero, a motivação externa, a visão aversiva do passado, a atitude hedonista e a falta de esperança com a vida e o futuro, maiores são as explorações ruminárias no aluno. Também se observam pequenas correlações negativas entre a Exploração Ruminária e a motivação de Identificação e de Integração, indicando que quanto maiores os níveis de motivação de Identificação e de Integração, menor é a Exploração Ruminária nos alunos. Os maiores efeitos na Exploração Ruminária se observam na sua relação com o Presente Fatalista.

Tabela 38

Correlações de Pearson entre as Dimensões da EDIC e as Dimensões do QARDV

Dimensões	Compromisso	Exploração em Amplitude	Exploração Ruminária	Identificação com Compromisso	Exploração em Profundidade
-----------	-------------	-------------------------	----------------------	-------------------------------	----------------------------

Externa	-.09	.05	.17*	-.15*	.07
Introjeção de Evitamento	.03	.04	.13	.06	.22**
Introjeção de Aproximação	.17*	.13	.01	.27**	.32**
Identificação	.33**	-.01	-.17*	.49**	.23**
Integração	.33**	.11	-.15*	.52**	.26**

* $p < .050$; ** $p < .001$

A dimensão **Identificação com Compromisso**, da EDIC, está associada significativamente e de forma positiva com a dimensão **Influência dos Professores**, do IIC (Tabela 30), as três dimensões do **envolvimento** do QEEE (Tabela 37), com a Motivação Introjeção de Aproximação, a de Identificação e a de Integração (Tabela 38), assim como as dimensões do Passado Positivo e do Futuro da escala ZTPI (Tabela 39). Quanto maior é a influência dos professores no desenvolvimento da carreira, o envolvimento afetivo, comportamental e cognitivo do aluno, a motivação Introjeção de Aproximação, de Identificação e de Integração, assim como uma visão positiva do passado e uma orientação para ações futuras, maior é a Identificação com Compromisso. Na escala de Identificação com Compromisso, os maiores efeitos são observados na relação com a motivação de identificação e de integração. Também se observa uma correlação significativa de tamanho pequeno entre a Identificação com Compromisso e a Motivação Externa. Quanto maior a motivação externa do aluno, menores são os níveis de identificação com compromisso.

Tabela 39

Correlações de Pearson entre as Dimensões da EDIC e as Dimensões do ZTPI

Dimensões	Compromisso	Exploração em Amplitude	Exploração Ruminária	Identificação com Compromisso	Exploração em Profundidade
Passado Negativo	-.06	.11	.24**	.03	.09
Passado Positivo	.05	.02	.02	.19**	.14
Presente Hedonista	-.14	.20**	.17*	.02	.03
Presente Fatalista	-.13	.19*	.32**	.01	.11

Futuro	.17*	.14	.12	.25**	.23**
--------	------	-----	-----	-------	-------

* $p < .050$; ** $p < .001$

Na Tabela 35, também observamos correlações significativas e positivas entre a dimensão **Exploração em Profundidade** e a **influência dos professores**, o **envolvimento comportamental** (Tabela 37), as dimensões de **motivação introjetada**, **identificação** e **integração** da escala QARDV (Tabela 38), e com a dimensão de percepção de **Futuro**, do ZTPI (Tabela 39). Isso significa que quanto maior a influência dos professores, o envolvimento comportamental, a motivação introjetada (seja de evitamento ou de aproximação), identificada e integrada dos alunos, assim como uma orientação para o planejamento futuro, também maior será a Exploração em profundidade. Nessa dimensão da EDIC, os maiores efeitos são observados na sua relação com a motivação Introjetada de Aproximação.

6.2.9.2 Correlações com a escala IIC

As correlações entre as dimensões do IIC estão apresentadas na Tabela 40. Como podemos observar, existem apenas correlações significativas e positivas entre as dimensões Influência dos Pais, Influência dos Professores e Expectativas Étnicas e de Gênero, não se observando correlações significativas com a dimensão Eventos Sociais Negativos.

Tabela 40

Correlações de Pearson entre as Dimensões da IIC

Dimensão	Influência dos Pais	Influência dos Professores	Expectativas Étnicas e de Gênero	Eventos Sociais Negativos
Influência dos Pais	1			
Influência dos Professores	.19**	1		
Expectativas Étnicas e de Gênero	.31**	.25**	1	
Eventos Sociais Negativos	-.01	.02	.03	1

* $p < .050$; ** $p < .001$

Na Tabela 41, observamos correlações significativas e positivas entre a dimensão **Influência dos Pais** e o **envolvimento afetivo, comportamental e cognitivo** avaliado pelo QEEE, indicando que quanto maior o envolvimento do aluno (afetiva,

comportamental e cognitivamente), também maior é a influência dos pais. Também se observa uma correlação negativa entre a Influência dos Pais e a percepção do passado negativo (Tabela 43), indicando que quanto maior a influência dos pais, menor é a visão negativa do passado. Todas as correlações apresentam um tamanho de efeito pequeno.

Tabela 41

Correlações de Pearson entre as Dimensões da IIC e as Dimensões do QEEE

Dimensão	Influência dos Pais	Influência dos Professores	Expectativas Étnicas e de Gênero	Eventos Sociais Negativos
Envolvimento Afetivo	.24**	.51**	.23**	-.01
Envolvimento Comportamental	.18*	.31**	.15*	.06
Envolvimento Cognitivo	.22**	.24**	.11	.16*

* $p < .050$; ** $p < .001$

A dimensão do IIC **Influência dos Professores** também está correlacionada positivamente com as três dimensões do envolvimento avaliadas pelo QEEE (Tabela 41). Também se observam correlações positivas significativas com as dimensões do QARDV **Identificação** e **Integração** (Tabela 42), assim como com as dimensões de **Passado Positivo** e de **Futuro** do ZTPI (Tabela 43). Quanto maior o envolvimento, a motivação identificada e integrada, e a percepção positiva do passado e a orientação para ações futuras, maior é a percepção dos alunos sobre a influência relevante dos professores no desenvolvimento e planejamento da carreira. Na dimensão Influência dos Professores, os maiores efeitos são observados na relação com o envolvimento afetivo e comportamental do aluno.

Tabela 42

Correlações de Pearson entre as Dimensões da IIC e as Dimensões do QARDV

Dimensão	Influência dos Pais	Influência dos Professores	Expectativas Étnicas e de Gênero	Eventos Sociais Negativos
Externa	.02	.10	.16*	.11
Introjeção de Evitamento	.02	-.01	.13	.10
Introjeção de Aproximação	-.02	.10	.13	.15*

Identificação	.02	.15*	.07	.08
Integração	.00	.18*	.13	.15*

* $p < .050$; ** $p < .001$

A dimensão Expectativas Étnicas e de Gênero está associada positiva e significativamente com o envolvimento afetivo e comportamental (Tabela 41), com a motivação externa (Tabela 42) e com todas as dimensões do ZTPI exceto Passado Negativo (Tabela 43). Quanto maior o envolvimento afetivo e comportamental, a motivação externa e a percepção do passado como positivo, assim como uma maior atitude hedonista e fatalista e uma maior orientação para ações futuras, maiores também serão as percepções dos alunos de existirem expectativas étnicas e de gênero que influenciam seu desenvolvimento de carreira. Essas correlações apresentam um tamanho de efeito pequeno.

Tabela 43

Correlações de Pearson entre as Dimensões da IIC e as Dimensões do ZTPI

Dimensão	Influência dos Pais	Influência dos Professores	Expectativas Étnicas e de Gênero	Eventos Sociais Negativos
Passado Negativo	-.22**	-.09	.05	.27**
Passado Positivo	.05	.21**	.28**	.14
Presente Hedonista	.00	.11	.24**	.19**
Presente Fatalista	-.01	.07	.22**	.16*
Futuro	.10	.27**	.29**	.10

* $p < .050$; ** $p < .001$

A dimensão Eventos Sociais Negativos, do IIC, está também relacionada significativamente e de forma positiva com o Envolvimento Cognitivo do QEEE (Tabela 41), assim como com a motivação integrada (Tabela 42), e as dimensões Passado Negativo e Presente Hedonista e Fatalista (Tabela 43). Assim, quanto maior é o envolvimento cognitivo, a motivação integrada dos alunos, a percepção negativa do passado e uma atitude hedonista e de falta de esperança com a vida e o futuro, maiores são as percepções da presença de eventos sociais negativos na vida do aluno. Essas correlações apresentam um tamanho de efeito pequeno.

6.2.9.3 Correlações com a escala QEEE

As três dimensões do envolvimento do QEEE apresentam correlações significativas e positivas entre elas, especialmente entre o envolvimento afetivo e comportamental, em que se observam correlações fortes (ver Tabela 44). Na Tabela 45, podemos observar que existem correlações positivas e significativas entre o Envolvimento Afetivo dos alunos e sua Motivação de Identificação, assim como a dimensão Passado Positivo e Futuro (Tabela 46). Quanto maior a motivação de identificação, a visão positiva do passado e a orientação para ações futuras, maior será o envolvimento afetivo dos alunos. O maior efeito é observado na relação com a dimensão do Futuro, com a qual o envolvimento afetivo apresenta correlações de tamanho moderado.

Tabela 44

Correlações de Pearson entre as Dimensões do QEEE

Dimensão	Envolvimento Afetivo	Envolvimento Comportamental	Envolvimento Cognitivo
Envolvimento Afetivo	1		
Envolvimento Comportamental	.63**	1	
Envolvimento Cognitivo	.39**	.49**	1

* $p < .050$; ** $p < .001$

Além das associações mencionadas nas seções anteriores, o envolvimento comportamental está correlacionado significativamente com a motivação identificada e integrada (Tabela 45), assim como com as dimensões do Passado Positivo e Futuro do ZTPI (Tabela 46). Assim, quanto maior a motivação identificada e integrada e maior a visão positiva do passado e a orientação para o futuro, maior é o envolvimento comportamental percebido pelo aluno. Nessa dimensão do envolvimento, os efeitos são de tamanho moderado apenas na relação com a dimensão do Futuro. Também se observa uma correlação significativa, mas pequena, no sentido negativo, entre essa dimensão e o passado negativo, indicando que quanto maior a percepção negativa do passado, menor o envolvimento comportamental do aluno.

Tabela 45

Correlações de Pearson entre as Dimensões do QEEE e as Dimensões do QARDV

Dimensão	Envolvimento Afetivo	Envolvimento Comportamental	Envolvimento Cognitivo
Externa	.08	.04	-.03

Dimensão	Envolvimento Afetivo	Envolvimento Comportamental	Envolvimento Cognitivo
Introjeção de Evitamento	.00	.02	.02
Introjeção de Aproximação	.03	.02	.11
Identificação	.18*	.24**	.26**
Integração	.14	.24**	.26**

* $p < .050$; ** $p < .001$

Finalmente, na dimensão do Envolvimento Cognitivo do QEEE, observa-se uma correlação positiva com a motivação de Identificação e de Integração do QARDV (Tabela 45), assim como com a dimensão Passado Positivo, Presente Hedonista e Futuro, do ZTPI (Tabela 46). Esses resultados indicam que quanto maior a motivação de identificação e integração e maior a percepção positiva do passado, a atitude hedonista e a orientação para o futuro, maior o envolvimento cognitivo com as atividades da escola, percebido pelo aluno. Novamente, os maiores efeitos, de tamanho moderado, são observados com a dimensão do Futuro do ZTPI.

Tabela 46

Correlações de Pearson entre as Dimensões do QEEE e as Dimensões do ZTPI

Dimensão	Envolvimento Afetivo	Envolvimento Comportamental	Envolvimento Cognitivo
Passado Negativo	-.13	-.18*	.07
Passado Positivo	.27**	.22**	.20**
Presente Hedonista	.06	-.02	.17*
Presente Fatalista	-.02	-.09	.13
Futuro	.34**	.37**	.38**

* $p < .050$; ** $p < .001$

6.2.9.4 Correlações com a escala QARDV

As correlações entre as dimensões do QARDV estão apresentadas na Tabela 45. Os resultados indicam que as dimensões Externa, Introjeção de Evitamento e Introjeção de Aproximação estão associadas positivamente. Da mesma forma, as dimensões Introjeção de Aproximação, Identificação e Integração estão associadas positivamente. Na Tabela 47, podemos observar que, além das correlações já mencionadas nas seções anteriores, a dimensão Externa e a dimensão Introjeção de Evitamento da escala QARDV estão associadas positiva e significativamente com o Passado Negativo, assim

como com o Presente Hedonista e Fatalista. Isso significa que quanto maior a visão negativa do passado e quanto maior a atitude hedonista e de falta de esperança com a vida e o futuro, também maior será a motivação externa e introjeção de evitamento do aluno. O tamanho do efeito dessas relações é pequeno.

Tabela 47

Correlações de Pearson entre as Dimensões do QARDV

Dimensão	Externa	Introjeção de Evitamento	Introjeção de Aproximação	Identificação	Integração
Externa	1				
Introjeção de Evitamento	.61**	1			
Introjeção de Aproximação	.28**	.42**	1		
Identificação	-.12	.12	.39**	1	
Integração	-.02	.15*	.48**	.69**	1

* $p < .050$; ** $p < .001$

A dimensão Introjeção de Aproximação está correlacionada significativamente, de forma positiva, com todas as dimensões da escala ZTPI (Tabela 48). Assim, quanto maior a percepção tanto negativa como positiva do passado, assim como uma maior atitude hedonista e fatalista e uma maior orientação para o futuro, maior será a motivação introjeção de aproximação do aluno. O tamanho do efeito dessas correlações é, no entanto, pequeno.

Tabela 48

Correlações de Pearson entre as Dimensões do QARDV e as Dimensões do ZTPI

Dimensão	Externa	Introjeção de Evitamento	Introjeção de Aproximação	Identificação	Integração
Passado Negativo	.16*	.23**	.24**	-.07	.01
Passado Positivo	.12	.14	.21**	.16*	.24**
Presente Hedonista	.15*	.17*	.20**	.01	.13
Presente Fatalista	.28**	.22**	.16*	-.10	.01
Futuro	.14	.17*	.21**	.19**	.27**

* $p < .050$; ** $p < .001$

Finalmente, as dimensões Identificação e Integração da escala QARDV apresentam correlações positivas significativas com as dimensões Passado Positivo e Futuro do ZTPI (Tabela 48). Assim, quanto maior a visão positiva do passado e a orientação para ações futuras de planejamento e expectativas, maior a motivação identificada e integração do aluno.

6.2.9.5 Correlações com a escala ZTPI

Além das correlações com a escala ZTPI mencionadas anteriormente, na Tabela 49 também podemos observar as correlações entre as dimensões do ZTPI. Observa-se que todas as dimensões do ZTPI estão associadas significativamente entre si, de forma positiva. As associações são mais fortes entre as dimensões Presente Hedonista e Presente Fatalista, com associações muito fortes. Também se observam correlações moderadas entre o Passado Negativo, o Presente Hedonista e o Presente Fatalista. A dimensão Futuro apresenta sua associação mais forte com o Passado Positivo.

Tabela 49

Correlações de Pearson entre as Dimensões do ZTPI

Dimensão	Passado Negativo	Passado Positivo	Presente Hedonista	Presente Fatalista	Futuro
Passado Negativo	1				
Passado Positivo	.32**	1			
Presente Hedonista	.47**	.50**	1		
Presente Fatalista	.47**	.39**	.63**	1	
Futuro	.21**	.48**	.36**	.33**	1

* $p < .050$; ** $p < .001$

6.2.9.6 Diferença entre Grupos

Diferença quanto ao Sexo nas Variáveis em Estudo

Nas Tabelas 50 a 54, estão descritos os resultados de cada uma das variáveis em estudo para o sexo masculino e o sexo feminino, assim como os resultados do teste de Levene para testar a homogeneidade das variâncias e os resultados do teste *t* de *student* da comparação entre os dois grupos em função do sexo. Como pode ser observado nestas tabelas, o pressuposto da homogeneidade das variâncias foi cumprido, exceto nas dimensões Introjção de Evitamento e Introjção de Aproximação da escala QARDV (ver

Tabela 52). Nessas duas dimensões, os graus de liberdade foram corrigidos, de forma a obter resultados adequados no teste *t* de *student*.

Tabela 50

Diferenças na Satisfação Geral e nas Dimensões da EDIC em Função do Sexo dos Participantes

Dimensão	Sexo	Descritivos		Levene		T(187)		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>D</i>
Satisfação Geral	Mas.	2.82	0.78	3.03	.083	2.74	.007	.20
	Fem.	2.52	0.65					
Compromisso	Mas.	3.81	0.96	0.48	.487	-0.97	.335	.07
	Fem.	3.95	0.99					
Exp. Amplitude	Mas.	3.84	0.73	0.04	.850	1.01	.312	.07
	Fem.	3.73	0.76					
Exp. Ruminária	Mas.	3.41	0.84	0.53	.469	-1.04	.299	.08
	Fem.	3.55	0.95					
Ident. Compromisso	Mas.	3.78	0.79	0.50	.480	-1.33	.184	.10
	Fem.	3.94	0.87					
Exp. Profundidade	Mas.	3.44	0.76	0.01	.933	-2.16	.032	.16
	Fem.	3.69	0.77					

Nota. N_{masculino}=107; N_{feminino}=82.

Tabela 51

Diferenças nas Dimensões do IIC em Função do Sexo dos Participantes

Dimensão	Sexo	Descritivos		Levene		T(187)		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>D</i>
Influência dos Pais	Mas.	3.52	0.57	0.63	.430	0.30	.768	.02
	Fem.	3.49	0.64					
Influência dos Professores	Mas.	2.80	0.75	1.44	.232	1.66	.099	.12
	Fem.	2.61	0.83					
Exp. Étnicas e de Gênero	Mas.	2.76	0.76	1.16	.282	1.92	.057	.14
	Fem.	2.53	0.87					
Eventos Sociais Negativos	Mas.	2.58	0.78	0.96	.328	-0.06	.953	.00
	Fem.	2.59	0.81					

Nota. N_{masculino}=107; N_{feminino}=82.

