



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PROMISE – PROMOTING YOUTH
INVOLVEMENT AND SOCIAL
ENGAGEMENT: OPPORTUNITIES AND
CHALLENGES FOR 'CONFLICTED'
YOUNG PEOPLE ACROSS EUROPE:
ESTUDO PILOTO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Susana Marina Pedrosa Mendes

Porto, julho de 2017



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

PROMISE – PROMOTING YOUTH INVOLVEMENT AND SOCIAL ENGAGEMENT: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES FOR 'CONFLICTED' YOUNG PEOPLE ACROSS EUROPE: ESTUDO PILOTO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Susana Marina Pedrosa Mendes

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Luísa Campos
Doutora Alexandra Carneiro

Porto, julho de 2017

Agradecimentos

À Professora Doutora Luísa Campos e à Doutora Alexandra Carneiro agradeço a orientação e a disponibilidade constante assim como o profissionalismo e o rigor transmitido que foram uma mais-valia ao longo deste percurso. MUITO OBRIGADA!

A toda a equipa PROMISE agradeço a disponibilidade e partilha de conhecimentos.

Aos meus Pais por todo o esforço que fizeram para que conseguisse completar este percurso e por acreditarem em mim.

Aos meus irmãos pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida!

À Elsa e ao Gonçalo pela força e alegria que me transmitem. Que eu consiga ser um bom exemplo para eles.

À Marina por ser a minha terceira orientadora. Obrigada pelo companheirismo, incentivo e, especialmente, pela amizade nestes cinco anos.

À Ana, à Cátia, à Bruna e à Joana pelos cinco anos de cumplicidade e amizade independentemente da distância porque “amigas da faculdade são para sempre”.

À Tânia pela genuinidade e espontaneidade que tão bem te caracteriza e pelos sorrisos partilhados.

Ao Pedro, agradeço toda a força e confiança que me transmite. É quem mais me apoia em todos os momentos e me faz acreditar que sou capaz de realizar todos meus sonhos. Tudo se torna mais fácil contigo por perto!

*A todos,
O meu eterno agradecimento.*

Índice

Agradecimentos.....	III
Índice de Tabelas.....	V
Índice de Anexos.....	VI
Resumo.....	VII
Abstract	VII
I. Introdução	1
II. Enquadramento teórico.....	2
Da conceitualização do abandono escolar aos fatores de risco e de proteção.....	3
A importância do coping nas respostas dos jovens	6
Pertinência e atualidade do estudo	7
III. Método	9
Objetivos Gerais e Questões de Investigação	9
Participantes	9
Protocolo de Recolha de Dados	13
Procedimentos de Recolha de Dados	17
Procedimentos de Análise de Dados	18
IV. Apresentação e Análise dos Dados	19
V. Conclusão	29
VI. Referências Bibliográficas	31

Índice de Tabelas

Tabela 1. Sistematização dos Fatores de Risco e de Proteção para o Abandono Escolar.....	5
Tabela 2. Caracterização Sociodemográfica dos Participantes.....	10
Tabela 3. Fatores de Risco e de Proteção Presentes no Momento do Abandono Escolar.....	11
Tabela 4. Autoconceito Atual dos Participantes.....	12
Tabela 5. Estratégias de <i>Coping</i> Utilizadas pelos Participantes Atualmente	12
Tabela 6. Sintomatologia Psicopatológica Atual dos Participantes.....	13

Índice de Anexos

Anexo 1. Sistema de Categorías.....	38
-------------------------------------	----

Resumo

O presente estudo piloto enquadra-se no projeto “PROMISE” e tem como principais objetivos contribuir para o estudo da adequabilidade da metodologia definida no âmbito do referido projeto, bem como compreender a perspectiva dos jovens relativamente ao abandono escolar, enquanto conflito. Participaram quatro jovens (19 - 24 anos), que vivenciaram o abandono escolar precocemente. Utilizando-se uma metodologia mista, foram recolhidos dados de caracterização dos participantes, fatores de risco e proteção, autoconceito, *coping* e sintomatologia psicopatológica (questionários); assim como, realizada uma entrevista semiestruturada para aceder à narrativa do jovem acerca do abandono escolar e respetiva resposta. Os resultados sugerem que o protocolo de recolha de dados adequa-se às especificidades da população-alvo e que o abandono escolar não é sempre entendido como um conflito. No momento do abandono, a presença de um ou vários fatores de risco e de proteção parecem ter impacto nesse acontecimento e na forma como é percecionado. No momento atual, os resultados sugerem a importância da relação entre características individuais (e.g., autoconceito, *coping* e sintomatologia psicopatológica), fatores de risco e proteção, para o entendimento que os jovens têm relativamente ao abandono escolar, realçando-se a importância de uma abordagem multidimensional.

Palavras-Chave: Jovens; Conflito; Abandono Escolar Precoce; Fatores de Risco; Fatores de Proteção; Resposta ao Conflito

Abstract

The present pilot study, is part of the project entitled “PROMISE” and aims to contribute to the study of the suitability of the methodology defined in the scope of this project; and to understand the youth perspective on school early leaving as a conflict. In the study, participated four youth (19 -24 years old), who experienced early school leaving. Using a mixed methodology, data was collected regarding participants' sociodemographic characterization, risk and protection factors, self-concept, coping and psychopathological symptoms (through questionnaires); and a semi-structured interview was conducted in order to access youth perceptions about early school leaving and their response to this conflict. Results evidence that data collection protocol fits to the target population, and early school leaving is not always seen as a conflict. The presence of one or more risk and protective factors, in the moment of the school leaving, are indicated to have impact in its occurrence and in youth understanding of it. Results, regarding the current moment, suggest the importance of the relation between youth individual

characteristics (e.g., self-concept, coping, and psychological symptoms) and risk and protective factors to their understanding of early school leaving, highlighting the importance of a multidimensional perspective.

Key-Words: Youth; Conflict; Early School Leaving; Risk Factors; Protective Factors; Response to Conflict

I. Introdução

O presente estudo exploratório integra o projeto PROMISE - *PROMoting youth Involvement and Social Engagement: opportunities and challenges for 'conflicted' young people across Europe*¹, que se foca nas dificuldades que os jovens europeus enfrentam atualmente (e.g., desemprego, habitação, meio ambiente, identidade, fé), e que poderão condicionar a sua participação na sociedade e, eventualmente, potenciar a sua marginalização. Deste modo, o PROMISE tem como objetivo estudar as respostas dos jovens aos conflitos que vivenciam, bem como formas de os transformar em realizações sociais positivas.

No presente estudo, e pelo seu enquadramento no projeto PROMISE, consideram-se jovens os indivíduos com idades compreendidas entre os 14 e os 29 anos. Por conflito entendem-se situações em que o indivíduo está em confronto com as normas da sociedade, independentemente do próprio o perceber como tal. No PROMISE serão estudados dois grupos de jovens que se assume estarem em conflito – 1) grupo em abandono escolar ou a cumprir medidas tutelares educativas na comunidade, e 2) grupo em conflito com a desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Este estudo piloto debruçar-se-á no subgrupo dos jovens em abandono escolar.

Este trabalho parte de um breve enquadramento teórico, no qual são salientadas algumas mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas em Portugal e o impacto das mesmas nos jovens, de forma a contribuir para a compreensão do “lugar” dos jovens nas transformações socioculturais do país. Seguidamente, aborda-se o abandono escolar, os fatores de risco e proteção e o *coping*. Finalmente, e partindo da literatura, é apontada a pertinência e atualidade do estudo sobre jovens em abandono escolar e sobre o seu papel na sociedade.

¹ Projeto financiado no âmbito do Horizonte 2020 (Programa-Quadro Comunitário de Investigação & Inovação, Acordo de Subvenção nº 693221. Consórcio de dez países, entre os quais Portugal, coordenado pela Universidade de Manchester. Equipa de investigação portuguesa: Raquel Matos (IR), Luísa Campos, Mariana Negrão, Luísa Mota Ribeiro, Filipe Martins e Alexandra Carneiro. <http://www.fep.porto.ucp.pt/en/project-promise>.

Posteriormente, é descrito o método e são apresentados e discutidos os resultados. No final são sintetizadas as principais conclusões do presente estudo e apontadas pistas para investigação futura.

II. Enquadramento Teórico

Ao longo das últimas décadas, a sociedade portuguesa sofreu um conjunto de mudanças sociais, que ocorreram de uma forma rápida e profunda, sendo a realidade vivenciada hoje em dia pelos jovens, muito distinta da de há 60 anos (Barreto, 2005).

Portugal é, hoje, um país com uma população envelhecida, verificando-se, em 2016, um índice de envelhecimento de 143.9% (FFMS, 2016). Entre 2011 e 2014, foram implementadas diversas medidas de austeridade, enquadradas num programa de ajuda internacional, tendo-se verificado, durante esse período, o aumento acentuado da taxa de desemprego. Em 2013, a população ativa desempregada era de 16.2% e o desemprego juvenil atingiu os 38.1% (FFMS, 2016). Como consequência, registou-se um aumento da emigração dos jovens, principalmente, junto dos que possuíam maiores qualificações (Ferreira & Grassi, 2012; FFMS, 2016). Atualmente, a vida profissional desta faixa etária define-se pela precariedade e salários baixos (FFMS, 2016) levando a que a vulnerabilidade económica se tenha tornado, segundo Alves, Cantante, Baptista e Carmo (2011), no maior desafio que os jovens portugueses têm de enfrentar.

A conjuntura socioeconómica, política e cultural das últimas décadas conduziu a um aumento do número de pessoas com mais habilitações académicas, justificando-se esta alteração não só pela importância social que foi sendo atribuída à escolaridade enquanto forma de conseguir um emprego com melhores condições salariais e de trabalho, mas também pelo aumento da escolaridade obrigatória. Em 1960, a população sem instrução era de 65.6% assistindo-se, ao longo dos anos, a uma diminuição, sendo que, em 2011, era de apenas 6% (FFMS, 2016). Apesar da diminuição do analfabetismo, continua-se a assistir ao abandono escolar, ainda que menor (50% em 1992 e 14% em 2016). Face a estes números, continua a ser atual e pertinente a preocupação com os números relativos ao abandono escolar, com os motivos e com as variáveis que conduzem ao mesmo, nomeadamente no que concerne aos fatores que parecem ser de maior risco para que este acontecimento tenha lugar e, por outro, aos fatores que parecem conduzir à sua menor probabilidade de ocorrência.

Da Concetualização do Abandono Escolar aos Fatores de Risco e de Proteção

O abandono escolar é uma problemática que, ao longo dos anos, foi tendo uma importância social variável, sendo mais frequente no caso dos jovens (56.2% em 1992 e 17.4% em 2016) do que no das jovens (44.2% em 1992 e 10.5% em 2016) (FFMS, 2016).

Há cerca de 40 anos, não existia a imposição de mão-de-obra maioritariamente qualificada, assim, abandonar precocemente o ensino não era uma preocupação (Janosz & Le Blanc, 2000). Atualmente, com a progressiva exigência de especialização do mercado de trabalho, o abandono escolar precoce é percebido, pela sociedade, como um ato desviante e, por conseguinte, pertinente para ser estudado no âmbito do conflito social juvenil (Taborda-Simões et al, 2008). Esta desistência é caracterizada como uma inadaptação social, na medida em que não existe um investimento no futuro por parte destes jovens, podendo influenciar o seu desenvolvimento (Miguel, Rijo, & Lima, 2012; Taborda-Simões et al, 2008), apresentando, portanto, implicações negativas tanto na vida do indivíduo, como no funcionamento e bem-estar da sociedade (Taborda-Simões, Fonseca, & Lopes, 2011). Numa visão mais ampla, os jovens que abandonam a escola precocemente têm empregos com remunerações mais baixas, participam menos a nível institucional (e.g., votar) e estão numa situação de maior desvantagem social (Taborda-Simões et al., 2011).

