



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO

JUVENTUDE, RISCO E PROTEÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Tatiene Germano Reis Nunes

Belém – PA

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO

JUVENTUDE, RISCO E PROTEÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Tatiene Germano Reis Nunes

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes (UFPA)

Co-Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva (UFPA)

Trabalho parcialmente financiado pelo CNPQ, através de bolsa de mestrado, e pelo PROCAD-NF/ CAPES.

Belém – PA

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

JUVENTUDE, RISCO E PROTEÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

CANDIDATA: TATIENE GERMANO REIS NUNES

DATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO: 05/03/2013- Horário: 15H.

RESULTADO:

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes (Orientador)

Profa. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva (Co-Orientadora)

Profa. Dra. Débora Dalbosco Dell'Aglio (Membro)

Profa. Dra. Lília Iêda Chaves Cavalcante (Membro)

Prof. Dr. Janari Pedroso (Suplente)

“Além disso, filho meu, atenta. De fazer muitos livros não há fim; e o muito estudar é enfado da carne. De tudo que se tem ouvido, o fim é: Temer a Deus, e guardar os seus mandamentos; porque é o dever de todo homem. Porque Deus há de trazer juízo a toda à obra, e até tudo o que está encoberto, quer seja bom, quer que seja mau”. (Eclesiastes 12:12-14)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, ao qual tenho honra de ser filha. Pai amado e misericordioso, que me proporcionou uma oportunidade de aprendizagem de vida, pois permitiu e permitirá que eu aproveite as coisas excelentes (Filipenses 1:9-10), na medida que minha sinceridade, justiça e confiança estejam em suas mãos até ao dia de Jesus Cristo. E que a cada dia me fez acreditar em suas promessas e me fez vê-lo manifestado em minha vida através de pessoas e situações.

À Professora Dra. Débora Dalbosco Dell'Aglio que me ajudou tanto na produção desta dissertação quanto nas experiências acadêmica e de vida, demonstrando-se ímpar na forma de orientar, exigindo bastante, mas caminhando junto, a cada passo, e com muita competência e compreensão. Em meios às adversidades da vida, você foi um fator de proteção.

Ao prof. Dr. Fernando Pontes pela amizade e orientação e pelas experiências possibilitadas nas diversas atividades desenvolvidas em seu grupo de pesquisa.

À Professora Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva que me ajudou e me compreendeu nos momentos mais cruciais de minha caminhada acadêmica, demonstrando confiança, compartilhando cada passo de minha vida acadêmica.

À equipe de pesquisa que trabalhou e participou ativamente na coleta de dados: Greyce, Katia, Fabiano e Hofmam.

Às amigas e professoras Paulyane, Kátia Carvalho, Thamyres Maués, Dr.^a Sílvia Helena Koller, Dr.^a Celina Magalhães, Dr.^a Lília Cavalcante e Dr.^a Simone, exemplos de educadoras e pesquisadoras, obrigada pelas valiosas contribuições a este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, pelo apoio acadêmico, financeiro e de incentivo à pesquisa.

Ao NEPA – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Adolescência, e a todos seus integrantes.

Aos adolescentes que participaram da pesquisa, desejo que de alguma forma este estudo possa oportunizar estratégias de intervenções que os beneficiem, e às escolas, que nos receberam e disponibilizaram o seu tempo escolar para a coleta dos dados.

Ao CNPq pelo apoio financeiro à pesquisa, à CAPES, pelo período sanduiche na UFRGS, onde obtive um aprendizado de vida e para a vida. E em um nível mais —macro, agradeço ao Governo Federal, que torna isso possível através do investimento nos programas de pós-graduação.

A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Que honra é saber que sou teu filho,
Tu que És tão grande e infinito,
Prazer é quando choro estas bem perto,
É honra ter um Pai assim eterno.

Que coisa preciosa és tu em mim,
É algo inexplicável pra dizer,
Só sei que quando estou em Tua
presença
Cresce muito mais a esperança,
De te contemplar pra te dizer.

Que honra Tua presença em meu ser.
Que honra Te chamar te receber.
É honra, que honra.

Prazer é Te abraçar e te sentir.
Prazer é Te encontrar e te servir.
Te amo, Te amo.
Meu Senhor.

(Gerson Cardoso)

SUMÁRIO

RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO II- FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO NA ESCOLA: REPROVAÇÃO E EXPECTATIVAS DE FUTURO DE JOVENS PARAENSES.....	15
Resumo.....	15
Introdução.....	16
Método.....	20
Resultados.....	21
Discursão.....	24
Considerações finais.....	27
Referências.....	29
CAPÍTULO II- FATORES DE PROTEÇÃO NA ESCOLA: A AUTOESTIMA E AUTOEFICÁCIA DE JOVENS PARAENSES.....	33
Resumo.....	33
Introdução.....	34
Método.....	44
Resultados.....	45
Discursão.....	47
Considerações finais.....	48
Referências.....	52
CAPÍTULO III- CONCLUSÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57
ANEXOS.....	62

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO II

<i>Tabela 1.</i>	<i>Frequência e Percentuais de Reprovação e Expulsão Escolar por Sexo</i>	21
<i>Tabela 2.</i>	<i>Médias Quanto às Percepções sobre a Escola, por Sexo</i>	22
<i>Tabela 3.</i>	<i>Médias nas Expectativas de Futuro por Sexo</i>	23
<i>Tabela 4.</i>	<i>Correlações entre as Variáveis Investigadas</i>	24

CAPÍTULO III

<i>Tabela 1.</i>	<i>Correlações entre as Variáveis Investigadas</i>	46
------------------	--	-----------

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo investigar os fatores de risco e os fatores de proteção existentes na relação entre os jovens e a escola. Para tal, foram realizados dois estudos empíricos. O primeiro investigou as relações entre reprovação escolar, percepções quanto à escola e expectativas de futuro entre jovens. No segundo estudo investigaram-se as influências da autoestima e autoeficácia como fatores de proteção na escola. Participaram deste estudo uma amostra de 610 jovens com idades entre 14 a 24 anos ($m=16,56$; $dp=2,37$), de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas da cidade de Belém do Pará. Foi utilizado um questionário com 77 questões de múltipla escolha. Os resultados do primeiro estudo revelaram que quase metade dos alunos já sofreu reprovação escolar, embora apresentem boa percepção quanto à escola. Foram observadas correlações entre reprovação escolar e baixas expectativas de futuro acadêmico e entre boas percepções quanto à escola e melhores perspectivas acadêmicas. A expectativa de entrar na universidade apareceu mais associada ao sexo feminino. Os resultados do segundo estudo apontaram uma correlação alta entre as variáveis autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro. A percepção sobre a escola mostrou-se relacionada somente com a autoestima, não apresentando uma correlação com a autoeficácia. Os resultados destacaram a importância do espaço escolar como contexto de desenvolvimento, tais resultados poderão contribuir na promoção de estratégias que favorecerão os fatores de proteção pessoais, ou seja, nos mecanismos sócios-cognitivos, na autoestima, na autoeficácia, motivando atitudes, comportamentos e expectativas maiores de estudos.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the risk factors and protective factors existing in the relationship between young people and the school. To this end, we conducted two empirical studies. The first investigated the relationship between school failure, perceptions of the school and expectations for the future among the young. In the second study investigated the influence of self-esteem and self-efficacy as protective factors in school. The study included a sample of 610 young people aged 14 to 24 years ($M = 16.56$, $SD = 2.37$), of both sexes, public school students in the city of Belém do Pará was used a questionnaire with 77 multiple choice questions. The results of the first study revealed that almost half of the students have experienced school failure, despite having a good perception about the school. There were correlations between school failure and low expectations for future academic and between perceptions about the school and good prospects improved academics. The expectation of entering university were more associated with female gender. The results of the second study showed a high correlation between the variables self-esteem, self-efficacy and future prospects. Perceptions of the school was related only with self-esteem, no significant correlation with self-efficacy. The results highlighted the importance of the school as a development context, such results poderão contribuir in promoting strategies that favor personal protective factors, ie, the socio-cognitive mechanisms, self-esteem, self-efficacy in motivating attitudes, behaviors and higher expectations studies.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A juventude tem apresentado, ao longo do tempo, diversas significações no que diz respeito ao seu papel social, remetendo-nos a complexidade deste período e de sua conceituação. Sendo apontada por alguns pesquisadores como uma importante fase de transição para a vida adulta, marcada pela busca de autonomia e de sua identidade. Outros estudos, tal como este, consideram a juventude como um conjunto social, que abrange diversas culturas juvenis decorrente das diferentes origens sociais, que constroem identidades, e que se estruturam em meio a momentos históricos e culturais, sofrendo influências da política e economia. Assim, a maneira como se entende este período da vida, remete-se ao momento sociocultural do indivíduo e de sua sociedade (Abramo, 1997; Dell' Aglio & Koller, 2011; Libório, Coelho & Castro, 2011; Castro & Abramovay, 2002; Iriart & Bastos, 2007; Telmo, Thomé & Koller, 2012).

Abramo (1997) destaca que por ser um período de intensas mudanças psicológicas, biológicas e sociais, a juventude necessita de fatores que possibilitem um ajustamento favorável ao desenvolvimento, pois é um período em que o indivíduo adentra na sociedade, assumindo novos papéis que antes não conhecia. Portanto, tal período, transforma a vida dos jovens, que sentem a necessidade de afirmação pessoal, autonomia, independência, transformações e aventura. E é neste momento que estas necessidades confrontam com a realidade sociocultural, e com suas graves adversidades, exigindo dos ambientes mais próximos a estes indivíduos fatores protetivos e estratégias que poderão contribuir com o enfrentamento dos riscos percebidos (Assis, Pesce & Avanci, 2006).

Estes fatores de risco consistem em eventos que são percebidos negativamente por estes jovens, aumentando a probabilidade de problemas no desenvolvimento (ex.: problemas físicos, psicológicos e sociais) (Yunes, 2001; Hutz, Koller & Bandeira, 1996). E poderão estar associados

tanto às causas externas, tais como delinquência, pobreza, desemprego, violência, quanto às internas, como pessimismo, desesperança, depressão, baixa autoeficácia, baixa autoestima e os problemas com a aprendizagem (Galvão, Amparo, Cardenas & Koller, 2008).

E os fatores protetivos, surgem com a finalidade de amenizar, melhorar ou alterar esta probabilidade de problemas no desenvolvimento. Estes fatores estão associados e sofrem mudanças significativas provenientes da percepção de cada jovem e situação (sentido, maneira e definição-risco ou proteção pelo indivíduo), bem como pela representação que estão associados à experiências, interagindo entre si, não podendo ser definidos a priori, mas sim, nos processos relacionais. É, portanto, de extrema importância a forma como é recebida e percebida pelo indivíduo (Brito & Koller, 2005; Bronfenbrenner, 1976), permitindo assim a aproximação e o enfrentamento no decorrer de sua vida, podendo desenvolver a capacidade de superação.

Portanto, neste período da juventude é necessário entender as influências dos ambientes e das pessoas para um desenvolvimento saudável. Bronfenbrenner (1979/2011) enfatiza em suas pesquisas que as interações que acontecem nestes ambientes e entre as pessoas e os contextos, são a alavanca para o desenvolvimento. Desta forma, os contextos, com suas relações, passam a ser estudados com o intuito de conhecer os fatores de risco e prover fatores de proteção mais eficazes. A teoria bioecológica de Bronfenbrenner contribui na medida em que entende o desenvolvimento como um fenômeno em constante mudança, analisando-o a partir das relações que acontecem desde o contexto mais próximo (microsistema) ao contexto mais distante (macrossistema). Relações estas que podem se configurar tanto como fatores de risco ou de proteção a este desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011).

Dentre os contextos de desenvolvimento que estão acessíveis à juventude, Bronfenbrenner destaca a importância do contexto escolar, pois além de estar presente em um longo período da vida, está interligado com os demais contextos, tais como a família e a comunidade

(Bronfenbrenner, 2011; Poletto & Koller, 2008). E nesta relação entre os jovens e a escola, os fatores de risco e os fatores de proteção podem interferir tanto no cotidiano escolar, quanto no desenvolvimento destes jovens.

Dentre as diversas situações que podem atuar como fatores de risco no desenvolvimento dos jovens, de forma a torná-los vulneráveis, Sapienza e Pedromônico (2005) destacam o fracasso escolar, como parte de uma das problemáticas do processo de educação, na qual se encontram fatores associados, tais como o desinteresse, a violência, a alfabetização deficitária e a falta de qualidade no ensino (Mazer, Belo & Mazon, 2009; Njaine & Minayo, 2003). Estas experiências podem gerar não apenas sentimentos negativos, como baixa autoestima e baixa autoeficácia, mas também problemas nas habilidades sociais, na aceitação pelos pares e na família e problemas comportamentais e emocionais. Estes problemas podem dificultar os processos de aprendizagem (Black, Grenard, Sussman & Rohrbach, 2010; Mazer, Bello & Bazon, 2009; Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2000; Njaine & Minayo, 2003; Sapienza & Pedromônico, 2005) e a permanência do jovem na escola (Mazer, Bello & Bazon, 2009).

Portanto, compreender os fatores de risco e os de proteção que estão presente no contexto escolar poderá contribuir para amenizar o impacto dos riscos e promover estratégias de prevenção. Assim, a escola com suas estruturas sociais adequadas para uma educação de qualidade, poderá se configurar como espaço protetor, a partir da promoção de fatores que poderão fortalecer a crença na autoeficácia e da autoestima, estimulando a construção de habilidades sociais, aprendizagem, afetividade, ou seja, das relações e experiências positivas na escola (Amparo e cols., 2008; Bronfenbrenner, 2011; Camargo & Libório, 2010; Dell'Aglio, 2010; Poletto & Koller, 2008; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior, desenvolvida no Instituto de Ciência e Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) pela Professora Dra. Lúcia Silva, intitulada

“Entre o Risco e Proteção: O que significa ser jovem em Belém do Pará”. A pesquisa tem como objetivo, avaliar as características pessoais e contextuais de jovens, observando a presença de fatores de risco e proteção. Tal projeto está vinculado ao Grupo de Trabalho —Juventude, Resiliência e Vulnerabilidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

Este estudo tem como objetivo caracterizar os fatores de proteção e os fatores de risco dos jovens paraenses no contexto escolar. Para tal, o presente estudo é composto por dois estudos apresentado em formato de artigos empíricos. O primeiro deles analisa os fatores de risco e proteção na escola, destacando a Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraense. E o segundo artigo discute os fatores de proteção na escola, tais como a autoestima e a crença na autoeficácia de jovens paraenses. Por fim, o capítulo de conclusão discute os principais achados dos estudos.

CAPÍTULO II

Fatores de risco e proteção na escola:

Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses

Resumo

Este estudo investigou as relações entre reprovação escolar, percepções quanto à escola e expectativas de futuro entre jovens, a partir de dados de uma amostra de 610 jovens com idades entre 14 a 24 anos ($m=16,56$; $dp=2,37$), de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas da cidade de Belém do Pará. Foi utilizado um questionário com 77 questões de múltipla escolha. Os resultados revelaram que quase metade dos alunos já sofreu reprovação escolar, embora apresentem boa percepção quanto à escola. Foram observadas correlações entre reprovação escolar e baixas expectativas de futuro acadêmico e entre boas percepções quanto à escola e melhores perspectivas acadêmicas. A expectativa de entrar na universidade apareceu mais associada ao sexo feminino. Os resultados poderão contribuir para o entendimento da importância da instituição escolar na promoção de fatores de proteção no desenvolvimento.

Palavras-chave: juventude, risco, proteção, reprovação, expectativa de futuro.

Abstract

This study investigated the relations between school failure, perceptions concerning the school and expectations of future between young people, from data of a sample of 610 young people with ages between 14 and 24 years ($m=16,56$; $dp=2,37$), of both sexes, students from public schools of the Belém, Pará city. A questionnaire with 77 multiple choice questions was used. The results revealed that almost half of students already presented school failure, although they present good perception concerning the school. Correlations between school disapproval and low expectations of academic future and between good perceptions concerning the school and best academic expectations were observed. The expectation of get in the university appeared more associated with female sex. The results may contribute to the understanding of the importance of the school in promoting protective factors in the development.

Key words: youth, risk, protection, failure, future expectation.

Introdução

A educação é um importante processo para o desenvolvimento humano e da sociedade (Dessen & Polonia, 2007; Gomes & Horta, 2010; Yunes & Szymanski, 2001, Tavares, 2002), sendo um direito constitucional fundamental (Brasil, 1988). De acordo com o relatório da UNESCO (1998), a educação, embora esteja ligada a diversos contextos e englobe variados formatos, ainda no século XXI necessita de adequação, especialmente no que se refere à educação escolar.

As dificuldades presentes no processo de educação escolar, em especial o desempenho precário dos jovens e os problemas relacionais, poderá comprometer o interesse escolar, a partir de sucessivas vivências de reprovações e de evasões, podendo levar ao abandono. Assim, fenômenos que representam o fracasso escolar podem representar riscos ao desenvolvimento humano, levando a uma condição de vulnerabilidade social (Amparo, Galvão, Cardenas & Koller, 2008; Brasil, 2005; Camargo & Libório, 2011; Leon & Menezes-Filho, 2002; UNESCO, 1998).