Os resultados do teste *t* indicam que existem diferenças significativas em função do sexo apenas em nível da satisfação geral, da dimensão Exploração em Profundidade

da EDIC (Tabela 50), e na dimensão Externa do QARDV (Tabela 52). Os participantes do sexo masculino indicam maiores níveis de satisfação com a escola e de motivação extrínseca do que os participantes do sexo feminino, mas apresentam menores níveis de exploração do seu futuro profissional em profundidade. O tamanho do efeito é pequeno (para a satisfação e a motivação externa) ou muito pequeno (para a exploração em profundidade).

Tabela 52

Diferenças nas Dimensões do QEEE em Função do Sexo dos Participantes

Dimensão	Sexo	Descritivos		Levene		T(187)		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>D</i>
Envolvimento Afetivo	Mas.	3.53	0.75	0.02	.877	1.47	.143	.11
	Fem.	3.37	0.75					
Envolvimento Comportamental	Mas.	3.09	0.51	3.66	.057	-0.30	.767	.02
	Fem.	3.12	0.61					
Envolvimento Cognitivo	Mas.	3.43	0.67	0.03	.868	-0.35	.727	.03
	Fem.	3.47	0.66					

Nota. N_{masculino}=107; N_{feminino}=82.

Tabela 53

Diferenças nas Dimensões do QARDV em Função do Sexo dos Participantes

Dimensão	Sexo	Descritivos		Levene		T(187)		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>D</i>
Externa	Mas.	2.47	0.99	0.03	.873	3.35	.001	.24
	Fem.	1.98	1.03					
Introjeção de evitamento	Mas.	2.89	0.95	4.61	.033 ^a	1.31	.193	.10
	Fem.	2.69	1.12					
Introjeção de aproximação	Mas.	3.79	0.76	5.71	.018 ^a	1.53	.127	.12
	Fem.	3.59	0.97					
Identificação	Mas.	4.04	0.79	0.00	.976	-1.87	.063	.14
	Fem.	4.26	0.79					
Integração	Mas.	3.91	0.71	3.12	.079	-1.32	.189	.10
	Fem.	4.07	0.96					

Nota. N_{masculino}=107; N_{feminino}=82; a=Homogeneidade das variâncias não assumida, graus de liberdade corrigidos no *t* de *students*.

Tabela 54*Diferenças nas Dimensões do ZTPI em Função do Sexo dos Participantes*

Dimensão	Sexo	Descritivos		Levene		T(187)		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>D</i>
Passado Negativo	Mas.	3.28	0.69	0.04	.833	-1.19	.234	.09
	Fem.	3.40	0.68					
Passado Positivo	Mas.	3.62	0.66	0.00	.950	1.92	.057	.14
	Fem.	3.43	0.67					
Presente Hedonista	Mas.	3.64	0.63	0.14	.706	1.41	.160	.10
	Fem.	3.51	0.69					
Presente Fatalista	Mas.	3.34	0.87	0.02	.894	0.47	.642	.03
	Fem.	3.28	0.83					
Futuro	Mas.	3.41	0.50	0.15	.701	2.10	.037	.15
	Fem.	3.25	0.54					

Nota. N_{masculino}=107; N_{feminino}=82.

6.2.9.7 Diferença quanto ao Ano de Escolaridade nas Variáveis em Estudo

Nas Tabelas 55 a 59, são apresentadas as estatísticas descritivas das variáveis em estudo em função do ano de escolaridade dos participantes, assim como o teste de homogeneidade e o resultado das análises de variância. Em todas essas dimensões, o pressuposto da homogeneidade das variâncias foi cumprido, pelo que foi utilizado o teste *Post-Hoc* de Tukey para identificar onde se encontravam as diferenças significativas.

Tabela 55*Diferenças na Satisfação Geral e nas Dimensões da EDIC em Função do Ano de Escolaridade dos Participantes*

Dimensão	Ano	Descritivos		Levene		ANOVA		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Satisfação Geral	1º	2.72	0.74	0.13	.877	0.13	.882	.01
	2º	2.67	0.74					
	3º	2.65	0.75					
Compromisso	1º	3.74	0.95	2.36	.097	2.80	.064	.01
	2º	3.86	1.10					
	3º	4.18	0.75					

Dimensão	Ano	Descritivos		Levene		ANOVA		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Exp. Amplitude	1º	3.83	0.69	0.72	.490	0.34	.710	.02
	2º	3.73	0.84					
	3º	3.76	0.73					
Exp. Ruminária	1º	3.58	0.81	1.24	.291	2.46	.088	.01
	2º	3.50	0.92					
	3º	3.21	1.00					
Ident. Compromisso	1º	3.76	0.79	0.57	.567	2.34	.099	.00
	2º	3.81	0.87					
	3º	4.10	0.83					
Exp. Profundidade	1º	3.51	0.81	1.12	.329	1.12	.329	.03
	2º	3.50	0.78					
	3º	3.71	0.64					

Nota. N_{1º}=91; N_{2º}=58; N_{3º}=40.

Os resultados indicam diferenças em função do ano de escolaridade apenas nas dimensões Externa e Identificação do QARDV (Tabela 57) e nas dimensões Passado Negativo e Presente Fatalista do ZTPI (Tabela 58). Os efeitos são pequenos.

Tabela 56

Diferenças nas Dimensões do IIC em Função do Ano de Escolaridade dos Participantes

Dimensão	Ano	Descritivos		Levene		ANOVA		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Influência dos Pais	1º	3.47	0.61	0.83	.438	0.43	.652	.01
	2º	3.57	0.58					
	3º	3.51	0.62					
Influência dos Professores	1º	2.68	0.80	0.20	.821	0.23	.792	.01
	2º	2.74	0.80					
	3º	2.77	0.77					
Expectativas Étnicas e de Gênero	1º	2.80	0.76	0.93	.397	2.81	.063	.02
	2º	2.50	0.85					
	3º	2.57	0.85					
Eventos Sociais Negativos	1º	2.61	0.81	0.71	.491	1.49	.229	.07
	2º	2.67	0.80					
	3º	2.40	0.70					

Nota. N_{1º}=91; N_{2º}=58; N_{3º}=40.

Apesar dos resultados da ANOVA indicarem diferenças significativas na dimensão Externa em função do ano de escolaridade (Tabela 58), os testes *Post-Hoc* apenas identificam diferenças marginalmente significativas entre o 1º e o 2º ano ($p=.052$) e entre o 1º e o 3º ano ($p=.080$), com os alunos do 1º ano apresentando maiores níveis de

motivação externa que seus colegas de 2º e 3º ano. Na identificação observam-se diferenças significativas entre os alunos do 1º e os do 3º ($p=.37$), com os alunos do último ano apresentando uma motivação mais identificada que os alunos do 1º ano.

Tabela 57

Diferenças nas Dimensões do QEEE em Função do Ano de Escolaridade dos Participantes

Dimensão	Ano	Descritivos		Levene		ANOVA		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Envolvimento Afetivo	1º	3.40	0.79	0.39	.675	0.57	.569	.00
	2º	3.51	0.72					
	3º	3.52	0.71					
Envolvimento Comportamental	1º	3.05	0.55	0.26	.770	1.35	.262	.00
	2º	3.20	0.57					
	3º	3.08	0.53					
Envolvimento Cognitivo	1º	3.35	0.69	0.01	.989	2.01	.137	.01
	2º	3.57	0.65					
	3º	3.47	0.60					

Nota. N_{1º}=91; N_{2º}=58; N_{3º}=40.

Tabela 58

Diferenças nas Dimensões do QARD em Função do Ano de Escolaridade dos Participantes

Dimensão	Ano	Descritivos		Levene		ANOVA		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Externa	1º	2.47	0.95	0.93	.396	3.79	.024	.03
	2º	2.07	1.08					
	3º	2.05	1.09					
Introjeção de evitamento	1º	2.92	0.98	1.24	.293	1.43	.242	.00
	2º	2.63	1.06					
	3º	2.80	1.07					
Introjeção de aproximação	1º	3.76	0.86	0.35	.704	0.36	.697	.01
	2º	3.64	0.87					
	3º	3.68	0.86					
Identificação	1º	4.05	0.79	0.03	.974	3.37	.037	.02
	2º	4.07	0.76					
	3º	4.43	0.81					
Integração	1º	3.84	0.82	0.46	.631	2.86	.060	.02
	2º	4.05	0.77					
	3º	4.19	0.89					

Nota. N_{1º}=91; N_{2º}=58; N_{3º}=40.

No Passado Negativo, observamos que apenas existem diferenças significativas entre os alunos do 1º e os do 2º ano ($p=.026$), com os alunos do 1º ano apresentando maiores níveis na dimensão, indicando uma visão mais negativa e aversiva do passado do que os seus colegas de 2º ano. No Presente Fatalista, observam-se diferenças entre os alunos do 1º e os do 3º ano ($p=.014$), com os alunos do 1º ano apresentando uma visão mais fatalista e uma atitude de falta de esperança com a vida e o futuro do que os alunos do 3º ano (Tabela 59).

Tabela 59

Diferenças nas Dimensões do ZTPI em Função do Ano de Escolaridade dos Participantes

Dimensão	Ano	Descritivos		Levene		ANOVA		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Passado Negativo	1º	3.43	0.68	0.11	.900	3.54	.031	.03
	2º	3.13	0.63					
	3º	3.38	0.73					
Passado Positivo	1º	3.49	0.75	4.45	.013	0.96	.384	.00
	2º	3.52	0.60					
	3º	3.66	0.58					
Presente Hedonista	1º	3.65	0.69	1.31	.272	1.01	.367	.00
	2º	3.55	0.68					
	3º	3.48	0.51					
Presente Fatalista	1º	3.46	0.88	0.39	.676	4.08	.018	.03
	2º	3.28	0.80					
	3º	3.01	0.80					
Futuro	1º	3.36	0.56	2.12	.123	0.13	.878	.01
	2º	3.33	0.51					
	3º	3.32	0.43					

Nota. $N_1=91$; $N_2=58$; $N_3=40$.

6.2.9.8 Diferença quanto ao Estatuto Sociocultural nas Variáveis em Estudo

Nas Tabelas 60 a 64, são apresentadas as estatísticas descritivas das variáveis em estudo em função do estatuto sociocultural dos participantes, assim como o teste de homogeneidade e o resultado das análises de variância. Os resultados da ANOVA indicam que apenas existem diferenças significativas em nível da dimensão “Influência dos Pais” do IIC, com um efeito pequeno (Tabela 61). Os testes *Post-Hoc* de Tukey HSD (uma vez que é confirmado o pressuposto de homogeneidade das variâncias) indicam que

os alunos de estatuto sociocultural alto apresentam uma maior influência dos pais do que os alunos de estatuto sociocultural baixo ($p=.031$).

Tabela 60

Diferenças na Satisfação Geral e nas Dimensões da EDIC em Função do Estatuto Sociocultural dos Participantes

Dimensão	Estatuto	Descritivos		Levene		ANOVA		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Satisfação geral	Baixo	2.76	0.76	0.20	.817	0.27	.760	.01
	Médio	2.67	0.76					
	Alto	2.66	0.72					
Compromisso	Baixo	4.01	1.00	0.684	.506	0.26	.772	.01
	Médio	3.89	0.92					
	Alto	3.89	1.00					
Exploração em Amplitude	Baixo	3.77	0.77	1.06	.348	0.04	.965	.01
	Médio	3.80	0.65					
	Alto	3.79	0.80					
Exploração Ruminária	Baixo	3.56	0.96	0.18	.831	0.55	.579	.01
	Médio	3.42	0.87					
	Alto	3.37	0.98					
Identificação com Compromisso	Baixo	4.01	0.78	0.92	.399	1.83	.164	.01
	Médio	3.72	0.89					
	Alto	3.94	0.86					
Exploração em Profundidade	Baixo	3.71	0.67	0.69	.503	1.54	.218	.01
	Médio	3.55	0.86					
	Alto	3.44	0.76					

Nota. $N_{\text{baixo}}=54$; $N_{\text{médio}}=60$; $N_{\text{alto}}=45$.

Tabela 61

Diferenças nas Dimensões do IIC em Função do Estatuto Sociocultural dos Participantes

Dimensão	Estatuto	Descritivos		Levene		ANOVA		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Influência dos Pais	Baixo	3.36	0.69	2.72	.069	3.37	.037	.03
	Médio	3.54	0.54					
	Alto	3.66	0.51					
Influência dos Professores	Baixo	2.87	0.90	0.85	.428	1.26	.286	.00
	Médio	2.73	0.76					
	Alto	2.61	0.78					
Expectativas Étnicas e de Gênero	Baixo	2.69	0.82	0.06	.941	0.91	.403	.00
	Médio	2.52	0.85					
	Alto	2.72	0.85					
Eventos Sociais Negativos	Baixo	2.57	0.73	3.39	.036	0.71	.495	.00
	Médio	2.66	0.77					

Alto	2.47	0.95
------	------	------

Nota. N_{baixo}=54; N_{médio}=60; N_{alto}=45.

Tabela 62

Diferenças nas Dimensões do QEEE em Função do Estatuto Sociocultural dos Participantes

Dimensão	Estatuto	Descritivos		Levene		ANOVA		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Envolvimento Afetivo	Baixo	3.45	0.86	2.42	.092	0.23	.793	.01
	Médio	3.53	0.66					
	Alto	3.44	0.81					
Envolvimento Comportamental	Baixo	3.05	0.69	2.83	.062	0.39	.679	.01
	Médio	3.15	0.49					
	Alto	3.10	0.57					
Envolvimento Cognitivo	Baixo	3.34	0.77	1.34	.266	2.33	.101	.02
	Médio	3.55	0.62					
	Alto	3.61	0.61					

Nota. N_{baixo}=54; N_{médio}=60; N_{alto}=45.

Tabela 63

Diferenças nas Dimensões do QARDV em Função do Estatuto Sociocultural dos Participantes

Dimensão	Estatuto	Descritivos		Levene		ANOVA		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Regulação Externa	Baixo	2.34	1.11	1.22	.297	1.14	.323	.00
	Médio	2.09	1.06					
	Alto	2.06	0.90					
Introjeção de Evitamento	Baixo	2.75	1.19	1.56	.213	0.49	.614	.01
	Médio	2.85	1.00					
	Alto	2.64	1.00					
Introjeção de Aproximação	Baixo	3.67	0.85	0.34	.711	.046	.630	.01
	Médio	3.66	0.92					
	Alto	3.81	0.77					
Identificação	Baixo	4.13	0.84	1.00	.369	0.46	.631	.01
	Médio	4.19	0.75					
	Alto	4.28	0.71					
Integração	Baixo	4.02	0.88	1.75	.177	0.06	.945	.01
	Médio	3.97	0.91					
	Alto	4.00	0.76					

Nota. $N_{\text{baixo}}=54$; $N_{\text{médio}}=60$; $N_{\text{alto}}=45$.

Tabela 64

Diferenças nas Dimensões do ZTPI em Função do Estatuto Sociocultural dos Participantes

Dimensão	Estatuto	Descritivos		Levene		ANOVA		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2
Passado Negativo	Baixo	3.43	0.66	0.58	.560	2.02	.136	.01
	Médio	3.34	0.70					
	Alto	3.15	0.68					
Passado Positivo	Baixo	3.59	0.67	0.66	.519	0.29	.752	.01
	Médio	3.52	0.71					
	Alto	3.50	0.64					
Presente Hedonista	Baixo	3.66	0.69	0.13	.875	0.79	.455	.00
	Médio	3.55	0.63					
	Alto	3.50	0.65					
Presente Fatalista	Baixo	3.32	0.88	0.03	.966	0.10	.905	.01
	Médio	3.24	0.91					
	Alto	3.27	0.88					
Futuro	Baixo	3.29	0.56	2.06	.131	0.46	.632	.01
	Médio	3.32	0.47					
	Alto	3.40	0.58					

Nota. $N_{\text{baixo}}=54$; $N_{\text{médio}}=60$; $N_{\text{alto}}=45$.

Discussão

O objetivo deste segundo estudo foi o de identificar e compreender quais fatores poderão contribuir para o risco de abandono escolar em alunos do Ensino Secundário⁴³, considerados de risco. Compreender a relação dos alunos com a escola, qual percepção que têm dos serviços prestados pela instituição escolar, o que esperam do futuro profissional.⁴⁴ Assim como entender o comportamento dos estudantes com relação à influência de outras variáveis (*e.g.*, influência dos pais, professores, colegas, etnia, etc.) que pudessem contribuir para tomada de decisão. A pesquisa foi realizada em oito escolas

⁴³ Ensino Médio no Brasil.

⁴⁴ Ensino Médio no Brasil.

públicas de uma cidade do interior do estado de Minas Gerais no Brasil. Foram utilizados seis instrumentos de acordo com os objetivos do estudo: o questionário Avaliação do Grau de Satisfação do Aluno com a Escola (AGSAE), a Escala de Desenvolvimento da Identidade de Carreira (EDIC) (Cordeiro, Paixão, Lens & Lacante, 2015), o Inventário de Influências na Carreira (IIC) (Louro & Janeiro, 2014), o Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE) (Veiga, 2009), o Questionário de Autorregulação da Decisão Vocacional (QARDV) (Cordeiro, Paixão, & Lens, 2013) e o Inventário Zimbardo de Perspectiva Temporal (ZTPI) (Leite & Pasquali, 2008).