O abandono escolar parece envolver um conjunto de variáveis distintas que concorrem para que o mesmo possa acontecer. Os fatores de risco são apontados, pela literatura (c.f., Hammond, Linton, Smink, & Drew, 2007), como variáveis que aumentam a probabilidade de um aluno que é exposto às mesmas, abandonar efetivamente a escola. Por oposição, os fatores protetores são indicados pela literatura (c.f., Cefai, Downes, & Cavioni, 2016), como as variáveis que protegem o aluno do abandono escolar. Esta é de facto uma articulação de variáveis que se caracteriza pela complexidade, sobretudo se compreendermos que estes atores podem ser encontrados em diferentes dimensões, como a individual, a familiar, e a escolar. Mais complexa ainda se torna esta questão, na medida em que a literatura (c.f., Hammond et al., 2007) indica que não é a presença de um único fator de risco que conduz a uma trajetória desenvolvimental desfavorável, neste caso ao abandono precoce da escola. Neste sentido, Rutter (1979) propõe o conceito de risco cumulativo que se caracteriza pelas interações entre diferentes fatores de risco. Ou seja, mais relevante do que um fator de risco isolado, é a combinação de vários que origina consequências negativas em diferentes áreas do desenvolvimento. Appleyar Egeland, Dulmen e Sroufe (2005) concluíram que o número de fatores de risco na primeira infância prediz problemas de comportamento na adolescência,

sendo que quanto mais elevados forem os riscos apresentados, mais negativo será o resultado desenvolvimental.

Assim, aqui, e de forma a organizar o conhecimento em torno dos fatores de risco e de proteção, são considerados os estudos sobre os fatores de risco do abandono escolar (cf. Hammond et al., 2007; Traag & Van der Velden, 2011) em função da dimensão a que se referem: individual, familiar e escolar. Na dimensão individual as dificuldades de aprendizagem, o baixo rendimento académico, o baixo compromisso com a escola, as baixas expectativas educacionais, a falta de envolvimento em atividades extracurriculares, assim como a associação a grupo de pares desviantes têm sido descritas como fatores que aumentam o risco de os jovens abandonarem a escola. Por sua vez, na dimensão familiar variáveis como o baixo nível socioeconómico, baixa escolaridade dos pais, elevado número de irmãos ou famílias monoparentais, baixa expectativa educacional por parte da família, baixo contacto com a escola também estão associadas ao abandono precoce. Já na dimensão do contexto escolar a falta de relações próximas da escola entre o aluno e os professores e/ou funcionários aumenta o risco deste fenómeno (Tabela 1).

Relativamente aos fatores protetores, estes tendem a estar associados a recursos do indivíduo, podendo, assim, reduzir o efeito do risco (Sapienza & Pedromônico, 2005). Estes fatores podem não exercer o papel de eliminar o *stressor*, mas antes modificam as perceções e, conseqüentemente, a forma como o indivíduo lida com situações adversas a que está exposto. Os estudos vão no sentido de que, quando uma ou mais destas variáveis estão presentes, há uma transformação ou alteração positiva das respostas pessoais ao risco de desadaptação (Sapienza & Pedromônico, 2005).

São várias as investigações (c.f., Fall & Roberts, 2012) que demonstram a relação de determinadas variáveis como fatores de proteção deste fenómeno. Na dimensão individual, a elevada autoestima e o sucesso académico são fatores que diminuem o risco de abandonar precocemente a escola, enquanto que, na dimensão familiar, as variáveis que contribuem são o elevado suporte e envolvimento parental e as elevadas expectativas parentais. Na dimensão do contexto escolar, o ambiente escolar positivo e favorável, o apoio escolar adequado à aprendizagem e a existência de relações positivas com os professores e os colegas são fatores protetores para o abandono escolar (Tabela 1).

Tabela 1

Sistematização dos Fatores de Risco e de Proteção para o Abandono Escolar

Fatores de Risco		
Individuais	Dificuldade de Aprendizagem	Hammond et al., 2007 Traag & Van der Velden, 2011
	Baixo rendimento académico	Lagana, 2004 Traag & Van der Velden, 2011
	Baixo compromisso com a escola	Archambault, Janosz, Fallu, & Pagni, 2009
	Baixas expetativas educacionais	Hammond et al., 2007
	Falta de envolvimento em atividades extracurriculares	Carvalho, 2005 Hammond et al., 2007
	Associação a grupo de pares desviantes	Carvalho, 2005 Hammond et al., 2007
Familiares	Baixo nível socioeconómico	Traag & Van der Velden, 2011
	Baixa escolaridade dos pais	Traag & Van der Velden, 2011 Prata, Barbosa-Ducharne Gonçalves, & Cruz, 2013 Cefai, et al, 2016
	Elevado número de irmãos ou famílias monoparentais	Hammond et al, 2007
	Baixa expetativa educacional por parte da família	Prata, et al, 2013
	Baixo contacto com a escola	Cefai, et al, 2016
Contexto Escolar	Inexistência de relações próximas na escola entre o aluno e os professores e/ou funcionários	Cefai, et al, 2016

Tabela 1

Sistematização dos Fatores de Risco e de Proteção para o Abandono Escolar (Continuação)

Fatores de Proteção		
Individuais	Elevada autoestima	Fall & Roberts, 2012
	Sucesso acadêmico	Cefai, et al, 2016
Familiares	Elevado suporte e envolvimento parental	Fall & Roberts, 2012 Cefai, et al, 2016
	Elevadas expectativas parentais	Cefai, et al, 2016
Contexto Escolar	Ambiente escolar positivo e favorável	Cefai, et al, 2016
	Apoio escolar adequado à aprendizagem	Cefai, et al, 2016
	Existência de relações positivas com os professores e os colegas	Fall & Roberts, 2012 Cefai, et al, 2016

A Importância do *Coping* nas Respostas dos Jovens

Além de ser necessário conhecer as variáveis que parecem influenciar o abandono escolar, torna-se imperativo um debruçar sobre os processos que estão subjacentes à forma como os jovens respondem à situação de abandono escolar enquanto conflito. Neste âmbito, o modelo *Stress-Appraisal-Coping* (Lazarus & Folkman, 1984), mostra-se como atual e pertinente na explicação da vivência da situação de abandono escolar, bem como de possíveis respostas ao mesmo.

Antes de mais, importa conceptualizar o *coping* no âmbito deste modelo. Para Lazarus e Folkman (1984) o coping refere-se aos “(...) esforços cognitivos e comportamentais para responder a exigências específicas, internas e/ou externas, que são avaliadas como excedendo os/ou estando nos limites dos recursos do indivíduo” (p. 141). É, assim, o esforço que o indivíduo empreende para responder às exigências que lhe são colocadas, sendo que a sua resposta é condicionada pela sua avaliação da situação e pelos recursos que possui para responder adequadamente. Deste modo, as estratégias de *coping* utilizadas poderão ser

organizadas, teoricamente, em duas dimensões: o *coping* centrado no problema - onde é gerida ou alterada a ligação com a fonte de *stress* (e.g., estratégias de resolução de problemas); e o *coping* centrado na emoção - que passa pela regulação emocional de forma a reduzir a sensação de *stress* (e.g., utilizar comparações sociais) (Lazarus & Folkman, 1984).

Este modelo indica-nos que a ocorrência de um potencial *stressor* conduz a dois tipos de avaliação por parte dos indivíduos: a avaliação primária e a avaliação secundária. Na avaliação primária, é avaliado o acontecimento (irrelevante, benigno ou *stressante*), sendo que a esta avaliação sucede a avaliação secundária que se caracteriza pela avaliação dos recursos e opções de que dispõe (e.g., suporte social). As duas avaliações são influenciadas pelas características pessoais e pelo meio ambiente, pois a primeira depende das construções do indivíduo sobre o meio que o envolve e pela ação que este poderá ter sobre si, sendo a segunda condicionada pela sua perceção de recursos próprios (Lazarus & Folkman, 1984; 1987).

Pertinência e Atualidade do Estudo

A literatura relativa à investigação focada no estudo e/ou na promoção do envolvimento dos jovens na sociedade é escassa, porém indica que os projetos de participação juvenil devem proporcionar por um lado, oportunidades para a autoexpressão e para a criatividade dos jovens e, por outro, a criação de relacionamentos e redes de apoio desde o início do projeto (Black, Walsh, & Taylor, 2011). Neste mesmo sentido, Brandtzaeg, Haugstveit, Lüders e Følstad (2016) sugerem a importância das organizações em envolver e colaborar com a juventude. Para que este envolvimento possa ter resultados positivos deve ser estabelecido um diálogo com os jovens onde as metas são claramente definidas e orientadas para a ação. Por sua vez, Hopper e Iwasaki (2017) recomendam que, ao invés das gerações mais velhas liderarem, constantemente, as atividades de envolvimento juvenil, seria impactante os próprios jovens compartilharem esta liderança e a orientação das atividades. Através desta partilha de experiências é proporcionada uma ligação mais positiva no grupo, promovendo um enriquecimento na construção de significados nas suas vidas.

Têm sido realizados projetos, a nível internacional, direcionados para a promoção da participação social juvenil (e.g., “RICHE”, “T-Kit on Social Inclusion”, “Youth Justice in Action”) que têm vindo, não só, a enfatizar a importância dos jovens e da sua participação ativa em projetos de investigação e ação social (Matos et al., 2015), mas também a abordar as diferentes questões de envolvimento no trabalho juvenil e a explorar temas como o futuro da Europa para os jovens, a inclusão social, ou o trabalho como forma de envolvimento juvenil (Council of Europe and European Commission, 2003). De forma global, procura-se dar

oportunidade aos jovens para expressarem as suas opiniões sobre as principais questões de justiça juvenil e proporem soluções para estes problemas (The Children's Legal Centre, 2006), com o intuito de se efetuarem mudanças positivas na lei, na política e nas práticas implementadas relativas aos jovens.

No contexto nacional, os projetos “Escolhas” e “Dream Teens” procuram contribuir para a participação social dos jovens, e para a inclusão social de crianças e jovens, promovendo a sua participação em vários contextos e atividades fortalecendo o desenvolvimento de competências (Matos et al., 2015; Programa Escolhas, 2016).

Tendo em conta a revisão da literatura e os projetos que têm vindo a ser desenvolvidos, compreende-se que a promoção do envolvimento de jovens assume especial importância em trabalhos realizados em contextos vulneráveis ou marginalizados, uma vez que é enfatizada a necessidade contínua de pesquisa que possa ilustrar a realidade da participação juvenil na comunidade e quais as implicações nestes jovens que são constantemente excluídos (Black et al, 2011).