Embora haja estudos que demonstrem a democratização do acesso à escola com um aumento do percentual de alunos matriculados (85,4% no Ensino Fundamental e 85,9% no Ensino Médio em 2010), a falta de preparo da escola quanto à garantia da qualidade da aprendizagem, da promoção de um desenvolvimento positivo e aprendizagem significativa, para a vida e para o trabalho, também têm sido destacadas (Brasil, 2005; IBGE, 2010; Tacca & Branco, 2008). Da mesma forma, diversos estudos têm apontado a importância destas instituições no desenvolvimento de crianças e adolescentes, nos seus planos de vida, incluindo expectativas de estudo e trabalho, constituindo-se desta forma fatores de risco ou proteção (Bastos, 2005; Beutil, 2000; Camargo & Libório, 2011; Poletto & Koller, 2008).

Fatores de risco e proteção ao desenvolvimento

Ao buscar compreender a realidade da juventude e sua relação com a realidade escolar, um aspecto importante consiste no reconhecimento dos fatores de risco e dos fatores de proteção presentes nesse contexto de desenvolvimento. Estudos apontam que só podemos considerar fator de

risco quando uma variável aumenta a probabilidade de um indivíduo apresentar problemas físicos, sociais e emocionais, sendo que esta configuração estará associada ao grau de ocorrência, intensidade, frequência, duração, severidade e a percepção deste impacto para a pessoa em desenvolvimento (Poletto & Koller, 2008; Yunes, 2003).

Entre os diversos fatores que podem atuar como fatores de risco no desenvolvimento dos jovens, de forma a torná-los vulneráveis, Sapienza e Pedromônico (2005) destacam o papel de alguns riscos psicossociais, tais como: a desnutrição, atraso no desenvolvimento, conflitos familiares, desemprego, e dificuldades de acesso à saúde, lazer e educação. Entre esses riscos, destaca-se o fracasso escolar, como parte de uma das problemáticas do processo de educação, na qual se encontram fatores associados, tais como o desinteresse, a violência, a alfabetização deficitária e a falta de qualidade no ensino (Mazer, Belo & Mazon, 2009; Njaine & Minayo, 2003). No Brasil, diversos estudos evidenciam que o fracasso escolar está mais presente na vida dos adolescentes em escolas públicas (Tacca & Branco, 2008) e que esta vivência pode gerar não apenas sentimentos negativos, como baixa autoestima, mas também problemas nas habilidades sociais, na aceitação pelos pares e pela família e problemas comportamentais e emocionais. Estes problemas podem dificultar os processos de aprendizagem (Black, Grenard, Sussman & Rohrbach, 2010; Mazer, Bello & Bazon, 2009; Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2000; Njaine & Minayo, 2003; Sapienza & Pedromônico, 2005) e a permanência do jovem na escola (Mazer, Bello & Bazon, 2009). Neste sentido, a necessidade de intervenção é de suma importância no espaço escolar.

A presença de fatores de proteção pode contribuir para amenizar o impacto dos riscos e promover estratégias de prevenção. Dentre os fatores de proteção no contexto escolar, tais como cuidado, apoio, confiança, respeito pela adversidade, estrutura adequada, destaca-se a importância das relações entre os professores e os pares, a partir do estabelecimento de uma relação pautada no afeto e na confiança, com o intuito de estimular uma escolarização positiva. Nesse sentido, a escola

com suas estruturas sociais adequadas para uma educação de qualidade, poderá se configurar como espaço protetor, a partir da promoção da autoestima e autoeficácia, estimulando a construção de habilidades sociais, aprendizagem, afetividade, ou seja, das relações e experiências positivas na escola (Amparo e cols., 2008; Bronfenbrenner, 2011; Camargo & Libório, 2010; Dell’Aglío, 2010; Poletto & Koller, 2008; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Estudo de Costa e Guedes (2009), que buscou compreender a percepção de alunos pertencentes a rede pública do Rio de Janeiro sobre suas aspirações e perspectivas de futuro, apontou que o *efeito-escola*, a partir da criação de novos valores e hábitos, estaria relacionado com o aumento das expectativas de estudo, com a escolha da profissão e com as percepções mais positivas sobre seu futuro. As experiências escolares seriam promotoras de fatores de proteção, decorrentes de um clima institucional de pertencimento e propício à aprendizagem, onde a perspectiva de um futuro melhor estaria vinculada a uma maior expectativa de estudo.

Mesmo estando associadas às vivências e experiências do contexto escolar, as expectativas de futuro, nas percepções dos jovens, também estão relacionadas com os seus esforços. Pesquisas apontam que o sucesso escolar se apresenta como um esforço individual, que no decorrer do processo ensino-aprendizagem tende a ser determinante em maiores expectativas de estudo (Oliveira, Sá, Fischer, Martins & Teixeira, 2001). Estudo de Amparo e cols. (2008) verificou que, apesar da percepção positiva de 73% dos jovens acerca da possibilidade de entrar para a universidade, cerca de 90,4% apontaram os seus esforços como determinantes para sua expectativa de futuro acadêmico. No entanto, Leon e Menezes-Filho (2002) destacam ainda as questões socioeconômicas como principal determinante para o sucesso na escola, que com o passar das séries se apresenta como um “*gargalo*” para as expectativas de entrar numa universidade, demonstrando que este sucesso não está associado apenas ao esforço individual, mas também as desigualdades sociais que passam a interferir, diminuindo as chances e crenças numa realização social e profissional.

Pode-se, portanto perceber a importância do contexto escola na construção da identidade, na formulação de planos e em maiores expectativas de futuro. Assim, compreender a escola como contexto de desenvolvimento, apontando os fatores de risco e os fatores de proteção, torna-se essencial para se repensar as formas e estratégias que contribuem para o sucesso escolar e profissional, responsabilizando o jovem, a família e o conjunto social, através da instituição escolar nesta formação dos sujeitos sociais (Liebesny & Ozella, 2002).

Assim, a função social da escola é fornecer ao indivíduo recursos para a sobrevivência em um mundo complexo e dinâmico, possibilitando a comunicação com o mundo externo, garantindo a transferência e a construção do conhecimento cultural e social, compreendendo assim, os papéis que emanam de cada relação e contexto social e sua importância na construção de novos valores e hábitos (Bronfenbrenner, 1996/1979; 2011; Costa & Guedes, 2009).

Situação educacional de jovens no Brasil e no Pará

Os dados do IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada - apontam a insuficiência de condições de acesso e permanência na educação infantil e no ensino fundamental, que resultam em sucessivas reprovações e evasão escolar, salientando a elevada defasagem educacional. Em 1997, 32% de jovens brasileiros de 15 a 17 anos se encontravam ainda no Ensino Fundamental (IPEA, 2009), realidade que persiste com a elevada distorção idade-série. O relatório aponta também pontos positivos acerca da situação educacional de jovens brasileiros em 2007, com aumento de jovens na educação superior (13% da população entre 18 a 24 anos). Outro fator de destaque foi a menor incidência da taxa de analfabetismo em 2007: 1,6% na faixa de 15 a 17 anos, 2,4% de 18 a 24 anos e 4,4% entre 25 a 29 anos (Corbucci, Cassiolato, Codes & Chaves, 2009).

No Estado do Pará o índice de defasagem chega a 53,09% no Ensino Médio e 42,2% no Ensino Fundamental nas redes Estaduais de Educação. Nos anos de 2008, 2009 e 2010 o Pará foi campeão de alunos com atraso escolar, tendo a maior distorção idade-série dentre as Unidades da Federação, as taxas eram de 33,4%, 38,5% e 39,9% nos respectivos anos, assim, alunos do ensino

Fundamental não estavam cursando a série adequada, no Ensino Médio a média estava entre 36,3%, 57,4% e 59,2%, respectivamente. No meio rural a situação é mais agravante, visto que a média chegou a 58,3% em relação à média urbana, que é de 46,8%.

Percebe-se que Brasil se caracteriza por uma intensa desigualdade regional, que se revela em diversos indicadores sociais, dentre eles os educacionais. Assim é que, no estado onde se realizou este estudo (Pará - localizado na Região Norte, a segunda mais pobre do país, na Amazônia Brasileira), a taxa de analfabetos chega a 11, 23%, enquanto que nos estados da Região Sudeste (Rio de Janeiro e São Paulo, esta taxa é de 4,0%). Ainda neste estado, os dados do IBGE (2010) apontam que em 2010 as taxas de reprovação no estado chegaram a 12,1% no Ensino Fundamental e 11,9% no Ensino Médio. No que se refere à porcentagem de abandono, os dados indicaram 7% no Ensino Fundamental e 19,2% no Ensino Médio. Em São Paulo, por exemplo, as taxas de reprovação e abandono são respectivamente de 12, 6% e 4,5%. Tais dados revelam ainda, os imensos desafios educacionais para as regiões mais pobres do país.

Considerando esses dados e as implicações teóricas entre estas variáveis, o objetivo deste estudo foi investigar as relações entre reprovação escolar, percepções quanto à escola e expectativas de futuro entre jovens paraenses. Parte-se das seguintes hipóteses: (a) a experiência de reprovação está relacionada a uma menor expectativa de futuro acadêmico; e (b) a expectativa de futuro acadêmico está relacionada com uma percepção mais positiva da escola.

Método

Participantes

Participaram 610 jovens, com idade entre 13 e 24 anos ($m=16,56$; $dp=2,37$), 61,6% meninas e 38,4% meninos, estudantes de escolas da rede pública do município de Belém do Pará, sendo 30,4% dos jovens cursando entre a sétima e oitava série do Ensino Fundamental e 69,6% de jovens cursando Ensino Médio. Os dados, deste estudo transversal, procedem do banco de dados da

Pesquisa “Entre risco e Proteção: O ser Jovem em Belém do Pará” (Silva, 2012) do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA).

Universo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com Jovens de escolas públicas de Belém do Pará. O Estado do Pará integra a região norte do Brasil, pertencendo à Amazônia Brasileira. A região reflete fortemente seu modelo de desenvolvimento (Dourojeanni, 1998; Silva, 2008, Silva 2010) que evoluíram de “conquista e exploração para desenvolvimento sustentável”, estas políticas, mesmo concebidas e implementadas em períodos distintos, permaneceram sempre com os mesmos objetivos: integração da região no cenário mercadológico mundial.

O Brasil sempre utilizou a exploração da região para a exploração de seus recursos, pautados num crescimento econômico a qualquer custo (Silva, 2008). Percebe-se que as políticas de integração da Amazônia ao mercado nacional proporcionou o aumento dos problemas sociais e ambientais, (Dourojeanni, 1998) devido ao papel exercido durante toda a história da Amazônia, o de “fornecedor” de matérias primas, a região passa a ser percebida apenas como recurso, como base para a exploração e reprodução das condições materiais da existência (Silva, 2008) muito presente nos ciclos: Droga dos sertões (1616-1750), Agrícola (1750-1820, Borracha (1850-1920) e Projeto Grande Carajás em 1980 (Silva, 2008).

Estas políticas desencadearam uma enorme desigualdade na região, onde a população rural e da periferia urbana sofreram enormes influencias negativas, tornando-se piores do que antes e piores do que em outras regiões (Dourejeanne, 1998). Assim, a Amazônia Brasileira vai se configurando como uma das faces mais cruéis de exclusão, podendo ser comprovada por vários dos indicadores sociais da região.

É a região, portanto, na qual se concentram as famílias com a segunda menor renda média do país, ficando atrás do Nordeste, região que tem a menor taxa. (Censo 2000; PNAD, 2003); que

tem o segundo maior percentual de pobres do país; o menor percentual de domicílios com serviço de rede coletora de esgoto - 18,4%, enquanto que esta mesma taxa no Sudeste é de 90,3%. O estado do Pará possui 464 mil domicílios cujas famílias vivem com até meio salário mínimo *per capita*. Na Região Norte, as taxas de analfabetismo são quase o dobro das taxas das regiões Sul e Sudeste; a distorção idade-série no Ensino Fundamental é de 35,45%, enquanto que as taxas do Sul e Sudeste ficam em 16%. São desigualdades educacionais construídos historicamente, reflexo de políticas de desenvolvimento que, seguramente, vão se refletir no acesso ao trabalho, à renda e as mais diversas possibilidades de inserção social.

Instrumentos

Foi utilizado um questionário para o levantamento dos fatores de risco e proteção, produzido pela pesquisa nacional Juventude Brasileira (Versão Fase II, Dell’Aglia, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011). O instrumento contém 77 questões de múltipla escolha, com questões que investigam aspectos referentes à caracterização biosociodemográfica dos participantes e variáveis relacionadas à educação, saúde, trabalho, violência, lazer e rede de apoio. Para este estudo foram utilizadas as questões 16 (reprovação), 17 (expulsão), 18 (Escala de Relações com a Escola, com sete itens sobre as percepções quanto à escola, envolvendo professores, técnicos e colegas, em escala Likert), e a questão 76 (sobre expectativas para o futuro). A questão 76 inclui nove itens, baseados na escala do tipo Likert construída por Günter e Günter (1998), em que o participante escolhe quais as chances que acredita ter em concluir o Ensino Médio, ter casa própria, constituir nova família, entre outros. Para este estudo foram analisadas apenas as questões referentes à perspectiva de concluir o Ensino Médio e entrar na Universidade.

Procedimentos e Considerações Éticas

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPA, sob protocolo 084/09 CEP_ICS/UFPA. A amostra foi composta de forma aleatória, por conglomerados, através do sorteio de 10 escolas públicas do município de Belém. Também foram

sorteadas as turmas participantes, em cada escola. Foi solicitada aos pais a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando os critérios da ética na pesquisa com seres humanos, conforme resolução n 196/96 do CNS (Conselho Nacional de Saúde). Os jovens também deram seu assentimento para a realização da pesquisa. O instrumento foi aplicado coletivamente em sala de aula, por equipe treinada, com duração de aproximadamente uma hora. Foram realizadas análises descritivas e inferenciais, utilizando-se o Teste *t* para verificar diferenças por sexo e Teste de Correlação de Pearson para verificar correlações entre as variáveis investigadas.

Resultados

Os dados indicaram que 46,8% dos jovens já tiveram reprovação escolar e 3,9% já foram expulsos da escola. Na Tabela 1 são apresentados os resultados das análises da reprovação escolar por sexo. Não foi encontrada diferença significativa nas taxas de reprovação e expulsão entre os sexos.

Tabela 1. *Frequência e Percentuais de Reprovação e Expulsão Escolar por Sexo*

	<i>Meninas</i>	<i>Meninos</i>	<i>Total</i>
Reprovação	147 (44,5%)	105 (50,2%)	252 (46,8%)
Expulsão	12 (3,7%)	9 (4,4%)	21 (3,9%)

Na Tabela 2 são apresentadas as médias encontradas em cada item da Escala de Relações com a Escola, por sexo. Não foram observadas diferenças significativas por sexo. No entanto, observa-se que os itens “sentir-se bem na escola” e “gosto de ir para a escola” apresentaram as médias mais altas, enquanto “confiar nos colegas” apresentou a média mais baixa.

Tabela 2. *Médias Quanto às Percepções sobre a Escola, por Sexo*

Itens	Meninos	Meninas	Total
Eu me sinto bem na escola	3,96 (<i>dp</i> =1,13)	4,15 (<i>dp</i> =1,19)	4,08 (<i>dp</i> =1,16)
Gosto de ir para a escola	4,10 (<i>dp</i> =1,11)	4,20 (<i>dp</i> =1,14)	4,18 (<i>dp</i> =1,11)
Gosto da maioria dos meus professores	3,47 (<i>dp</i> =1,26)	3,44 (<i>dp</i> =1,31)	3,49 (<i>dp</i> =1,28)
Quero continuar nessa escola	3,92 (<i>dp</i> =1,44)	3,68 (<i>dp</i> =1,56)	3,81 (<i>dp</i> =1,50)
Posso contar com meus professores	3,64 (<i>dp</i> =1,30)	3,46 (<i>dp</i> =1,29)	3,56 (<i>dp</i> =1,29)
Posso contar com técnicos da escola	3,48 (<i>dp</i> =1,42)	3,61 (<i>dp</i> =1,35)	3,57 (<i>dp</i> =1,38)
Confio nos colegas da escola	3,19 (<i>dp</i> =1,33)	3,02 (<i>dp</i> =1,38)	3,12 (<i>dp</i> =1,36)
Total na escala	25,78 (<i>dp</i> =5,47)	25,72 (<i>dp</i> =6,45)	25,75 (<i>dp</i> =5,98)

Na Tabela 3 são apresentadas as médias quanto às expectativas de futuro, referentes a concluir o Ensino Médio ou entrar para a universidade, por sexo. Foi observada diferença significativa entre os sexos apenas na variável “expectativa de entrar na universidade”, que apresentou média mais alta entre as meninas.