A análise dos resultados obtidos permitiu-nos tirar algumas conclusões sobre as características sociodemográficas, acadêmicas e de relacionamento com a escola dos participantes, bem como estabelecer relações entre as diversas variáveis do estudo a partir das características psicométricas dos instrumentos utilizados.

Os dados demográficos nos permitiram entender em que condições vivem os alunos em risco de abandono escolar, quais os meios que utilizam na relação com o aprendizado, o que acham dos serviços prestados pela escola e o que deve ser melhorado.

Em relação à influência familiar, a baixa escolaridade dos pais é referida na literatura, Torres et al. (2018) como fator de causa do abandono escolar. Nossa pesquisa confirmou, ao constatar que o percentual de pais que não conseguem completar o Ensino Médio atinge em média os 75%. Por outro lado, de acordo com Silva (2016), o apoio recebido dos pais contribui para que os filhos se tornem mais autônomos se sentindo mais competentes. Segundo Eccles (2005), há uma estreita relação entre a educação dos pais e o comportamento dos filhos relacionado ao desempenho acadêmico. Isso acaba contribuindo para decisões mais autônomas, o que gera sentimentos de bem-estar. Embora a grande maioria dos participantes resida na periferia da cidade, regiões consideradas habitadas por população de baixa renda (Torres et al., 2003), 87,8% possuíam dispositivos móveis e 78,8% acessavam a internet a partir da residência.

No que se refere aos aspectos econômicos, apesar das referências sobre a contribuição desses fatores como preditores do abandono escolar, (Ioana et al., 2015; Soares et al., 2015), em nosso estudo, encontramos um número dissonante. A maioria dos participantes (64,6%) está envolvida somente com as atividades escolares, não desenvolvendo nenhuma atividade laboral.

Embora a grande maioria dos participantes resida na periferia da cidade, regiões consideradas habitadas por população de baixa renda (Torres *et al.*, 2003), 87,8% possuíam dispositivos móveis e 78,8% acessavam a internet a partir da residência.

Ainda que as avaliações sejam diferentes para os mais diversos serviços prestados pela instituição escolar (diretoria, biblioteca, sala de aula, secretaria acadêmica, coordenação de curso, etc.), no geral, mais da metade dos alunos participantes da pesquisa (57,5%) externaram insatisfação com esses serviços. É digno de nota que, apesar de os participantes não desenvolverem nenhuma atividade laboral, a grande maioria (85,7%) desenvolvem as atividades escolares em meio período.

No que se refere à tecnologia, é possível perceber que, mesmo sendo alunos em risco de abandono escolar, eles estão “ligados”. O estudo constatou que 88,9% dos estudantes utilizam a internet como meio de informação, em 72,5% dos casos como diversão e em 50,8% por curiosidade. É preocupante o baixo índice (29,6%) que utiliza essa ferramenta para pesquisas acadêmicas, o que confirma nossa hipótese (H4), em relação ao baixo uso da tecnologia para fins acadêmicos. De acordo com Camacho (2017) o uso de equipamentos em sala de aula não ultrapassa uma hora. É de se considerar que, em pleno século 21, com a expansão da tecnologia, a escola ainda não conseguiu fazer com que os estudantes façam uso dos conhecimentos tecnológicos em favor do aprendizado.

Outro detalhe observado com preocupação refere-se ao aprendizado de uma segunda língua. Numa época em que o mercado de trabalho exige mais e mais conhecimentos, as escolas, nomeadamente as escolas públicas brasileiras, não estão preparadas para oferecer ao estudante a possibilidade de aprender uma segunda língua, especialmente o inglês, que se tornou quase obrigatória em todo o mundo. O estudo apontou que 81% dos alunos não possuem nenhum conhecimento de língua estrangeira.

Como indicado anteriormente, além do questionário sociodemográfico, mais cinco instrumentos foram utilizados na pesquisa.

Escala do Desenvolvimento da Identidade de Carreira (EDIC)

Esse instrumento foi utilizado com o objetivo de avaliar as dimensões de exploração e comprometimento da formação de identidade. As dimensões avaliadas pela EDIC apresentam níveis bons de consistência interna (na dimensão Compromisso) ou aceitáveis (nas dimensões Exploração em Amplitude, Exploração Ruminária e

Identificação com Compromisso). Apenas a dimensão de Exploração em Profundidade apresentou níveis de consistência interna questionáveis, o que sugere que a interpretação dos resultados seja feita com alguma precaução.

Inventário de Influência na Carreira (IIC)

Utilizamos esse inventário com a finalidade de avaliar a influência externa na tomada de decisão dos alunos em risco de abandono escolar, nomeadamente a relação com os pais e professores, e se esses fatores podem exercer alguma influência no seu desenvolvimento de carreira. Para Malmberg-Heimonen *et al.* (2018), a identificação e intervenção precoce, a relação de confiança entre aluno e professor é de fundamental importância para a permanência do aluno na escola. De acordo com Cia *et al.* (2008), quanto maior a participação de ambos os pais na vida escolar dos filhos, melhor será o desempenho acadêmico das crianças. Em concordância com a literatura, a análise do Inventário de Influências na Carreira nos permitiu identificar a percepção dos estudantes com relação a esses fatores. As respostas ao instrumento revelaram que eles têm uma maior percepção da Influência dos Pais, dos Professores e dos Eventos Sociais Negativos.

Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE)

Utilizamos esse instrumento com o objetivo de avaliar o envolvimento dos estudantes em risco de abandono escolar com a escola. De acordo com Mastroilli (2016), o aluno engajado é substancialmente mais envolvido com a escola. Isso, além de melhorar o desempenho acadêmico, influencia de forma direta na continuação ou no abandono escolar. Segundo Feliciano *et al.* (2012), o envolvimento do aluno com a escola, além de melhorar o desempenho acadêmico, é eficaz na prevenção de problemas de comportamento no meio escolar. Inicialmente foi realizado um estudo para avaliar a validade da escala. Os coeficientes de Alfa de Cronbach de todas as dimensões (Envolvimento Afetivo, Comportamental e Cognitivo) apresentam níveis bons de consistência interna: $\alpha=0,83$ para envolvimento afetivo, $\alpha=0,80$ para envolvimento comportamental e $\alpha=0,88$ para envolvimento cognitivo.

Questionário de Autorregulação da Decisão Vocacional (QARDV)

Esse instrumento teve por finalidade verificar quais variáveis contribuem para tomada de decisão dos alunos em risco de abandono escolar. Com relação à consistência interna do instrumento, os alfas de Cronbach indicam que as dimensões Regulação Externa, Introeção de Evitamento, Identificação e Integração da escala apresentam níveis

aceitáveis de consistência interna. Apenas a escala de Introjeção de Aproximação apresenta níveis questionáveis, pelo que seus resultados serão interpretados com precaução. Observamos que os alunos apresentam níveis elevados na dimensão de Identificação e Integração, perto do máximo da escala (5), com valores mais baixos nas dimensões Regulação Externa e Introjeção de Evitamento, perto do mínimo da escala (1).

Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI)

A consistência interna desse instrumento é bem discutível, há uma grande variação de uma dimensão para outra. Em estudo realizado para a cultura brasileira, Leite e Pasquali (2008) já haviam identificado o problema. Contudo, mesmo diante desse problema, é possível atingir os objetivos propostos pelo instrumento. Dada a importância que o instrumento tomou, para determinar como cada sujeito lida com a questão do tempo (passado, presente e futuro), avaliamos ser o instrumento fundamental para os objetivos da pesquisa. Vários estudos – (Perkins *et al.*, 2015; Schuitema *et al.*, 2014; Ortuño *et al.*, 2013; Costa, 2009; Zimbardo & Boyd, 2009 – apontam a Perspectiva Temporal, especialmente a Perspectiva Temporal Futura (PTF), como uma ferramenta de potencial significativo em intervenções na área da educação. Portanto, acreditamos que intervenções com base nos construtos dessa linha de pesquisa poderão beneficiar em muito os alunos em risco de abandono escolar.

Conforme os objetivos do estudo, o presente trabalho pretendeu contribuir para uma melhor compreensão sobre o problema dos riscos do abandono escolar dos estudantes do ensino médio/secundário e suas consequências.

Além do que já foi descrito acima, a análise dos resultados obtidos permitiu algumas conclusões, nomeadamente em relação entre as variáveis do estudo e suas possíveis relações com os objetivos da pesquisa.

De entre as observações positivas, destacam-se:

Em relação a satisfação do aluno com a escola, percebe-se que está correlacionada com a “Influência dos Professores” da escala IIC, com a dimensão “Envolvimento Afetivo” da escala QEEE e com a Perspectiva Temporal de Passado Positivo e Futuro da escala ZTPI. Quanto ao envolvimento dos alunos com a escola, observou-se que, quanto maior o envolvimento afetivo e comportamental, a motivação introjeção de aproximação, a motivação identificada e a orientação para ações futuras de planejamento, maior é o compromisso com a carreira. Esses resultados estão de acordo com a literatura. Para

Veiga et al. (2012) o sucesso acadêmico está significativamente correlacionado ao envolvimento escolar. De acordo com Zimbardo e Boyd (2009) estudantes orientados para o futuro são mais propensos a permanecerem na escola.

É possível também observar a significativa associação positiva entre a dimensão Compromisso da EDIC com a dimensão Influência dos Professores da IIC, as três dimensões do envolvimento do QEEE, a motivação Introjeção de Aproximação, a de Identificação e a de Integração, Passado Positivo e do Futuro da escala ZTPI. Observa-se que, quanto maior a influência dos professores no desenvolvimento de carreira, o envolvimento afetivo, comportamental e cognitivo do aluno, a motivação introjeção de aproximação, de identificação e de integração, bem como uma visão positiva do passado e uma orientação para ações futuras, maior é a identificação com o compromisso. Também aqui há semelhança com resultados de outras pesquisas. Segundo David (2014) é significativa a percepção dos estudantes em relação a importância do apoio vocacional recebido de pais e professores. De acordo com Veiga et al. (2012) o envolvimento do aluno com a escola (afetivo, comportamental e cognitivo) é fundamental para o sucesso acadêmico. Na opinião de Perkins et al. (2015) estudantes com elevada pontuação na perspectiva temporal futura, são mais dedicados aos estudos.

Há correlações positivas significativas entre a dimensão de Exploração em Profundidade da escala EDIC, a Influência dos Professores da escala IIC, o Envolvimento Comportamental da escala QEEE, a motivação Introjeteada, Identificação e Integração da escala QARDV e com a dimensão Futuro da escala ZTPI. Isso significa que, quanto maior a influência dos professores, o envolvimento comportamental, a motivação introjeteada (seja de evitamento ou de aproximação), indenticada ou integrada dos alunos, bem como uma orientação para o planejamento futuro, maior será a exploração em profundidade. De acordo com Mastrorilli (2016) alunos com maior envolvimento escolar além de melhor desempenho acadêmico, apresenta menor risco de abandono escolar. Para Zimbardo e Boyd (2009) alunos mais orientados para o futuro tendem a obter melhores notas.

Quanto a dimensão Expectativas Étnicas e de Gênero da escala IIC, há uma significativa associação positiva com o Envolvimento Afetivo e Comportamental da escala QEEE, com a Motivação Externa da escala QARDV e com as dimensões da escala ZTPI exceto Passado Negativo. Isso indica que, quanto maior o envolvimento afetivo e comportamental e a percepção do passado como positivo, bem como uma maior atitude hedonista e maior orientação para o futuro, maiores serão as percepções dos alunos de

existirem expectativas étnicas e de gênero que possam influenciar no desenvolvimento de carreira. Segundo Louro e Janeiro (2014) há uma correlação entre a percepção dos alunos, em relação à influência das expectativas étnicas e de gênero e o presente e a visão ansiosa de futuro. Isso pode indicar a influência das expectativas étnicas e de gênero no dia-a-dia dos alunos, bem como ser gerador de ansiedade pelas incertezas do futuro.

As correlações significativas positivas, entre a dimensão Envolvimento Afetivo dos alunos e sua Motivação de Identificação e a dimensão Passado Positivo e Futuro, permitem afirmar que, quanto maior a motivação de identificação, a visão positiva do passado e a orientação para ações futuras, maior será o envolvimento afetivo do aluno. Por sua vez a dimensão Envolvimento Comportamental encontra-se correlacionada significativamente com a dimensão Motivação Identificada e Integrada e as dimensões Passado Positivo e Futuro do ZTPI. Isso significa que, quanto maior a motivação identificada e integrada e maior a visão positiva do passado e a orientação para o futuro, maior será o envolvimento comportamental percebido pelo aluno. Essa relação entre a visão positiva do passado e a orientação para o futuro é relatada por Janeiro e Veiga (2014) como fundamental para o envolvimento escolar.

Finalmente, com relação a dimensão Envolvimento Cognitivo, observa-se uma relação positiva com a dimensão Motivação de Identificação e de Integração do QARDV e as dimensões Passado Positivo, Presente Hedonista e Futuro do ZTPI. Esses resultados indicam que, quando maior a identificação de integração e identificação, maior a percepção positiva do passado, a atitude hedonista e a orientação para o futuro, maior o envolvimento cognitivo com as atividades da escola, percebido pelo aluno.

De entre as observações negativas, destacam-se:

A Exploração em Amplitude da escala EDIC está associada positivamente com a dimensão Eventos Sociais Negativos da escala IIC, Envolvimento Cognitivo da escala QEEE e os Presentes Hedonistas e Fatalistas da escala ZTPI. Essas correlações indicam que, quanto maior percepção de existência de eventos sociais negativos, o envolvimento cognitivo com a escola a atitude hedonista e o risco em relação ao tempo de vida, assim como o fatalismo e uma atitude de falta de esperança com a vida e o futuro, maior será a exploração em amplitude.

É digno de nota a correlação positiva entre a dimensão Exploração Ruminária do EDIC, as dimensões Expectativas Étnicas e de Gênero do IIC, Motivação Externa do QARDV, o Passado Negativo e os Presentes Hedonista e Fatalista do ZTPI. Portanto, quanto maiores as percepções e expectativas étnicas e de gênero, a motivação externa, a

visão aversiva do passado, a atitude hedonista e a falta de esperança com a vida e o futuro, maiores são as explorações ruminativas do aluno. De acordo com Cordeiro et al. (2015) a dimensão Exploração Ruminativa da EDIC, está relacionada ao sentimento de dúvida. Conforme Paixão (1988) indivíduos com elevada pontuação na dimensão presente hedonista são mais propensas a se colocarem em situação de risco. Para Louro e Janeiro (2014) e a percepção dos alunos, em relação à influência das expectativas étnicas e de gênero e o presente e a visão ansiosa de futuro, pode indicar a influência das expectativas étnicas e de gênero no cotidiano dos alunos, bem como ser gerador de ansiedade pelas incertezas do futuro. Todas as citações acima, parecem fazer parte do conjunto das situações que podem estar relacionadas as causas do abandono escolar.

Com relação a dimensão Eventos Sociais Negativos da Escala IIC, está relacionada de forma positiva com Envolvimento Cognitivo da escala QEEE, com a Motivação Integrada da escala QARDV e as dimensões Passado Negativo e Presente Hedonista e Presente Fatalista da escala ZTPI. Desse modo pode-se afirmar que, quanto maior o envolvimento cognitivo, a motivação integrada dos alunos, a percepção negativa do passado e uma atitude hedonista e a falta de esperança com a vida e o futuro, maiores são as percepções da presença de eventos sociais negativos na vida do aluno.

As associações positivas entre as dimensões Externa e Introjeção de Evitamento da escala QARDV estão associadas positiva e significativamente com as dimensões Passado Negativo e os presentes Hedonista e Fatalista da escala ZTPI. Pode-se afirmar que, quanto maior a visão negativa do passado e quanto maior a atitude hedonista e a falta de esperança com a vida e o futuro, também maior será a motivação externa e introjeção de evitamento do aluno.

Foi feita análise dos resultados com relação ao sexo e foram encontradas diferenças significativas. Os participantes do sexo masculino indicam maiores níveis de satisfação com a escola e de motivação intrínseca do que os participantes do sexo feminino, mas apresentam menores níveis de exploração do seu futuro profissional em profundidade. Esse resultado está de acordo com Leite e Veiga (2018) que observaram um maior envolvimento dos rapazes na dimensão Aspecto comportamental.

Com relação ao ano de escolaridade os resultados indicam que, alunos do 1º ano apresentam maiores níveis de motivação externa do que os seus colegas do 2º e 3º ano. Observou-se diferenças significativas também na identificação entre os alunos do 1º e do 3º. Os alunos do 3º ano apresentaram uma motivação mais identificada que os alunos do 1º ano.

Ainda em relação a influência da Perspectiva Temporal nas variáveis em estudo encontra-se os seguintes resultados. No Passado Negativo foi observado diferenças significativas entre os alunos do 1º e os do 2º ano. Os alunos do 1º ano apresentaram maiores níveis na dimensão Passado Negativo, indicando uma visão negativa e aversiva do passado do que os seus colegas do 2º ano. Entre os alunos do 1º e do 3º ano as diferenças foram relacionadas ao Presente Fatalista. Os alunos do 1º ano apresentaram uma visão mais fatalista e uma atitude de falta de esperança com a vida e o futuro do que os alunos do 3º ano.

No que se refere a satisfação com a escola, os resultados indicam que, os alunos com perfil mais centrado no Passado Negativo e pouco orientado para o Futuro, apresentam valores significativamente mais baixos de satisfação com a escola que os alunos mais orientados para o Passado Positivo e para o Futuro. Esses resultados estão em conformidade com Janeiro e Veiga (2014) indicando que alunos orientados para o futuro, são mais envolvidos com a escola e alunos com visão mais ansiosa ou negativa do futuro têm um menor envolvimento.