A investigação tem sido clara nas recomendações para investigações futuras com jovens: 1) identificação de fatores de proteção em ambientes adversos; 2) recolha de dados sobre a saúde mental em situação de vulnerabilidade; 3) exploração da diversidade familiar; 4) esclarecimento das consequências dos diferentes tipos de família no bem-estar; 5) aumento da participação em atividades comunitárias; e 6) apoio na construção de redes sociais positivas (Matos, Tomé, Santos, Gaspar, & Ramiro, 2013). Todas estas recomendações tornam-se fundamentais para a sustentação da pertinência deste estudo uma vez que este dá oportunidade à população jovem, que vivenciou uma situação de abandono escolar, de se expressar e se fazer ouvir. Assim, ao aceder às narrativas acerca do conflito em causa, é possível compreender as perceções e as respostas destes jovens.

Este estudo justifica-se, por um lado pela escassez de investigações centradas no abandono escolar com estes jovens e, por outro, pela importância de ser utilizado um protocolo de recolha de dados que seja adequado e útil não só do ponto de vista empírico, mas também da sua adequação às características dos jovens em estudo no PROMISE. Assim, este estudo piloto auxiliará na aproximação a uma compreensão mais alargada das dificuldades e possíveis causas que possam levar aos conflitos juvenis e ao impacto que estas têm nas respostas que são dadas por parte dos jovens, tal como é sublinhado na literatura como sendo relevante e urgente (c.f., Matos et al, 2015). Estes dados tornar-se-ão um contributo importante para o desenvolvimento de estratégias de prevenção junto destes jovens (The Children's Legal Centre, 2006).

O presente estudo procurará responder a dois objetivos principais. O primeiro objetivo é contribuir para o estudo da adequabilidade da metodologia definida no âmbito do Projeto PROMISE e, o segundo, é compreender a perspetiva do jovem relativamente ao abandono escolar enquanto conflito.

III. Método

Tendo em conta a complexidade do objeto de estudo do projeto PROMISE, o presente estudo piloto utiliza uma metodologia mista, pois permite a utilização simultânea das potencialidades dos métodos qualitativos e quantitativos, o que enriquece e auxilia na melhor exploração do tema (Johnson & Turner, 2003; Tashakkori & Teddlie, 2010).

Objetivos Gerais e Questões de Investigação

- I. Estudar a adequabilidade da metodologia definida.*
 - a. O protocolo de recolha de dados adequa-se às especificidades da população-alvo?
- II. Compreender qual a perspetiva do jovem relativa ao abandono escolar, enquanto conflito.*
 - a. A escola/educação é valorizada quando os jovens constroem narrativamente os seus problemas?
 - b. Quais as variáveis de risco e de proteção individuais, familiares e escolares dos jovens que se encontravam presentes no momento do abandono escolar?
 - c. Quais as variáveis de risco e de proteção individuais, familiares e escolares que podem estar associadas às perceções e respostas dos jovens relativamente ao momento atual?

Participantes

Os participantes foram selecionados de forma intencional, pois pretendia-se que fossem jovens que se enquadrassem no âmbito de um dos estudos de caso do projeto PROMISE - jovens que se encontrassem em situação de abandono escolar ou a cumprir medidas tutelares educativas na comunidade. Pretendeu-se, ainda, que existisse um número igual de participantes quanto ao género, uma vez que os estudos demonstram a relevância desta variável uma vez que a literatura (c.f., Traag & Van der Velden, 2011) refere que o género masculino apresenta um maior risco de abandono escolar precoce.

Participaram quatro jovens, de uma escola de segunda oportunidade do Norte do país, caracterizada por oferecer uma resposta socioeducativa especializada em Portugal, dirigida a jovens dos 16 aos 25 anos, excluídos de outras ofertas formativas disponíveis.

Os participantes era dois rapazes e duas raparigas, com idades compreendidas entre os 19 e os 24 anos. Todos os participantes são solteiros, portugueses e não têm atividade profissional. Apenas uma participante já terminou o 3º CEB, estando os restantes a completar este CEB. No que concerne ao agregado familiar, apesar de variado, todos vivem com elementos da família nuclear (Tabela 2).

Tabela 2

Caracterização Sociodemográfica dos Participantes

	PM1	PM2	PF3	PF4
Idade	24	22	19	19
Género	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
Escolaridade	2º CEB	2º CEB	2º CEB	3º CEB
Agregado Familiar	Mãe	Pai e 2 irmãos	Pais e irmão	Pais e 5 irmãos

Uma vez que este estudo piloto procura contribuir para a compreensão do papel de fatores de risco e de proteção, quer no momento do abandono escolar, quer nas perceções e respostas dos jovens relativamente ao momento atual, importa caracterizar os participantes em relação a estas variáveis: fatores de risco e de proteção no momento do abandono escolar; autoconceito atual; estratégias de *coping* atuais; e sintomatologia psicopatológica atual (Tabelas 3, 4, 5 e 6). De forma a obter uma caracterização mais completa e minuciosa dos participantes, de seguida apresenta-se uma caracterização individual.

O primeiro participante (PM1) é um rapaz de 24 anos. No que concerne aos fatores de risco e de proteção no momento do abandono escolar, os seus resultados encontram-se dentro da média do grupo. Este participante destaca-se por apresentar um autoconceito acima da média intra-grupo com destaque para as escalas “aceitação/rejeição social” e “maturidade psicológica”. Parece utilizar uma maior variedade de estratégias de *coping* sendo maioritariamente positivas (e.g., suporte social emocional, planear, religião). Porém, relativamente à psicopatologia, nas dimensões *hostilidade* e *psicoticismo* é possível observar

que os seus *scores* se encontram acima da média da população geral portuguesa, mas nas dimensões *somatização*, *sensibilidade intrapessoal* e *ansiedade*, os seus resultados são superiores aos do grupo.

O segundo participante (PM2) é do género masculino e tem 22 anos. Os fatores de risco e proteção no momento do abandono escolar encontram-se dentro da média do grupo, com exceção dos fatores protetores do contexto escolar que se encontram acima da média. Este participante apresenta um nível de autoconceito atual médio, as suas estratégias de *coping* parecem ser ajustadas (e.g. suporte instrumental, *coping* ativo, reinterpretação positiva) e não apresenta sintomatologia psicopatológica.

A terceira participante (PF3) é uma rapariga de 19 anos. Os fatores de risco e proteção no momento do abandono escolar encontram-se dentro da média do grupo. O seu autoconceito atual caracteriza-se como médio, as estratégias de *coping* que parece utilizar são positivas (e.g., *coping* ativo, reinterpretação positiva, planear) e não apresenta sintomatologia psicopatológica.

A quarta participante (PF4) é uma rapariga de 19 anos. Nos fatores de risco evidenciam-se os individuais por estarem acima da média do grupo e nos fatores de proteção os do contexto escolar por se encontrarem abaixo da média do grupo. Esta participante tem um autoconceito baixo e parece utilizar, predominantemente, estratégias de *coping* desajustadas (e.g., desinvestimento comportamental, autoculpabilização e aceitação). Outro dado pertinente são os valores acima da média da sintomatologia psicopatológica na dimensão *obsessão-compulsão* (intra-grupo) e nas dimensões *hostilidade*, *depressão*, *ideação paranoide* e *psicoticismo* (intra-grupo e população geral).

Tabela 3

Fatores de Risco e de Proteção Presentes no Momento do Abandono Escolar

	PM1	PM2	PF3	PF4	<i>M</i> (<i>DP</i>)	Min Máx
Fatores de Risco						
Individual	29	31	34	47	35,25 (8.10)	11 55
Familiar	6	6	8	6	6.5 (1)	3 15
Contexto Escolar	14	11	14	13	13 (1.41)	5 25

Tabela 3

Fatores de Risco e de Proteção Presentes no Momento do Abandono Escolar (Continuação)

	PM1	PM2	PF3	PF4	M (DP)	Min Máx
Fatores de Proteção						
Individual	11	14	15	12	13 (1.83)	4 20
Familiar	18	17	15	15	16.25 (1.5)	5 25
Contexto Escolar	38	45	39	32	38,5 (5.32)	11 55

Tabela 4

Autoconceito Atual dos Participantes

Autoconceito	PM1	PM2	PF3	PF4	M (DP)	Min Max
Aceitação/ Rejeição social	19	12	12	10	13.25 (3.95)	5 25
Autoeficácia	20	20	15	15	17.5 (2.89)	6 30
Maturidade Psicológica	19	7	11	9	11.5 (5.26)	4 20
Impulsividade/ Atividade	13	11	9	6	9.75 (2.99)	3 15

Tabela 5

Estratégias de Coping Utilizadas pelos Participantes Atualmente

Coping	PM1	PM2	PF3	PF4
Suporte Instrumental	2	5	1	0
Suporte Social Emocional	6	3	2	3
Coping Ativo	6	5	5	0
Planear	6	5	4	0
Desinvestimento Comportamental	2	0	0	6
Negação	0	0	1	0
Autoculpabilização	4	1	1	5

Tabela 5

Estratégias de Coping Utilizadas pelos Participantes Atualmente (Continuação)

<i>Coping</i>	PM1	PM2	PF3	PF4
Reinterpretação Positiva	5	5	6	0
Aceitação	2	0	0	6
Humor	4	2	4	0
Religião	6	1	0	1
Autodistração	3	3	1	0
Expressão de Sentimentos	4	2	2	0
Uso de Substâncias	2	0	0	0

Tabela 6

Sintomatologia Psicopatológica Atual dos Participantes

Sintomatologia Psicopatológica	PM1	PM2	PF3	PF4	M (DP)	M População Geral (DP)
Somatização	.86	.00	.43	.29	.39 (.36)	.57 (.92)
Obsessões - Compulsões	1.17	1.00	.50	2.17	1.21 (.70)	.29 (.88)
Sensibilidade Interpessoal	1.25	.00	.25	1.00	.63 (.60)	.96 (.73)
Depressão	.83	.00	.67	3.17	1.17 (1.38)	.90 (.72)
Ansiedade	.83	.00	.00	.50	.33 (.41)	.94 (.77)
Hostilidade	1.80	.00	.40	2.40	1.15 (1.14)	.89 (.78)
Ansiedade Fóbica	.20	.00	.00	.20	.10 (.12)	.41 (.66)
Ideação Paranoide	1.60	.00	.60	2.40	1.15 (1.06)	1.06 (.79)
Psicotismo	1.40	.20	.60	2.80	1.25 (1.15)	.67 (.61)

Protocolo de Recolha de Dados

O protocolo de recolha de dados é composto por cinco questionários de autopreenchimento: Ficha PROMISE – que se divide na Ficha de Caracterização dos Participantes e no Perfil de Risco e Proteção (Campos, Carneiro, & Mendes, 2017); Inventário

Clínico de Autoconceito (ICAC; Serra, 1986); Brief Cope (Carver, 1997; Versão Portuguesa Ribeiro & Rodrigues, 2004); Inventário de Sintomas Psicopatológicos (BSI - Derogatis, 1975; Versão Portuguesa Canavarro, 1999); e por uma entrevista semiestruturada.

Ficha PROMISE: (1) Ficha de Caracterização dos Participantes – PROMISE e (2) Perfil de Risco e Proteção (Campos, Carneiro, & Mendes, 2017).