Tabela 3. *Médias nas Expectativas de Futuro por Sexo*

<i>Expectativa</i>	<i>Meninos</i>	<i>Meninas</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Concluir o Ensino Médio	4,19 (<i>dp</i> =0,95)	4,33 (<i>dp</i> =0,87)	1,63	0,10
Entrar na universidade	3,88 (<i>dp</i> =1,07)	4,18 (<i>dp</i> =0,96)	3,21	<0,001

Na Tabela 4 são apresentadas as correlações entre as variáveis: idade, série, quantidade de reprovações, percepção sobre a escola, expectativas de terminar o Ensino Médio e entrar em uma universidade. Os resultados apresentaram correlações significativas com a idade, sendo que quanto maior a idade mais vivência de reprovações e menor a expectativa de entrar na universidade. Também foram observadas correlações significativas, embora de fraca magnitude, entre a percepção quanto à escola e as expectativas de concluir o ensino médio e entrar na universidade. Além disso, também pode ser observada uma baixa correlação negativa entre o número de repetências e a perspectiva de concluir o Ensino Médio, indicando que quanto mais vezes o aluno é reprovado menos ele tem expectativas de concluir o Ensino Médio.

Tabela 4. *Correlações entre as Variáveis Investigadas*

Variáveis	2	3	4	5	6
1. Idade	,483**	,316**	,059	,040	-,106*
2. Série	1	,080	-,046	,165**	-,021
3. Quantas vezes repetiu		1	,001	-,163*	-,166
4. Percepções quanto à Escola			1	,201**	,201**
5. Concluir o ensino médio				1	,557**
6. Entrar na Universidade					1

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Discussão

Os resultados deste estudo possibilitaram a compreensão das relações entre reprovação escolar, percepções quanto à escola e expectativas de futuro entre jovens. No que se refere às experiências de reprovação na vida dos jovens paraenses, pode-se observar que quase cinquenta por cento deles já tiveram reprovação em algum momento de sua vida, indicando uma diferença entre as taxas de reprovações individuais e as taxas brutas de reprovação aferidas pelo IBGE. (IBGE. 2010). Pesquisas de Leon e Menezes-Filho (2003) demonstraram que a reprovação escolar é um dos principais problemas do sistema educacional, podendo trazer consequências negativas para a permanência na escola.

No entanto, os resultados deste estudo não apontaram relações entre o número de reprovações e as percepções em relação à escola. Apenas foi observada uma baixa correlação negativa com a perspectiva de concluir o Ensino Médio, sendo que quanto mais reprovações menos os participantes acreditam que seja possível concluir seus estudos. Leon e Menezes-Filho (2003) constataram, em seu estudo, que o atraso escolar está associado a maior chance de abandonar os estudos imediatamente ou quando concluem os ciclos escolares. Assim, alunos com históricos de reprovação tendem a evadir após o término do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, denominada pelos autores como o “efeito diploma”. O fato de não ter sido observado efeito das reprovações sobre a percepção da escola pode ser compreendido a partir do significado que a escola tem para os jovens de classes populares. Apesar da repetência, o fato dos alunos permanecerem conectados ao espaço escolar pode ser entendido de forma positiva e estar relacionado a questões sociais. De acordo com Marques, Dell’Aglia e Sarriera (2009), para jovens de menor renda, a questão do acesso a atividades que envolvem maior poder aquisitivo se torna difícil, sendo a escola um local mais valorizado por possibilitar acesso a recursos que não teriam em suas residências.

Diversos estudos destacam os determinantes da reprovação no ensino, tais como renda e idade que resultam no atraso escolar e em sucessivas evasões (Brasil, 2005; Corbucci e cols., 2009;

Leon & Menezes-Filho, 2003), constituindo a reprovação escolar como fator de risco ao desenvolvimento. Para Luszczynska, Gutiérrez-Donã e Schwarzer (2005), as emoções negativas que podem ser desencadeadas pela reprovação escolar podem se associar à presença de um baixo senso de autoeficácia, visto que as crenças de autoeficácia compõem os mecanismos de motivação e de participação dos alunos.

Também foi observada uma diferença significativa entre os sexos na variável “expectativa de entrar na universidade”, que apresentou média mais alta entre as meninas. Tal resultado aponta para as dificuldades de continuidade nos estudos de meninos, derivado das condições socioeconômicas. Estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), sobre as condições educacionais dos jovens brasileiros constataram que mulheres têm se sobressaído no acesso à educação escolar (Corbucci e cols., 2009). Em 2007, a taxa de frequência líquida no ensino médio atingia 53,8% entre as mulheres, aumentando as defasagens educacionais no sexo masculino, proveniente da dificuldade de conciliação dos estudos com alguma atividade profissional ou de problemas que extrapolam o âmbito escolar, tais como a violência e renda, destacando a necessidade de estudos mais detalhados sobre esta variável. (Corbucci e cols., 2009; Leon & Menezes-Filho, 2003).

O resultado sobre as relações com a escola não obteve diferença significativa por sexo, mas foi observado que as médias dos itens “sentir-se bem na escola” e “gosto de ir para escola” foram mais altos do que as médias “confiar nos colegas”. Tal resultado aponta a necessidade de um olhar mais atento para as relações entre pares, visto que, dependendo da forma como se constroem, estas relações podem se configurar tanto como fator de proteção quanto fator de risco, influenciando os processos proximais e a formação de vínculos afetivos, aspectos tão importantes para a construção dos mecanismos de resiliência, para a permanência na escola e para o desenvolvimento humano (Amparo e cols., 2008; Bronfenbrenner, 2011; Poletto & Koller, 2008). Este resultado pode indicar a presença de dificuldades nas relações entre pares, que durante a adolescência podem se

caracterizar também pela presença de violência e conflitos, como reflexos da presença da violência na sociedade (Santos 2001). No entanto, este aspecto precisaria ser mais bem investigado em estudos futuros, que abordassem as relações entre pares no ambiente escolar de forma mais aprofundada.

Também foi observada correlação significativa entre a percepção quanto à escola e as expectativas de terminar o ensino médio e entrar na universidade. Este resultado indica que os alunos que percebem a escola de forma mais positiva, envolvendo colegas, professores e a escola como um todo, tendem a apresentar expectativas educacionais melhores para seu futuro. Pode-se destacar o papel que o vínculo com professores e demais técnicos da escola assume na percepção em relação à escola. Estudo de Black e colaboradores (2009) destacaram que relações informais e de orientação com professores e outros técnicos da escola favorecem o engajamento em atividades escolares. Para estes autores, as relações de orientações naturais, que ocorrem ao longo do tempo entre um mentor (uma pessoa mais velha e com experiência) e um aprendiz, a partir da formação de vínculos afetivos, fundados em confiança mútua e com a função de um recurso de apoio e orientação, podem favorecer seu desenvolvimento. Tal relação poderá também influenciar na manifestação de comportamentos pró-sociais, reduzindo o comportamento de risco.

A perspectiva de um futuro melhor mostrou-se relacionada com a percepção que os alunos têm da escola, onde passam a construir projetos, planos e maiores expectativas escolares para o futuro. Estudo de Costa e Koslinski (2006) constatou que alunos com uma percepção mais positiva da escola possuíam uma vontade maior de dar continuidade nos estudos, ou seja, maiores aspirações escolares e maior clareza quanto à definição de carreira. Por outro lado, os alunos que se encontravam desmotivados colocavam a culpa por tal desmotivação na escola e na educação, apresentando pouca aspiração escolar e com carreira de menos prestígio social.

Nesse sentido, a escola tem um importante papel no desenvolvimento dos jovens, não somente pelo desenvolvimento socioemocional e cognitivo, mas pelo processo de socialização, da

construção das identidades, dos planos e aspirações escolares e profissionais, atuando como fator de proteção. É de suma importância refletir sobre as influências positivas, tanto por parte da estrutura quanto de professores e gestores, que podem oferecer uma rede de apoio, que possibilite o enfrentamento das adversidades e perspectivas de futuro melhor.

Considerações Finais

Este estudo buscou investigar as relações entre reprovação escolar, percepções quanto à escola e expectativas de futuro entre jovens. Diante das hipóteses levantadas, pode-se constatar correlações significativas positivas entre a expectativa de futuro e uma percepção mais positiva da escola, em conformidade com a literatura. Os resultados contribuem para um melhor entendimento sobre a importância do microsistema escolar como contexto de desenvolvimento, que se constitui numa importante rede de apoio para os jovens, pois as relações, ações e atividades que acontecem dentro deste ambiente poderão se configurar como fator de proteção.

No que se refere à segunda hipótese levantada, de que a experiência de reprovação estaria relacionada com uma menor expectativa de futuro, os resultados também foram significativos, apontando a experiência de reprovação como fator de risco, na medida em que diminui as expectativas de futuro acadêmico. Mesmo assim, os resultados demonstraram que a maioria dos alunos gosta de ir para escola, e se sente bem neste ambiente, apesar de experiências de fracasso, a escola ainda se apresenta como atrativa, com espaços de socialização e oportunidades (Amparo e cols., 2008; Poletto & Koller, 2008). Tais dados podem indicar o forte papel da escola na agenda de sociabilidade dos jovens e como depositária de suas expectativas de futuro, o que só reafirma a necessidade de investimento neste contexto e de revisão de sua proposta pedagógica e modelos de gestão e funcionamento.

Considera-se a necessidade de um olhar mais cuidadoso para as relações entre pares, pois as médias baixas em “confiar nos colegas” podem apresentar indícios da presença de conflitos, violência na escola, vitimização ou *bullying*. Tais comportamentos tornam-se fatores de risco

institucional e social, uma vez que podem produzir sérios danos psicológicos tanto para vítima quanto para os agressores (Lisboa, Braga & Ebert, 2009).

Destaca-se que os resultados apresentados neste estudo se referem a alunos matriculados na rede pública da Região Metropolitana de Belém do Pará, que forneceram importantes informações sobre a variável reprovação, relações com a escola e expectativa de futuro acadêmico, possibilitando a compreensão dos fatores de risco e dos fatores de proteção existentes neste contexto. Dessa forma, os resultados encontrados, embora se refiram a uma amostra aleatória e representativa, não podem ser generalizados para outros adolescentes, como por exemplo, de escolas particulares. Novos estudos que investigam esta realidade com adolescentes de diferentes contextos são necessários. Outra limitação deste estudo, pode-se apontar o tempo em que se realizou a pesquisa, por ser uma pesquisa transversal, percebe-se a ausência de muitos dados sobre a realidade de cada situação, destaca-se a necessidade de um estudo longitudinal, que pudesse avaliar a trajetória dos jovens em suas adversidades educacionais, dados que poderiam contribuir para uma maior compreensão dos fatores de risco, tais como a reprovação e expulsão e na construção de seus mecanismos de proteção pessoais, ou seja, na autoestima, na autoeficácia e na construção de expectativas de futuro. A necessidade consiste em uma maior compreensão sobre os processos de escolarização e suas falhas, possibilitando a construção de estratégias mais adequadas para uma educação de qualidade, promovendo um importante processo para o desenvolvimento humano e da sociedade, a partir da busca de equidade e promoção de fatores de proteção que permitam a permanência e continuidade dos estudos.

REFERÊNCIAS

- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Cardenas, C. & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 69-88.
- Bastos, J. C. (2005). Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: Um olhar sobre suas trajetórias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 31-43.
- Brasil (2010). Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico. *Censo escolar*. Brasília.
- Brasil (2005). Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069, 13 de julho de 1990. Brasília
- Black, D. S., Grenard, J. L., Sussman, S., & Rohrbach, L. A. (2010). The influence of school-based natural mentoring relationships on school attachment and subsequent adolescent risk behaviors. *Health Education Research*, 25(5), 892-902.
- Beutel, A. M. (2000). The relationship between adolescent nonmarital childbearing and educational expectations: A cohort and period comparison. *The Sociological Quarterly*, 41(2), 297-314.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad). Porto Alegre: Artes Médicas. Original publicado em 1979.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos* (A. C. Barreto, Trad). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Camargo, L. S. & Libório, R. M. C. (2010). Do risco à proteção: O papel da escola na vida dos adolescentes do ensino médio. Em D. J. Silva, J. M. Lima & P. C. Raboni (Orgs.), *Pesquisa em educação escolar* (pp.195-209). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Corbucci, P. R., Cassiolato, M. M., Codes, A. L. & Chaves, J. V. (2009). Situação educacional de jovens brasileiros. Em J. A. Castro, L. M. C. Aquino & C. C. Andrade (Orgs.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp. 89-108). Brasília: IPEA.
- Costa, M. & Guedes, R. (2009). Expectativas de futuro como efeito-escola: Explorando possibilidades. *São Paulo em Perspectiva, Fundação Seade*, 23(1), 101-114.
- Costa, M. & Koslinski, M., C. (2006). Entre o mérito e a sorte: Escola, presente e futuro na visão de estudantes do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 133-201.
- Dell’Aglío, D. D. (2010). A escola como contexto de desenvolvimento: Risco ou proteção? Em H. S. Antunes (Org.), *Escola que protege: Dimensões de um trabalho em rede* (pp. 109-119). Porto Alegre: Asterisco.
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Gomes, M. C. & Horta, N. C. (2010). Promoção de saúde do adolescente em âmbito escolar. *APS*, 13, 486-499.
- Günter, I. A. & Günter, H. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: Perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11,191-207.
- IBGE. (2010). Series estatísticas IBGE- MEC/INEP/Censo. <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE31&t=taxa-de-reprovacao-por-serie-ensino-fundamental-serie-nova>
- Leon, F. L. L. & Menezes-Filho, N. A. (2003). Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico, PPE*, 32, 417-451.

- Liebesny, B. & Ozella, S. (2002). Projeto de vida na promoção de saúde. Em M. L. J. Contini, S. H. Koller & M. N. S. Barros (Orgs.), *Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp.62-70). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.
- Lisboa, C., Braga, L. L. & Ebert, G. (2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenções. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71.
- Luszczynska, A., Gutierrez-Doña, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *Psychology Press*, 40 (2), 80-89.
- Marques, L. F., Dell'Aglio, D. D. & Sarriera, J. S. (2009). O tempo livre na juventude brasileira. Em R. M. C. Libório & S. H. Koller (Orgs.), *Adolescência e juventude: Risco e proteção na realidade brasileira* (pp. 79-106). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mazer, S. M., Bello, A. C. & Bazon, M. R. (2009). Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de riscos associados. *Psicologia da Educação*, 28, 7-21.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2000). A auto eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Njaine, K. & Minayo, M. C. S. (2003). Violência na escolar: identificando pistas para a prevenção. *Interface Comunicação, Saúde e Educação*, 7(13), 119-134.
- Oliveira, D. C., Sá, C. P., Fischer, F. M., Martins, I. S. & Teixeira, L. R. (2001). Futuro e liberdade: O trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 6, 245- 258.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Santos, J. V. T. (2001). A violência da escola: Conflitualidade sócias e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 105-122.

- Sapientza, G. & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihlyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 05-14.
- Tacca, M. C. V. R. & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor aluno: Uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 39- 48.
- Tavares, J. (2002). A resiliência na sociedade emergente. Em J. Tavares (Org.), *Resiliência e Educação* (pp. 44-75). São Paulo: Cortez.
- UNESCO (1998). Educação um tesouro a descobrir. *Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: Foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudos*, 8 (num. esp.), 75-84.
- Yunes, M. A. M. & Szymansky, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. Em J. Tavares (Org.), *Resiliência e Educação* (pp.13-42). São Paulo: Cortez.

CAPÍTULO III

Fatores de proteção na escola: a autoestima e autoeficácia de jovens paraenses

Resumo

O objetivo do estudo foi investigar as influências da autoestima e autoeficácia como fatores de proteção na escolar. Este estudo faz parte de uma pesquisa nacional sobre a Juventude Brasileira e discute os dados de uma amostra de Belém do Pará, levantados por um questionário com 77 questões de múltiplas escolhas. Participaram 610 adolescentes com idades entre 14 a 24 anos. Foi analisada a existência de correlação entre as variáveis; autoestima, autoeficácia, percepção da escola e expectativas de futuro. Observou-se uma correlação alta entre as variáveis; autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro. A percepção sobre a escola mostrou-se relacionada somente com a autoestima, não apresentando uma correlação com a autoeficácia. Os resultados destacam a importância do espaço escolar na construção, manutenção e reforçamento de crenças de autoeficácia e na autoestima, visto que, influenciará os mecanismos sócios- cognitivos, motivando atitudes, comportamentos expectativas.

Palavras-chave: Proteção, escola, autoestima e autoeficácia.