Finalmente, observam-se diferenças significativas em todas as dimensões do QARDV, com exceção da dimensão Identificação. Na dimensão Externa, os alunos orientados para todas as experiências temporais apresentam valores significativamente mais elevados

Quanto ao desenvolvimento da identidade de carreira foi encontradas algumas diferenças. Alunos com uma orientação mais baixa para todas as experiências temporais, apresentam valores significativamente mais baixo de exploração em amplitude do que os alunos com um perfil mais orientados para o Passado Negativo e menos orientados para o futuro. Por outro lado os alunos mais orientados para o Passado Positivo e para o Futuro apresentam valores mais baixos de Exploração Ruminativa que os alunos para todas as experiências temporais. Há também algumas diferenças com referência nas dimensões Influência dos Professores, Expectativas Étnicas e de Gênero e Eventos Sociais Negativos. Alunos mais orientados para o Passado Negativo e menos para o Futuro, apresentam valores significativamente mais baixos do que os alunos orientados para o Passado Positivo e para o Futuro e para os alunos orientados para todas as experiências temporais, sendo portanto, menos influenciados pelos professores. Alunos com baixa orientação para todas as experiências temporais são menos influenciados pelas expectativas de gênero ou etnia.

Com relação ao aspecto sociocultural, observou-se que, há diferenças na dimensão Influência dos pais da escala IIC. Os resultados indicam que, os alunos de estatuto sociocultural mais elevado apresentam uma maior influência dos pais do que os alunos de estatuto sociocultural mais baixo. De acordo com Laureau (2007) filhos de pais de classe média recebem de seus pais um sentimento de direito através da convivência familiar, além de receber os recursos necessário a interação com outras pessoas fora do âmbito familiar. Ao contrário, filhos de pais da classe trabalhadora e pobres, não apresentam o mesmo sentimento de direito

Limitações

Durante o desenvolvimento dos trabalhos de coleta de dados, encontramos algumas dificuldades que deverão ser consideradas em futuros estudos. O tempo estipulado para o grupo responder os instrumentos (em torno de trinta minutos) não foi suficiente em relação à quantidade de instrumentos utilizados. Alguns participantes deixaram várias questões sem resposta, o que inutilizou alguns questionários. Contudo, acredita-se que isso poderia ser contornado com a aplicação individual dos questionários.

A aplicação dos instrumentos a um grupo de estudantes simultaneamente, embora tenha a vantagem de atingir um maior número de alunos por seção, traz a desvantagem da distração provocada por aqueles participantes que terminam e vão deixando o local. Há outra questão que talvez seja mais significativa: o desenvolvimento dos trabalhos no espaço escolar. Verificamos que alguns alunos não ficavam à vontade para responder às questões relacionadas aos serviços prestados pela escola. Por mais que tenhamos deixado claro o objetivo da pesquisa e a não ingerência da escola no processo, ainda assim, eles pareciam apreensivos. Por outro lado, o número de questões sem respostas, especialmente nos instrumentos mais extensos, inviabilizou a utilização de muitos questionários, que foram excluídos da análise, com perda de tempo e trabalho. Acreditamos que com a aplicação de um menor número de questionários esse inconveniente possa ser contornado.

Considerações finais

Nesta seção procuramos fazer uma reflexão sobre os principais resultados obtidos no decorrer da investigação. A pesquisa se desenvolveu em dois estudos distintos. Buscamos organizar as conclusões de acordo com cada estudo, detalhando os objetivos alcançados. As limitações do estudo e sugestões para futuras investigações foram

discutidas separadamente em cada estudo (Estudo 1 e Estudo 2). Por fim, são apresentadas algumas sugestões que poderão contribuir para a prevenção do risco de abandono escolar.

Esta tese desenvolve-se no contexto das políticas educacionais, mais especificamente na etapa do ensino frequentada por jovens e jovens adultos, o Ensino Secundário⁴⁵. O trabalho realizado abordou a problemática do abandono escolar, por se tratar de um problema que afeta um percentual significativo de estudantes trazendo sérios prejuízos, tanto em nível individual quanto coletivo.

Entre os motivos para a interrupção dos estudos, os mais relatados pelos participantes foram situações como a necessidade de trabalhar, seja para ajudar a família ou para o próprio sustento. Há ainda a carência de escolas, a distância entre o trabalho e a escola, a falta de transporte escolar, as condições físicas das escolas, a formação de professores, carga horária e currículo escolar.

Para todos os entrevistados, a continuidade dos estudos, após o período de um ano ou mais afastados da escola, somente foi possível graças à modalidade de ensino para adultos⁴⁶. Para além da oportunidade de conclusão do Ensino Médio⁴⁷, para fins de melhoria de vida, estes estudantes estão em busca de: 1) perspectiva de se adquirir o conhecimento formal, que os coloque em um nível acadêmico e de qualificações mais elevado e (2) fazer algo que possibilite a saída da instabilidade social em que vivem inclusive no aspecto profissional. Essa dupla expectativa pode explicar o esforço desses estudantes para enfrentar uma estafante jornada escolar após um dia de trabalho, para a maioria bastante cansativo.

Outro aspecto que nos parece relevante e que aparece como uma preocupação dos participantes são os obstáculos a serem vencidos no futuro, ou seja, encontrar estratégias que possam facilitar a continuação dos estudos sem concorrer com o mercado de trabalho e as relações familiares. Isso é compreensível, já que o trabalho é essencial na vida dessas pessoas. Em segundo lugar, vem a preocupação com a família, ficando a escola por último.

Embora tanto no Brasil quanto em Portugal os programas de educação de adultos tenham sido implementados tendo em vista uma melhor inserção no mercado de trabalho,

⁴⁵ Ensino Médio no Brasil.

⁴⁶ Cursos do Ensino Recorrente de nível secundário por módulos capitalizáveis em Portugal e Ensino de Jovens Adultos (EJA) no Brasil.

⁴⁷ Ensino Secundário em Portugal.

a concretização desses planos ainda é uma incógnita. Na prática percebe-se que o aumento do nível de escolaridade, com conseqüente certificação, não é garantia de inserção no mercado laboral.

Conforme mencionado na introdução deste estudo, é evidente que a escola não é a única ferramenta disponível para a obtenção de um percurso educativo mais qualificante. Contudo, é um equipamento que, dada a importância adquirida na sociedade, tornou-se altamente significativo.

O modelo de escola atual é o resultado de décadas de tecnicismo, com pouca ou quase nenhuma valorização de dimensões psicológicas do sujeito. Nesse contexto a escola cumpre o papel de formar para o trabalho, atendendo a uma exigência do mercado, deixando em segundo plano a formação de cidadãos. Aqui um paradoxo: vários alunos participantes da pesquisa relataram pouca ou nenhuma expectativa com o mercado de trabalho, 35,6% de participantes classificaram como ruim ou regular ao avaliarem o futuro do mercado de trabalho. Isso talvez possa ser explicado pela incapacidade da escola em desenvolver programas e atividades atrativas para os jovens, especialmente para os estudantes do ensino médio⁴⁸. Assim, cada vez mais, a escola vai correndo o risco de perder seus clientes para outras instituições que oferecem mais atratividades.

Diante da complexidade do problema, é inegável tratar-se de um desafio para o sistema, no sentido de repensar um formato de escola que se adapte às necessidades desse público. Torna-se necessário um modelo de escola mais flexível e abrangente, uma escola menos engessada com melhoria nos serviços prestados e instalações físicas, horários e currículos mais adequados.

A perspectiva temporal como uma possibilidade de intervenção e prevenção do risco de abandono escolar

Dadas as graves conseqüências e o aspecto multifatorial do abandono escolar, o enfrentamento deve ser feito em duas frentes: a prevenção e o combate. A Perspectiva Temporal pode contribuir significativamente nesse sentido, principalmente no que se refere à Perspectiva Temporal Futura (TPF), pelas amplas possibilidades de sua utilização no meio escolar.

Com base nos resultados das análises da correlação entre as variáveis do estudo, percebe-se o quanto a Perspectiva Temporal está correlacionada com variáveis que

⁴⁸ Ensino Secundário em Portugal.

podem influenciar na tomada de decisão em vários aspectos da atividade humana. De acordo com Unger *et al.* (2014), uma boa orientação temporal é significativamente importante, nos mais diversos domínios da vida humana, e está intimamente relacionada com o sucesso e o bem-estar. Alguns autores (*e.g.*, Keough *et al.*, 1999; Leite & Pasquali, 2008; Zimbardo & Boyd, 2009) defendem a possibilidade de se prever o comportamento da pessoa, considerando sua perspectiva temporal. Há uma gama de estudos apontando para o sucesso de ações desenvolvidas nas escolas com a utilização da Perspectiva Temporal Futura (PTF).

Em nosso estudo, observamos que o envolvimento com a escola está diretamente relacionado com a Perspectiva Temporal. De acordo com as análises, quanto maior percepção positiva do passado, atitude hedonista e orientação para o futuro significam maior envolvimento cognitivo com as atividades escolares.

Pelo contrário, quanto maior a percepção negativa do passado, menor o envolvimento comportamental do aluno. Alunos que apresentam um perfil mais centrado no Passado Negativo e pouco orientado para o Futuro apresentam valores significativamente mais baixos de satisfação com a escola. Alunos mais orientados para o Passado Negativo e com baixa orientação para o Futuro sentem-se menos envolvidos afetivamente com a escola do que os outros alunos.

As análises dos dados, tanto do estudo 1 quanto do estudo 2, evidenciam a necessidade de iniciativas de natureza preventiva (por exemplo, acompanhamento psicológico, orientação escolar, aconselhamento de carreira e programas de prevenção ao abandono), abrangendo toda a etapa de ensino pesquisado, ou seja, o Ensino Secundário⁴⁹. O envolvimento de todos os agentes educativos (professores, diretores, supervisores, psicólogos, orientadores, diretores de turma) deve ser prioritário, devendo igualmente contemplar os mais diversos aspectos correlacionados ao sucesso ou insucesso escolar.

Um projeto de prevenção ao abandono escolar, além do envolvimento dos profissionais, deverá envolver os discentes em todo seu trajeto, desde planejamento, passando pela execução até a avaliação final dos resultados. Segundo Ramírez-Díaz *et al.* (2018), o abandono das salas de aula pode ser impedido quando se dá aos alunos a possibilidade de participação em situações relacionadas com suas necessidades.

⁴⁹ Ensino Médio no Brasil.

REFERÊNCIAS

- Adão, Á.; Silva, C. M., & Pintassilgo, J. (org.) (2012). *O Homem vale, sobretudo, pela educação que possui: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Adorno, T. W. (2003). *Educação e emancipação*. (Tradução de Wolfgang Leo Maar). São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Aguiar, C. F. S. (2010). *Percepções de alunos do ensino secundário sobre sucesso e abandono escolar: o contributo da prática desportiva*. (Dissertação de mestrado em Actividade Física e Desporto apresentada à Universidade da Madeira, Portugal).
- Aitchison, J. (2012). *A educação e aprendizagem de jovens e adultos na África Austral*. Visão geral de um estudo para cinco nações encomendado pela OSISA. Retirado de: <https://www.info-angola.com/attachments/article/3877/portugueseeducationoverview.pdf>, em 22/02/2018.
- Alcará, A. R., & Guimarães, S. E. R. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Revista semestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional (ABRAPEE)*, Vol. 11 (1), 177-178. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100019, em 28/04/2020.
- Álvares, M., & Estêvão, P. (2012). *Do que falamos quando falamos de abandono escolar*. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/262258532_De_que_falamos_quando_falamos_de_Abandono_Escolar_Precepe, em 14/04/2020.
- Ambrosini, T. F. (2012). Educação e emancipação humana: Uma fundamentação filosófica. *Thaumazein*, Vol. 9, 40-56. Retirado de: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/85>, em 28/04/2020.
- Araceli, M. G., & Tommaso, M. (2017) *El fracaso escolar em España e Italia*. Retirado de: <https://www.researchgate.net/publication/319422855>, em 28/04/2020.
- Baker, S. (2014). *Character Strengths of Students at Risk of Dropping Out of High School*. (Dissertação apresentada em cumprimento parcial para o grau de Doutor em Psicologia no Departamento de Psicologia Clínica na Antioch University New

England. Keene, USA). Retirado de:

<https://aura.antioch.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1235&context=etds>,
30/08/2018, às 13:00.

- Barbosa, R. A. D., & Barros, B. P. (2016). A abordagem rogeriana como uma possibilidade de intervenção, prevenção e combate ao bullying. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Vol. 11, 174-190. Retirado de: <https://dialnet.unirioja.es/revista/25741/V/11>, em 26/05/2020.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro) Lisboa. Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bardin, L. (2016) *Análise de conteúdo*. (Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). São Paulo. Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (editores) (2008). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. (Tradução de Pedrinho A. Guareschi). 7. edição. Petrópolis-RJ. Editora Vozes. (Obra original publicada em 2000).
- Bayma, H. F. A. (2009) *O abandono escolar no ensino fundamental brasileiro: alguns Factores familiares*. (Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal).
- Bernardes, N. M. S. (2014). *Bullying em contexto escolar: do diagnóstico à prevenção*. (Dissertação de Mestrado em Sociologia, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal).
- Blustein, D. L., Murphy, K. A., Kenny, M. E., Jernigan, M., Perez-Gualdrón, L., Castaneda, T., Koepke, M., Land, M., & Urbano, A. (2010). Exploring Urban Students' Constructions About School, Work, Race, and Ethnicity. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 57 (2), 248-254. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/49660181_Exploring_Urban_Students'_Constructions_About_School_Work_Race_and_Ethnicity/link/5690975c08aec14fa557ec39/download, em 28/04/2020.
- Born, M. (1984). Les Structures de la Perspective Temporalle. *Temporalle. Psychologica Bélgica*, Vol. 24, 105-116. Retirado de: <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/10759/1/structures%20de%20la%20perspective.pdf>, em 28/04/2020.

- Brait, L. F. R., Macedo, K. M. F., Silva, F. B., Silva, M. R., & Souza, A. L. R. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Revista eletrônica da curso de pedagogia do campus Jatí-UFG*, vol. 8, (1), p. 1-15. Retirado de: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/40868/pdf>, em 28/04/2020.
- BRASIL. *Código Penal*. DEL 2.848/1940 (DECRETO-LEI). Retirado de: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-norma-atualizada-pe.pdf](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2848-7-dezembro-1940-412868-norma-1940-412868-norma-atualizada-pe.pdf), em 28/04/2020.
- BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil, 1824*. Retirado de: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf, em 28/04/2020.
- BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1934*. Retirado de: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf?sequence=10&isAllowed=y, em 28/04/2020.
- BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937*. Retirado de: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9, em 08/04/2020.
- BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Diário Oficial da União, 19/09/1946. Retirado de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139953/Constituicoes_Brasileiras_v5_1946.pdf?sequence=9&isAllowed=y, em 28/04/2020.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Constituição atualizada até a Emenda Constitucional n.º 99/2017. Retirada de: <http://www.saude.am.gov.br/planeja/doc/constituicaofederalde88.pdf>, em 28/04/2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2017). *Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica*. Retirado de: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206, em 28/04/2020.
- BRASIL. *Lei n.º 5.692 de 11/08/1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1 e 2

- graus e dá outras providências. Retirado de: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009, em 28/04/2020.
- BRASIL. *Lei n.º 9394 de 20/12/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Retirado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, em 15/04/2020.
- BRASIL. *Lei n.º 13.415. LDB*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Edição atualizada até março de 2017. Retirado de: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf, em 15/04/2020.
- BRASIL. *Decreto 19.944*. Ministério da Educação e Saúde Pública. 1930. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>, em 28/04/2020.
- Breslau, J. (2010). *Health in Childhood and Adolescence and High School Dropout*. Retirado de: <https://schoolhealthteams.aap.org/uploads/ckeditor/files/healthanddropout.pdf>, 31/08/2018, às 20:02.
- Brito, A. C. A. G., & Lopes, M. E. (2014). O papel da educação escolar para o exercício da cidadania. *Revista Primus Vitam*, Vol. 7, 1-13. Retirado de: http://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_7/azenath.pdf, em 28/04/2020.
- Cabrer, H. L. (2018). El Absentismo Escolar como predictor del Abandono Escolar Temprano. *Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social*, Vol. 10, (11), 29-41. Retirado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6977378>, em 15/04/2020.
- Cabrita, M. F. G. B. (2007). *Causas do abandono escolar de adultos em Contexto de formação – Um estudo de caso múltiplo*. (Dissertação de Mestrado Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação de Beja, Faro, Portugal).
- Camacho, C. M. L. P. (2017). *Recursos Tecnológicos e Motivação para a Aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado. Universidade de Fernando Pessoa. Porto).
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto. Porto Editora.

- Carneiro, D., & Figueiredo, A. (2012). Recuso-me a ir para aquela escola – Um caso clínico de bullying. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 28, 295-303. Retirado de:
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-51732012000400008, em 28/04/2020.
- Carneiro, M. R. (coord.); Benites, C. F., Rodrigues, E. A., & Garrinhos, P. M. (1997). *Crianças de Risco*. Lisboa: ISCSP.
- Carvalho, R. G. (2007). *Perspectiva temporal de futuro em contexto educativo – Um estudo com estudantes do 9º ano de uma escola rural da Madeira*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Departamento de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal).
- Carvalho, R. G., Pocinho, M., & Silva, C. (2010). Comportamento Adaptativo e do Futuro: Algumas Evidências nos Contextos da Educação e da Saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 554-561. Retirado de:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000300016&lng=en, em 28/04/2020.
- Castelar, P. U. C., Monteiro, V. B., & Lavor D. C. (2012). *Um estudo sobre as causas do abandono escolar nas escolas públicas de ensino médio do Estado do Ceará*. Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. 2012. Retirado de:
http://www2.ipece.ce.gov.br/encontro/2012/UM_ESTUDO_SOBRE_CAUSAS_A_BANDONO_ESCOLAR_PUBLICAS_ENSINO_MEDIO_CEARA_2o_lugar.pdf, em 28/04/2020.
- Casteleiro, J. M. (coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Castro, C. F. V. (2010). *Abandono Escolar – Factores e Estratégias e Combate*. (Dissertação de mestrado, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal).
- Cavaco, C. (coord.), Alves, N., Guimarães, P., & Feliciano, P. (2015). *Abandono e Insucesso Escolar – Construir uma perspectiva de gênero*. Lisboa: Instituto de Educação da UL, 2015.
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2007). School Characteristics Related to

High School Dropout Rates. *Remedial and Special Education*, Vol. 28 (6), 325-339.