Caracterização dos Participantes: A Ficha de Caracterização dos Participantes – PROMISE integra-se na primeira parte e foi construída especificamente no âmbito do projeto de forma a aceder às características sociodemográficas dos participantes em todos os países que o integram. Atendendo à especificidade dos estudos de caso, em Portugal, foram acrescentadas questões relevantes a esses contextos. Os dados recolhidos organizam-se em torno de características sociodemográficas dos participantes (idade; género; nacionalidade; estado civil; escolaridade; idade com que deixou a escola; habilitações académicas; estatuto profissional; historial de acompanhamento psicológico ou psiquiátrico; problemas físicos passados ou atuais); do seu agregado familiar, dos seus pais, dos seus irmãos e dos seus filhos (idade, estado civil, habilitações académicas, estatuto profissional e profissão dos pais, número de irmãos, posição na fratria, número de filhos); e do seu responsável legal (idade, estado civil, escolaridade, estatuto profissional e profissão).

Fatores de Risco e Proteção: O questionário de Perfil de Risco e Proteção (Campos, Carneiro, & Mendes, 2017) integra-se na segunda parte da Ficha PROMISE e tem como objetivo a avaliação dos fatores de risco e proteção nos indivíduos no momento do abandono escolar. Para a sua construção, foi realizado uma revisão da literatura acerca dos fatores de risco e de proteção associados ao abandono escolar.

É constituído por 29 itens que são respondidos numa escala de tipo *Likert* de 1 (“Discordo Muito”) a 5 (“Concordo Muito”) que integram 6 dimensões específicas: (1) Fatores de Risco Individuais (e.g., “Tinha dificuldade em aprender.”); (2) Fatores de Risco Familiares (e.g., “Os meus pais achavam que eu ia conseguir terminar a escolaridade obrigatória.” (i)); (3) Fatores de Risco do Contexto Escolar (e.g., “Os professores não se importavam comigo.”); (4) Fatores de Proteção Individuais (e.g., “Tinha boas notas.”); (5) Fatores de Proteção Familiares (e.g., “Os meus pais ajudavam-me a estudar.”); e (6) Fatores de Proteção do Contexto Escolar (e.g., “Sentia-me bem na escola.”).

A interpretação dos resultados varia consoante as pontuações obtidas em cada dimensão considerando o somatório dos itens presentes nas diferentes dimensões. Valores mais elevados

indicam a presença de mais fatores de risco e/ou de proteção. Neste estudo a comparação dos *scores* de cada participante é feita de forma intra-grupo.

Autoconceito: O Inventário Clínico de Autoconceito (ICAC; Serra, 1986) é um questionário de autorrelato que mede o autoconceito avaliando aspetos emocionais e sociais. É constituído por 20 itens que são respondidos numa escala de tipo *Likert* de 1 (“não concordo”) a 5 (“concordo muitíssimo”).

O questionário organiza-se em quatro fatores: (1) aceitação/rejeição social (e.g., “Sei que sou uma pessoa simpática”) (2) autoeficácia (e.g., “Costumo ser rápido na execução das tarefas que tenho para fazer”), (3) maturidade psicológica (e.g., “Costumo ser franco a exprimir as minhas opiniões”) e (4) impulsividade/atividade (e.g., “Sou uma que gosta muito de fazer o que lhe apetece”).

Quanto mais alta for a pontuação obtida melhor é o autoconceito do indivíduo sendo que, a pontuação total pode variar entre 20 e 100. Este inventário apresenta boas qualidades psicométricas, nomeadamente quanto à consistência interna, à estabilidade temporal e à validade do construto (Serra, 1986). Neste estudo a comparação dos *scores* de cada participante é feita de forma intra-grupo.

Coping: O Brief COPE (Carver, 1997; Versão Portuguesa Ribeiro & Rodrigues, 2003) foi desenvolvido por Carver em 1997 baseando-se numa medida já existente - o COPE (Carver, Sheier & Weintraub, 1989) - de forma a dar resposta à necessidade da existência de medidas de avaliação do *coping* mais breves. Este questionário avalia o *coping*, quer o situacional quer o disposicional, todavia exige a alteração das questões de “Fiz isto” para “Costumo fazer”, ou seja, considerando o tipo de resposta pretendida pelo investigador podemos avaliar o *coping* estado (relativo à reação de uma situação específica) com as respostas “Fiz isto” ou o *coping* traço (relativo a como costuma reagir às diversas situações) dando as respostas “Costumo fazer” (Ribeiro, 2007). Neste estudo piloto foi utilizado o *coping* traço.

É constituído por 28 itens sendo que a escala de resposta, de tipo *Likert*, varia de 0 (“nunca faço isto”) a 3 (“faço sempre isto”). Os itens estão distribuídos por 14 subescalas: (1) Utilizar Suporte Instrumental (e.g., “Peço conselhos e ajuda a pessoas que passaram pelo mesmo”); (2) Utilizar Suporte Social Emocional (e.g., “Procuro o conforto e compreensão de alguém”); (3) *Coping* Activo (e.g., “Tomo medidas para tentar melhorar a minha situação”); (4) Planear (e.g., “Penso muito sobre a melhor forma de lidar com a situação”); (5) Desinvestimento Comportamental (e.g., “Desisto de me esforçar para lidar com a situação”); (6) Negação (e.g.,

“Recuso-me a acreditar que isto esteja a acontecer comigo”); (7) Autoculpabilização (e.g., “Culpo-me pelo que está a acontecer”); (8) Religião (e.g., “Tento encontrar conforto na minha religião ou crença espiritual”); (9) Uso de Substâncias (e.g., “Uso álcool ou outras drogas (comprimidos) para me ajudar a ultrapassar os problemas”); (10) Aceitação (e.g., “Tento aprender a viver com a situação”); (11) Autodistração (e.g., “Refugio-me noutras actividades para me abstrair da situação”); (12) Reinterpretação Positiva (e.g., “Procuro algo positivo em tudo o que está a acontecer”); (13) Humor (e.g., “Enfrento a situação com sentido de humor”) e (14) Expressão de Sentimentos (e.g., “Sinto e expresso os meus sentimentos de aborrecimento”).

Existem 14 subescalas, com dois itens cada, não existindo pontuação da escala total. Os resultados indicam quais as estratégias de *coping* utilizadas frequentemente pelos participantes podendo ser adaptativas ou desadaptativas. A versão portuguesa da escala apresenta propriedades idênticas à versão longa da escala original de 60 itens, sendo que do ponto de vista psicométrico revela-se adequada a nível de consistência interna (Ribeiro & Rodrigues, 2003). Neste estudo a comparação dos *scores* de cada participante é feita de forma intra-grupo.

Sintomatologia Psicopatológica: O Inventário de Sintomas Psicopatológicos (Derogatis, 1975; Versão Portuguesa Canavarro, 1999) é um questionário que avalia sintomas psicopatológicos a partir dos 13 anos de idade.

É constituído por 53 itens e a sua resposta é realizada numa escala de tipo *Likert* de 0 (“nunca”) a 4 (“muitíssimas vezes”). Organiza-se em 9 dimensões: 1) somatização (e.g., “Desmaios ou tonturas”); (2) obsessão-compulsão (e.g., “Sentir necessidade de verificar várias vezes o que faz”); (3) sensibilidade interpessoal (e.g., “Sentir-se inferior aos outros”); (4) depressão (e.g., “Sentir-se sozinho”); (5) ansiedade (e.g., “Nervosismo ou tensão interior”); (6) hostilidade (e.g., “Aborrecer-se ou irritar-se facilmente”); (7) ansiedade fóbica (e.g., “Medo na rua ou praças públicas”); (8) ideação paranoide (e.g., “Sentir que não pode confiar na maioria das pessoas”) e (9) psicoticismo (e.g., “Ter a ideia que deveria ser castigado pelos seus pecados”).

É efetuado o cálculo de avaliações sumárias de perturbação emocional através de três Índices Globais: Índice Geral de Sintomas (intensidade de mal-estar experienciada com o número de sintomas), Índice de Sintomas Positivos (média da intensidade de todos os sintomas) e Total de Sintomas Positivos (medida da intensidade dos sintomas global). A análise das diferentes escalas é realizada considerando os valores médios para a população geral ou para a população clínica. Através dos resultados obtidos é possível avaliar o mal-estar psicológico

num contínuo (desde o pouco ou nenhum significado clínico até ao mal-estar mórbido). A versão Portuguesa apresenta boas características psicométricas no que concerne à consistência interna do ponto de vista conceptual (Canavarro, 2007). Neste estudo a comparação dos *scores* de cada participante é feita de forma intra-grupo e com os dados disponíveis da população geral portuguesa.

Guião de Entrevista PROMISE: A entrevista semiestruturada contém dados a recolher em todos os países participantes de forma a responder aos objetivos específicos do projeto. A entrevista foi adaptada para os estudos de caso de Portugal, e tem como objetivo caracterizar a(s) situação(ões) de conflito social identificada(s) pelos jovens; analisar a forma como os jovens percebem esse(s) conflito(s); e conhecer os tipos de respostas que os jovens dão à situação de conflito social identificada.

O guião de entrevista está dividido em quatro secções sendo que cada secção se debruça sobre temas específicos. A Secção 1 “Estabelecimento da relação com o Entrevistador” pretende explorar a caracterização do jovem e contextualização do jovem na organização (e.g., “Fala-me um pouco sobre ti”); a Secção 2 “Solicitação de identificação de locais e efeitos do conflito e estigma” analisa os temas das representações globais acerca dos conflitos da juventude, caracterização de áreas de conflito do jovem, conflito – abandono escolar, agentes de suporte, consequências decorrentes do conflito (e.g., “Como é ser jovem atualmente no Porto? E em Portugal? Porquê?”); a Secção 3 “Compreensão das Respostas ao Conflito” investiga os temas relacionados com a caracterização da organização, impacto pessoal da organização, compreensão das perspetivas dos outros acerca da organização, percepção do impacto social da organização (e.g., “Como é que tens vivido esta medida/estares nesta organização? Como é que te sentes? O que tens feito aqui?”); e, por fim, a Secção 4 “Transferência de experiência” explora o tema do benefício e visibilidade da organização (e.g., “Achas que o que fazes aqui devia ser um exemplo para outros jovens?”).

Procedimentos de Recolha de Dados

Obteve-se a aprovação ética junto do *Ethics Lab* da Universidade Católica Portuguesa e a autorização para a recolha e tratamento de dados junto da Comissão Nacional de Proteção de Dados. Foi, ainda, solicitada e consentida a autorização para utilização dos instrumentos de auto-relato.

Posteriormente, foi contactada uma instituição da Zona Norte de Portugal para colaborar com o projeto PROMISE, procedendo-se de seguida à recolha de dados junto dos quatro jovens por esta indicados.

Foi obtido o consentimento informado junto de todos os participantes, bem como garantidas todas as questões de confidencialidade e anonimato. A recolha de dados decorreu no contexto escolar, tendo sido todos os dados recolhidos no mesmo dia por dois investigadores do projeto². Em duas entrevistas estiveram presentes um investigador e um observador e nas outras duas esteve apenas presente o investigador. As entrevistas individuais, com uma duração média de 30 minutos foram gravadas em áudio.

Num segundo momento, os participantes, na mesma sala, preencheram individualmente os questionários, de forma a garantir que as instruções dadas fossem iguais para todos. Os participantes estavam distanciados uns dos outros de forma a garantir que não seria possível verem as respostas de ninguém. Antes do preenchimento dos questionários, os participantes foram lembrados dos objetivos do estudo, da sua pertinência científica e ainda do carácter voluntário do preenchimento dos instrumentos.