Abstract

The aim of this study was to investigate the influence of self-esteem and self-efficacy as protective factors in school. This study is part of a national survey on Brazilian Youth and discusses data from a sample of Belém do Pará, raised by a questionnaire with 77 questions of multiple choices. Participated in 610 adolescents aged 14-24 years. We analyzed the correlation between variables, self-esteem, self-efficacy, perceived school and future expectations. There was a high correlation between the variables, self-esteem, self-efficacy and future prospects. The perception about the school was related only with self-esteem, no significant correlation with self-efficacy. The results highlight the importance of the school in the construction, maintenance and reinforcement of self-efficacy beliefs and self-esteem, since it will influence the socio-cognitive and motivating attitudes, behavior expectations.

Keywords: protection, school, self-esteem and self-efficacy.

Introdução

Compreender a escola como contexto de desenvolvimento tem sido a preocupação de diversos estudos da psicologia do desenvolvimento, pois a capacidade de aprender na escola somada às vivências neste contexto tende a promover experiências que acompanharão as crianças e jovens ao longo da vida. Dentre esses estudos, muitos destacam os efeitos das adversidades neste contexto bem como a associação com o desempenho escolar (Linhares, Coelho, & Libório, 2011; Linhares, Parreira, Marturano, & Sant' Ana, 1993; Okano & Loureiro, 2004).

A teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2011/1996) compartilha dessa concepção, onde também enfatiza a escola como um importante contexto de desenvolvimento, assim como outros contextos interligados, tais como a família e comunidade, que influenciam e promovem o desenvolvimento do indivíduo (Poletto & Koller, 2008). Esta teoria contribui na medida em que identifica os fatores envolvidos no processo de desenvolvimento entre os contextos, entendendo-o como um fenômeno em constante mudança, analisando este desenvolvimento a partir das relações que acontecem desde o contexto mais próximo (microsistema) ao contexto mais distante (macrossistema). Relações estas que podem se configurar tanto como fatores de risco ou de proteção a este desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011).

Percebe-se que inúmeros estudos buscam compreender o desenvolvimento e os fatores de riscos e de proteção no período da juventude (Black, Grenard, Sussman & Rohrbach, 2010; Castro & Abramovay, 2002; Dell'Aglio & Koller, 2011; Libório & Koller, 2009; Libório, Coelho, & Castro, 2006; Mazer, Bello & Bazon, 2009). Segundo estes autores a juventude é uma fase de caráter social e histórico, influenciada por mudanças biológicas, psicológicas, caracterizada por uma necessidade de exploração e experimentação, no qual os jovens buscam compreender seus comportamentos e seu lugar na sociedade.

Portanto, a juventude e a adolescência, ao serem definidas como fases de transições, caracterizam-se por um processo de crescimento e desenvolvimento, que mesmo sendo de difícil

definição, em relação ao seu início e término, surgem definidas pela sociedade, a partir da vivência e da busca destes jovens na construção de suas identidades (Dias, 2009). Estas identidades são construídas a partir das relações estabelecidas com a sociedade e suas adversidades, através do contato com novos papéis, que exige destes jovens e adolescentes novas posturas, comportamentos e interações. Assim,, conhecer as situações e os fatores que podem interferir negativamente no desenvolvimento destes jovens na construção destas identidades e em seu desenvolvimento, torna-se essencial para diminuir ou eliminar os riscos existentes nesta fase do desenvolvimento.

Em uma pesquisa com adolescentes de São Gonçalo, Assis, Pesce e Avanci (2006) apontaram que um dos principais fatores que provocaram a adversidade, sendo favorável para a existência do risco, consistia nas desigualdades sociais. Dos adolescentes pesquisados 33,5% pertenciam às classes C, D e E, 57,2% já tinham evidenciado o desemprego de um de seus pais e 5,1%, não tinham comida suficiente em casa. Constatou-se ainda, que a falta de oportunidade à saúde, à educação e uma vida com qualidade estava relacionada com o baixo nível de escolaridade dos pais, ocasionando as dificuldades tanto econômicas quanto no relacionamento familiar e, por conseguinte, escolar.

Outro estudo que destaca a desigualdade social como um dos principais preditores para a existência de adversidades, ou seja, para a existência de fatores de risco, consiste no estudo de Silva (2010), realizado com adolescentes da periferia de Belém do Pará, onde constatou que 57,75% viviam com renda entre 01 a 02 salários mínimos mensais e 14, 56%, com menos de 01 salário mínimo, destacando que esta renda sustentava famílias de em média 5 a 7 pessoas. Este resultado mostrou a pouca escolaridade do representante significativo da família, onde 42,78% possuíam ensino Fundamental incompleto, 35% tinham escolaridade entre a 1^a e a 4^a séries e, 10% nunca frequentaram a escola.

Assim, estudos descrevem um cotidiano da juventude marcado pela violência urbana e intrafamiliar, a miséria, a separação dos pais e a fome, situações essas que comprometem o

desenvolvimento dos jovens. Atrelados a estes aspectos, podem-se somar ainda as alterações comportamentais, emocionais, cognitivas e biológicas que surgem de diferentes formas, gerando fatores que podem ser considerados de risco ou de proteção frente a essas adversidades (Moraes & Koller, 2004; Yunes, 2003).

Nesse sentido, os fatores de risco envolvem eventos que são percebidos negativamente, aumentando as chances de problemas no desenvolvimento (ex.: problemas físicos, psicológicos e sociais). (Yunes, 2001, 2006; Hutz, Koller & Bandeira, 1996). E os fatores de proteção, por sua vez, surgem neste contexto com o intuito de amenizar, melhorar ou alterar esta probabilidade de problemas no desenvolvimento. Tais fatores sofrem mudanças significativas decorrentes da forma como são percebidos (sentido, maneira e definição - risco ou proteção), bem como pela forma que estarão associados às experiências, interagindo entre si, não podendo ser definidos a priori, mas sim nos processos relacionais.

De acordo com Poletto & Koller (2006) os fatores de proteção, são os mecanismos encontrados no período da ocorrência do risco, modificando os resultados esperados pela presença destes riscos, estimulando a adaptação e/ou superação. Logo, deve-se salientar que os fatores de proteção não eliminam os riscos, mas sim, estimulam novas formas de enfrentamento, modificando as respostas acerca das adversidades encontradas.

Neste sentido, contribuições acerca da compreensão destes fatores de risco e de fatores protetivos, sobre os efeitos no desenvolvimento, têm sido destacadas por estudos que demonstraram o papel dos contextos escolar, comunitário e familiar na construção de tais fatores. Nessa perspectiva, surgem possibilidades de ação, proporcionando contextos mais protetivos que estimulariam a intervenção e os mecanismos para a superação dos eventuais riscos (Amparo, Galvão, Cardenas, & Koller, 2008).

O contexto escolar com todas as suas experiências e estratégias de intervenções podem influenciar o desenvolvimento de jovens tanto positivamente quanto negativamente. O clima e as

relações interpessoais na escola podem contribuir positivamente, quando promovem o afeto, o apoio e as negociações acerca dos conflitos existentes. Por outro lado, podem gerar situações que poderão ser percebidas como risco, dificultando a permanência dos jovens na escola e/ou uma expectativa de futuro distante do contexto acadêmico (Marturano, Elias, & Campos, 2004; Libório, Coelho, & Castro, 2011).

Dentre estes fatores de proteção estão o foco deste estudo: a autoeficácia e autoestima, visto que possuem ligações com o sucesso acadêmico e sucessivamente são influenciadas pelo mesmo sucesso (Linhares et al, 1993; Loureiro & Medeiros, 2004; Silveira, Maruchi & Bazon, 2012). Dessa forma, os fatores de risco e de proteção podem interferir tanto no cotidiano escolar, quanto na construção, manutenção e reforçamento das crenças na autoeficácia e na autoestima.

Nos estudos a seguir, percebe-se que a crença na autoeficácia e a na autoestima podem se configurar tanto como um preditor do rendimento acadêmico, quanto um preditor do fracasso escolar. Sabe-se que percepções positivas do aluno sobre suas crenças de autoeficácia, estimulam comportamentos que auxiliam o processo de aprendizagem, de forma a buscar a superação dos objetivos e metas, configurando-se como um fator protetivo (Rosário, Baldaque, Mourão, Nunes, Ganzales-Pienda, Vale, & Joly, 2008). Em contrapartida, alunos com baixa autoestima possuem a probabilidade de apresentarem problemas de relacionamentos com professores e colegas, bem como dificuldades de se sentirem bem na escola, o que poderá, em longo prazo, configurar-se em um fator de risco ao desenvolvimento (Marriel, Assis, Avanci e Oliveira, 2006).

Autoeficácia como fator de proteção

O estudo da autoeficácia possui como base a teoria sócio-cognitiva de Bandura (1977) a qual estuda o papel da cognição na aquisição e regulação do comportamento. No seu entender, ao criar expectativas representativas de atividades futuras, os processos cognitivos, a partir da motivação, tenderiam a promover comportamentos que culminariam na possibilidade de superação de atividades e ações planejadas.

Um dos mecanismos que influencia no processo de motivação e, conseqüentemente, no comportamento, é a autoeficácia, tomada como um construto psicológico de crença na própria competência para lidar com tarefas específicas (Bandura, 1977; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli & Cervone, 2002). A crença na autoeficácia se difere de pessoa para pessoa, ou seja, estaria no modo como a pessoa pensa, sente e age na situação considerada desafiadora. Tais características compõem os estudos iniciais de Bandura (1977) e representam uma percepção do sujeito em sua própria capacidade para executar as ações, na busca de atingir metas e objetivos estabelecidos.

Em sua teoria, Bandura enfatiza a importância desta crença como sendo determinante, visto que, regula os comportamentos, pensamentos, afetos e motivações e ajuda a estabelecer estratégias de superação das metas. Uma pessoa que possui alta crença em sua autoeficácia buscará a mobilização de estratégias e esforços que estimularão o desenvolvimento de suas habilidades ao conseguir vencer uma dada situação prevista, o que também aumentará sua crença em sua autoeficácia (Bandura, 1977). São pessoas que em situações difíceis se recuperam mais rapidamente do que pessoas com uma autoeficácia baixa (Bandura, 1977; Bandura, Barbaranelli & Caprara, 1999).

Dentre os fatores que influenciam a crença na autoeficácia, Bandura (1977) destaca quatro fontes: as experiências pessoais, as quais podem indicar as possibilidades de alcance; a aprendizagem vicária, que possui como objetivo a mudança na crença podendo aumentar ou diminuir a partir das competências transmitidas e de como ocorre a comparação das vitórias dos outros; a persuasão verbal e influências sociais que buscam convencer positivamente a pessoa de que possui esta habilidade e/ou competência para atingir o objetivo desejado; e o julgamento da pessoa em suas capacidades, forças e vulnerabilidades, que é a fonte de indicadores fisiológicos.

O autor destaca algumas implicações importantes de desempenho das expectativas de autoeficácia, as quais podem influenciar sua magnitude, generalidade e intensidade. A crença na autoeficácia pode estar relacionada também a uma maior área de atuação (generalidade); uma

autoeficácia global - com uma eficácia associada a desafios futuros em geral e uma confiança global de suas competências em diferentes situações desafiadoras (Luszczynska, Gutierrez-Donã, & Schwarzer, 2005; Rodrigues & Barreira, 2007;). Estes estudos mostram que a autoeficácia global tende a explicar melhor comportamentos de enfrentamento em diferentes situações.

De acordo com Azi, Casa Nova e Dantas (2010) e Nunes e Noronha (2009), uma alta percepção da autoeficácia está associada a um melhor desempenho acadêmico. Dados de Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2003) confirmam esta afirmativa, ao avaliarem os aspectos do desempenho acadêmico de crianças, relacionando indicadores da produção e do comportamento orientado para aprendizagem com indicadores de percepção do senso de autoeficácia. Os autores demonstraram a relação entre desempenho acadêmico e o senso de autoeficácia ao relatarem que as crianças com queixa de aprendizagem apresentavam baixo senso de autoeficácia, ou seja, uma autopercepção negativa em relação a si.

Além disso, outros aspectos foram destacados pelo mesmo estudo, dentre os quais as manifestações afetivas, com dados que sugeriram que crianças com um alto senso de autoeficácia, possuíam manifestações afetivas mais positivas, tanto na capacidade de iniciativa, quanto na tomada de decisão e de julgamento. Assim, pode-se perceber que quanto maior o senso de autoeficácia, maior foi o julgamento com relação ao seu próprio desempenho.

Compreende-se, portanto, que a autoeficácia pode se configurar como fator de proteção, pois estimula crianças e jovens em seus processos de aprendizagem e motivação, fornecendo confiança às realizações de desempenho, e sendo determinante na busca por recursos, na capacidade de planejamento, organização e atenção, contribuindo para o comportamento de controle de impulsos e manifestações afetivas positivas. E neste contexto a realidade escolar poderá estimular os fatores que influenciam a crença na autoeficácia, ou seja, as experiências pessoais, a aprendizagem vicária, a persuasão verbal e influências sociais e forças e vulnerabilidade. Diante dos benefícios instituídos

acerca deste construto, observa-se a necessidade da escola fornecer apoio, adotando estratégias preventivas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

Estes sucessos possivelmente motivarão os jovens a prosseguirem na busca de outras habilidades, influenciando assim a percepção sobre a crença de autoeficácia, motivando-os a novas experiências e a novos desafios, uma vez que constituem fatores determinantes de seus pensamentos, afetos, comportamentos e motivação (Rodrigues & Barreira, 2007; Vidotto, 2010). Com o intuito de analisar a percepção de autoeficácia em seus aspectos generalizados e específicos, e a relação com o desempenho acadêmico de estudantes do Ensino Fundamental, o estudo de Rodrigues e Bandeira (2007) indicou a associação positiva entre a percepção de autoeficácia (tanto a geral, quanto a específica) e o desempenho acadêmico.

É importante destacar que estes autores frisaram que a autoeficácia específica, ou seja, em domínios específicos, obteve uma maior correlação em relação ao desempenho acadêmico do que a autoeficácia geral, que está relacionada a um maior domínio. Este resultado pode ser atribuído ao fato de que a correlação entre autoeficácia específica e desempenho escolar, estava ligada às disciplinas principais, às tarefas e situações escolares. Já a correlação entre autoeficácia geral, levou em conta outras disciplinas, tais como educação física e educação artística.

Outra variável importante a se considerar no desempenho acadêmico é a autoestima, que também é influenciada pelo senso de autoeficácia, tendo em vista que a baixa autoeficácia promove sentimentos negativos em relação às suas capacidades, gerando sentimentos de inferioridade que configuram uma baixa autoestima. Desta forma, a autoeficácia influencia a autoestima e por ela é influenciada. Logo, quando negativas no contexto acadêmico, estas afetam outras variáveis, dentre as quais é importante destacar a depressão e o comportamento pró-social (Barreira, 2010; Bandura, 1977; Bandura, Barbaranelli & Caprara, 1999).

As experiências pessoais no contexto escolar, portanto, determinam as consequências dos eventos com suas próprias escolhas acerca das atividades, dos ambientes e situações que

estimularam o sucesso ou fracasso, e é através destas experiências que vão se estruturando as crenças de autoeficácia e as demais variáveis, tais como a autoestima que influenciam o desempenho acadêmico (Bandura, 1977). Neste sentido, a autoestima poderá se configurar como um fator de proteção no contexto escolar.

Autoestima como fator de proteção

A autoestima global é constituída pelo juízo de valor que o indivíduo possui de si mesmo, caracterizado por atitudes que refletem o autojulgamento de suas experiências com o outro (família, escola e comunidade), em termos de suas habilidades e competências (Avanci, Assis, Santos, & Oliveira, 2007; Marriel, Assiz, Avanci, & Oliveira, 2006). Os estudos sobre a autoestima global demonstram que o principal agente em sua construção são as relações familiares e posteriormente, as relações sociais. Monteiro, Azevedo, Sobreiro e Constantino (2010) apontam que na percepção de adolescentes, a família é considerada um dos principais fatores de proteção.

Além do contexto familiar o contexto escolar também possui um papel significativo na construção e manutenção da autoestima, uma vez que a escola se configura como importante contexto de desenvolvimento, influenciando a construção, manutenção ou reforçamento de uma autoestima positiva. Desta forma, as experiências de sucesso ou de fracasso neste contexto, bem como as expectativas geradas a partir de um autojulgamento, conduzem o aluno tanto ao desinteresse quanto ao interesse escolar, refletindo uma atitude pessoal às tarefas escolares. Tal atitude poderá reforçar uma autoestima positiva (Avanci et al, 2007; Bronfenbrenner, 1996; 2010; Senos, 1997).

Mediante estas considerações, percebe-se que as relações familiares e sociais configuram-se em pilares que auxiliam a construção e a manutenção da autoestima, pois expressam um sentimento ou atitude indicando um juízo de valor, que poderá ser positivo ou não. Conseqüentemente, esta avaliação refletirá as capacidades, as atitudes, os sentimentos acerca de si mesmo e com os outros.