Retirado de:

https://www.researchgate.net/publication/249835363_School_Characteristics_Related_to_High_School_Dropout_Rates/citations, em 30/04/2020.

Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Williams, L. C. A. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá. Vol. 13 (2), 351-360. Retirado de:

<https://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a18v13n2.pdf>, em 19/05/2020.

Coelho, J., Cunha, L., & Martins, I. (2008). *Inferência estatística, com utilização do SPSS e G*Power*. Lisboa: Sílabo.

Colbert, J. L. (2017). *Examining the Phenomenon of Dropping Out of High School Through the Perspectives and Experiences of the African American Male*. Tese de doutoramento em Educação em Liderança Educacional, Universidade do Arkansas, Fayetteville, USA). Retirado de:

<https://scholarworks.uark.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3537&context=etd>, em 07/05/2020.

Comenda, C. M. S. (2016). *Abandono escolar precoce – Compreender para prevenir*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal).

Comissão Europeia. (2015). *Schools policy A whole school approach to tackling early school leaving Policy messages* [Brochura]. Bruxelas: CE. Retirado de:

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-leaving-policy_en.pdf, em 24/04/2020.

Comissão Europeia. (2017). *Semestre europeu – ficha temática. Jovens que abandonam precocemente a escola*. Retirado de:

https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/european-semester-thematic-factsheet-early-school-leavers_pt.pdf, em 19/08/2021.

Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., & Lacante, M. (2015). *Dimensions of Identity Development Scale (EDIC)*. Retirado de:

<https://cineicc.uc.pt/dimensions-of-identity-development-scale-edic-info/>, em 30/03/2020.

- Cordeiro, P. M. G., Paixão M. P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2016). Development, and Adjustment in Career Transitions: The Mediating Role of Psychological Needs. *Journal of Career Development*, Vol. 45 (1), 83-97.
- Costa, C. J. B. (2013). *Sucesso escolar no ensino secundário: autorregulação e performances de aprendizagem em busca do sucesso*. (Tese de doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal).
- Costa, L. N. M. (2009). *Representações do futuro, instrumentalidade e contextos de suporte em alunos com percurso normal e em situação de abandono escolar*. Tese de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal).
- Damásio, A. (31 de outubro de 2017). *Jornal Público*.
doi:<https://www.publico.pt/2017/10/31/ciencia/noticia/sem-educacao-os-homens-vao-matarse-uns-aos-outros-diz-antonio-damasio-1791034>
- Derivois, D., Guillier-Pasut, N., Karray, A., Cénat, J. M., Brolles, L., & Matsuhara, H. (2015). Evaluating the risks of school dropout amongst children in the care of the French child protection system: An exploratory study. *School Psychology International*, 36(3), 301–312. Retirado de:
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0143034315573563>, em 24/04/2020.
- Casteleiro, J. M. (Coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Academia das Ciências de Lisboa. Editorial Verbo.
- David, R. M. F. S. (2014). *ASPIRAÇÕES VOCACIONAIS NA INFÂNCIA: UM ESTUDO LONGITUDINAL*. Tese de doutoramento Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Díaz, O. E., Guajardo, D. C., Fiegehen, L. G., Campos, J. L., & Grau, E. S. C. (2012). Fatores intraescolares associados ao abandono escolar no Chile: um estudo de caso. *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 20, 47-64. Retirado de:
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-72502012000100004&lng=pt&nrm=iso, em 23/04/2020.
- Eccles, J. S. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: the role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, Vol. 3 (3), 191–204. Retirado de:

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=ff0bd01b-3b05-4fdb-b568-4016d7a14e59%40sessionmgr4007>, em 15/05/2020.

Ecco, I & Nogaro, A. (2015). A educação em Paulo Freire como processo de humanização. EDUCARE XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba. Retirado de: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf, em 04/10/2021.

Enguita, M. F., Martínez, L. M., & Gómez, J. R. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales Núm. 29*. Retirado de: <http://gidid.unizar.es/viejo/chen/chaim/asigna/sistemasbienestar/textos/ENGUITA-2010.pdf>, em 23/04/2020.

Espailat, C. A. (2018). *La Competencia lectora en estudiantes de Secundaria de la República Dominicana: orientaciones para la evaluación y su intervención pedagógica*. (Tese de doutoramento, Universidade de Sevilha, Faculdade de Ciencias da Educação Departamento de Didática e Organização Educativa Programa de Doutorado em Educação, Sevilha, Espanha).

Espinosa, O., Castillo, D., Gonzales, L. E., & Loyola, J. (2013) Factores Familiares asociados a La deserción escolar em Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 18, 136-150. Retirado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022785010>, em 07/04/2020.

Estêvão, P., & Álvares, M. (2013). A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo. *CIES e-WorkingPaper*, 157/2013. CIESOIUL – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia Instituto Universitário de Lisboa.

Fahel, M., Rambla, X., Lazzarotti, B., & Bronzo, C. (org.) (2012). *Desigualdades ducacionais & pobreza*. Editora PUC Minas. Belo Horizonte. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/281107868_Educacao_profissional_menos_evasao_e_reprovacao_no_Ensino_Medio, em 06/05/2019 às 17h.

Fall, A., M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context, selfperceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35 (4), 787-798. Retirado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197111001497?via%3DIhb>, em 31/08/2018, às 16:11.

Fante, C. (2005). *Bullying Escolar: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*.

Campinas. Ed. Verus.

- Farahati, F., Marcotte, D. E., & Wilcox-Gok, V. (2003). The effects of parents' psychiatric disorders on children's high school dropout. *Economics of Education Review*, Vol. 22, 167-178. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/222671331_The_effects_of_parents%27psychiatric_disorder_on_children%27s_high_school_dropout, em 05/05/2020.
- Fernandes, N. M. S. (2014). *Bullying em contexto escolar: do diagnóstico à prevenção*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Fernández, C. F. (2018). *Percepción del profesorado sobre alumnado absentista*. Máster universitario em intervención e investigación socioeducativa. Universidade de Oviedo.
- Field, A. (2011). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Ed. Paz e Terra.
- Frostad, P., Pijl, S. J., & Mjaavatt, P. E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, (1), 110-122. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/267151125_Losing_All_Interest_in_School_Social_Participation_as_a_Predictor_of_the_Intention_to_Leave_Upper_Secondary_School_Early/link/5472eca20cf2d67fc035d231/download, em 23/04/2020.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos [PORDATA]. 2019. *Taxa de retenção e desistência no ensino secundário: total, por modalidade de ensino e ano de escolaridade*. Retirado de: <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+reten%C3%A7%C3%A3o+e+desist%C3%Aancia+no+ensino+secund%C3%A1rio+total++por+modalidade+de+ensino+e+ano+de+escolaridade-3511>, em 25/08/2021
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (2017). Cenário da exclusão escolar no Brasil. Retirado de: https://www.unicef.org/brazil/media/481/file/Cenario_da_exclusao_escolar_no_Brasil.pdf, em 23/04/2020.

- Galo-Louro, J. R. M., & Janeiro, I. (2014). *Influência de Variáveis Pessoais e do Contexto no Desenvolvimento de Projetos Futuros em Jovens Pertencentes a Grupos de Risco*. (Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa).
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Germinari, G. D. (2018). Reforma do Ensino Médio no Brasil: o caso da disciplina de História e as implicações para aprendizagem histórica. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 13 (33), 254-269. Retirado de: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/822>, em 23/04/2020.
- Gil, A., C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Capítulo 11, 6ª edição. Editora Atlas S/A. São Paulo.
- Gomes, E. C., Campos, M. G., Alzás, T., & Casas, L. M. (2019). Causas do abandono escolar de jovens mulheres no Brasil e na Espanha. *Atas – Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*, vol. 1, 1145-1150. Retirado de: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/issue/view/27>, em 14/04/2020.
- Guerra, C. E. (2018). *Clima de escola e envolvimento dos/as estudantes: um estudo com alunos/as do 3º Ciclo do Ensino Básico*.(Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora).
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson New International Edition. Essex: Pearson Education Limited.
- Hayenga, A. O., & Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in middle school. *Motivation and Emotion*, 34(4), 371-383. Retirado de: https://www.reed.edu/motivation/docs/Hayenga_Corpus_2010.pdf, em 23/04/2020.
- Howard, M. C. (2016). A Review of Exploratory Factor Analysis Decisions and Overview of Current Practices: What We Are Doing and How Can We Improve? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/283172637_A_Review_of_Exploratory_Factor_Analysis_EFA_Decisions_and_Overview_of_Current_Practices_What_We_Are_Doing_and_How_Can_We_Improve, em 23/04/2020.

- Ioana, M. I., Anda, M. I., Cornelia, P., & Mariana, C. R. (2015). School dropout – a social problem in Romania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 182, 623-628. Retirado de:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815030700>, em 27/07/2018.
- Janeiro, I. N. (2012). O Inventário de Perspectiva Temporal: Estudo de validação. *Revista Ibero-Americana de Avaliação Psicológica*, 34, 117-132. Retirado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645438006>, em 23/04/2020.
- Janeiro, I. N., & Veiga, F. (2014). A Perspectiva temporal e o envolvimento dos alunos na escola. In: Veiga, F. (org). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas Internacionais da Psicologia e Educação* (p. 386-398). Lisboa: Instituto de Educação.
- Justo, H. (2002) *Abordagem Centrada na Pessoa – Consensos e Dissensos*. São Paulo. Ed. Vetor.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's Smoking, Drinking, and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21, 149-164. Retirado de:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.590.9667&rep=rep1&type=pdf>, em 22/04/2020.
- King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). How You Perceive Time Matters for how You Feel in School: Investigating the Link between Time Perspective and Academic Emotions. *Corrient Psychology*, 33, 282-300. Retirado de:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12144-014-9213-x.pdf>, em 14/04/2020.
- Knüppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educar*, Curitiba, Vol. 27, 277-290. Retirado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013354017>, em 28/09/2019.
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa*, 41, (144), 752-769. Retirado de:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>, em 22/04/2020.
- Lara, L. D., Araújo, M. C. S., Lindner, V., & Santos, V. P. L. (2005). O adolescente e a

- Escolha profissional: Compreendendo o processo de decisão. *Arquivos de Saúde Unipar*, Umoarama. Vol. 9 (1), 57-61. Retirado de: <http://revistas.unipar.br/index.php/saude/article/view/1356/1207>, em 22/04/2020.
- Lareau, A. (2007). A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, Vol. 46, 13-82. Retirado de: <https://www.scielo.br/j/edur/a/THLGbD5ZPVpcJT3Y8BBXwDC/?format=pdf&lang=pt>, em 19/10/2021.
- Lavrentsova, E., & Valkov, P. (2017). Dropping Out Of School: Risk and Protective Factors. *Labor et educatio*, 5, 107-124. Retirado de: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/14897/labor_5_2017_lavrentsova-valkov_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y, em 22/07/2020.
- Leite, U. R., & Pasquali, L. (2008). Estudo de validação do Inventário de Perspectiva de Tempo do Zimbardo. *Avaliação Psicológica*, 7 (3), 301-320. Retirado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000300005, em 22/04/2020.
- Leite, A. G. & Veiga, F. H. (2018). Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do Sistema de Aprendizagem. Retirado de: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38407/1/EAE%20NA%20ESCOLA%20ESTUDO%20COM%20ALUNOS%20DO%20SISTEMA%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf>, em 19/10/2021.
- Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2 1636-1643. Retirado de: http://www.erta.ca/sites/default/files/2017-03/lessard-poirier-fortin_student-teacher-relationship_2010.pdf, em 06/05/2020.
- Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (org.) (2006). *Análise de Conteúdo: Contributos para a elaboração de dissertações e teses (Capítulo V)*. Porto. Ed. Porto.
- Locatelli, A. C. D., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. É. R. (2007). A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Vol. 20 (2), 268-276.
- Malmberg-Heimonen, I., Sletten, M. A., Tøge, A. G., Gyüre, K., & Elin, B. (2018).

- Research protocol: Systematic follow-up in order to reduce dropout in upper secondary schools. A cluster-randomised evaluation of the IKO model. *International Journal of Educational Research*, 89, 153-160. Retirado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035517311564?via%3Dihb>, em 14/04/2020.
- Margiotta, U., Vitale, G., Santos, & J. S. (2014). O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio: dados, políticas, intervenções e perspectivas. *Cad. Cedes*, Campinas, 34, (94), 349-366. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0349.pdf>, em 14/04/2020.
- Maroco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: Report Number.
- Martis, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS*. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir. Braga: Psiquilibrios.
- Mastrorilli, T. M. (2016). *Understanding the High School Dropout Process through Student Engagement and School Processes: Evidence from the Educational Longitudinal Study of 2002*. Dissertação apresentada à Faculdade de Pós-Graduação em Psicologia Educacional em cumprimento parcial dos requisitos para o grau de doutor em Filosofia à Universidade da Cidade de Nova York. Retirado de: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1811&context=gc_etds, em 22/04/2020.
- Matos, J. S., & Senna, A. K. (2011). História oral como fonte: problemas e métodos. *Historiæ, Rio Grande*, Vol 2 (1): 95-108.
- McCabe, K., Bray, M. A., Kehle, T. J., Theodore, L. A., & Gelbar, N. W. (2011). Promoting Happiness and Life Satisfaction in School Children. *Canadian Journal of School Psychology*, 26 (3), 177-192. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/254083198_Promoting_Happiness_and_Life_Satisfaction_in_School_Children, em 22/04/2020.
- Melo, C. F. P. (2008). *Construção de um instrumento de diagnóstico de crianças e jovens em risco de abandono escolar*. Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa. ISCTE-IUL.
- Mendes, R. R. L. (2008). *Ação de Professores em Contexto de Globalização*:

um estudo a partir do Grupo de Educação Sócio-ambiental da Pampulha (Belo Horizonte, MG). Tese apresentada ao Curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

- Miguel, R., Rijo, D., & Lima, L. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: a Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (1), 127-143. Retirado de: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1787>, em 22/04/2020.
- Mishra, P. J., & EP, A. A. (2014). Family Etiology of School Dropouts: A Psychosocial Study. *International Journal of Language & Linguistics*, Vol. 1(1), 45-50. Retirado de: http://ijllnet.com/journals/Vol_1_No_1_June_2014/6.pdf, em 29/04/2020.
- Moreira, R. C. R., Costa, J. R. A., Lopes, R. L. M., Freitas, M. Y. G. S., Souza, L. O., & Carvalho, M. A. S. (2010). Gravidez na adolescência e vida escolar: experiências de alunas de uma escola pública. *Revista de enfermagem UFPE online*, 4 (2), 524-532. Retirado de: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/issue/archive?issuesPage=2#issues>, em 29/04/2019.
- Maroco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: Report Number.
- Matos, J. S., & Senna, A. K. (2011). História oral como fonte: problemas e métodos. *Historiæ*, Rio Grande, Vol. 2 (1): 95-108. Retirado de: <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3264/Hist%C3%B3ria%20oral%20como%20fonte%20-%20problemas%20e%20m%C3%A9todos.pdf?sequence=1>, em 29/04/2020.
- Negrini, I. A., & Segura, F. J. (2009). Permanencia en la Educación Secundaria y su Relación con el Desarrollo Positivo durante la Adolescencia. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (1), 51-65. Retirado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661155/REICE_7_1_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y, em 22/04/2020.
- Neves, M. R. D. A. (2012). *Fatores do abandono escolar precoce e motivações para o regresso em educação de adultos*. Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Línguas e Administração. Vila Nova de Gaia.
- Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. C., & Dell’Aglío, D. D. (2014). Fatores de

risco e proteção na escola: reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (2), 203-210. Retirado de:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200203&lng=pt&tlng=pt, em 22/04/2020.

OCDE. (2020). Indicator A3. How does educational attainment affect participation in the labour market? Retirado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1bbc2e6a-en/index.html?itemId=/content/component/1bbc2e6a-en> em, 24/08/2021.

Oliveira, C. D. (2019). *Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto: experiências do presente e projetos de futuro*. Dissertação de mestrado Universidade Federal de São Carlos campus de Sorocaba. Retirado de: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11320/Oliveira%20Caique.%20Jovens%20estudantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, em 21/04/2020.

Oliveira, T., Viana, A. P. S., Boveto, L., & Sarache, M. V. (2013). Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, 6, (2) 145-160. Retirado de: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/45662>, em 21/04/2020.

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2018). *A Necessidade e o Papel dos Psicólogos no Contexto Educativo – Parecer da OPP*. Lisboa.

Organização das Nações Unidas. (1948). *A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)* [Brochura]. New York: ONU. Retirado de: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>, em 21/04/2020.