Procedimentos de Análise de Dados

De forma a analisar os dados quantitativos recolhidos junto dos participantes recorreu-se à estatística descritiva englobando várias medidas (e.g., média, desvio-padrão, máximo, mínimo). Para tal, foi construída uma base de dados, utilizando-se o Statistical Package for the Social Sciences (IMB SPSS versão 24). Após a inserção de todos os questionários na base de dados, todos os itens que se encontravam invertidos foram recodificados de forma a calcular as escalas de todos os questionários.

Para a análise dos dados qualitativos, as entrevistas foram transcritas de forma integral. Procedeu-se a uma leitura flutuante que permitiu obter impressões gerais sobre o discurso integral. Iniciou-se o processo de codificação em unidades de registo de significado, onde há agregação de texto em categorias e subcategorias. O sistema de categorias (Anexo 1) evoluiu a partir da secção 1, secção 2 e secção 3 do guião de entrevista garantindo-se, contudo, a criação de novas categorias e subcategorias refletindo os conteúdos emergentes dos dados sublinhando-se, assim, a lógica indutiva subjacente. A secção 4 não foi considerada uma vez que não ia de encontro aos objetivos do projeto em estudo. Os dados foram analisados com recurso ao software NVIVO, versão 10.

² A aluna deste estudo teve oportunidade de assistir às entrevistas como observadora.

IV. Apresentação e Análise dos Dados

Neste ponto, os dados serão, simultaneamente, apresentados e discutidos à luz da literatura, tendo como ponto de partida as questões de investigação e os objetivos principais que orientaram a presente dissertação³. Será trabalhada a primeira questão de investigação que se enquadra no primeiro objetivo – estudar a adequabilidade da metodologia definida, seguindo-se as restantes questões que integram o segundo objetivo – compreender qual a perspetiva do jovem relativa ao abandono escolar, enquanto conflito⁴.

O protocolo de recolha de dados adequa-se às especificidades da população-alvo?

De forma a cumprir todos os objetivos do PROMISE, o protocolo de recolha de dados constitui-se por quatro questionários e uma entrevista semiestruturada, sendo importante refletir acerca da sua adequação aos participantes deste grupo de estudo de caso.

A aplicação do protocolo foi concretizada em dois momentos. Dois jovens começaram por, individualmente, responder à entrevista e, em seguida, preencheram os questionários; os outros dois jovens realizaram o processo inversamente. O que se verificou é que esta diferença na aplicação não surtiu diferenças nas respostas tanto das entrevistas como dos questionários, uma vez que a predisposição para responder se manteve similar entre os participantes e não pareceu existir interferência no tipo de respostas dadas pelos jovens.

Quanto à aplicação dos questionários, é importante referir que apenas uma das investigadoras presentes é psicóloga, logo a recolha de dados com recursos a questionários de avaliação psicológica apenas foi realizada pela mesma. Uma vez que não era possível, por motivos alheios aos investigadores, não foi realizada uma administração individual dos questionários. Desta forma, os participantes preencheram os questionários na mesma sala de forma simultânea. É importante ressaltar que os participantes se encontravam distanciados o suficiente entre si para que ficassem de alguma forma isolados. Com esta estratégia todos os participantes tiveram exatamente as mesmas indicações para o preenchimento dos instrumentos de autorrelato. Em média, os participantes demoraram cerca de 15 a 20 minutos a preencher todos os questionários, contudo, houve uma diferença temporal entre o primeiro participante a terminar e o último de cerca de 10 minutos. A aplicação da entrevista demorou, em média, 30 minutos. Ainda que o tempo de recolha de dados tenha sido relativamente longo, os estudos

³ Ao longo do texto, as categorias e as subcategorias serão assinaladas a *bold* que constituem o sistema, de forma a contribuir para uma melhor compreensão dos dados.

⁴ Na discussão são referidos os termos dificuldades/preocupações em prol de conflito, dado que foram estes os conceitos questionados aos jovens, em razão de conflito se assumir teoricamente pela equipa do projeto.

(c.f., Cronbach & Shavelson, 2004) parecem indicar que definir *a priori* um intervalo de duração para responder às questões pode levar a que, devido à falta do tempo, as respostas sejam dadas de forma impulsiva, aumentando inclusivamente as questões sem respostas, portanto não se definiu limite de tempo e todo o protocolo de recolha de dados demorou entre 40 a 70 minutos.

Em relação aos questionários, a compreensão dos itens tem um papel crucial para a recolha de informação (Miller, 1977). Na aplicação dos questionários, foi importante o facto de a investigadora estar presente aquando do preenchimento, pois, sempre que surgiu alguma dúvida e foi solicitado algum esclarecimento adicional, foi possível ser feito de forma adequada e contingente uma vez que se tratavam de questionários de autorrelato e de características sociodemográficas. De forma geral, foram escassas as dúvidas que surgiram, não passando estas pela compreensão dos itens, mas por questões mais pragmáticas (e.g., significado de “representante legal”). Estas questões poderão estar relacionadas com dificuldades sentidas, em parte, pela população em preencher questionários sociodemográficos (e.g., Censos) (Rádio e Televisão de Portugal, 2011). De forma a colmatar esta dúvida, e porque todos os participantes eram maiores de idade, foi dada a indicação de que não seria necessário preencher essa informação.

Para além da reflexão acerca da compreensão dos itens, é fundamental ponderar o número de itens para cada questionário. Constatou-se que a quantidade de itens de cada questionário, não pareceu ter influência nas respostas dos participantes, pois, verificou-se que, por um lado, não ficaram itens por responder e, por outro, as respostas remeteram para um padrão consistente de resultados no mesmo questionário e entre questionários, o que indica a ausência de respostas aleatórias como resultado de cansaço no preenchimento. A literatura (c.f., Cronbach & Shavelson, 2004) indica que, quando são utilizados questionários com um extenso número de itens, pode verificar-se a ocorrência de implicações negativas nas respostas, como por exemplo itens sem resposta ou respostas enviesadas. Outra preocupação que se deve ter na aplicação de questionários é a desejabilidade social que se traduz numa tentativa do indivíduo em responder de acordo com o que considera ser socialmente desejável (Ribeiro, 2010), o que remete para uma deturpação da sua resposta. No protocolo utilizado, em termos de questionários, não se verificou nenhuma destas situações, pelo que os resultados obtidos individualmente, e depois a sua articulação em relação aos dados do mesmo participante, parecer poder ser utilizados de forma confiável.

No que concerne à entrevista e à sua aplicação, é importante referir que se procurou que a linguagem utilizada fosse próxima dos participantes, de forma a facilitar a compreensão das

perguntas, tal como recomendado na literatura (c.f., Miller, 1977). Sempre que surgiu alguma dúvida sobre o que estaria a ser questionado, a questão foi reformulada. Em alguns casos, através da linguagem não-verbal dos participantes, era possível compreender que não tinham entendido a questão, logo, e sem que o participante tivesse de pedir para reformular, os investigadores procuraram explorar o tema de uma forma mais simples. Apesar desta preocupação constante, os participantes mostraram compreender com facilidade todas as perguntas colocadas. Este cuidado na utilização da reformulação com o intuito de esclarecer as temáticas abordadas, assim como, evitar interromper o entrevistado aquando da transmissão de uma ideia, respeitando os seus momentos silêncios, representam estratégias fundamentais de forma a facilitar a espontaneidade do participante no momento da entrevista (Oliveira, Martins, & Vasconcelos, 2012).

As questões da entrevista tiveram uma formulação aberta, o que permite aos participantes responder de uma forma mais abrangente e global, possibilitando que desenvolvam e aprofundem as temáticas de acordo com a sua disponibilidade para partilhar (Minayo, 1993). Assim, ao longo da entrevista foi possível compreender que os participantes desenvolveram mais ou menos alguma temática de acordo com a sua disponibilidade para tal, tendo sido sempre respeitada a sua vontade nesse sentido. Outro aspeto relevante centra-se no facto de ter sido esclarecido aos participantes, no início, de que poderiam não responder a determinadas questões se assim o entendessem. Um participante, ao longo da entrevista, mencionou que não queria responder a algumas questões, podendo dever-se este facto a não se sentir confortável com a questão ou a não ter uma opinião formada sobre o assunto de forma a dar uma resposta. Ao longo das entrevistas existiu o cuidado de colocar as perguntas de forma a dar seguimento às respostas e pensamentos dos participantes, criando elos de ligação entre questões e temáticas.

Na construção da entrevista semiestruturada para este estudo de caso existiu o cuidado de que as questões tivessem sempre um objetivo e não fossem arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. Procurou-se ainda, tal como é recomendado por Bourdieu (1999), seguir a lógica de pensamento do participante de forma a que exista uma continuidade, e consequentemente, que seja transmitida coerência ao entrevistado ao longo da aplicação da entrevista. Todas estas preocupações permitiram uma operacionalização mais eficaz da pesquisa desenvolvida.

Apesar de terem sido tomadas precauções na construção e na aplicação da entrevista, foi possível perceber, durante a aplicação, que alguns temas pareciam repetir-se em algumas questões e, por consequência, os participantes reforçaram alguma informação. Contudo, não foi considerado que os participantes tivessem a perceção que respondiam a perguntas muito

semelhantes dado que estas não eram colocadas seguidamente, ou seja, eram intercaladas entre diferentes temáticas. Talvez, não tenha ficado suficientemente claro para os participantes, apesar dos esforços dos investigadores durante a aplicação, que as questões se reportavam a momentos temporais e a agentes específicos (presente *vs* passado; participante *vs* outros jovens). Mais especificamente, na Secção 1 são abordadas questões relacionadas com o histórico de relação com a organização em que este está inserido, sendo retomado o tema na Secção 3 através da exploração da vivência na organização. Apesar de se pretender que o foco da resposta fosse diferente, nem sempre os participantes conseguiram entender isso com clareza. Assim, será importante que estas questões, identificadas como possivelmente redundantes, sejam reformuladas de forma a recolher a informação pretendida. Por outro lado, verificou-se que algumas perguntas deverão ser transformadas numa só, como por exemplo na Secção 4 as questões “de que forma estes jovens poderiam ser contactados e envolvidos” e “alguma sugestão de novas maneiras de chegar a mais jovens”. Não obstante esta reflexão, considera-se que a entrevista permite recolher a informação pretendida de forma a cumprir os objetivos previamente definidos.

O protocolo de recolha de dados utilizado apresenta vantagens e desvantagens como qualquer outro protocolo de recolha de dados utilizado em investigação. As principais vantagens do protocolo de recolha de dados utilizado são o facto de permitir a avaliação de variáveis relevantes para o fenómeno em estudo, os resultados da entrevista e dos questionários não parecerem ser influenciados pela ordem de aplicação das medidas, a não imposição de tempo limite, a boa compreensão global dos itens, o número de itens e instrumentos parecerem ser adequados à população que integra o estudo de caso, a adequação da linguagem aos participantes, as respostas abertas que possibilitam o desenvolvimento da temática e não delimitam a resposta do participante, o consentimento da não resposta às questões e a sequenciação lógica das questões que permitem ter congruência ao longo da entrevista. As principais desvantagens identificadas, referem-se às questões relativas ao representante legal terem sido aplicadas (apenas existiu acesso à idade dos participantes no momento da recolha de dados), à repetição de temáticas em fases diferentes da entrevista e a algumas perguntas parecerem ser redundantes.