Marriel et al., (2006), evidenciaram que alunos com baixa autoestima possuíam poucos relacionamentos, sendo que estes relacionamentos eram considerados regular ou ruim. Tal resultado é relatado em outros estudos que destacam os pensamentos e sentimentos oriundos do autojulgamento, que resultam na autoestima, que, quando baixos, dificultam a comunicação, a superação de desafios, os sentimentos de competência, de capacidade, de superação, de confiança na construção dos relacionamentos interpessoais (Avanci et al., 2007). Portanto, a autoestima, pode se configurar como a interiorização de aspectos como o quanto ela é estimada e é alvo de confiança do outros, sendo construída ao longo de seu desenvolvimento e influenciada por alguns fatores presente no ambiente.

Assim, estudar as relações que influenciam as percepções acerca da autoestima faz-se necessário para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, pois, estas experiências no contexto escolar edificam as percepções acerca de si mesmo e alimentam a construção do autoconceito, da autoeficácia e da autoestima que geram ações representativas do percebido e não do real. A compreensão deste conceito e como este se configura no desenvolvimento dos jovens (iniciando na infância, nas relações familiares), permitem o olhar sobre como se estruturam as relações sociais (Avanci et al., 2007).

O’Dea e Abraham (1999) verificaram a aplicação de uma abordagem educacional centrada na melhora da autoestima em alunos com idade entre 11 a 14 anos em um período de 12 meses. Os resultados apresentaram melhoras significativas na percepção acerca da autoimagem, do autoconceito, na imagem corporal, nas atitudes alimentares, nas relações sociais e nos comportamentos dessas crianças e adolescentes que puderam perceber os avanços significativos ao longo da aplicação no contexto escolar.

A autoestima com seus fatores cognitivos e afetivos são de grande importância. No contexto escolar, este apoio afetivo torna-se determinante, pois estimula os vínculos afetivos e promove progressivamente a qualidades destas relações e a motivação para aprendizagem (Bronfenbrenner,

1996/2011). Pelham e Swann (1989) destacam os componentes da autoestima global que, segundo os autores, estão ligados às experiências gerais afetivas tanto positivas, quanto negativas; às formas de como se percebe num todo (a si mesmo, suas forças e dificuldades); bem como à interiorização de seus autojulgamentos sobre suas imagens, tanto positivas quanto negativas.

Chiapetti (2003) destaca em seus estudos que a autoestima é constituída pela aceitação na busca de apoio e confiança. Desta forma, quanto ao ambiente escolar, o aluno deve se sentir aceito tanto pela escola quanto pelos pares, dando margem ao processo que influencia sua autoimagem e a imagem da escola, que poderá ser permeada de fatores de risco ou protetivos. O estudo ainda ressalta a importância do papel do professor neste contexto, uma vez que se torna um referencial para o aluno. Em seus resultados a autora destaca uma percepção positiva dos alunos acerca da escola mostrando que 75% dos alunos gostam das aulas e estão satisfeitos com suas notas (e desempenho escolar). Além disso, consideram aceitáveis os comportamentos dos alunos em sala de aula, ressaltando que estes não possuem tendência de faltar às aulas, nem intenções de abandonar a escola.

Observa-se que a autoestima e a crença na autoeficácia podem ser configurar como um preditor importante de resultados favoráveis na juventude e, ao longo de sua trajetória, pode implicar em seu desempenho acadêmico. É nesta realidade juvenil que o contexto escolar poderá se configurar como um espaço protetor, proporcionando experiências que estimulam as habilidades sociais e os relacionamentos interpessoais dos alunos em sua trajetória escolar e expectativas de futuro.

Autoestima, autoeficácia e expectativas de futuro

A crença de autoeficácia e a autoestima possuem uma enorme influência em todo o funcionamento humano, ou seja, no processo cognitivo, na motivação, na regulação e nos estados afetivos que subsidiarão a seleção de tarefas, esforços e tempo gasto na realização, em meio ao planejamento futuro (Bandura, 1977; Polydoro & Azzi, 2009; Luszczynska, et al., 2005). Do

mesmo modo, estes construtos podem regular positivamente ou negativamente as suas realizações pessoais bem como em suas expectativas de futuros. São determinantes, pois influenciam o funcionamento psicossocial, uma vez que estimulam a autorreflexão, premeditação e a autoregulação (Bandura, 1977; Caprara et al., 2002).

O estudo de Luszczynska et al.,(2005), sobre a percepção da autoeficácia global e a relação com uma variedade de outros construtos, em 8796 participantes de 5 países, constatou a associação positiva entre autoeficácia geral e personalidade, bem-estar, stress, relações sociais e conquistas. E as maiores associações estavam entre as variáveis; otimismo, autoregulação e autoestima, enquanto as menores associações estavam ligadas à depressão e ansiedade.

Assim, a crença de autoeficácia é resultado das autoavaliações e também das influências ambientais sobre a motivação que geram estratégias de escolhas futuras, influenciando comportamentos, tomada de decisões e desempenho escolar, bem como aspirações pessoais (Luszczynska, et al., 2005). Pode-se supor que quando o indivíduo possui uma elevada autoeficácia possuirá uma elevada autoestima que segundo Luszczynska, et al, (2005) influenciará o otimismo, que representa expectativa generalizada sobre os resultados futuros. Em seus resultados o otimismo, a autoestima, a autoregulação e a orientação para o futuro estavam positivamente relacionados com a autoeficácia geral.

Caprara, et al., (2002) analisou a contribuição da crença de autoeficácia nos processos psicossociais, num período de 2 anos do desenvolvimento de adolescentes italianos. Seus resultados constataram a relação da autoeficácia e autoregulação, onde jovens que se consideravam mais capazes de se autorregular, apresentaram níveis mais baixos de comportamento problemas, alcançaram maior graus de realização e eram mais populares entre os pares, confirmando o impacto ao longo prazo da autoeficácia nos processos psicossociais e no desenvolvimento.

Em contrapartida, estudos revelam que crianças com autoeficácia baixa tendem a possuir sintomas depressivos, acompanhada de avaliações negativas a respeito de si, com tendência de

avaliações negativas referentes ao contexto escolar, diminuindo, assim, a motivação no processo de aprendizagem o que pode conduzir a um desempenho insatisfatório ou sua saída da escola. Observa-se que o contexto escolar deverá contribuir no sentido de proporcionar um ambiente protetivo, garantindo um desenvolvimento positivo, estimulando os jovens, sua crença de autoeficácia e a autoestima, uma vez que estão associados aos processos motivacionais e o desempenho escolar, podendo se configurar como um fator protetivo.

Desse modo, este estudo buscou compreender as influências da autoestima e da crença na autoeficácia como fatores de proteção no contexto escolar, bem como analisar a existência da correlação entre as variáveis. Verificou-se também se a percepção da escola estava correlacionada com as variáveis autoestima e autoeficácia e, ainda, se estas possuíam correlação com as expectativas de futuro. As hipóteses levantadas são que: (a) A percepção da escola está relacionada às variáveis; autoestima e autoeficácia; e, (b) Uma autoestima e autoeficácia maior estão relacionadas a melhores expectativas quanto ao futuro.

Método

Participantes

Participaram 610 jovens, com idade entre 13 e 24 anos ($m=16,56$; $dp=2,37$), dos quais 61,6% meninas e 38,4%, meninos, estudantes de escolas da rede pública do município de Belém. Deste total 30,4% cursavam entre a sétima e oitava série do Ensino Fundamental e 69,6%, o Ensino Médio. Os dados deste estudo transversal procedem do banco de dados da Pesquisa “Entre risco e Proteção: O ser Jovem em Belém do Pará” (Silva, 2012) do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA).

Universo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com Jovens de escolas públicas de Belém do Pará. O Estado do Pará integra a região norte do Brasil, pertencendo à Amazônia Brasileira. A região reflete fortemente seu modelo histórico de desenvolvimento (Dourojeanni, 1998; Silva, 2008, Silva 2010),

com políticas que buscavam integrar a região no cenário mercadológico mundial. Tais políticas programaram modelos de desenvolvimento econômico a qualquer custo (Silva, 2008), cujos resultados se refletiam no agravamento dos problemas sociais e ambientais da região (Dourojeanni, 1998).

Estas políticas desencadearam uma enorme desigualdade na região, refletindo em uma população carente em diversas áreas sociais. Assim, a Amazônia Brasileira vai se configurando como uma das faces mais cruéis de exclusão, podendo ser comprovada por vários dos indicadores sociais da região.

É a região, portanto, na qual se concentram as famílias com a segunda menor renda média do país, ficando atrás do Nordeste, região que tem a menor taxa. (Censo 2000; PNAD, 2003); que tem o segundo maior percentual de pobres do país; o menor percentual de domicílios com serviço de rede coletora de esgoto - 18,4%, enquanto que esta mesma taxa no Sudeste é de 90,3%. O estado do Pará possui 464 mil domicílios cujas famílias vivem com até meio salário mínimo *per capita*. Na Região Norte, as taxas de analfabetismo são quase o dobro das taxas das regiões Sul e Sudeste; a distorção idade-série no Ensino Fundamental é de 35,45%, enquanto que as taxas do Sul e Sudeste ficam em 16%. São desigualdades educacionais que, seguramente, vão se refletir no acesso ao trabalho, à renda e as mais diversas possibilidades de inserção social.

Instrumentos

Foi utilizado um questionário para o levantamento dos fatores de risco e proteção, produzido pela pesquisa nacional Juventude Brasileira (Versão Fase II, Dell'Aglio, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011). O instrumento conta com 77 questões de múltipla escolha, as quais investigam aspectos referentes à caracterização biosociodemográfica dos participantes, bem como variáveis relacionadas à educação, saúde, trabalho, violência, lazer e rede de apoio. Para este estudo foram utilizadas as questões 18 (7 itens sobre as percepções quanto à escola, envolvendo professores,

técnicos e colegas), a questão 74 (referente a autoestima), a questão 75 (referente a autoeficácia) e a questão 76 (referente à expectativa de futuro). As questões 74, 75 e 76 utilizam uma escala Likert de 5 pontos.

Procedimentos e Considerações Éticas

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFPA, sob protocolo 084/09 CEP_ICS/UFPA. A amostra foi composta de forma aleatória, por conglomerados, através do sorteio de 10 escolas públicas do município de Belém. Também foram sorteadas as turmas participantes, em cada escola. Foi solicitado aos pais a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando os critérios da ética em pesquisa com seres humanos, conforme resolução n 196/96 do CNS (conselho Nacional de Saúde). Os jovens também deram seu assentimento para a realização da pesquisa. O instrumento (Dell’Aglío, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011) foi aplicado coletivamente em sala de aula, por equipe treinada. A duração da aplicação foi de aproximadamente uma hora.

Resultados

Foram realizadas análises acerca das variáveis sexo e faixa etária (faixa 1=14 a 18 anos e faixa 2=19 a 24 anos), não sendo encontradas, entretanto, diferenças significativas nas variáveis: autoestima, autoeficácia, percepção da escola e expectativas de futuro.

Na Tabela 1 são apresentadas as correlações entre as variáveis: autoestima, autoeficácia, percepção sobre a escola e expectativas de Futuro. Os resultados apresentaram correlações significativas moderadas entre as variáveis autoestima e autoeficácia, entre autoestima e perspectiva de futuro, e também entre as variáveis autoestima e percepção da escola. Também foram observadas correlações significativas, embora baixas, entre a autoeficácia e a perspectiva de futuro. Além disso, também pode ser observada que a variável autoeficácia não apresentou uma correlação com a percepção da escola, ou seja, não estão relacionadas, indicando que a percepção da escola não influencia nas crenças de autoeficácia.

Tabela 1. *Correlações entre as Variáveis Investigadas*

Variáveis	2	3	4
1. Autoestima	,405**	,379**	,211**
2. Autoeficácia	1	,395**	,050
3. Futuro		1	,148**
4. Percepções quanto à Escola			1

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Discussão

A partir dos resultados deste estudo foi possível verificar uma alta correlação positiva entre as variáveis; autoestima e autoeficácia. A literatura tem apontado associação positiva e forte entre estes construtos (autoestima e autoeficácia), visto que o indivíduo com uma alta autoeficácia possui uma confiança global em suas capacidades, influenciando seus processos de motivação, afetivos e comportamentais, o mais provável é que ambas variáveis se influenciam mutuamente (Luszczynska, et al., 2005).

Outro valor elevado das correlações correspondeu às variáveis; autoestima e percepção da escola, que pode ser explicado pelo aspecto: “sentir-se bem na escola” e “gosto de ir para escola” que foram as médias mais altas referentes à questão sobre a percepção da escola, demonstrando o tipo de relação, neste caso positiva. Em estudos de Senos (1997) e Marturano, Loureiro, Linhares e Machado (1997) os resultados escolares estavam relacionados às experiências de sucesso ou fracasso que repercutiam na autoestima. E ainda no estudo de Marturano et al., (1997), demonstraram que as crianças com histórico de atrasos escolares apresentavam uma autoimagem negativa com intensos sentimentos de inferioridades e menos valia.

Por fim, não foi observada correlação entre as variáveis autoeficácia e percepção da escola, este resultado encontrado permite concluir que as dimensões de autoeficácia global não estão sendo influenciadas diretamente pelo contexto escolar, mas estão relacionadas com suas crenças de

expectativas de autoeficácia, de tal modo que a motivação é sustentada pela representação cognitiva de sua consequência futura, gerando estratégias de enfrentamento para a superação de metas pré-estabelecidas (Bandura, 1977). Pois segundo este autor, esta motivação gera comportamentos, criando expectativas que influenciam as escolhas de atividades, de esforço pessoal e do tempo de persistência que estimularão o desempenho.

Como se pôde verificar as magnitudes das correlações maiores e positivas entre autoestima e autoeficácia ($r > 0,405$), entre autoestima e percepção da escola ($r > 0,379$) e autoestima e expectativa de futuro ($r > 0,211$), entre autoeficácia e expectativa de futuro ($r > 0,395$) vão de encontro às hipóteses levantadas, confirmando os resultados encontrados na literatura: (A) a percepção da escola está relacionada à variável autoestima e (b) Uma autoestima e autoeficácia maior estão relacionadas a melhores expectativas quanto ao futuro. Entretanto, a correlação positiva, porém fraca entre autoeficácia e percepção da escola ($r > 0,050$), descarta a hipótese que afirmava que a percepção da escola estaria relacionada à variável autoeficácia. Assim, tal resultado implica em novos estudos sobre o papel da percepção da escola na construção da autoeficácia global, uma vez que podem gerar situações e adversidades que podem ser consideradas como fatores de risco ao desenvolvimento.

Dentre os quatro fatores que influenciam a crença de autoeficácia; as experiências pessoais, a aprendizagem vicária, a persuasão verbal e influências sociais, o julgamento da pessoa em suas capacidades, forças e vulnerabilidade, podem estar presentes nas experiências escolares. Assim, o apoio oferecido por este contexto pode melhorar as percepções de suas capacidades de desempenho e competência para atingir objetivos e projetos preestabelecidos, a partir da mobilização dos recursos cognitivos, das ações de controle sobre suas ações e demandas dos contextos envolvidos. (Bandura, 1977).

Considerações Finais

O desenvolvimento do indivíduo acontece ao longo da vida através das interações com o seu meio, não se efetivando de forma isolada, nem condicionada por este meio e sim, nas trocas de experiências em contextos ecológicos (Poletto & Koller, 2008). Observa-se que no contexto escolar o aluno tem acesso a diversas formas de socialização que influenciarão seu desenvolvimento, a partir das experiências diárias que tendem a se configurar em espaços para trocas e aprendizagens, construindo as representações acerca da escola e de sua realidade.

Silveira et al., (2012) descreve a experiência de adolescentes quanto à exposição a fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de comportamentos de risco, especificamente à conduta infracional, indicando que os adolescentes que demonstravam boa adaptação social, embora convivessem com os fatores de risco no ambiente familiar, tenderiam a estar mais expostos a mais fatores de proteção que adolescentes infratores, e especialmente no contexto escolar. Assim, o grupo com boa adaptação apresentavam diversos aspectos positivos em suas experiências escolares, que funcionavam como fatores de proteção, em contrapartida o grupo composto por adolescentes infratores apresentaram poucos aspectos positivos na escola.

Cabe à escola, neste sentido, proporcionar espaços de debates, de concretização de normas, regras, ou seja, da disciplina escolar. Considera-se que este contexto deverá produzir experiências positivas que garantam a construção e manutenção de seus autoconceitos, a partir de auto-avaliações que garantam o fortalecimento das crenças de autoeficácia e de uma autoestima positiva. Assim tanto as crenças de autoeficácia e a autoestima poderão se configurar como fatores de proteção.

Estes estímulos às crenças de autoeficácia e a autoestima influenciarão a expectativa de futuro e, por conseguinte no processo ensino-aprendizado, visto que a autoeficácia e autoestima atuam de formas diferentes neste contexto. Senos (1997) enfatiza que o baixo rendimento escolar está relacionado a menos esforços empreendidos em trabalho escolares, a comportamentos de

inferioridade e com expectativas mais baixas, mesmo com valores idênticos sobre a variável autoestima.