Ortuño, V., Paixão, M. P., & Janeiro, I. (2011). Tempo e Universidade: A Evolução da Perspectiva Temporal ao Longo do Percurso Universitário. In: Faria, L.; Araújo, A.; Moraes, F.; Sá, E. J.; Silva, A. *Carreira, Criatividade e Empreendedorismo*, 217-225. Braga: APDC Edições. Retirado de: <https://www.academia.edu/search?utf8=%E2%9C%93&q=Tempo+e+Universidade%3A+A+Evolu%C3%A7%C3%A3o+da+Perspectiva+Temporal+ao+Longo+do+Percurso+Universit%C3%A1rio>, em 03/04/2018.

Ortuño, V. E. C., Paixão, M. P., & Janeiro, I. N. (2013). O tempo subjectivo como

- instrumento (des)adaptativo no processo desenvolvimental. *Análise Psicológica*, 31, (2), 159-169. Retirado de:
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0870-82312013000200004&lng=pt&nrm=iso, em 21/04/2020.
- Otero, A. (2011). Escuela Media Y Abandono Escolar en Argentina: Aproximaciones a Um Debate Pendiente. *Educação em Revista*, 27, 15-162. Retirado de:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300008, em 21/04/2020.
- Paiva Jr., I. A., & Magalhães Jr., A. G. (2014) O Abandono Escolar no Ensino Médio Estadual na Região do Grande Bom Jardim. *Revista Conhecer: debate entre o público e o privado*, Vol. 4 (12), 30-72. Retirado de:
<https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1079/876>, em 29/04/2020.
- Paixão, M. P. B. A. (1988). A perspectiva temporal de futuro (T.F.P.) em algumas teorias do comportamento vocacional. *Revista Psicológica*, Coimbra, 1, 47-56.
- Pekrun, R. (2014). *As emoções e a aprendizagem*. Academia internacional de educação-Departamento internacional de educação. (Tradução: José Pinto Lopes e Maria Helena Santos Silva) Série Práticas Educativas 24 UNESCO. Retirado de:
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_24_por.pdf
- Perkins, P., Scherer, S., Palmer, K., & Talley, C. (2015). Do time perspective and year inschool influence gpa in africanamerican college students? *American Journal of Educational Studies*, 7, (1), 65-72.
- Pina, D. A. S. B. (2014). *Gravidez na adolescência e evasão escolar: estudo de caso – Escola Secundária na Cidade da Praia*. Dissertação de mestrado. UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” e Universidade Cabo Verde.
- PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. (1998). *O ensino secundário em Portugal*. [Brochura]. Lisboa. CNE. Retirado de:
http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Recomendacao_3_1998.pdf, em 21/04/2020.
- PORTUGAL. Direção-Geral da Educação e Cultura. (2015). *Política educativa: uma*

abordagem escolar integrada para a prevenção do abandono escolar. Retirado de:
https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/policy_rec_portuguese_final.pdf, em 21/04/2020.

PORTUGAL. Direção Geral de Educação. (2018). Orientação para o trabalho em Psicologia Educativa nas Escolas. Lisboa. DGE. Retirado de:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/orientacoes_para_o_trabalho_em_psicologia_educativa_nas_escolas.pdf.pdf, em 21/04/2020.

PORTUGAL. Instituto Nacional de Estatística. (2018). Taxa de abandono escolar desce para os 12,6%. Retirado de:
<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/noticia?i=taxa-de-abandono-escolar-no-valor-mais-baixo-desde-1992>, em 17/04/2020.

PORTUGAL. Lei n.º 46/86 Lei de Bases do Sistema Educativo. Retirado de:
<https://dre.pt/application/file/a/222361>, em 17/04/2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação [ME]. Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Retirado de: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/338986/details/maximized>, em 29/05/2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Retirado de:
[https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf), em 08/04/2020.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_17169, em 17/04/2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012. Retirado de:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf, em 17/04/2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2013). Decreto-Lei n.º 91. Retirado de:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf, em 17/04/2020.

Quaresma, V. B. S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em

- Ciências Sociais. *EM TESE – Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Vol. 2, 1 (3), 68-80. Retirado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>, em 17/03/2020.
- Ramírez-Díaz, J. L., & Hidalgo-Solano, F. (2018). Satisfacción de estudiantes de secundaria nocturna y su incidencia en el abandono escolar. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 22 (1), 1-14. Retirado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/8190>, em 28/08/2018.
- Real, M. R., & Fernández, F. J. A. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34 (1), 137-160. Retirado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2016341137160/15159>, em 14/04/2020.
- Rocha, M. B. M. (2012). A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. *Educação em Revista*, 28 (03), 219-239.
- Rogers, C. R. (2001). *Tornar-se Pessoa*. (Tradução de Manuel José de Carmo Ferreira) São Paulo. Ed. Martins Fontes. (Obra original publicada em 1961).
- Ruiz, M. J. E. (2018). *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos – El abandono escolar em México y sus vínculos con la discusión internacional*. Universidad de Guanajuato. Guanajuato.
- Saisi, N. B., (2010). Educação Infantil e família: uma parceria necessária. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática*, Vol. 20 (34), 65-85.
- Santos, Á. A., & Alves, J. M. (2008). Caminhos para saída. Factores que contribuem para o abandono escolar do ensino secundário em escolas de Vila Nova de Gaia: a perspectiva dos jovens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. 7, 89-106.
- Santos, R. R. (2010). Breve histórico do ensino médio no Brasil. [Seminário Cultura e política na primeira república: campanha civilista na Bahia]. Retirado de: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>, em 19/06/2018.
- Santos, S. M. M. (2014). *Atitudes e percepção de risco face ao risco de abandono escolar: um estudo preliminar com académicos e professores*. Tese de mestrado. Universidade de Coimbra.

- Schuitema, J., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2014). Enhancing Student Motivation: A Longitudinal Intervention Study Based on Future Time Perspective Theory. *The Journal of Educational Research*, 107:6, 467-481. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/271933622_Enhancing_Student_Motivation_A_Longitudinal_Intervention_Study_Based_on_Future_Time_Perspective_Theory/link/5583cdd708aefa35fe30d540/download, em 14/04/2020.
- Schmitt, J. C., & Morando, E. M. G. (2017). TDAH e desempenho acadêmico: uma descrição do conhecimento atual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 2 (1), 279-288.
- Seijo, M. L. M., Rumayor, L. R., & Seijo, J. C. T. (2017). Las familias ante el abandono escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 69 (2), 59-78. Retirado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5901375>, em 05/05/2020.
- Shin, J., Shrestha, R., & Tiejien, K. (2011). *Análise das Tendências para o Abandono em Timor-Leste – Prevenção do Abandono Escolar*. Creative Associates International, Inc. Washington. Retirado de: http://schooldropoutprevention.com/wp-content/files/reports/Trend_Analysis_TimorLeste_Portuguese.pdf, em 22/02/2018.
- Silva, A. R. F. (2016). *O Impacto da Parentalidade e dos Processos Cognitivos Motivacionais na Tomada de Decisão Vocacional e Ajustamento Psicossocial em adolescentes do 3º ciclo*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, Portugal).
- Silva Filho, R. B., & Araújo, R. M. L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil. *Educação Por Escrito*, 8, (1) 35-48.
- Silva, L. F. P. (2015) *A Psicologia Escolar Realidades Emergentes do Papel e Funções do(a) Psicólogo(a) Escolar*. (Tese de doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal).
- Silva, L. G. M., & Ferreira, J. (2014). O papel da escola e suas demandas sociais. *Periódico Científico Projeção e Docência*, 5 (2) 06-23.
- Silva, M. A. B. (2017). Inserção no mundo do trabalho: percepção do adolescente do ensino médio. *Revista Educação Inclusiva - REIN*, Vol. (01), 1-9. Retirado de: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/89149/1/Adolescencia%20e%20as%20transicoes%20da%20escola%20para%20o%20trabalho.pdf>

- Simões, M. C. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. L.V., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42, 135-151. [On-line]. Retirado de: <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1231/679>, em 29/05/2018 às 11h32min.
- Soares, T. M., Fernandes, N. S., Nóbrega, M. C., & Nicolella, A. C. (2015). Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas. *Educação e Pesquisa* (revista da Faculdade de Educação da USP), 41, (3), 757-772. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0757.pdf>, em 19/06/2018.
- Spice, L. M. (2011). *The Effect of Induced Happiness Levels on Performance Academic*. Tese de graduação em Honra Coleção. 99. Butler University. Retirado de: <https://digitalcommons.butler.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1101&context=ugtheses>, em 17/04/2020.
- Szabó, C. M. (2018). Causes of Early School Leaving in Secondary Education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. Vol 8 (4), 54-76. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/335127961_Causes_of_Early_School_Leaving_in_Secondary_Education, em 19 /08/ 2021.
- Tchifulezi, P. V. (2016). *Abandono escolar no ensino primário em escolas de Benguela: análise de fatores familiares e curriculares*. Dissertação de mestrado. Universidade Portucalense Infante Dom Henrique.
- Toledo, L. S. (2015). Analfabetismo funcional entre adolescentes: um mal-estar na educação contemporânea. *Revista Fundamentos*, Vol. 2 (1), 45-61.
- Tomé, G. M. Q. (2011). *Grupo de pares, comportamentos de risco e a saúde dos adolescentes portugueses*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de doutor em Ciências de Educação, Especialidade Educação para a Saúde. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Torres, H. G., Marques, E., Ferreira, M. P., & Bitar, S. (2003). Pobreza e espaço: Padrões de segregação em São Paulo. *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, vol. 17 (47), 97-128. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000100006, em 26/03/2020.

- Torres, J. A. M. (2011). El abandono escolar. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, Vol. 14, 1-5. Retirado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3692860>, em 05/05/2020.
- Torres, T., Franco, F. J. M., & Castro, J. A. R. (2018). Movimiento Contra El Abandono Escolar En Educación Media Superior: Una Política Pública En México. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*, 7 (6), Ver. III, p. 56-63. Retirado de: [http://www.ijhssi.org/papers/vol7\(6\)/Version-3/J0706035663.pdf](http://www.ijhssi.org/papers/vol7(6)/Version-3/J0706035663.pdf), em 24/07/2018.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação*. Editora Atlas S.A. São Paulo.
- Unger, A., Papastamatelou, J., Gassemi, K., & Lu, A. (2014). The Relationship between the Zimbardo Time Perspective Inventory ZTPI and the Hofstede-Dimensions: Preliminary Empirical Evidence from Germany, Morocco, and China. *Open Journal of Social Sciences*, Vol. 2, 100-105. Retirado de: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=45814>, em 08/05/2020.
- Uribe, P. M. 2004. Perspectiva Temporal Futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología de la PUCP*, Vol. 22, 215-252.
- Valkov, P., & Lavrentsova, E. (2019). The effects of student-teacher and student-student relationship on school engagement: an empirical research in Bulgaria. *Pedagogy*, Vol. 91, 1-13. Retirado de: https://www.academia.edu/38814242/THE_EFFECTS_OF_STUDENT-TEACHER_AND_STUDENTSTUDENT_RELATIONSHIP_ON_SCHOOL_ENGAGEMENT_AN_EMPIRICAL_RESEARCH_IN_BULGARIA, em 07/05/2020.
- Valle , E. D. V. & García, A. V. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol 18(1), 82-97. Retirado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/713>, em 17/06/2021.
- Vasconcelos, M. D. M. C (2013). *Abandono e Absentismo Escolar no Concelho de Ponta Delgada*. Tese de Mestrado Porto. Universidade Fernando Pessoa.

- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico – Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46, (2), 31-47. Retirado de: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_46-2_2/1112, em 13/10/2021
- Virões, M. B. A. R. A. (2013). *O papel da escola na educação de valores*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Yi, H., Zhang, L., Yao, Y., Wang, A., Ma, Y., Shi, Y.; Chu, J., Loyalka, P., & Rozelle, S. (2015). *Exploring the dropout rates and causes of dropout in upper-secondary technical and vocational education and training (TVET) schools in China*. Retirado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059315000504>, em 15/04/2020.
- Yahia, F. B., Essid, H., & Rebai, S. (2018). Do dropout and environmental factors matter? A directional distance function assessment of tunisian education efficiency. *International Journal of Educational Development*, Vol. 60, 120-127. Retirado de: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0738059317301906?token=9CC79F4DF1F12D686D464B49B177D7FC8094754272D19147705A5038F1F79821490C789D8014D4928BB1E8201D65BE95>, em 30/04/2020.
- Zambel, L., & Lastória, L. A. N. (2016). Educação e Emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11, (4), 2205-2218.
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 77, (6), 1271-1288. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/232460587_Putting_Time_in_Perspective_A_Valid_Reliable_Individual-Differences_Metric, em 17/06/2021.

- Zimbardo, P., & Boyd, J. (2009). *O Paradoxo do Tempo*. (Tradução de Saulo Adriano)
Rio de Janeiro. Ed. Objetiva. (Obra original publicada em 2008).
- Zotti, S. (2015). As reformas curriculares do ensino médio no Brasil nos anos 90.
Educere et Educare: Revista de Educação, 10 (19), 167-179.

Anexo 1

AGSAE – Avaliação do Grau de Satisfação do Aluno com a Escola **1ª Parte: Informações Pessoais**

1. Religião: _____
2. Idade: _____
4. Nacionalidade: _____
5. Local de Residência: Capital () Região Metropolitana () Interior ()

6. Ocupação:_____ Trabalho formal () Trabalho informal ()
Part time () *Full time* ()

7. Se trabalha, qual o tipo de Empresa: Pública () Privada () Familiar ()

8. Número de Irmãos:_____

19. Grau de Escolaridade do
 Pai:_____

10. Grau de Escolaridade da
 Mãe:_____

11. Utiliza os dispositivos móveis para fins de estudos: *smartphones* () *tablet* ()

12. Você tem acesso à internet: residência () trabalho () pública () móvel ()

13. Motivo para acessar internet: diversão () pesquisa acadêmica () curiosidade () 11

14. Meios de informações: TV () jornal () rádio () revista () internet ()

Leitura de Livros em números nos últimos 12 meses:_____

2ª Parte: Informações Acadêmicas

15. Tempo dedicado aos estudos: meio período () período integral () diurno () noturno ()

16. Fala outro idioma (além do português) para
 leitura:_____

17. Usa Biblioteca é para: trabalhos em grupo () ler revistas técnicas () consultas a
 periódicos ou livros ()

18. Faz leitura de livros e revistas técnicas: muita frequência () somente quando
 solicitado ()

19. Faz leitura de livros e revistas não técnicas: muita frequência () pouca frequência ()
 quando solicitado ()

20. Total de livros que possui em sua residência:_____

21. Leituras de livros nos últimos 12 meses em números:_____

3ª Parte: Grau de Satisfação do Aluno

22. Grau de satisfação pelos serviços prestados pela sua escola: ruim () regular () bom ()
 ótimo () excelente ()

23. Avaliação dos setores da escola: de acordo com seu interesse acadêmico:

- Reitoria/Diretoria: ruim () regular () bom () ótimo () excelente ()
- Coordenação de Curso: ruim () regular () bom () ótimo () excelente ()
- Secretaria Acadêmica: ruim () regular () bom () ótimo () excelente ()

- Biblioteca: ruim () regular () bom () ótimo () excelente ()
 - Ambiente de sala de aula (iluminação, climatização, mobiliários): ruim () regular () bom () ótimo () excelente ()
 - Material Didático (retroprojektor, vídeo, TV, *datashow*): ruim () regular () bom () ótimo () excelente ()
 - Ambiente Físico da escola (limpeza, funcionalidade, conforto): ruim () regular () bom () ótimo () excelente ()
24. Você considera que as aulas práticas do seu curso são: ruim () regular () bom () ótimo () excelente ()
25. Minha participação nos eventos organizados pela escola é: muito grande () grande () média () pequena ()
26. Minhas expectativas em relação ao mercado de trabalho são: ruins () regulares () boas () ótimas () excelentes ()
27. Com relação ao Exame Nacional de Curso (Provão) concordo: totalmente () em parte () não concordo ()
28. O que precisa ser melhorado na escola (por ordem de importância): instalações físicas () qualificação dos professores () coordenação do curso () biblioteca () aulas práticas () atendimento ao aluno () atividades extraclasse () material didático ()



CONVITE PARA PARTICIPAR DE PROJETO DE PESQUISA.

TÍTULO DO PROJETO: *A PERSPECTIVA TEMPORAL E O ABANDONO ESCOLAR*

DOUTORANDO: *BENJAMIM DA SILVA AMORIM (vide verso)*

ORIENTADORA: *DOCTORA ISABEL NUNES JANEIRO*

PARTICIPANTE:

IDADE:

PROFISSÃO:

ANO QUE ABANDONOU A ESCOLA:

SÉRIE QUE CURSAVA QUANDO ABANDONOU A ESCOLA:

ANO QUE RETORNOU À ESCOLA:

SÉRIE EM CURSO:.....

LOCAL DA ENTREVISTA:.....

Anexo 2A

LISBOA Faculdade de Psicologia

DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos se declara que Benjamim da Silva Amorim está inscrito no Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia, na área de especialidade em Psicologia da Educação, no ano letivo de 2015/2016.

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, em 21 de março de 2016.

A U T O R I Z A Ç Ã O

Eu, abaixo assinado, autorizo o pesquisador Benjamim da Silva Amorim a gravar em áudio e utilizar os dados constantes desta entrevista, exclusivamente para fins de pesquisa científica, conforme o “TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”.

Nome (só as iniciais)

Assinatura do Participante

Data

Nome

Assinatura do Pesquisador

Data

Nome

Assinatura Testemunha

Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

Nome (só as iniciais)	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
Nome	Assinatura da Testemunha	Data

GUIÃO DE ENTREVISTA – ESTUDO I

Dados pessoais:

1. Sexo

() Feminino

() Masculino

2. Idade: _____.

3. Ano que está cursando: _____.

4. Estado Civil: _____.

Obs. Vive com a família? Quem são?