Não obstante, as desvantagens que surgiram são facilmente solucionadas, considerando-se assim que o protocolo de recolha de dados se adequa à população-alvo do estudo de caso.

A escola/educação é valorizada quando os jovens constroem narrativamente os seus problemas?

De forma a dar resposta à questão de investigação serão consideradas as categorias **Perceção do abandono escolar como dificuldade/preocupação, perceção do impacto do abandono escolar no momento atual, perceção do jovem acerca das dificuldades/preocupações da juventude e perceção atual da resposta formal ao abandono escolar** do sistema de categorias relativo à entrevista realizada.

Considerando as narrativas dos jovens verificamos que três participantes parecem **não percecionam o abandono escolar como uma dificuldade/preocupação**. Através do discurso dos participantes compreende-se que um dos jovens, que não perceciona o abandono escolar como dificuldade/preocupação refere como sendo normativa a saída precoce da escola no seu meio familiar (e.g., PM2: “*E: ...alguma vez sentiste que as pessoas te olhavam de lado? Por causa de teres saído da escola mais cedo? PM2: Não. Também é um quase um costume de família.*”). As narrativas de outro participante que parece não percecionam o abandono escolar como dificuldade/preocupação sugerem que se pode dever à existência de outras preocupações no momento do abandono escolar, nomeadamente um conflito com a lei (e.g., PM1: “*Depois quando saí (estabelecimento prisional) a reinserção social disse que tinha de tar ocupado, que tinha de tar a trabalhar ou a estudar... pá fui obrigado, sim. Comecei por obrigação a tirar a escola...*”). Já outro participante parece indicar o momento de abandono escolar como uma transição e não como dificuldade/preocupação (e.g., PF4: “*cheguei aqui com quinze anos, ou seja, aos quinze anos naquela escola já tinham que ser expulsos para frequentarem cursos... Eu vim para aqui obrigada porque se eu saísse da escola, não andava mais na escola.*”). Por outro lado, há uma jovem que parece **percecionam o abandono escolar uma como dificuldade/preocupação** (e.g., PF3: “*brinquei se calhar demais com os estudos, não é, porque na altura não quis saber dos estudos, não é, que é uma coisa de jovens, ahh não quero estudar é uma seca... a esta hora já podia ter tipo tudo terminado e não tenho por um erro meu (faltar às aulas).*”)

Cumulativamente, o impacto do abandono escolar é uma dimensão valorizável para a compreensão das narrativas que os jovens constroem sobre a escola e a educação. Através de uma análise dos discursos apenas dois jovens referem o impacto do abandono e ambos parecem percecionam este impacto nas suas vidas como **positivo** (e.g., PF3: “*Humm, do que eu passei de mau foi só mesmo o conseguir ter mudado o pensamento, não, e saber que o que tava a fazer tava errado, acho que isso foi muito bom, porque consegui agora estar onde estou.*”) e como **negativo** (e.g., PM1: “*Prontos toca a ir para a escola, não custa nada, oh, voltei-me a lembrar,*

se calhar as oportunidades que me tinham sido dadas na idade. Que eu tinha para apanhá-las, em que eu não quis saber e mais tarde é que venho a refletir, não é, tanta coisa que eu tive e tanta coisa que eu deitei fora”) sendo que, nenhum dos jovens considerou o impacto neutro. Com isto, depreende-se que os jovens, parecerem não perceberem o abandono escolar como um conflito, percebem a existência de um impacto (positivo e/ou negativo) relativamente a esta situação vivenciada.

De forma a compreender se a escola/educação está presente nas narrativas dos jovens recorre-se, também, à categoria da **perceção do jovem acerca das dificuldades/preocupações da juventude** atualmente. A **procura de emprego** é uma das dificuldades/preocupações que transparece nas narrativas de dois participantes (e.g., PM2: *“Eu não, mas eu vejo pela minha irmã, que ela está a procurar emprego e tá muito complicado.”*). Este dado vai de encontro ao que se verifica, atualmente, do ponto de vista social, ou seja, as dificuldades de empregabilidade que têm sido apontadas como uma das maiores dificuldades vivenciadas pelos jovens. A Organização Internacional do Trabalho (OIT; 2010) denomina-os como uma “geração perdida” devido à desesperança sentida pelos jovens que não conseguem trabalho, independentemente do género ou da classe a que pertencem (Alves et al., 2011) assistindo-se a um aumento da emigração dos jovens (Ferreira & Grassi, 2012). Este tema – **emigração**, parece ser percebido por um jovem como uma dificuldade/preocupação juvenil (e.g., PM1: *“mas também não é alguém que seja útil e vá para o estrangeiro, já aconteceu, oh pá, não sei tá muito complicado isto para falar, pelo que eu vejo... até o meu irmão que, que nem sequer tem assim tantos estudos está para o estrangeiro... se calhar as pessoas muito boas que nós até temos aqui estão a ir lá pra fora”*). As narrativas dos jovens parecem indicar ainda dificuldades/preocupações como a **violência** (e.g., PM1: *“E: ...como é que tu achas que é ser jovem atualmente? PM1: É complicado... Pelo que vejo pessoal da minha idade a levar facadas de um miúdo de 16 anos porque estás a olhar e vem com o grupo, ele já está no chão, vai-se a levantar, dá-lhe as três facadas... acho que aquilo era mesmo cobardia”*), os **conflitos com a lei** (e.g., PF4: *“E: E a parte do assustador (sobre ser-se jovem atualmente)? PF4: Ahh, refiro-me a, como é que eu hei de explicar isto, refiro-me à parte de só quererem, e é triste dizer isto, só quererem roubar...”*), o **consumo de substâncias** (e.g., PM1: *“Muitas vezes tão a consumir nem sabem o que tão a consumir, não sabem quando devem parar, não sabem o que lhes vai fazer”*), o **desinteresse escolar** (e.g., PF4: *“Que os jovens hoje em dia, como é que eu vou explicar, ahh, querem mais curtir a vida do que estudar e ter trabalho.”*), e o **uso de redes sociais** (e.g., PM1: *“Maior dificuldade... se calhar o acompanhamento, não sei. Tempo mais ocupado sem ser internet, e pá, não sei... Eles (os jovens) agora vivem em casa, vivem por*

fotos, vivem, tipo. Eu não andava nas fotos, eu nem queria ser fotografado, eu queria era andar aí a curtir.”). Estes discursos vão, também, no mesmo sentido do referido na literatura uma vez que tem sido descrito, de forma consistente, as diferentes problemáticas juvenis (e.g., consumo de drogas, violência, impacto das redes sociais) que abordam uma multiplicidade de conflitos sociais e as suas ligações (c.f., Cohen, 2002; Cramer & Inkster, 2017). Uma das grandes dificuldades que as narrativas dos jovens parecem indicar é realmente a **incompreensão das gerações mais velhas** (e.g., PF4: “*para os adultos nunca estamos certos*”, “*o pensar das pessoas que se calhar desistimos facilmente*”). O que parece sugerir que jovens em conflito, tal como se assume no PROMISE, são vistos, pela sociedade, como problemáticos em termos de envolvimento social positivo.

Considera-se agora a **perceção da resposta formal ao abandono escolar** (ingresso numa escola de segunda oportunidade) como um meio fundamental de compreender melhor as narrativas dos jovens sobre a escola/educação.

Os resultados parecem indicar que todos os participantes revelam perceções globais **positivas** em relação à resposta formal ao abandono escolar (e.g., PM1: “*trouxe-me novas amigas, trouxe-me pessoas com quem eu posso ter conversas e saber que estou bem, que estou a pensar de maneira correta*”; PM2: “*vir para aqui está-me a fazer sentir bem*”; PF3: “*incentivam os alunos a vir para a escola, para estudar, ou para fazer atividades*”; PF4: “*fez-me descobrir realmente os meus valores e as capacidades que eu tenho*”). Este resultado está em linha com estudos de avaliação de projetos de intervenção com estudantes em risco de insucesso escolar, que participam em programas alternativos de segunda oportunidade. Após um ano de permanência, referem que as mudanças vivenciadas são positivas e significativas em diversas dimensões – áreas académicas da leitura, matemática e escrita, na responsabilidade e na contribuição e cidadania (através da redução do absentismo escolar e das condutas inapropriadas) – demonstrando, assim, a importância que estas respostas formais desempenham para a população-alvo (Lange & Lehr, 1999).

Quais as variáveis de risco e de proteção individuais, familiares e escolares dos jovens que se encontravam presentes, no momento do abandono escolar?

De forma a dar resposta à questão de investigação serão consideradas as categorias **perceção de fatores de risco no momento do abandono escolar** e **perceção de fatores de proteção no momento do abandono escolar**, assim como os resultados do **perfil de risco e de proteção**.

Os resultados parecem remeter para um conjunto de **fatores de risco**, que se encontram descritos frequentemente na literatura para o abandono escolar. Na **dimensão individual** é sugerido a **associação a grupos de pares desviantes** como um fator de risco por dois participantes (e.g., PF3: “*por ir sempre pela cabeça deles, prejudiquei-me muito*”) envolvendo os comportamentos sociais do indivíduo (Hammond et al., 2007). Na **dimensão familiar**, os discursos de um participante parecem indicar **baixo suporte parental** (e.g., PF4: “*E: Nessa altura houve alguém que não te ajudasse? PF4: os meus pais.*”). Já na **dimensão escolar**, outro participante, através das suas narrativas, sugere a **carência de relações próximas na escola entre o aluno e os professores** (e.g., PF3: “*...numa escola normal não é assim. Não se preocupam, se a pessoa tiver a faltar, está a faltar, não é, só sabem ligar para dizer que está a faltar.*”) e o **bullying** (e.g., PF3: “*houve um ano que foi diferente, que só faltei por problemas ... que tive lá na escola mesmo... sofri de bullying*”). A investigação tem demonstrado que o **bullying**, em contexto escolar, compromete a aprendizagem e influenciando o abandono escolar precoce (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009).

Os resultados do **perfil de risco e proteção** parecem indicar que o PM2 apresenta valores acima da média intra-grupo nos fatores protetores na **dimensão contexto escolar** e, em oposição, a PM4 tem valores abaixo da média na **dimensão do contexto escolar**, porém não há narrativas que sustentem fatores específicos destas dimensões.

Por sua vez, as narrativas de três jovens parecem indicar o **elevado suporte parental** (e.g., PF3: “*Só tive a minha mãe..., porque foram as únicas que me fizeram ver as coisas... E que aprendi mesmo, que não estava correta em ir pelos outros.*”) como um fator protetor, no momento do abandono escolar, na **dimensão familiar**. O elevado suporte parental está, reiteradamente, relacionada com o suporte social. Em termos gerais, todos os jovens referem o suporte social como um fator de proteção no momento do abandono escolar. Estes resultados vão no mesmo sentido do referido na literatura uma vez que o elevado suporte social é referenciado como fator de proteção contra as consequências negativas de experiências potencialmente *stressantes* para os jovens (Sapienza & Pedromônico, 2005). O suporte social pode ser estruturado não só através das atitudes parentais, como pelos professores ou pelos colegas (Feitosa, Matos, Del Prette, & Del Prette, 2005) sendo que, as narrativas dos participantes parecem indicar, essencialmente, os familiares (e.g., PF4: “*E: ...que pessoas é que foram importantes na tua vivência dos problemas até entrares aqui na na escola? PF4: os meus avós.*”) e outros significativos (e.g., PM1: “*Posso dizer que levei com uma catequista, e oh pá, se calhar foi ela que me pôs também a refletir muito mais.*”).