Diante da possibilidade de construir fatores de proteção, o contexto escolar se apresenta como única forma democrática de socialização, oferecendo aos jovens a oportunidade de desenvolvimento intelectual, social e emocional (Lisboa & Koller, 2005), visto que poderão, a partir das relações estabelecidas, prover um desenvolvimento saudável. É nesta relação, que o fator de proteção e a rede de apoio social atuam, construindo fatores de proteção que poderão atuar na construção, manutenção e reforçamento da autoestima e da crença na autoeficácia do indivíduo, que poderá desenvolver a capacidade de enfrentamento da adversidade, conseguindo atuar na diminuição do risco presente, construindo desenvolvimento saudável (Antunes & Fontaine, 2005; Reppold & Hutz, 2002).

Assim, a escola pode promover a autoestima ao proporcionar atividades que se tornem instrumentos que facilitem os processos de ensino-aprendizagem. Estimulando a participação dos alunos nos processos avaliativos, na construção dos projetos políticos e pedagógicos, na participação da família, gerando competições saudáveis, na construção de normas e regras, e outras atividades que estimulem suas habilidades biopsicossociais dos alunos, percebidas como fatores de proteção.

A escola nesta realidade seria considerada como uma rede de apoio influenciando as relações entre pares, grupos, e professores, dentre outras que garantiriam resultados adequados para os processos cognitivos, afetivos e sociais (Amparo et al., 2008; Antoni e Koller, 2004; Bronfenbrenner, 1996; 2011). Por outro lado, estas experiências quando negativas, ou seja, de insucessos neste contexto, poderiam acarretar problemas significativos nas aspirações e o envolvimento com as atividades neste contexto.

Portanto, conclui-se que a motivação para aprendizagem, dentro do contexto escolar se depara tanto com os elementos dispostos neste contexto quanto por um desejo do aluno ou uma

necessidade de atingir um objetivo. Tal motivação requer o reconhecimento dos fatores presentes na relação com a escola, com o intuito de prover recursos suficientemente positivos para a geração de percepções e julgamento sobre sua capacidade, autoestima e autoeficácia, cujos resultados estariam diretamente associados a expectativas positivas em seu desempenho acadêmico (Okano & Loureiro, 2004), sendo que a perspectiva bioecológica, Bronfenbrenner (1996) ressalta a importância da percepção, que poderá gerar atividades e estratégias decorrentes destas expectativas que poderão ser positivas ou negativas, podendo estimular ou inibir o desenvolvimento. Assim, tanto o aluno quanto a escola deverão observar sua maneira de interagir e de se relacionar, pois a interpretação dos eventos decorrentes desta relação influencia tanto a permanência destes vínculos, quanto o enfrentamento dos eventos adversos deste contexto (Okano & Loureiro, 2004).

Como limite deste estudo destaca-se a utilização de um instrumento que mediu tanto a autoeficácia quanto a autoestima global destes alunos, assim recomenda-se a utilização de um instrumento mais específico que pudesse medir a autoeficácia e autoestima específica, ou seja, a autoeficácia acadêmica no contexto educacional. Percebe-se também a necessidade de um estudo longitudinal no contexto escolar, visto a necessidade de compreensão na construção dos mecanismos de proteção pessoais para a superação e estratégias de suprir as adversidades neste contexto que podem se configurar como fator de risco ao desenvolvimento.

REFERENCIAS

- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Cardenas, C. & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 69-88.
- Assis, S., Avanci, J. Q., Silva, C. M. F. P., Malaquias, J. V., Santo, N. C. & Oliveira, R. V. C. (2003). A representação social do ser adolescente: Um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 8 (3), 669- 680.
- Assis, S. G., Pesce, R. P., Avanci, J. Q. (2006). Resiliência: Enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed.
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C. & Oliveira, R. V. C. (2007). Adaptação transcultural de escala de autoestima para adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 397- 405.
- Azzi, R. G., Casa Nova, D. C. G, Dantas, M. A. (2010). Autoeficácia acadêmica: Possibilidade para refletir sobre o Ensino Médio. *Eccos- Revista Cient.*, 12 (1), 51-67.
- Bandura, A. (1977). Self- Efficacy: Towrd a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191- 215.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educatinonal Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A., Pastorelle, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 258- 269.
- Barreira, S. D. (2010). Teorias Cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Poíesis Pedagógica*, 8 (2), 159- 175.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos* (A. C. Barreto, Trad). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Camargo, L. S., & Libório, R. M. C. (2010). Do risco à proteção: O papel da escola na vida dos adolescentes do ensino médio. In: Silva, D. J., Lima, J. M., & Raboni, P. C. A. (Org.) *Pesquisa em educação escolar* (195-209). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Castro, M. G. & Abramovay, M. (2002). Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 143-176.
- Chiapetti, N. (2003). Comportamento de risco em pré-adolescentes e contextos de convivência: influência do contexto escolar. *PsicoUTPonline- Revista Eletrínica de Psicologia*, 2, 1-10
- Dell' Aglio, D. D., Koller, S. H., & Yunes, M. A. M. (2006). *Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Elias, L. C. S. & Marturano, E. M. (2004). Habilidades de soluções de problemas interpessoais e a prevenção dos problemas de comportamentos. In: Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Loureiro, S. R. (Orgs.). *Vulnerabilidade e Proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*, (197- 216). São Paulo: Casa do Psicólogo. FAPESP.
- Libório, R. M. C., Coelho, A. E. L. & Castro, B. M. (2011). Escola: Risco ou proteção para adolescentes e adultos jovens? In Dell’Aglío, D. D., Koller, S. H. (Org.). *Adolescência e Juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção* (pág. 109-137). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Linhares, M. B. M., Parreira, V. L. C., Marturano, A. C. & Sant’ Anna, S. C. (1993). Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. *Medicina*, 26 (2), 148- 160.
- Loureiro, S. R. & Medeiros, P. C. (2004). O Senso de autoeficácia de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Loureiro, S. R. (Orgs.). *Vulnerabilidade e Proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*, (179- 196). São Paulo: Casa do Psicólogo. FAPESP.
- Luszczynska, A., Doña-Gutiérrez, B. & Schwarzer, R. (2005). Genral self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal o Psychology*, 40 (2), 80-89.
- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q. & Oliveira, R. V. C. (2006) Violência escolar e autoestima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 127 (36), 35-50.
- Marturano, E. M., Elias, L. C. S. & Campos, M. A. S. (2004). O Percurso entre a meninice e a adolescência: Mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In: Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Loureiro, S. R. (Orgs.). *Vulnerabilidade e Proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*, (107-136). São Paulo: Casa do Psicólogo. FAPESP.
- Medeiros, P. C. & Loureiro, S. R. (2004). A Observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In: Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Loureiro, S. R. (Orgs.). *Vulnerabilidade e Proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*, (107-136). São Paulo: Casa do Psicólogo. FAPESP.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2003). A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 13 (3), 327- 336.
- Monteiro, R. F., Azevedo, L. F., Sobreiro, R. T. & Constantino, P. (2012). Autoestima e resiliência dos adolescentes da margem da linha: Rede de apoio social como fator de proteção. *Perspectivas online Ciências Biológicas & Saúde*, 4 (2), 41-55.

- Moraes, N. A. & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: Ênfase na Saúde. In Koller, S. H. (Org). *Ecologia do desenvolvimento Humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. (311-336), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, S. P. & Faria, L. (2009). Autoconceito e autoeficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa*. ISS 1646-0502, 206-218.
- Nunes, M. F. O. (2008). Funcionamento e Desenvolvimento das Crenças de autoeficácia: Uma Revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (1), 29-42.
- O’Dea, J. A. & Abraham, S. (1999). Improving the Body Image, Eating Attitudes, and Behaviors of Young Male and Female Adolescents: A New Educational Approach that Focuses on Self-Esteem.
- Okano, C. B. & Loureiro, S. R. (2004). O Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem atendidas em um programa de suporte psicopedagógico. In: Marturano, E. M., Linhares, M. B. M., & Loureiro, S. R. (Orgs.). *Vulnerabilidade e Proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*, (107-136). São Paulo: Casa do Psicólogo. FAPESP.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Poletto, R. P., & Koller, S. H. (2011). Resiliência: Uma perspectiva conceitual e histórica. (20-44). In Dell’Aglia, D. D., Koller, S. H., & Yunes, M. A. (Org.). *Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do risco a proteção*. (p. 20-44), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Polydoro, S. A. J. & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: Introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psic. Da Ed.*, 29 (2), 75-94.
- Rodrigues, L. C. & Barrera, S. D. (2007). Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1 (2), 41- 53.
- Rosário, P. S. L., Baldaque, M., Morão, R., Nunes, J. C., Gonzáles- Piennda, J. A., Valle, A. & Joly, M. C. R. A. (2008). Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática. *Revista Semestral da ABRAPEE*, 12 (1), 23-35.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1(15), 123-137.
- Silva, L. I. C. (2010). Juventude e Resiliência: Significados e alternativas de participação de jovens no enfrentamento à violência. *Relatório etapa I- Diagnóstico sócio cultural da juventude do bairro*. Belém Pará, Projeto de Pesquisa e Extensão (material não publicado).

- Silveira, M. A. S., Maruschi, M. C. & Bazon, M. R. (2012). Risco e proteção para o engajamento de adolescentes em práticas de atos infracionais. *Journal of Human Growth and Development*, 22(3), 348-357.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: Foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudos*, 8 (num. esp.), 75-84.
- Yunes, M. A. M., & Szymansky, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: J. Tavares (Org.). *Resiliência e Educação*. (13-42). São Paulo: Cortez.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo permitiram a compreensão dos fatores de riscos e os fatores de proteção envolvidos nas relações no contexto escolar de jovens que frequentam a escola pública de Belém do Pará. Os resultados do primeiro estudo, situado no capítulo II, revelaram as relações entre reprovação escolar e percepções quanto à escola e a expectativas de futuro destes jovens. Percebeu-se que a reprovação está presente na realidade escolar, contudo percebeu-se ainda que estas experiências não afetavam as percepções a cerca da escola, favorecendo neste sentido o papel da escola enquanto contexto de desenvolvimento, pois poderá propiciar relações, intervenções e expectativas de qualidade em torno de seus alunos.

Outro resultado apresentado no primeiro estudo consistiu nas experiências de reprovação que apresentaram uma baixa correlação negativa com a perspectiva de concluir o Ensino Médio. Assim quanto mais reprovações estes jovens tiverem em suas experiências escolares, menos acreditarão que seja possível concluir seus estudos.

Dentre os resultados do primeiro estudo ainda é importante destacar o papel da escola para estes jovens como contexto de desenvolvimento, pois além de não apresentar diferença significativa por sexo, as relações com a escola indicaram que os alunos que percebem a escola de forma mais positiva, envolvendo colegas, professores e a escola como um todo, e esta percepção apresentou relação com suas expectativas educacionais, onde acreditavam em expectativas melhores para seu futuro. Neste sentido a perspectiva de um futuro melhor mostrou-se relacionada com a percepção que os alunos têm da escola.

No segundo estudo, situado no capítulo III, foi investigar o papel e a atuação da autoestima e autoeficácia como fatores de proteção na escolar. Observou-se nos resultados uma correlação alta entre as variáveis; autoestima, autoeficácia e perspectiva de futuro. A percepção sobre a escola

mostrou-se relacionada somente com a autoestima, não apresentando uma correlação com a autoeficácia.

Os resultados refletem os comportamentos acerca da percepção sobre as relações com a escola, destacando sua importância para o desenvolvimento no espaço escolar, estimulando os mecanismos sócio- cognitivos, na construção, manutenção e reforçamento de crenças de autoeficácia e na autoestima, influenciando atitudes, comportamentos e expectativas. Em suma, a escola através destes importantes fatores de proteção (Percepção acerca da escola, expectativas de futuro, autoestima e autoeficácia), a partir das interações em seu contexto poderá ajudar o aluno, contribuindo para a sua formação enquanto indivíduo, e conseqüentemente, em sua motivação para lidar com as adversidades. Tal motivação promoverá experiências positivas para o desenvolvimento intelectual, social e emocional destes jovens, que vê na escola um espaço de oportunidades, democratização e socialização (Poletto & Koller, 2008).

REFERENCIAS

- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Cardenas, C. & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 69-88.
- Assis, S., Avanci, J. Q., Silva, C. M. F. P., Malaquias, J. V., Santo, N. C. & Oliveira, R. V. C. (2003). A representação social do ser adolescente: Um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 8 (3), 669- 680.
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C. & Oliveira, R. V. C. (2007). Adaptação transcultural de escala de autoestima para adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 397- 405.
- Azzi, R. G., Casa Nova, D. C. G, Dantas, M. A. (2010). Autoeficácia acadêmica: Possibilidade para refletir sobre o Ensino Médio. *Eccos- Revista Cient.*, 12 (1), 51-67.
- Bandura, A. (1977). Self- Efficacy: Towrd a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191- 215.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educatinonal Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A., Pastorelle, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 258- 269.
- Barreira, S. D. (2010). Teorias Cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Poíesis Pedagógica*, 8 (2), 159- 175.
- Bastos, J. C. (2005). Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: Um olhar sobre suas trajetórias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 31-43.
- Beutel, A. M. (2000). The relationship between adolescent nonmarital childbearin and educational expectations: A cohort and period comparison. *The Sociological Quarterly*, 41(2), 297-314.
- Black, D. S., Grenard, J. L., Sussman, S., & Rohrbach, L. A. (2010). The influence of school-based natural mentoring relationships on school attachment and subsequent adolescent risk behaviors. *Health Education Research*, 25(5), 892-902.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8.069, 13 de julho de 1990.
- Brasília

- Brasil (2005). Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília.
- Brasil (2010). Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico. *Censo escolar*. Brasília.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos* (A. C. Barreto, Trad). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Camargo, L. S. & Libório, R. M. C. (2010). Do risco à proteção: O papel da escola na vida dos adolescentes do ensino médio. Em D. J. Silva, J. M. Lima & P. C. Raboni (Orgs.), *Pesquisa em educação escolar* (pp.195-209). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Castro, M. G. & Abramovay, M. (2002). Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 143-176.
- Chiapetti, N. (). Comportamento de risco em pré-adolescentes e contextos de convivência: influência do contexto escolar. *PsicoUTPonline- Revista Eletrônica de Psicologia*, 2, 1-10
- Corbucci, P. R., Cassiolato, M. M., Codes, A. L. & Chaves, J. V. (2009). Situação educacional de jovens brasileiros. Em J. A. Castro, L. M. C. Aquino & C. C. Andrade (Orgs.), *Juventude e políticas sociais no Brasil* (pp. 89-108). Brasília: IPEA.
- Costa, M. & Guedes, R. (2009). Expectativas de futuro como efeito-escola: Explorando possibilidades. *São Paulo em Perspectiva, Fundação Seade*, 23(1), 101-114.
- Costa, M. & Koslinski, M., C. (2006). Entre o mérito e a sorte: Escola, presente e futuro na visão de estudantes do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 133-201.
- Dell' Aglio, D. D., Koller, S. H., & Yunes, M. A. M. (2006). *Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Dell’Aglío, D. D. (2010). A escola como contexto de desenvolvimento: Risco ou proteção? Em H. S. Antunes (Org.), *Escola que protege: Dimensões de um trabalho em rede* (pp. 109-119). Porto Alegre: Asterisco.
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Dourojeanni, M. J. (1998). Antigos e novos efeitos do desenvolvimento sustentável na Amazônia: Existem mudanças? Há esperança para o desenvolvimento sustentável? In. Conferência Internacioanl Amazônia 21: Uma agenda para um mundo sustentável. Anais da Conferência 21/Unamaz.
- Gomes, M. C. & Horta, N. C. (2010). Promoção de saúde do adolescente em âmbito escolar. *APS*, 13, 486-499.
- Günter, I. A. & Günter, H. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: Perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11,191-207.
- IBGE. (2010). Series estatísticas IBGE- MEC/INEP/Censo. <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE31&t=taxa-de-reprovacao-por-serie-ensino-fundamental-serie-nova>
- Leon, F. L. L. & Menezes-Filho, N. A. (2003). Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico, PPE*, 32, 417-451.
- Liebesny, B. & Ozella, S. (2002). Projeto de vida na promoção de saúde. Em M. L. J. Contini, S. H. Koller & M. N. S. Barros (Orgs.), *Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp.62-70). Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.
- Lisboa, C., Braga, L. L. & Ebert, G. (2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenções. *Contextos Clínicos*, 2(1), 59-71.