5. Situação profissional:

() Empregado formal

() Empregado informal

() Desempregado

() Primeiro emprego _____

6. Por que, quando e como se concretizou o abandono escolar? (1º, 2º, 3º. Início/meio/fim do ano).

7. Como se sentiu ao ter que abandonar a escola?

8. O que poderia ter sido feito para evitar o abandono?

9. Se dependesse de você, o que faria para evitar o abandono?

10. CONTEXTO ESCOLAR:

(alguns dos itens abaixo contribuíram para o abandono escolar e como?)

a- Localização da escola (urbana/rural)

- b- Tamanho da escola (grande/pequena/espaco suficiente)
- c- Condições da edificação (apropriada à função escolar)
- d- Conservação das salas de aula (servidor p
- e- Distância da escola (longe/perto)

11. ASPECOS SOCIAIS:

(alguns dos itens abaixo contribuíram para o abandono escolar e como?)

- a- Colegas de escola (mesma turma/turma diferente)
- b- Amigos, dentro e fora da escola (novos/antigos)
- c- Família (pais/irmãos/tios/primos)
- d- Professores (relação)
- e- *Hobby*
- f- Esporte (prática)
- g- Religião (participante)

12. ASPECTOS PEDAGÓGICOS:

(alguns dos itens abaixo contribuíram para o abandono escolar e como?)

- a- Carga horária (excessiva/insuficiente)
- b- Conteúdo (útil/inútil)
- c- Professores (formação/compromisso/autenticidade)
- d- Projeto pedagógico (acordo/desacordo)
- e- Suporte (orientação/psicólogo/programa de apoio à permanência na escola)
- f- Atividades escolares (intraescolar/extraescolar)

13. ASPECTOS PESSOAIS:

(alguns dos itens abaixo contribuíram para o abandono escolar e como?)

- a- Motivação (motivado/desmotivado)
- b- Participação (dentro e fora da escola)
- c- Dificuldade de aprendizagem (qual)
- d- Disciplina (disciplinado/indisciplinado)
- e- Voluntariado (dentro e fora da escola)
- f- Saúde (saudável)

14. COMO FICOU SUA VIDA APÓS O ABANDONO ESCOLAR, SOCIAL, PROFISSIONAL E FAMILIAR?

15. QUAIS OS FATOS MAIS IMPORTANTES ACONTECERAM EM SUA VIDA APÓS O ABANDONO ESCOLAR? (casamento, nascimento de filho, emprego, viagem, doença, perda de alguém...)

16. ESSE ACONTECIMENTO TEVE RELAÇÃO COM O ABANDONO ESCOLAR? E O QUE ESSE FATO SIGNIFICOU PARA VOCÊ?

17. QUAL A PROFISSÃO/OCUPAÇÃO?

17A. OCUPAÇÃO.

18. POR QUE ESCOLHEU ESSA PROFISSÃO?

19. O ABANDONO ESCOLAR TEVE INFLUÊNCIA NA ESCOLHA DESSA PROFISSÃO? POR QUÊ?

20. ACHA QUE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL, FAMILIAR OU SOCIAL TERIA SIDO DIFERENTE SE NÃO TIVESSE ABANDONADO A ESCOLA?

21. POR QUE RETORNOU À ESCOLA?

22. O RETORNO À ESCOLA PROPORCIONOU MUDANÇA PROFISSIONAL, SOCIAL E FAMILIAR? (para quem já voltou)

23. PRETENDE VOLTAR A ESTUDAR? POR QUÊ? (para quem ainda não voltou)

24. ESPERA QUE A VOLTA À ESCOLA PROPORCIONE MUDANÇAS EM SUA VIDA PROFISSIONAL, FAMILAR E SOCIAL? QUAIS?

Nos últimos meses como exploraste a tua decisão de carreira?

1	2	3	4	5
Discordo muito	Discordo	Nem concordo e nem discordo	Muitas vezes	Concordo Muito

- 1 Já decidi qual a direção que vou dar à minha vida profissional 1 2 3 4 5
- 2 Tenho planos relativamente ao que vou fazer no meu futuro profissional 1 2 3 4 5
- 3 Sei qual a direção que vou dar à minha vida profissional 1 2 3 4 5
- 4 Tenho uma imagem definida acerca do que vou fazer no meu futuro profissional 1 2 3 4 5
- 5 Já tomei uma decisão relativamente ao que vou fazer na minha vida profissional 1 2 3 4 5
- 6 Penso ativamente acerca das diferentes direções em que pode ir a minha vida profissional 1 2 3 4 5
- 7 Penso numa série de coisas diferentes que posso vir a fazer no meu futuro profissional 1 2 3 4 5
- 8 Estou a considerar vários estilos de vida que se podem adequar a mim 1 2 3 4 5
- 9 Penso acerca dos diversos objetivos que posso tentar alcançar profissionalmente 1 2 3 4 5
- 10 Estou a ponderar diversos estilos de vida que podem ser adequados a mim 1 2 3 4 5
- 11 Tenho dúvidas acerca daquilo que realmente quero alcançar na minha vida profissional 1 2 3 4 5
- 12 Preocupo-me acerca daquilo que quero vir a fazer no meu futuro profissional 1 2 3 4 5
- 13 Estou continuamente à procura de uma direção para a minha vida profissional 1 2 3 4 5
- 14 Continuo a imaginar a direção que devo dar à minha vida profissional 1 2 3 4 5
- 15 É-me difícil parar de pensar acerca do caminho que devo seguir profissionalmente 1 2 3 4 5
- 16 Os planos que fiz para o meu futuro profissional correspondem aos meus verdadeiros interesses e valores 1 2 3 4 5
- 17 Os planos que fiz para o meu futuro profissional dão-me autoconfiança 1 2 3 4 5
- 18 Devido aos planos que fiz para o meu futuro profissional, sinto-me agora mais seguro de mim 1 2 3 4 5
- 19 Acredito que o caminho que quero seguir na minha vida profissional é adequado a mim 1 2 3 4 5
- 20 Tenho a certeza que os planos que fiz para o meu futuro profissional são os mais indicados para mim 1 2 3 4 5
- 21 Penso acerca dos planos que já fiz para o meu futuro profissional 1 2 3 4 5
- 22 Falo com as outras pessoas acerca dos planos que fiz para o meu futuro profissional 1 2 3 4 5
- 23 Penso se os meus objetivos profissionais se adequam realmente a mim 1 2 3 4 5
- 24 Tento saber o que pensam as outras pessoas acerca da direção que decidi 1 2 3 4 5

dar à minha vida profissional

25 Penso se os planos que elaborei para o meu futuro profissional revelam 1 2 3 4 5
aquilo que realmente quero

Título Original: Dimensions of Identity Development Scale (DIDS; Luyckx *et al.*, 2008); Versão Portuguesa: Cordeiro, P.; Paixão, P.; Lens, W.; Lacante, M. (2015)

Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa
Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico
Requerimento de Aprovação de Projeto de Investigação

**FACULDADE de PSICOLOGIA da UNIVERSIDADE de LISBOA
COMISSÃO ESPECIALIZADA de DEONTOLOGIA do CONSELHO CIENTÍFICO**

RAPI - Requerimento de Aprovação de Projeto de Investigação

Versão 2015-2016

INSTRUÇÕES

1. Descarregue este formulário, preencha-o (1 por cada projeto) e grave-o.
2. Submeta o requerimento para aprovação e subscrição (em espaço próprio do formulário) pelo professor(a)/investigador(a) da Faculdade que coordena o seu projeto, antes de o submeter à Comissão (se aplicável).
3. Submeta o requerimento em ficheiro electrónico (documento pdf) como Anexo e com o nome RAPI seguido das iniciais do nome de proponente de uma mensagem com RAPI em assunto, para deontologia@fp.ul.pt. Entregue depois o formulário preenchido em papel no secretariado do conselho científico.
4. Entregue também em papel e em ficheiro(s) electrónico(s) toda a documentação anexa ao RAPI considerada necessária para a avaliação dos aspectos deontológicos do projeto (incluindo eventual ficheiro word com informação adicional a alíneas específicas cujo limite estabelecido não seja suficiente).

Nome do Investigador(a) proponente

E-mail:

Título do Projeto:

Fonte de financiamento (se aplicável):

Coordenador(a)/supervisor(a) da Faculdade (se aplicável)

Nome do coordenador(a)/supervisor(a):

E-mail do coordenador(a)/supervisor(a):

Co-investigadores (se aplicável):

	Início: Mês	Ano	Fim: Mês	Ano
Duração do projeto:	Dezembro		Dezembro	

Requerimento: Novo

Referência do requerimento anterior:

1. Sumário do projeto (em linguagem não técnica)

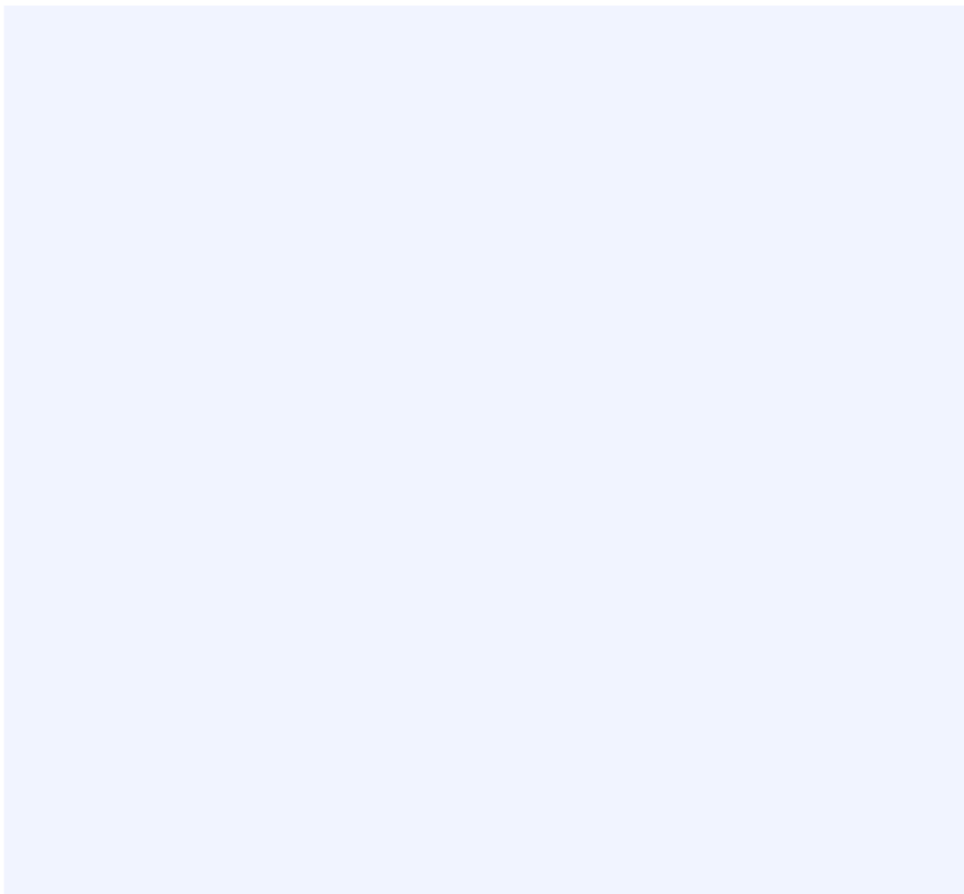
1.1. Problema de investigação (até 1200 caracteres):

1.2. Relevância do problema de investigação (até 1200 caracteres)

1.3. Objetivos da Investigação (até 1500 caracteres)

1.4. Métodos de Investigação (Explique escolha de métodos de investigação e descreva todos os procedimentos para a recolha e registo de dados, tarefas exigidas aos/às participantes, intervenções realizadas, duração da participação, frequência da recolha de dados - cópias de instruções, testes, questionários, estímulos apresentados, guiões de entrevista, e/ou grelhas de observação a utilizar poderão ser juntas em anexo)

1.4. Métodos de Investigação (Continuação)



2. Experiência Prévia

2.1. Experiência prévia com o tipo de investigação proposto: Nenhuma

2.2. Experiência prévia com a população alvo da investigação: Nenhuma

2.3. Experiência prévia dos Co-investigadores (se aplicável):

. com o tipo de investigação proposto: Nenhuma

. com a população alvo da investigação: Nenhuma

2.5. Conhecimentos em deontologia da investigação (marcar o que se aplica):

. curso/disciplina de métodos de investigação

. conhecimento do código deontológico da ordem dos psicólogos

. outros

(especificar):



3. Participantes e Recrutamento.

3.1. Número de participantes previsto:

3.2. Características dos/das participantes (ex. idade, sexo, etc):

3.3. Onde e Como são recrutados os participantes:

3.4. Participantes são pessoas vulneráveis (ex. crianças, reclusos, etc):

. Se respondeu Sim explicita a necessidade de inclusão de pessoas vulneráveis:

3.5. Incentivos oferecidos aos/às participantes pela sua participação:

. Pagamento aos/às participantes:

Momento de pagamento/montante

. Créditos em disciplina para os participantes:

Forma/valor dos créditos

Alternativas à participação

3.6. Formas de obtenção de autorizações de outras instituições para o recrutamento - quando aplicável (ex. escolas, hospitais, empresas, etc.):

3.7. Dados pessoais dos/das participantes recolhidos (ex. idade, sexo, etc):

4. Consentimento informado dos/das participantes e/ou seus responsáveis legais

4.1. Informação dada aos/às participantes sobre o estudo e forma do consentimento (marcar o que se aplica):

. por documento (a anexar) no qual o/a participante assina o seu consentimento e do qual fica com uma cópia
(obrigatório se a participação no estudo envolve risco para os/as participantes)

. por documento (a anexar) que o/a participante lê antes de comunicar a decisão em participar

. por explicação oral dada ao/à participante antes deste comunicar a decisão em participar
(explicação oral integral - discurso direto - detalhar em baixo ou em anexo se mais de 250 carateres)

4.2. Check-List do documento de consentimento. Confirmando que o documento inclui informação de/sobre:

Nome de investigador e de supervisor Nome FPUL Objetivos do estudo
Número de sessões Duração Possibilidade de desistência Contato investigador
Possibilidade de informação pós-estudo

4.3. Local e Momento de obtenção do consentimento informado:

4.4. Pessoa(s) que obterão o consentimento informado:

investigador proponente

4.5. Envolvimento de participantes não legalmente competentes para consentimento informado: Não

(se respondeu sim anexe documento informativo sobre o estudo no qual os responsáveis legais pelos/as participantes assinam o seu consentimento e do qual ficam com uma cópia)

4.6. Envolvimento de participantes vulneráveis: Não

(devido ao seu estatuto legal, económico, educacional, outro)

- Se respondeu Sim indique:

. Forma de minimização do risco de coerção ou influência inapropriada:

. Forma de explicação de que a participação no estudo é voluntária:

4.7. Existência de barreiras linguísticas que podem afectar o consentimento informado Não

Se respondeu Sim indique forma de ultrapassar essas barreiras:

5. Possíveis riscos para os/as participantes

5.1. Existência de riscos físicos, psicológicos, legais ou sociais para os/as participantes: Não

5.2. Se referiu algum risco na anterior, indique o seu grau: Não aplicável

5.3. Se grau superior, explique necessidade dos riscos e o porquê de não ser possível a sua eliminação:
(ex. utilizando um procedimento alternativo no estudo)

5.4. Indicação de eventuais procedimentos para monitorizar a segurança dos/das participantes e/ou minimizar riscos:

5.5. Medidas previstas para lidar com eventuais consequências negativas para os/as participantes:
(marcar o que se aplica)

- . Atendimento de urgência psicológica
- . Referência para avaliação psicológica
- . Referência para aconselhamento/psicoterapia
- . Outras (especificar)

6. Engano intencional

(apresentação de informação falsa ou enganosa; omissão de informação que pode ser relevante para a decisão de participação, ou acerca de ações relevantes no contexto da investigação)

6.1. Engano intencional dos/das participantes: Não

. Se respondeu Sim descreva sucintamente a forma do engano:

6.2. Existência de outras formas de conduzir o estudo sem recorrer ao engano: Não

. Se respondeu Sim explique razão de rejeição dessas formas:

6.3. Explicação dada aos participantes sobre o engano após a sua participação:

7. Proteção da privacidade dos/das participantes

7.1. Formas de assegurar a privacidade de participantes:

(ex. não questionar informação pessoal não relevante, não registar informação identificativa do/da participante)

8. Confidencialidade e/ou anonimato

8.1. Formas de assegurar a confidencialidade e/ou anonimato:

8.2. Para estudos online o site hospedeiro é o da Faculdade de Psicologia: Não se aplica

. Se respondeu Não indique site hospedeiro e garantias de confidencialidade/anonimato:

9. Informação pós-estudo

9.1. Informação sobre o estudo /resultados aos/às participantes após sua conclusão:

Indique momento de fornecimento da informação e teor da informação fornecida

(anexar cópias de materiais informativos/educacionais se aplicável; se não aplicável explicitar razões)

10. Identificação de dados individuais

10.1. Destruição dos elementos que possibilitam a identificação dos/das participantes: Não se aplica

. Se respondeu Sim indique momento da destruição:

. Se respondeu Não indique motivo de manutenção de dados identificativos, local de arquivo e refira formas de assegurar privacidade e confidencialidade dos mesmos:

11. Investigação com animais

11.1. Projeto envolve animais como participantes: Não

. Se respondeu Sim descreva medidas tomadas para assegurar o bom tratamento dos animais envolvidos:

12. Conflitos de interesses

12.1. Existência de conflitos de interesses atuais ou potenciais em relação à investigação por parte dos investigadores/as e a ela associados (ex. entidade financiadora tem interesse nos resultados):

. Se respondeu Sim indique os conflitos existentes e medidas tomadas para o efeito:

Ao submeter este requerimento certifico que a investigação foi planeada de modo a proteger os/as participantes.