- Luszczynska, A., Doña-Gutiérrez, B. & Schwarzer, R. (2005). Genral self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal o Psychology*, 40 (2), 80-89.
- Marques, L. F., Dell’Aglío, D. D. & Sarriera, J. S. (2009). O tempo livre na juventude brasileira. Em R. M. C. Libório & S. H. Koller (Orgs.), *Adolescência e juventude: Risco e proteção na realidade brasileira* (pp. 79-106). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marriel, L. C., Assis, S. G., Avanci, J. Q. & Oliveira, R. V. C. (2006) Violência escolar e autoestima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 127 (36), 35-50.
- Mazer, S. M., Bello, A. C. & Bazon, M. R. (2009). Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de riscos associados. *Psicologia da Educação*, 28, 7-21.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2000). A auto eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Monteiro, R. F., Azevedo, L. F., Sobreiro, R. T. & Constantino, P. (2012). Autoestima e resiliência dos adolescentes da margem da linha: Rede de apoio social como fator de proteção. *Perspectivas online Ciências Biológicas & Saúde*, 4 (2), 41-55.
- Neves, S. P. & Faria, L. (2009). Autoconceito e autoeficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa*. ISS 1646-0502, 206-218.
- Njaine, K. & Minayo, M. C. S. (2003). Violência na escolar: identificando pistas para a prevenção. *Interface Comunicação, Saúde e Educação*, 7(13), 119-134.
- Nunes, M. F. O. (2008). Funcionamento e Desenvolvimento das Crenças de autoeficácia: Uma Revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (1), 29-42.
- O’Dea, J. A. & Abraham, S. (1999). Improving the Body Image, Eating Attitudes, and Behaviors of Young Male and Female Adolescents: A New Educational Approach that Focuses on Self-Esteem.
- Oliveira, D. C., Sá, C. P., Fischer, F. M., Martins, I. S. & Teixeira, L. R. (2001). Futuro e liberdade: O trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 6, 245- 258.

- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), 405-416.
- Poletto, R. P., & Koller, S. H. (2011). Resiliência: Uma perspectiva conceitual e histórica. (20-44). In Dell’Aglío, D. D., Koller, S. H., & Yunes, M. A. (Org.). *Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do risco a proteção*. (p. 20-44), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Polydoro, S. A. J. & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: Introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psic. Da Ed.*, 29 (2), 75-94.
- Rodrigues, L. C. & Barrera, S. D. (2007). Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1 (2), 41- 53.
- Rosário, P. S. L., Baldaque, M., Morão, R., Nunes, J. C., Gonzáles- Piennnda, J. A., Valle, A. & Joly, M. C. R. A. (2008). Trabalho de casa, auto-eficácia e rendimento em Matemática. *Revista Semestral da ABRAPEE*, 12 (1), 23-35.
- Santos, J. V. T. (2001). A violência da escola: Conflitualidade sócias e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 105-122.
- Sapienza, G. & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihlyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 05-14.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1(15), 123-137.
- Silveira, M. A. S., Maruschi, M. C. & Bazon, M. R. (2012). Risco e proteção para o engajamento de adolescentes em práticas de atos infracionais. *Journal of Human Growth and Development*, 22(3), 348-357.
- Tacca, M. C. V. R. & Branco, A. U. (2008). Processos de significação na relação professor aluno: Uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 39- 48.
- Tavares, J. (2002). A resiliência na sociedade emergente. Em J. Tavares (Org.), *Resiliência e Educação* (pp. 44-75). São Paulo: Cortez.

UNESCO (1998). Educação um tesouro a descobrir. *Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília.

Yunes, M. A. M. & Szymansky, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. Em J. Tavares (Org.), *Resiliência e Educação* (pp.13-42). São Paulo: Cortez.

Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: Foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudos*, 8 (num. esp.), 75-84.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO JUVENTUDE BRASILEIRA

Código: _____ Data: ___/___/_____
Escola: _____ Turma: _____

Bairro onde mora: _____ Cidade: _____ Estado: _____

1. Sexo: a. () Masculino b. () Feminino

2. Idade: _____ anos

3. Data de nascimento: ___/___/___

4. Cor:

a. () Branca

b. () Negra

c. () Parda

d. () Amarela

e. () Indígena

5. Estado civil:

a. () Solteiro

b. () Casado

c. () Mora junto

d. () Separado/divorciado

e. () Viúvo

f. () Outros: _____

6. Com quem você mora? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

a. () Pai

b. () Mãe

c. () Padrasto

d. () Madrasta

e. () Irmãos

f. () Avô

- g. () Avó
- h. () Tios
- i. () Pais adotivos

- j. () Filho(s)
- k. () Companheiro(a)
- l. () Outros: _____

7. Quantas pessoas moram na sua casa incluindo você? _____

Quantos têm:

até 5 anos _____

entre 6 e 14 anos _____

entre 15 e 24 anos _____

acima de 25 anos _____

8. Quem são as pessoas que mais contribuem para o sustento na sua casa?

a. () Você mesmo

b. () Outros: Quem? _____

9. Qual o total da renda mensal familiar do seu domicílio? Em média R\$ _____ () não sabe

10. Marque na tabela quais os itens que você possui na sua casa e quantos:

		Si m	Nã o	Quantos ?
a	Banheiro			
b	Quartos			
c	Aparelho de vídeo cassete ou DVD			
d	TV a cores			
e	Rádio/aparelho de som			
f	Máquina de lavar roupa			
g	Geladeira			
h	Computador			

i	Aspirador de pó			
j	Empregada (doméstica/mensalista)			

11. Você ou sua família recebe algum tipo de bolsa ou auxílio (bolsa escola, bolsa alimentação, etc.)?

- a. Não b. Sim. c. Que tipo? (Marque mais de uma resposta se for o caso)
- a. Bolsa família
- b. Bolsa de estudo
- c. Pró-Jovem
- d. PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
- e. Outra _____

12. Qual é o grau de instrução de seu pai e da sua mãe? Marque com X:

		<i>Pai</i>	Mãe
a	Analfabeto		
b	Sabe ler, mas não foi à escola		
c	Fundamental incompleto (1º grau)		
d	Fundamental completo (1º grau)		
e	Médio incompleto (2º grau)		
f	Médio completo (2º grau)		
g	Superior incompleto (universitário)		
h	Superior completo (universitário)		
i	Pós-Graduação		
j	Não sei		

13. Sua escola é...?

- a. Pública
- b. Particular

14. Em qual série/etapa/ano escolar você está? _____

15. Qual o turno em que você frequenta a escola?

a. () Manhã

b. () Tarde

c. () Integral

d. () Noite

16. Você já foi reprovado?

a. () Não

b. () Sim c. Quantas vezes? _____

17. Você já foi expulso de alguma escola?

a. () Não

b. () Sim c. Quantas vezes? _____

d. Por quê? () Brigas () Faltas () Outro: _____

18. Por favor, marque com X no número que corresponde a sua opinião sobre as seguintes afirmativas:

Discordo totalmente

Discordo um pouco

Não concordo nem

discordo

Concordo um pouco

Concordo totalmente

a	Eu me sinto bem quando estou na escola	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b	Gosto de ir para a escola	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
c	Gosto da maioria dos meus professores	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

d	Quero continuar meus estudos nessa escola	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
e	Posso contar com meus professores	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
f	Posso contar com técnicos da escola (orientador, coordenador)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
g	Confio nos colegas da escola	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

19. Marque com um X TODAS as opções a seguir que estão relacionadas com a sua situação de trabalho remunerado:

a	() Nunca trabalhei
b	() Já trabalhei mas não trabalho atualmente
c	() Estou trabalhando
d	() Estou procurando trabalho
e	() Não estou procurando trabalho
f	() Trabalho em comércio (em loja, mercados, etc.)
g	() Trabalho na rua (vendendo coisas, reciclagem, catação, engraxate, vigiando ou limpando carros)
h	() Trabalho em casa (cuidado de crianças, limpando, passando, etc)
i	() Trabalho na agricultura, pecuária ou pesca
j	() Trabalho na área administrativa (<i>office-boy</i> , secretária, informática, etc.)
k	() Trabalho em indústria/fábrica
l	() Trabalho em outros lugares: _____
m	() Trabalho com carteira assinada
n	() Não trabalho com carteira assinada

20. Você alguma vez já teve que parar de estudar para trabalhar?

a. () Não

b. () Sim.

21. Se você trabalha atualmente:

a. Qual a sua renda mensal média proveniente de seu trabalho atualmente? _____ reais

b. Quantas horas por dia você dedica ao trabalho? _____ horas

22. Você tem alguma doença crônica (diabetes, AIDS, câncer, insuficiência renal, outra)?

a. Não

b. Sim Qual? _____

23. Você tem algum problema mental/psicológico ou dos nervos?

a. Não

b. Sim c. Qual? _____

d. Você já procurou algum tipo de auxílio/tratamento? sim não

24. Você tem algum tipo de deficiência:

a. Não

b. Sim Visual Auditiva Física Outra Qual? _____

25. Qual o serviço de assistência à saúde você recorre? (pode marcar mais de um)

a. SUS – Sistema Único de Saúde

b. Plano de Saúde

c. Atendimento Particular

d. Outros

26. Com que frequência acessa o serviço de saúde?

a. Não tenho acesso aos serviços de saúde

b. De uma a três vezes por mês

c. Uma vez por mês

d. De 2 a 4 vezes a cada seis meses

e. Uma vez a cada seis meses

f. Uma vez ao ano

27. Você participa de alguma das atividades abaixo? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. () Grêmio estudantil ou diretório acadêmico
- b. () Grupo de escoteiros ou bandeirantes
- c. () Grupo ou movimentos religiosos
- d. () Grupos musicais (coral, bandas, etc.)
- e. () Grupo de dança, teatro ou arte
- f. () Grupos ou movimentos políticos
- g. () Grupo de trabalho voluntário
- h. () Equipe esportiva

28. Com relação à sua religião/doutrina/crença, você se considera: (Marque mais de uma se for o caso)

- a. () Não acredito em Deus (ateu)
- b. () Sem religião (mas acredito em Deus)
- c. () Católico
- d. () Protestante
- e. () Evangélica
- f. () Espírita
- g. () Umbandista
- h. () Candomblé
- i. () Outro _____

29. Por favor, marque com X no número que mais corresponde a sua opinião sobre as seguintes afirmativas:

- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes
- Quase sempre
- Sempre

a	A religião/espiritualidade tem sido importante para a minha vida	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b	Costumo freqüentar encontros, cultos ou rituais religiosos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

c	Costumo fazer orações no dia-a-dia	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
d	Costumo ler livros sagrados no dia-a-dia (Bíblia, Alcorão, etc.)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
e	Costumo agradecer a Deus pelo que acontece comigo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
f	Peço ajuda a Deus para resolver meus problemas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
g	Costumo fazer orações quando estou em momentos difíceis	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
h	Busco ajuda da minha instituição religiosa (igreja, templo, etc.) quando estou em dificuldades	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
i	Sigo recomendações religiosas na minha vida diária	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

30. Agora vamos falar um pouco das suas relações com a família, especialmente entre você e seus pais (mãe, madrasta, pai, padrasto, ou outras pessoas que cuidam ou cuidaram de você).

Ao responder estas questões, pense em diferentes momentos que a sua família passou e nas diferentes pessoas com quem você mora/morou.

Discordo totalmente

Discordo um pouco

Não concordo nem discordo

Concordo um pouco

Concordo totalmente

a	Costumamos conversar sobre problemas da nossa família	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b	Meus pais raramente me criticam	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
c	Raramente ocorrem brigas na minha família	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
d	Quando estou com problemas, posso contar com a ajuda dos meus pais	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
e	Sinto que sou amado e tratado de forma especial pelos meus pais	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
f	Meus pais em geral sabem onde eu estou	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
g	Nunca sou humilhado por meus pais	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
h	Meus pais raramente brigam entre eles	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
i	Meus pais dão atenção ao que eu penso e ao que eu sinto	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
j	Meus pais conhecem meus amigos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

k	Eu me sinto aceito pelos meus pais	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
l	Meus pais me ajudam quando eu preciso de dinheiro, comida ou roupa	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
m	Costumo conversar com meus pais sobre decisões que preciso tomar	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
n	Meus pais sabem com quem eu ando	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
o	Eu me sinto seguro com meus pais	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

31. Identifique situações que VOCÊ já viveu COM SUA FAMÍLIA, relacionadas aos eventos na coluna 1 e a seguir responda às questões:

Tipo de situação	A. Já aconteceu?	B. Em geral, com que frequência esta situação acontecia?	C. Em geral, o quão ruim foi para você esta situação?	D. Indique quem fez isto com mais frequência?
a) Ameaça ou humilhação	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
b) Soco ou surra	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
c) Agressão com objeto (madeira, cinto, fio, cigarro, etc.)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai

		<input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
d) Mexeu no meu corpo contra a minha vontade	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____
e) Relação sexual forçada	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> mãe B <input type="checkbox"/> madrasta C <input type="checkbox"/> pai D <input type="checkbox"/> padrasto E <input type="checkbox"/> irmãos F <input type="checkbox"/> avós G <input type="checkbox"/> outros: _____

32. Você tem algum amigo próximo que usa drogas?

- a. () Não b. () Sim. () drogas lícitas (bebida alcoólica, cigarro)
() drogas ilícitas (*crack*, cocaína, cola, etc)

33. Você tem algum familiar que usa drogas?

- a. () Não b. () Sim. () drogas lícitas (bebida alcoólica, cigarro)
() drogas ilícitas (*crack*, cocaína, cola, etc)

34. Quanto a você, responda às questões abaixo:

	Tipo	Já experimentou ao menos uma vez na vida?	Que idade você tinha quando usou pela 1ª vez?
a	Bebida alcoólica	a. () Não b. () Sim	
b	Cigarro comum	a. () Não b. () Sim	
c	Maconha	a. () Não b. () Sim	
d	Cola, solventes, thinner, lança-perfume, acetona	a. () Não b. () Sim	
e	Cocaína	a. () Não b. () Sim	
f	Crack	a. () Não b. () Sim	
g	Ecstasy	a. () Não b. () Sim	
h	Remédio para emagrecer sem receita médica	a. () Não b. () Sim	
i	Anabolizante	a. () Não b. () Sim	
j	Remédio para “ficar doidão”	a. () Não b. () Sim	
k	Chá para “ficar doidão”	a. () Não b. () Sim	
l	Outra _____	a. () Não b. () Sim	

35. Se você nunca experimentou drogas pule para a questão 41. Se você já experimentou, responda qual foi a primeira droga que você usou? _____

36. Caso você já tenha experimentado alguma droga, responda às questões abaixo:

	Tipo	Usou no ÚLTIMO ANO?	Usou no ÚLTIMO MÊS? Marque com um X			
			Não usou no último mês	Usou menos de 1 vez por semana	Usou de 1 a 4 vezes/semana	Usou 5 ou mais vezes/semana
A	Bebida alcoólica	a. () Não b. () Sim				

B	Cigarro comum	a. () Não b. () Sim				
C	Maconha	a. () Não b. () Sim				
D	Cola, solventes, lança- perfume, <i>thinner</i> , acetona	a. () Não b. () Sim				
E	Cocaína	a. () Não b. () Sim				
F	<i>Crack</i>	a. () Não b. () Sim				
G	<i>Ecstasy</i>	a. () Não b. () Sim				
H	Remédio para emagrecer sem receita médica	a. () Não b. () Sim				
I	Anabolizante	a. () Não b. () Sim				
J	Remédio para “ficar doidão”	a. () Não b. () Sim				
K	Chá para “ficar doidão”	a. () Não b. () Sim				
L	Outra: _____	a. () Não b. () Sim				

37. Se você consome drogas, você o faz quando: (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. () Está sozinho
- b. () Está com amigos
- c. () Está com algum familiar
- d. () Está com o(a) namorado(a)
- e. () Outros. Quem? _____

38. Você já **pensou** em parar de usar alguma droga?

- a. () Não (pule para a questão 41)
- b. () Sim

39. Já **tentou** (de fato) parar de usar alguma substância?

a. () Nunca tentei parar, pois nunca usei nenhuma substância regularmente

b. () Nunca tentei parar, apesar de usar ou já ter usado regularmente alguma substância

c. () Sim, já tentei parar (então preencha a tabela abaixo)

	A – Tentou parar	B – Conseguiu parar de usar
1. Álcool	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
2. Tabaco	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
3. Solventes	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
4. Maconha	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
5. Cocaína	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
6. Crack	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim C () Parou por um tempo e depois voltou
7.Outra: _____	A () Não B () Sim	A () Não B () Sim

		C () Parou por um tempo e depois voltou
--	--	--

40. Se você já tentou parar de usar drogas, alguém ajudou você nesta tentativa? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. () Tentei sozinho
- b. () Tentei com um amigo/grupo de amigos
- c. () Alguém da igreja
- d. () Alguém de escola
- e. () Alguém do hospital, posto de saúde ou comunidade terapêutica
- f. () Alguém da família
- g. () Outros _____

41. Onde você obtém informações sobre sexo? Marque com um X no número que correspondente a frequência:

- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes
- Quase sempre
- Sempre

a	Família	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b	Amigos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
c	Escola (professores, funcionários, coordenadores diretores, etc.)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
d	Líderes religiosos (padre, pastor, pai de santo, etc.)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
e	Organização não governamental (ONG)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
f	Televisão	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
g	Internet	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
h	Rádio	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
i	Jornal, revista ou livro	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

42. Você já teve relações sexuais (transou) alguma vez?

- a. () Não (pule para a questão 62)
- b. () Sim

- c. Quantos anos você tinha “na primeira vez”? _____ anos
- d. Quantos anos o(a) parceiro(a) tinha ? _____ anos () Não sei
- e. Com quem foi? () Namorado(a) () Vizinho(a) () Parente. Qual? _____ ()
Outro _____
- f. A primeira relação sexual () foi desejada () foi forçada

43. Você já transou com:

- a. () Meninas/mulheres
- b. () Meninos/homens
- c. () Ambos sexos

44. NO ÚLTIMO ANO, nas suas transas, você teve: (Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. () Parceiro(a) FIXO(a) [namorado(a), companheiro(a), esposa/marido]
Quantos ___namorado(a) ___companheiro(a) ___esposa/marido
- b. () Parceiro(a) NÃO-FIXO(a) Quantos(as): _____

45. NO ÚLTIMO ANO, com que frequência você ou seu parceiro usou camisinha?

- a. () Nunca
- b. () Poucas vezes
- c. () Muitas vezes, mas não em todas
- d. () Sempre (pule para a questão 47)

46. NO ÚLTIMO ANO, nas vezes em que você NÃO USOU camisinha, por que motivo você não usou?
(Marque mais de uma resposta se for o caso)

- a.() Não tinha camisinha
- b.() Não tinha dinheiro para comprar
- c.() Não gosto
- d.() Camisinha machuca/incomoda
- e.() Não acho que seja importante

- f. () Não lembrei de colocar
- g. () Estava sob efeito de álcool
- h. () Estava sob efeito de drogas
- i. () Meu parceiro(a) não aceita
- j. () Porque confio no meu parceiro(a)
- k. () Porque usa anticoncepcional (pílula)
- l. () Outro motivo: _____

47. NO ÚLTIMO ANO, nas vezes em que você USOU camisinha, por que motivo você usou? (Marque mais de 1 se for o caso)

- a. () Para evitar doenças
- b. () Para evitar AIDS
- c. () Para evitar gravidez
- d. () Porque o (a) parceiro (a) exigiu
- e. () Porque é importante usar
- f. () Porque dizem que é bom usar
- g. () Porque é mais limpo (higiene)
- h. () Não sei
- i. () Outros: _____

48. Atualmente, você possui algum parceiro FIXO [namorado(a), companheiro(a), esposa/marido]:

- a. () Não
- b. () Sim

49. Na última vez que você transou, você ou seu parceiro(a) usou camisinha?

Com parceiro FIXO (namorado(a), companheiro(a), esposa/marido)

Com parceiros NÃO-FIXOS

- | | |
|-------------------|-------------------|
| a. () Não | a. () Não |
| b. () Sim | b. () Sim |
| c. () Não lembra | c. () Não lembra |

50. No ÚLTIMO MÊS, você carregou camisinha com você alguma vez?

a. Não

b. Sim Quantos dias você carregou camisinha com você? _____

51. Onde você costuma pegar camisinha? (Marque mais de 1 se for o caso)

a. Não costumo pegar camisinha

b. Busco/recebo na Rede/SUS

c. Compro na farmácia/supermercado

d. Compro de vendedores ambulantes

e. Busco/recebo em instituições ou ONGs

g. Ganho de conhecidos ou amigos

h. Troco por objetos/favores

52. Você já teve alguma Doença Sexualmente Transmissível/DST (doença que se pega através de sexo e pode gerar corrimento, coceira, ardência ou feridas nos órgãos sexuais)?

a. Não

b. Sim Quantas vezes?_____ Quais doenças?

c. Não sabe

53. Alguma vez você já fez sexo em troca de dinheiro, favores ou vantagens?

a. Não (pule para questão 54)

b. Sim

Em geral, com que frequência você faz/fazia sexo em troca de dinheiro, favor ou vantagem?(Resposta única)

___ vezes por semana

___ vezes por mês

___ vezes por ano

___ vezes na vida

54. Nas vezes em que você fez sexo por dinheiro, favor ou vantagem, com que frequência você usou camisinha?

- a. Nunca
- b. Poucas vezes
- c. Muitas vezes, mas não em todas
- d. Sempre

55. Você usa algum método para evitar gravidez?

- a. Não
- b. Sim Quais? Marque mais de uma resposta se precisar.
 - a. Camisinha
 - b. Coito interrompido (interromper a transa antes do orgasmo masculino)
 - c. Pílula anticoncepcional
 - d. Injeção/implante/adesivo
 - e. Tabela / ritmo / calendário
 - f. DIU
 - g. Outro: _____

56. Onde você/sua parceira costuma obter anticoncepcionais? (Marque mais de 1 se for o caso)

- a. Não costumo obter anticoncepcionais
- b. Busca/recebe na Rede/SUS
- c. Compra na farmácia
- d. Compra de vendedores ambulantes
- e. Busca/recebe em instituições para meninos(as) em situação de rua
- f. Busca/recebe em ONG
- g. Ganha de conhecidos
- h. Troca por objetos/favores
- i. Outros: _____
- j. Não sabe

57. Você já engravidou alguém/esteve grávida?

a. Não (pule para a questão 61)

b. Sim c. Quantas vezes? _____

d. Que idade tinha quando engravidou/ficou grávida na primeira vez? _____

e. A sua gravidez foi desejada? a. Não b. Sim

f. Quantos filhos(as) vivos(as) você tem? _____

g. Com quantas pessoas você já teve filho? _____

58. Alguma das situações abaixo ocorreu com você em consequência da PRIMEIRA gravidez? (+ de 1 resposta)

a. Interrompeu os estudos

b. Casou ou foi morar junto com o pai/mãe da criança

c. Precisou começar a trabalhar

d. Precisou parar de trabalhar

e. Família não aceitou a gravidez

f. Família ou parceiro(a) sugeriu fazer aborto

g. Parou de fumar

h. Parou de usar drogas

i. Não precisou mais ter que cuidar dos irmãos menores

j. Passou a ser mais respeitada(o) dentro de casa

l. Terminou o namoro/relação

59. Durante a ÚLTIMA gravidez, você/sua parceira fizeram algum exame médico para acompanhar a gravidez?

a. Não

b. Sim Quantas vezes? _____

c. Não sabe

60. Com quem moram seus filhos hoje? (Marque mais de uma resposta se for o caso) (Escreva o número de filhos)

a. Com ambos os pais _____

b. Apenas comigo _____

c. Apenas com o pai/mãe _____

- d. () Avós paternos _____
- e. () Avós maternos _____
- f. () Outro parente _____
- g. () Abrigos _____
- h. () Família adotiva _____
- i. () Na rua _____
- j. () Não sei _____

61. Você/sua parceira já teve algum aborto?

- a. () Não sabe
- b. () Não
- c. () Sim Quantas vezes? _____ Natural
 _____ Provocado

62. Identifique situações que você já viveu FORA DE CASA, na coluna 1 e a seguir responda às questões:

Tipo de situação	A. Já aconteceu?	B. Em geral, com que frequência esta situação acontecia?	C. Em geral, o quanto ruim foi para você esta situação?	D. Indique quem fez isto com mais frequência?
a) Ameaça ou humilhação	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professores/monitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros: _____
b) Soco ou surra	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos

		<input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	D <input type="checkbox"/> professores/monitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros:
c) Agressão com objeto (madeira, cinto, fio, cigarro, etc.)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professores/monitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros:
d) Mexeu no meu corpo contra a minha vontade	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professores/monitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros:
e) Relação sexual forçada	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> quase nunca <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> quase sempre <input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> nada ruim <input type="checkbox"/> um pouco ruim <input type="checkbox"/> mais/menos ruim <input type="checkbox"/> muito ruim <input type="checkbox"/> horrível	A <input type="checkbox"/> amigos B <input type="checkbox"/> colegas de escola C <input type="checkbox"/> vizinhos D <input type="checkbox"/> professores/monitores E <input type="checkbox"/> policiais F <input type="checkbox"/> desconhecidos G <input type="checkbox"/> outros:

63. Dentre os eventos abaixo, indique quais os que já aconteceram em sua vida, e escolha o número que mais representa o quão ruim foi esta situação para você:

- Nada Ruim
- Um Pouco Ruim
- Mais ou Menos
- Muito Ruim
- Horrível

	A - Já aconteceu?	B – O quão ruim foi?
a) O nível econômico da minha família baixou de uma hora para outra	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b) Alguém em minha casa está desempregado	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
c) Meus pais se separaram	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
d) Já estive internado em instituição (abrigo, orfanato)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
e) Já fugi de casa	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
f) Já morei na rua	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
g) Já dormi na rua	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
h) Já trabalhei na rua	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
i.) Alguém da minha família está ou esteve preso	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
j) Sofri algum acidente grave	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
l) Alguém muito importante pra mim faleceu	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
m) Já passei fome	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
n) Meu pai/mãe casou de novo	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
o) Meu pai/minha mãe teve filho com outros parceiros	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
p) Já fui assaltado(a)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
q) Já cumpri medida socio-educativa sem privação de liberdade	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
r) Já estive privado de liberdade (Instituição fechada)	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
s) Já fui levado para o Conselho Tutelar	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

t) Já tive problemas com a justiça	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
u) Já tive problemas com a polícia	A <input type="checkbox"/> não B <input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

64. Em algum momento da sua vida você já se envolveu em situações ilegais como as citadas abaixo?
 Marque todas que já aconteceram:

- a. () Envolvimento em brigas com agressão física/violência contra pessoas
- b. () Destruição de propriedade
- c. () Envolvimento em pichação
- d. () Assaltou alguém
- e. () Roubou algo
- e. () Vendeu drogas
- f. () Outra. Qual? _____

65. Ao longo da vida, sofro ou sofri preconceito:

- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes
- Quase sempre
- Sempre

a) Por morar onde moro (bairro, favela)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b) Pelo fato de ser homem ou ser mulher	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
c) Pela cor da minha pele	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
d) Por estudar em uma determinada escola	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
e) Por causa do trabalho dos meus pais	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
f) Por causa do meu nível socioeconômico	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
g) Por causa da minha religião	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
h) Por causa da minha aparência física	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

i) Por ser deficient	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
j) Pelas minhas escolhas sexuais	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
l) Por ter a idade que eu tenho	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
m) Por causa do meu trabalho	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

66. Você já pensou em se matar?

a. () Não (pule para a questão 69)

b. () Sim Quantas vezes: _____

67. Você já tentou se matar?

a. () Não

b. () Sim Quantas vezes: _____

c. Quantos anos você tinha quando tentou se matar pela primeira vez? _____

d. Quando você tentou se matar, como foi que você fez? (Marque mais de uma resposta se for o caso)

a. () Com faca, tesoura, canivete a1. Quantas vezes: _____

b. () Com revólver b1. Quantas vezes: _____

c. () Enforcado c1. Quantas vezes: _____

d. () Com remédios, venenos d1. Quantas vezes: _____

e. () Atropelamento e1. Quantas vezes: _____

f. () Queda provocada (viadutos, edifícios,...) f1. Quantas vezes: _____

g. () Com fogo g1. Quantas vezes: _____

h. () Outro: _____ h1. Quantas vezes: _____

68. Marque com um X no número correspondente à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes
- Quase sempre

Sempre

a	<input type="checkbox"/> Eu sinto que pertencço a minha comunidade/bairro	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b	<input type="checkbox"/> Eu posso confiar nas pessoas da minha comunidade/bairro	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
c	<input type="checkbox"/> Eu me sinto seguro na minha comunidade/bairro	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
d	<input type="checkbox"/> Eu posso contar com meus vizinhos quando preciso deles	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
e	<input type="checkbox"/> Eu posso contar com alguma organização/instituição comunitária quando preciso	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
f	Minha comunidade tem melhorado nos últimos cinco anos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

69. O que você costuma fazer quando não está estudando ou trabalhando? (marque mais de uma resposta se for o caso)

- a. () Praticar esportes
- b. () Jogar/brincar
- c. () Passear
- d. () Assistir TV
- e. () Ouvir ou tocar música
- f. () Desenhar/pintar/artesanato
- g. () Namorar
- i. () Descansar
- j. () Navegar na Internet
- k. () Ir a festas
- l. () Cinema ou teatro
- m. () Ler livros, revistas ou quadrinhos
- n. () Outros _____

70. Você tem (marque todos que se referem a sua situação):

a. Celular pré-pago

b. Celular de conta (pós-pago)

c. Acesso a televisão com canais abertos

d. Acesso à televisão por assinatura

e. Acesso à internet. f. Se você tem internet, você acessa a partir de:

a. Casa

b. Escola

c. *Lan House, Cybercafé*

d. Trabalho

e. Outro local. Qual ? _____

71. Com que frequência você utiliza a Internet:

a. não utilizo

b. uma ou duas vezes por mês

c. apenas aos finais de semana

d. de um a dois dias por semana

e. entre três e cinco dias por semana

f. todos os dias

72. Em média, quando você se conecta, quanto tempo fica conectado:

Não me conecto a Internet

Menos de meia hora

De meia a uma hora

De uma a três horas

De três horas a cinco horas

Mais de cinco horas

73. Se você usa a Internet, você a utiliza para: (Marque mais de uma resposta se necessário).

- () Me comunicar com as pessoas (e-mail, orkut, msn, etc.)
- () Baixar músicas, jogos, filmes
- () Fazer trabalhos da escola
- () Navegar em sites de meu interesse
- () Fazer/escrever blogs
- () Jogar
- () Comprar coisas
- () Outra atividade. Qual? _____

74. Marque com um X no número que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

- Nunca
- Quase nunca
- Às vezes
- Quase sempre
- Sempre

a	Sinto que sou uma pessoa de valor como as outras pessoas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b	Eu sinto vergonha de ser do jeito que sou	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
c	Às vezes, eu penso que não presto para nada	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
d	Sou capaz de fazer tudo tão bem como as outras pessoas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
e	Levando tudo em conta, eu me sinto um fracasso	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
f	Às vezes, eu me sinto inútil	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
g	Eu acho que tenho muitas boas qualidades	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
h	Eu tenho motivos para me orgulhar na vida	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
i	De modo geral, eu estou satisfeito(a) comigo mesmo(a)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

j	Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo (a)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
---	---	--

75. Marque com um X no número que corresponde à sua opinião sobre as seguintes afirmações:

- Não é verdade a meu respeito
- É dificilmente verdade a meu respeito
- É moderadamente verdade a meu respeito
- É totalmente verdade a meu respeito

a	Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
b	Mesmo que alguém se oponha eu encontro maneiras e formas de alcançar o que quero	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
c	Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
d	Eu posso resolver a maioria dos problemas, se fizer o esforço necessário	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
e	Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
f	Consigo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
g	Eu acho que sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
h	Tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
i	Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
j	Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades porque confio na minha capacidade de resolver problemas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
l	Eu geralmente consigo enfrentar qualquer adversidade.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

76. Use a seguinte escala para indicar suas chances de:

- Muito Baixas
- Baixas
- Cerca de 50%
- Altas
- Muito Altas

A	Concluir o ensino médio (segundo grau)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
B	Entrar na Universidade	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
C	Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
D	Ter minha casa própria	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
E	Ter um trabalho que me dará satisfação	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
F	Ter uma família	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
G	Ser saudável a maior parte do tempo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
H	Ser respeitado na minha comunidade	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
I	Ter amigos que me darão apoio	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

77. Neste espaço você pode colocar o que achou deste questionário e/ou mencionar algo que considera importante e/ou que não foi perguntado:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: **JUVENTUDE, RISCO E PROTEÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR.**

COORDENADORA: Tatiene Germano Reis Nunes

Programa de Pós - Graduação Teoria e Pesquisa do Comportamento – Mestrado. Universidade Federal do Pará- UFPA

1. **Natureza da pesquisa:** Você é convidado a participar desta pesquisa, que tem como finalidade compreender os sentidos atribuídos à vida escolar e processos de escolarização por adolescentes de escolas públicas de Belém do Pará, no sentido analisar os fatores de risco e/ ou os de proteção, existentes nas relações entre jovens e escola.

2. **Participantes da pesquisa:** Aproximadamente 600 jovens de 7ª séries ao 3º ano do Ensino Médio, regularmente matriculados em escolas Públicas.

3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar desse estudo você responderá a um questionário contendo 77 questões. A pesquisa será na escola, em horário de aula. O tempo para responder ao questionário será de, no máximo, 45 minutos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para completar o questionário para a referida pesquisa. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone 3233-0606, com a orientadora do projeto, Dra Lúcia Isabel Silva ou com a mestrandia Tatiene Germano.

4. **Sobre o questionário:** O dia para a aplicação dos questionários será marcado com antecedência, com a direção da escola e com o professor (a) que estiver na sala.

5. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum risco. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, os questionários serão identificados com um código e não com seu nome. Somente a pesquisadora e orientadora terão conhecimento dos dados.

7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas às “experiências escolares” dos jovens e suas percepções com relação à escola. No futuro esta pesquisa poderá contribuir para que o lugar da escola seja repensado no sentido de melhorar a qualidade de vida dos alunos.

8. **Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Local e data

Assinatura do Participante ou seu representante Legal: _____