Assinatura do/da Requerente: _____

Data:

Para estudantes/investigadores/as de mestrado, doutoramento ou pós-doutoramento:

Revi este requerimento e declaro a minha concordância com a adequação do plano da investigação proposto e das medidas sugeridas para proteger os/as participantes.

Assinatura do supervisor(a) do/da Requerente: _____

Data:

Declaração da comissão para efeitos externos:

ANEXOS:

Documento Word com informação adicional sobre alíneas do RAPI

Cópia de cartas/e-mails com instituições cooperantes

Cópia dos documentos de consentimento informado

Cópias de instruções aos/às participantes

Cópias de testes e/ou questionários

Outros (detalhar)

Sumário- Check List

Os/as participantes são menores ou adultos não competentes para facultar o consentimento ou são pacientes: Não

A investigação lida com "assuntos sensíveis" (actividades ilegais ou imorais, comportamento sexual ou qualquer informação que, se conhecida fora do contexto da investigação, possa lesar a reputação do/da participante, ou os seus direitos legais ou sociais, ou a sua empregabilidade): Não

Os/as participantes são gravados/as em áudio ou vídeo: Não

O/a investigador/a interage com o/a participante e/ou manipula o seu comportamento: Não

A identidade do/da participante é registada ou associada de qualquer outra forma aos dados de forma permanente: Não

A identificação dos/das participantes pode ser determinada a partir de informação no relatório da pesquisa: Não

Existe um follow-up em que os/as participantes são contactados/as e novos dados são recolhidos para serem relacionados com os dados existentes: Não

Os/as participantes são alvo de observação num lugar privado, ou num lugar em que creem não estar a ser observados/as: Não

A investigação envolve observação participada ou outro trabalho de campo antropológico: Não

São revistos registos não públicos recolhidos por outro/a investigador/a ou instituição: Não

Existem barreiras linguísticas que podem afectar o consentimento informado do/da participante: Não

Existem riscos físicos, psicológicos, legais ou sociais de grau superior para os/as participantes: Não

A investigação envolve engano intencional: Não

A investigação só pode ser conduzida com engano intencional: Não

A investigação envolve engano intencional mas a informação omitida não afecta a decisão de participação por parte dos/das participantes: Não

A investigação envolve engano intencional mas logo que possível, os/as participantes serão totalmente informados/as acerca da situação de engano: Não

A investigação envolve engano intencional mas é fornecida uma explicação prévia dos riscos: Não

A investigação envolve animais como participantes: Não

IIC – Inventário de Influências na Carreira – PT

Este questionário é constituído por 33 afirmações. Por favor procura responder a todas de acordo com o teu grau de concordância. Assinala apenas uma opção de resposta com um círculo.

Se concordares totalmente com a afirmação, assinala 4. No caso de discordares totalmente com a afirmação, assinala 1. Se considerares que a tua resposta é intermediária entre essas duas opções, assinala 2 ou 3. Quanto mais elevado for o número que assinalares, mais forte será a tua concordância com o conteúdo da frase.

1. Os meus pais/responsáveis fazem-me sentir que posso ter sucesso na escola.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

2. Os meus pais/responsáveis acreditam que eu posso ter bons resultados na escola.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

3. Os meus pais/responsáveis incentivam-me para eu dar o meu melhor na escola.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

4. Os meus pais/responsáveis interessam-se pelos meus projetos profissionais.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

5. Os meus pais/responsáveis têm a expectativa que eu não desista quando me deparo com obstáculos.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

6. Os meus pais/responsáveis para mim são exemplos a seguir.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

7. Os meus pais/responsáveis têm a expectativa que eu vá para a faculdade.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

8. Os meus professores fazem-me sentir que posso ser bem sucedido na escola.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

9. Os meus professores acreditam que eu posso ter bons resultados	1	2	3	4
---	---	---	---	---

10. Os meus professores interessam-se por mim, não só com o meu	1	2	3	4
---	---	---	---	---

11. Os meus professores têm a expectativa que eu não desista quando me deparo com obstáculos.	1	2	3	4
12. Os meus professores incentivam-me para eu dar o	1	2	3	4
13. Os meus professores interessam-se pelos meus projetos profissionais	1	2	3	4
14. Os meus professores têm a expectativa que eu vá para a faculdade.	1	2	3	4
15. Os meus professores para mim são exemplos a seguir.	1	2	3	4
16. Sinto-me confiante em relação à minha capacidade de fazer as coisas bem na escola.	1	2	3	4
17. Tenho consciência das estratégias necessárias para ser bem sucedido na escola.	1	2	3	4
18. A escola é difícil para mim.	1	2	3	4
19. Na escola sinto-me competente em todas as disciplinas.	1	2	3	4
20. Os meus pais/responsáveis incentivam-me a ter um bom desempenho na escola por eu ser rapaz/moça.	1	2	3	4
21. Os meus professores esperam que eu trabalhe arduamente na escola por eu ser rapaz/moça.	1	2	3	4
22. Os meus pais/responsáveis esperam que eu trabalhe arduamente na escola por causa da minha etnia/raça.	1	2	3	4
23. Os meus amigos para mim são exemplos a seguir.	1	2	3	4
24. Os meus amigos interessam-se em ter bons resultados na escola.	1	2	3	4
25. Os meus amigos incentivam-me a dar o meu melhor na escola.	1	2	3	4
26. Os meus amigos não se interessam pelos meus projetos profissionais.	1	2	3	4
27. Alguns dos meus amigos têm problemas com a justiça.	1	2	3	4
28. Alguns dos meus amigos decidiram desistir da escola.	1	2	3	4
29. Alguns dos meus amigos agredem física e/ou verbalmente outras pessoas.	1	2	3	4
30. Alguns dos meus amigos são pais adolescentes.	1	2	3	4
31. Alguns dos meus amigos não se preocupam em ter bons resultados na escola.	1	2	3	4
32. Alguns dos meus amigos consomem drogas.	1	2	3	4

Anexo 9

QUESTIONÁRIO ACERCA DO ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NA ESCOLA (QEEE) – 2009

Este questionário procura conhecer as percepções dos estudantes em relação às suas experiências de aprendizagem. Por favor, responde às questões de acordo com a tua experiência, pensamentos e sentimentos. Não existem respostas certas ou erradas. As tuas respostas serão utilizadas apenas para fins de investigação e a tua informação pessoal será mantida confidencial.

Parte A. Em que medida as seguintes afirmações descrevem corretamente as tuas experiências de aprendizagem nos últimos seis meses? Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião. Nos últimos seis meses.

Discordo Totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5
1. Estou muito interessado em aprender				1 2 3 4 5
2. Esforço-me muito para ter bons resultados na escola				1 2 3 4 5
3. Penso que o que estamos a aprender na escola é interessante.				1 2 3 4 5
4. Nas aulas trabalho o melhor que posso.				1 2 3 4 5
5. Gosto do que estou a aprender na escola.				1 2 3 4 5
6. Quando estou nas aulas participo nas actividades propostas.				1 2 3 4 5
7. Gosto de aprender coisas novas nas aulas.				1 2 3 4 5
8. Estou com atenção nas aulas.				1 2 3 4 5
9. Penso que aprender é aborrecido.				1 2 3 4 5
10. Quando estou nas aulas apenas finjo que estou a trabalhar.				1 2 3 4 5
11. Gosto da minha escola.				1 2 3 4 5
12. Na escola faço apenas o suficiente para ir passando.				1 2 3 4 5
13. Estou orgulhoso por pertencer a esta escola.				1 2 3 4 5
14. Quando estou nas aulas distraio-me				1 2 3 4 5
15. A maior parte das manhãs estou desejoso de ir para a escola.				1 2 3 4 5
16. Quando tenho dificuldades em perceber um problema,				1 2 3 4 5

- não desisto até o compreender.
17. Estou feliz por estar nesta escola. 1 2 3 4 5
18. Quando encontro um problema difícil nos trabalhos de casa, continuo a trabalhar até o resolver. 1 2 3 4 5
19. Tenho a certeza que percebo as matérias ensinadas nas aulas. 1 2 3 4 5
20. Sou um participante activo nas actividades da escola, como o dia da escola. 1 2 3 4 5
21. Consigo muito bons resultados nesta turma se trabalhar bastante. 1 2 3 4 5
22. Fui voluntário para ajudar em actividades da escola, desportivas ou outras. 1 2 3 4 5
23. Sei como fazer um excelente trabalho nos problemas e tarefas propostas na turma. 1 2 3 4 5
24. Tenho um papel activo nas actividades extracurriculares da minha escola. 1 2 3 4 5
25. Vou receber uma boa nota nesta turma depois de trabalhar bastante. 1 2 3 4 5
26. Sei que serei capaz de aprender a matéria dada nas aulas. 1 2 3 4 5

Parte B. Quando estás a aprender coisas para a escola, com que frequência fazes o seguinte? Por favor, utiliza a escala seguinte para indicar a tua opinião.

- | Nunca | Raramente | Às vezes | Muitas vezes | Sempre |
|---|-----------|----------|--------------|-----------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Quando estudo, tento perceber melhor a matéria relacionada com coisas que já sei. | | | | 1 2 3 4 5 |
| 2. Quando estudo, tento perceber como é que a informação pode ser útil no dia a dia. | | | | 1 2 3 4 5 |
| 3. Quando estou a aprender matéria nova tento pôr as ideias por palavras minhas. | | | | 1 2 3 4 5 |
| 4. Quando estudo, tento relacionar o que estou a aprender com a minha própria experiência. | | | | 1 2 3 4 5 |
| 5. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudar a compreender os conceitos importantes que aprendo na escola. | | | | 1 2 3 4 5 |
| 6. Quando estou a aprender coisas tento ver como é que encaixam com outras coisas que já sei. | | | | 1 2 3 4 5 |
| 7. Quando estou a aprender coisas para a escola tento associá-las ao que aprendi noutras aulas sobre a mesma coisa ou coisas semelhantes. | | | | 1 2 3 4 5 |

8. Tento ver as semelhanças e as diferenças er
aprender na escola e as coisas que já sei.
9. Tento perceber como as coisas que aprendo na escola se
relacionam umas com as outras. 1 2 3 4 5
10. Tento relacionar o que já sei com as coisas
aprender na escola.
11. Tento pensar nos temas e decidir o que é suposto aprender
deles, mais do que aprender apenas com a leitura desses temas. 1 2 3 4 5
12. Quando estudo, tento combinar de formas novas os diferentes
elementos da matéria do curso. 1 2 3 4 5

Anexo 10

Questionário de Autorregulação da Decisão Vocacional

**Indica, por favor, quais as razões que te levaram a escolher um percurso de carreira.
Escolhi este percurso porque...**

	1	2	3	4	5
	Discordo muito	discordo pouco	Não Concordo e nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
QARDV1	De outra forma as pessoas não me iriam respeitar				1 2 3 4 5
QARDV2	Iria me sentir mal comigo próprio de se não o fizesse				1 2 3 4 5
QARDV3	É muito importante para mim				1 2 3 4 5
QARDV4	Reflete bem a pessoa que eu sou				1 2 3 4 5
QARDV5	Quero sentir-me uma pessoa especial				1 2 3 4 5
QARDV6	Iria sentir-me envergonhado se não o fizesse				1 2 3 4 5

QARDV7	É coerente com a pessoa que sou	1 2 3 4 5
QARDV8	Permite-me ganhar o respeito das outras pessoas	1 2 3 4 5
QARDV9	A minha família e amigos me pressionaram a fazê-lo	1 2 3 4 5
QARDV1 0	Tem um significado especial para mim	1 2 3 4 5
QARDV1 1	É o que as outras pessoas esperam que eu faça	1 2 3 4 5
QARDV1 2	Valorizo verdadeiramente este caminho profissional	1 2 3 4 5
QARDV1 3	Quero sentir orgulho em mim próprio (a)	1 2 3 4 5
QARDV1 4	Iria sentir-me culpado (a) se não o fizesse	1 2 3 4 5
QARDV1 5	Mostra verdadeiramente o tipo de pessoa que eu sou	1 2 3 4 5
QARDV1 6	Quero que as pessoas fiquem impressionadas comigo	1 2 3 4 5
QARDV1 7	É o que as outras pessoas me dizem que devo fazer	1 2 3 4 5
QARDV1 8	De outra forma, sentir-me-ia desiludido (a) comigo próprio	1 2 3 4 5
QARDV1 9	É um objetivo que quero mesmo tentar alcançar	1 2 3 4 5
QARDV2 0	Mostra o tipo de pessoa em que me quero tornar	1 2 3 4 5

Título Original: Self-Regulation Questionnaire (SRQ Ryan & Connell, 1989); Versão Portuguesa, Cordeiro, P., Paixão, P., & Lens, W., (2013).

**Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo
(Zimbardo Time Perspective Inventory)**

Brazilian adaptation: Leite, U. R. & Pasquali, L., 2008

Apelido:.....

Sexo (*circule*): Mulher Homen

Ano de Nascimento:

Leia atentamente cada sentença abaixo e responda, de acordo com a escala abaixo e da forma mais honesta possível, até que ponto ela representa uma característica verdadeiramente sua.

- 1 – absolutamente não característico**
- 2 – não característico**
- 3 – Neutro**
- 4 – característico**
- 5 – muito característico**

	1	2	3	4	5
1. Sair com os amigos é um dos melhores prazeres da vida.					
2. Imagens, sons e cheiros ligados à infância trazem muitas lembranças maravilhosas.					
3. Acredito que o destino determina a maior parte da minha vida.					
4. Penso frequentemente no que eu poderia ter feito diferente na minha vida.					
5. A maioria das minhas decisões é influenciada por pessoas e coisas que estão à minha volta.					
6. Acredito que o dia de uma pessoa deve ser planejado antecipadamente cada manhã.					
7. Sinto prazer ao pensar sobre meu passado.					
8. Faço as coisas impulsivamente.					
9. Não me preocupo se as coisas não ficam prontas no tempo esperado.					
10. Quando eu quero alcançar algo, determino metas e utilizo meios específicos para alcançar esses objetivos.					
11. Em geral, tem muito mais coisas boas do que ruins no meu passado.					
12. Perco a noção do tempo quando estou ouvindo minha música preferida.					
13. As tarefas para o dia seguinte e outros trabalhos necessários devem vir antes da diversão de hoje à noite.					
14. Não importa o que eu faça, que o que tiver de acontecer vai acontecer.					
15. Gosto de histórias sobre como as coisas costumavam ser "nos tempos antigos".					
16. Sempre me lembro de experiências passadas dolorosas.					
17. Tento viver o mais intensamente possível, um dia de cada vez.					
18. Fico aborrecido quando estou atrasado para algum compromisso.					
19. Idealmente, eu viveria cada dia como se fosse o último.					
20. Boas memórias de tempos passados surgem facilmente na minha mente.					
21. Cumpro pontualmente com minhas obrigações com amigos e autoridades.					
22. Já tive minha cota de abusos e rejeições no passado.					
23. Tomo minhas decisões no impulso do momento.					
24. Encaro cada dia como vier, ao invés de tentar planejá-lo.					
25. O passado provoca muitas memórias desagradáveis, nas quais prefiro não pensar.					
26. É importante procurar aventuras e desafios na vida.					

1 – absolutamente não característico
2 – não característico

3 – Neutro

4 – característico
5 – muito característico

	1	2	3	4	5
27. Cometi erros no passado que gostaria de não ter cometido.					
28. Sinto que é mais importante aproveitar o que estou fazendo do que fazer o trabalho no tempo previsto.					
29. Sinto nostalgia sobre a minha infância.					
30. Ao tomar uma decisão considero os custos e os benefícios					
31. Assumir riscos evita que minha vida seja entediante.					
32. É mais importante para mim, curtir a vida do que alcançar objetivos futuros.					
33. As coisas raramente acontecem da forma que eu planejo.					
34. É difícil para eu esquecer lembranças de agradáveis da minha juventude.					
35. Fico sem o prazer de realizar as minhas atividades se tenho de pensar em objetivos, resultados e produtos.					
36. Mesmo quando estou aproveitando o presente, termino fazendo comparações com situações semelhantes no passado.					
37. Não podemos de fato planejar o futuro porque as coisas estão sempre mudando.					
38. A trajetória da minha vida é controlada por forças que eu não posso controlar.					
39. Não faz sentido se preocupar com o futuro, já que não há nada mesmo que se possa fazer.					
40. Termino meus projetos no tempo certo, avançando e progredindo em ritmo constante.					
41. Eu me desligo quando pessoas da minha família falam sobre como as coisas costumavam ser.					
42. Eu me arrisco para ter emoção na minha vida.					
43. Faço lista das coisas que tenho para fazer.					
44. Frequentemente sigo mais meu coração que minha cabeça.					
45. Resisto à tentações quando sei que há trabalho a fazer.					
46. Eu me descubro sendo dominado pela emoção do momento.					
47. A vida hoje é muito complicada, prefiro a vida mais simples do passado.					
48. Prefiro amigo que são mais espontâneos a amigos que são previsíveis.					
49. Gosto de rituais e tradições familiares que são repetidos regularmente.					
50. Penso nas coisas ruins que ocorreram comigo no passado.					
51. Continuo trabalhando em tarefas difíceis e desinteressantes se me ajudam a alcançar o sucesso.					
52. Gastar o que ganho com o que me dá prazer hoje é melhor do que economizar para amanhã.					
53. Muitas vezes a sorte funciona melhor do que o trabalho duro.					
54. Penso sobre as boas oportunidades que eu perdi na minha vida.					
55. Gosto que meus relacionamentos íntimos sejam apaixonados.					
56. Sempre terei tempo para colocar meu trabalho em dia.					