Quais as variáveis de risco e de proteção individuais, familiares e escolares que podem estar associadas às percepções e respostas dos jovens relativamente ao momento atual?

De forma a compreender quais as variáveis de risco e de proteção que podem estar associadas às percepções e respostas dos jovens relativamente ao momento atual serão consideradas as categorias **percepção de fatores de risco atuais** e **percepção de fatores de proteção atuais**, assim como os resultados do **autoconceito**, das **estratégias de coping** e da **sintomatologia psicopatológica**.

Importa iniciar a presente análise partindo dos fatores de risco e proteção atuais, referenciados pelos participantes. Através do discurso dos participantes, parecem indicar na **dimensão familiar** o **baixo suporte parental** como fatores de risco (e.g., PF4: “*(sobre os familiares) Querem obrigatoriamente que eu esteja a trabalhar. Nem a estudar querem, por isso é que eles reagem mal... E: como é que gostavas que eles reagissem? PF4 Ohh, que me apoiassem, que me ajudassem mais, que estivessem mais presentes.*”). Os estudos parecem indicar que nas relações familiares, invariavelmente, tem sido referido que a falta de envolvimento parental, a falha na supervisão e a disciplina parental estão entre os fatores de risco para o desenvolvimento de comportamentos de conflito nos jovens (Lemos, 2010). O **baixo compromisso com a escola** parece estar indicado nas narrativas de uma participante como fator de risco **individual** (e.g., PF3: “*Porque também houve aqui alguns problemas na nossa turma, acho que foi mais por causa disso e eu, foi assim um bocado, desmotivação em certos aspetos porque também mudamos de professora, as coisas são diferentes...*”). No que concerne aos fatores de risco do contexto escolar não há nenhuma narrativa que pareça indicar a sua presença.

Por outro lado, as narrativas parecem indicar um conjunto de fatores de proteção atuais, que se encontram descritos frequentemente na literatura como as **elevadas expectativas parentais** relativamente à escola (e.g., PM2: “*os meus pais são diferentes, eles queriam mesmo que eu terminasse, ter a escolaridade toda feita*”) e o **elevado suporte parental** (e.g., PF3: “*Acho que foi mais assim através de família que me motivei... Porque a gente conta mais com os da família*”) na dimensão **familiar**. Os discursos dos jovens parecem também indicar como um fator protetor uma vez que se sugere a **existência de relações positivas com os professores e os colegas** (e.g., PM1: “*sentes até aquele mimo da professora*”, PF3: “*um professor... ele liga para os alunos, puxa pelos alunos, dá aquela alegria*”) e o **ambiente escolar positivo** (e.g., PM2: “*o ambiente é bom, eu gosto de estar aqui*”) na dimensão do **contexto escolar**.

Considerando o autoconceito, as estratégias de *coping* e a sintomatologia psicopatológica, a participante 4 mostra ter um **autoconceito baixo**, **estratégias de coping maioritariamente**

negativas (e.g., desinvestimento comportamental; autculpabilização), e em termos de **psicosintomatologia, existem sintomas compatíveis** com *obsessão-compulsão, hostilidade, depressão, ideação paranoide e psicoticismo* com *scores* elevados. Mais ainda, a sua entrevista revela que existe dificuldade em lidar com os problemas com que se vai deparando ao longo da vida (e.g., “*não sei lidar com os meus problemas*”, “*não consigo tomar decisões sozinha*”, “*esses problemas fazem com que eu me esconda*”), bem como um **baixo suporte familiar**. Todos estes dados devem ser considerados enquanto fatores de risco. Estes resultados tornam-se especialmente relevantes na medida em que a exposição a fatores de risco pode exacerbar uma condição de vulnerabilidade e potencializar as respostas desadequadas por parte dos indivíduos (Bandeira, Hutz, Koller, & Forster, 1996). Assim, face à situação de maior vulnerabilidade que a participante 4 se encontra, estes fatores de risco poderão condicionar de forma indelével a sua capacidade em fazer face às dificuldades e a conseguir ter um funcionamento mais adaptativo. Os estudos que Serra e Pocinho (2001) realizaram, relativamente à correlação entre o autoconceito e o *coping*, indicam que se verifica uma correlação positiva e significativa entre o autoconceito e o *coping*, sendo que, os indivíduos com um bom autoconceito utilizam estratégias mais adequadas. No caso desta participante constata-se o oposto, existindo, assim, comprometimento da sua saúde mental. Por oposição, os participantes 2 e 3 têm um **bom autoconceito**, bem como **estratégias de coping adequadas** (e.g., *coping* ativo, reinterpretação positiva), o que neste caso, significa que haverá um funcionamento mais adaptativo e, conseqüentemente, mais saúde mental (Serra e Pocinho, 2001) uma vez que não apresentavam **sintomatologia psicopatológica**.

Por outro lado, os resultados relativos ao participante 1 indicam que este tem um **bom autoconceito** e que utiliza maioritariamente **estratégias de coping ajustadas**, sendo estes dados coerentes com o seu discurso (e.g., PM1: “*agora pensar antes de me meter logo nas coisas*”) sugerindo um funcionamento mais adaptativo (Serra e Pocinho, 2001). Porém, relativamente à **psicopatologia, existem sintomas** relativos à *hostilidade, psicoticismo, somatização, sensibilidade intrapessoal e ansiedade* com *scores* preocupantes. Considerando que este participante, para além do abandono escolar, vivenciou uma situação de conflito com a lei (e.g., PM1: “*...levei quatro anos de pena suspensa*”), estes dados podem estar relacionados com estudos que indicam uma relação entre comportamentos delinquentes e as perturbações mentais na adolescência (Pinho et al, 2006).

V. Conclusão

Os resultados do presente estudo apontam, por um lado para a adequação do protocolo de recolha de dados às especificidades da população-alvo e, por outro, para a indicação de que, quando os jovens constroem narrativamente os seus problemas, nem sempre a escola/educação é percebida como um conflito. A escola/educação é valorizada, atualmente, pelos participantes na medida em que surge a percepção de impacto (negativo e/ou positivo) do abandono escolar precoce. Estes resultados podem ser explicados não só pelos diferentes conflitos vivenciados pela juventude – para além do abandono escolar precoce – como também pelas trajetórias de vida de cada jovem, assim como pelas diferentes variáveis – individuais, familiares e do contexto escolar – que foram estudadas.

No que concerne ao momento do abandono escolar os resultados parecem sugerir a presença de um conjunto de fatores de risco nas várias dimensões analisadas. Em contrapartida, os fatores de proteção encontram-se em menor número, comparativamente aos de risco. Estes dados parecem indicar que no momento do abandono escolar, os jovens estavam maioritariamente expostos a variáveis que parecem aumentar a probabilidade de um aluno abandonar efetivamente a escola (Hammond et al., 2007).

Por sua vez, no momento atual, os resultados sugerem a importância da relação entre diversas características individuais – autoconceito, estratégias de *coping* e sintomatologia psicopatológica – e os fatores de risco e proteção de maneira a caracterizar estes jovens enquanto jovens em conflito.

Este estudo possui limitações que necessitam de ser refletidas. Desde logo destaca-se o protocolo de recolha de dados, que considerando as suas desvantagens - questões relativas ao representante legal, repetição de temáticas em fases diferentes da entrevista e algumas perguntas redundantes - deve ser reformulado.

Considerando que a juventude pode ser experienciada de maneiras distintas, estando associada a uma fase de instabilidade, caracterizada pela mudança, exploração e acumulação de experiências (Arnett, 2000) e que, uma das fases dos jovens, de significativa importância, é a escolaridade de forma a prepara-los para a vida adulta, considera-se que o abandono escolar precoce constitui-se como fator influenciador de todo o desenvolvimento do indivíduo, e igualmente as variáveis psicológicas têm influência na forma como a escola é percebida (Miguel et al, 2012).

Do exposto, como sugestões para a investigação futuras, e considerando que este é um estudo piloto no âmbito do projeto PROMISE e que contribui para as categorias de análise, considera-se pertinente aprofundar as respostas dos jovens aos conflitos que vivenciam (e.g.,

abandono escolar precoce), bem como formas de os transformar em realizações sociais positivas, considerando um modelo compreensivo das variáveis psicológicas, de forma a perceber que características psicológicas poderão determinar formas diferentes de viver e responder aos conflitos. Por conseguinte é sugerido que, na prática, o guião de entrevista, que irá recolher dados em todos os países, seja reformulado e que variáveis psicológicas sejam introduzidas na caracterização destes jovens.

VI. Referências Bibliográficas

- Alves, N., Cantante, F., Batista, I., & Carmo, R. (2011). *Jovens em Transições Precárias: Trabalho, quotidiano e futuro*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Appleyard, K., Egeland, B., Dulmen, M., & Sroufe, L. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of child psychology and psychiatry*, 46(3), 235-245. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00351.x
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670. doi: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469. doi: 10.1037/0003-066X.55.5.469
- Bandeira, D., Koller, S., Hutz, C., & Forster, L. (1996). Desenvolvimento psicossocial e profissionalização: Uma experiência com adolescentes de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(1), 185-207.
- Barreto, A. (2005). Mudança Social em Portugal, 1960 - 2000. In A. Costa Pinto (Eds.), *Portugal Contemporâneo* (137-162). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Black, R., Walsh, L., & Taylor, F. (2011). Young people on the margins: What works in youth participation. *Youth Studies Australia*, 30(1), 42-48.
- Bourdieu, P. (1999). *A miséria do mundo* (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Brandtzaeg, P. B., Haugstveit, I. M., Lüders, M., & Følstad, A. (2016). How should organizations adapt to youth civic engagement in social media? A lead user approach. *Interacting with Computers*, 28(5), 664-679. doi.org/10.1093/iwc/iwv041
- Canavarro, M. (1999). Inventário de Sintomas Psicopatológicos–BSI. In Simões, M., Gonçalves, M., & Almeida, L. (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal* (2), 95-109. Braga: APPORT/SHO.

- Canavarro, M. C. (2007). Inventário de Sintomas Psicopatológicos: Uma revisão crítica dos estudos realizados em Portugal. In M. Simões, C. Machado, M. Gonçalves, & L. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população Portuguesa* (3), 305-331. Coimbra: Quarteto Editora.
- Carvalho, M. (2005). Jovens, espaços, trajetórias e delinquências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 71-93.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Revista Interações*, 5(13), 125-146.
- Carver, C. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Cefai, C., Downes, P., & Cavioni, V. (2016). Breaking the cycle: a phenomenological approach to broadening access to post-secondary education. *European journal of psychology of education*, 31(2), 255-274. doi: 10.1007/s10212-015-0265-6
- Cohen, S. (2002). *Folk Devils and Moral Panics* (3^a ed.). London: Routledge.
- Council of Europe and European Commission. (2003). *T-Kit on Social Inclusion*. Council of Europe Publishing. Consultado em <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-402/tkit%20Social%20Inclusion.pdf>.
- Cramer, S., & Inkster, B. (2017). *Status of Mind: Social media and young people's mental health*. Royal Society for Public Health
- Cronbach, L. & Shavelson, R. (2004). My current thoughts on Coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3). 391-418.
- Derogatis, L. R. (1975). *Brief Symptom Inventory*. Baltimore, MD: Clinical Psychometric Research.

- Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of adolescence*, 35(4), 787-798. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.11.00
- Feitosa, F., Matos, M., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em psicologia*, 13(2), 129-138.
- Ferreira, T., & Grassi, M. (2011). *Para onde emigram os jovens? Dinâmicas emergentes em Portugal*. Observatório Permanente da Juventude. Consultado em <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/novembro-2012>.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS). (2016). *Milhares de estatísticas sobre municípios, Portugal e a Europa*. Consultado em <http://www.podata.pt/>.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center, Communities In Schools, Inc.
- Hopper, T. D., & Iwasaki, Y. (2017). Engagement of " At-Risk" Youth Through Meaningful Leisure. *Journal of Park & Recreation Administration*, 35(1), 20-33. doi.org/10.18666/JPRA-2017-V35-I1-7289
- Janosz, M. & Le Blanc, M. (2000). Abandono escolar na adolescência: factores comuns e trajectórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(1, 2, 3), 341-403.
- Johnson, B., & Turner, L. (2003). Preface. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. 297-320. Califórnia: Sage Publications.
- Lagana, M. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: Family factors and social support. *Children & Schools*, 26(4), 211-220.

- Lange, C., & Lehr, C. (1999). At-risk students attending second chance programs: Measuring performance in desired outcome domains. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 4(2), 173-192. doi.org/10.1207/s15327671espr0402_3
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, (1)3, 141–169. doi: 10.1002/per.2410010304.
- Lemos, I. T. (2010). Risco psicossocial e psicopatologia em adolescentes com percurso delinvente. *Análise psicológica*, 28(1), 117-132.
- Matos, M. G., Branquinho, C., Cruz, J., Tomé, G., Camacho, I., Reis, M., ... Gomes, P. (2015). “Dream Teens”-Adolescentes Autónomos, Responsáveis e Participantes. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(2), 47-58.
- Matos, M. G., Tomé, G., Santos, t., Gaspar, T., & Ramiro, L. (2013). *Riche - Trajetórias para a saúde da criança e do adolescente em Portugal*.
- Miguel, R., Rijo, D., & Lima, L. (2014). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista portuguesa de Pedagogia*, (46-1), 127-143.
- Miller, D. (1977). *Handbook of Research Design and Social Measurement* (3ª ed.) New York: Longman.
- Minayo, M., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. *Cadernos de saúde pública*, 9(3), 239-262
- Oliveira, V., Martins, F., & Vasconcelos, C. (2012). Entrevistas “Em Profundidade” na pesquisa qualitativa em administração: Pistas teóricas e metodológicas. *Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais–SIMPOI*, 15, 1-12.

- Organização Internacional do Trabalho. (2010). *Global employment trends for youth: Special issue on the impact of the global economic crisis on youth*. Geneva: International Labour Office.
- Pinho, S., Dunningham, W., de Aguiar, W., de Souza, A., Andrade Filho, K. G., Guimarães, K., ... & de Aguiar Dunningham, V. (2006). Morbidade psiquiátrica entre adolescentes em conflito com a lei. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 55(2), 126-130.
- Prata, A., Barbosa-Ducharne, M., Gonçalves, C., & Cruz, O. (2013). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. *Análise Psicológica*, 31(3), 235-243. doi: 10.14417/S0870-8231201300030002
- Programa Escolhas (2016). *O que é o programa Escolhas*. Consultado em <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>.
- Rádio e Televisão de Portugal (2011). As dificuldades em preencher questionário do Censos. Consultado em https://www.rtp.pt/noticias/pais/as-dificuldades-em-preencher-questionario-do-censos_v427081.
- Ribeiro, J. (2010). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde* (2º ed.). Lisboa: Placebo, Editora, LDA.
- Ribeiro, J., & Rodrigues, A. (2003). Questões acerca do coping: A propósito do estudo de adaptação do Brief Cope. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(1), 3-15.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M.W.Kent & J.E.Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology - Social competence in children* (Vol. 3, 49–74). Hanover, NH: University of New England Press.
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em estudo*, 10(2), 209-216.

- Vaz-Serra, A. (1986). O «Inventário Clínico de Auto-Conceito». *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 67-84.
- Vaz-Serra, A., & Pocinho, F. (2001). Auto-conceito, coping e ideias de suicídio. *Psiquiatria Clínica*, 22(1), 9-21.
- Taborda-Simões M, Fonseca, A., Formosinho, M., Dias, M., & Lopes, M. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (42-1), 135-151.
- Taborda-Simões, M., Fonseca, A., & Lopes, M. (2011). Abandono escolar precoce e comportamento anti-social na adolescência: dados de um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (45-2), 187-198.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2ª ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- The Children's Legal Centre. (2006). "Youth Justice in Action". Y Care International. Consultado em https://www.essex.ac.uk/armedcon/story_id/000404.pdf.
- Traag, T., & Van der Velden, R. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education. *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62. doi: 10.1080/03323315.2011.535975

ANEXOS

Anexo 1. Tabela Sistema de Categorias

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplo de Dados	Nº Doc	Nº UR
Perceção do abandono escolar como dificuldade/preocupação	Sim	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas ao abandono escolar percecionado como dificuldade/preocupação.	PF3: “brinquei se calhar demais com os estudos, não é, porque na altura não quis saber dos estudos, não é, que é uma coisa de jovens, ahh não quero estudar é uma seca... a esta hora já podia ter tipo tudo terminado e não tenho por um erro meu (faltar às aulas).”	1	2
	Não	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas ao abandono escolar não percecionado como dificuldade/preocupação.	PM2: “E: ...alguma vez sentiste que as pessoas te olhavam de lado? Por causa de teres saído da escola mais cedo? PM2: Não. Também é um quase um costume de família.”	3	6
Perceção do impacto do abandono escolar no momento atual	Positiva	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à perceção positiva do impacto do abandono escolar.	PF3: “E: .. Essas situações que me falaste como sendo um bocadinho mais difíceis para ti até chegares aqui ... alguma deles trouxe alguma coisa de positivo para a tua vida? PF3: Humm, do que eu passei de mau foi só mesmo o conseguir ter mudado o pensamento, não, e saber que o que tava a fazer tava errado, acho que isso foi muito bom, porque consegui agora estar onde estou”	2	4
	Negativa	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à perceção negativa do impacto do abandono escolar.	PF3: “...concluindo lixei-me muito. A esta hora já podia ter tipo tudo terminado e não tenho por um erro meu.”	2	5

Anexo 1. Tabela Sistema de Categorias (Continuação)

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplo de Dados	Nº Doc	Nº UR	
Perceção do jovem acerca das suas dificuldades/preocupações	Dificuldades/Preocupações Atuais	Dimensão Individual	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à perceção dos sujeitos sobre as suas dificuldades/preocupações no contexto individual.	PF4: “não sei lidar com os meus problemas.”, “não consigo tomar decisões sozinho”.	3	5
	Inexistência de Preocupações		Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas a inexistência dificuldades/preocupações, percecionadas pelos sujeitos.	PF3: “...esse problema já foi tratado que já consegui, já tenho tudo em dia, e para problema não tenho nenhum.”	2	2
	Dificuldades/Preocupações Passadas	Conflitos com a lei	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas a conflitos com a lei percecionados pelos sujeitos como uma dificuldade/preocupação.	PM1: “acho que quando levei a pena, oh pá, tudo bem que foi suspensa, mas, acho que foi muito exagerado não, não me falaram tanto, queriam mais, estavam estavam mais interessados em que eu dissesse fui eu ou quem foi e, oh pá, tu nem sabes onde é que estás metido, não sabes o que isto é, não não dão aquele acompanhamento... E: E foi por isso que foste preso? PM1: Oh pá, infelizmente.”.	1	3
		Dimensão individual	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas a dimensão individual percecionados pelos sujeitos como uma dificuldade/preocupação.	PF4: “Era muito agressiva com as pessoas”.	2	2

Anexo 1. Tabela Sistema de Categorias (Continuação)

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplo de Dados	Nº Doc	Nº UR
Perceção do jovem acerca das dificuldades/preocupações da juventude		Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas aos conflitos com a lei percebidos pelos sujeitos como uma dificuldade/preocupação.	PF4: “E: E a parte do assustador (sobre ser-se jovem atualmente)? PF4: Ahh, refiro-me a, como é que eu hei de explicar isto, refiro-me à parte de só quererem, e é triste dizer isto, só quererem roubar...”	3	3
		Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas ao consumo de substâncias percebidos pelos sujeitos como uma dificuldade/preocupação.	PM1: “Muitas vezes tão a consumir nem sabem o que tão a consumir, não sabem quando devem parar, não sabem o que lhes vai fazer”	2	2
	Atuais	Desinteresse Escolar Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas ao desinteresse escolar percebidos pelos sujeitos como uma dificuldade/preocupação.	PF4: “Que os jovens hoje em dia, como é que eu vou explicar, ahh, querem mais curtir a vida do que estudar e ter trabalho.”	2	5
		Emigração Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à emigração percebidos pelos sujeitos como uma dificuldade/preocupação.	PM1: “mas também não é alguém que seja útil e vá para o estrangeiro, já aconteceu, oh pá, não sei tá muito complicado isto para falar, pelo que eu vejo... até o meu irmão que, que nem sequer tem assim tantos estudos está para o estrangeiro... se calhar as pessoas muito boas que nós até temos aqui estão a ir lá pra fora”.	1	3

Anexo 1. Tabela Sistema de Categorias (Continuação)

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplo de Dados	Nº Doc	Nº UR
Percepção do jovem acerca das dificuldades/preocupações da juventude		Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à procura de emprego percecionados pelos sujeitos como uma dificuldade/preocupação.	PM2: “Eu não, mas eu vejo pela minha irmã, que ela está a procurar emprego e tá muito complicado.”	2	2
		Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas ao uso de redes sociais percecionados pelos sujeitos como uma dificuldade/preocupação.	PM1: “Maior dificuldade... se calhar o acompanhamento, não sei. Tempo mais ocupado sem ser internet, e pá, não sei... Eles (os jovens) agora vivem em casa, vivem por fotos, vivem, tipo. Eu não andava nas fotos, eu nem queria ser fotografado, eu queria era andar aí a curtir.”	1	3
	Atuais	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à violência percecionados pelos sujeitos como uma dificuldade/preocupação.	PM1: “E: ...como é que tu achas que é ser jovem atualmente? PM1: É complicado... Pelo que vejo pessoal da minha idade a levar facadas de um miúdo de 16 anos porque estás a olhar e vem com o grupo, ele já está no chão, vai-se a levantar, dá-lhe as três facadas... acho que aquilo era mesmo cobardia”.	1	3
		Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à incompreensão das gerações mais velhas percecionados pelos sujeitos como uma dificuldade/preocupação.	PF3: “para os adultos nunca estamos certos”.	3	8

Anexo 1. Tabela Sistema de Categorias (Continuação)

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplo de Dados	Nº Doc	Nº UR	
Percepção de fatores de risco no momento do abandono escolar	Individuais	Associação a grupo de pares desviantes	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativa à percepção dos sujeitos sobre a associação a grupos de pares desviantes como fator de risco	PF3: “por ir sempre pela cabeça deles, prejudiquei-me muito”	2	5
	Familiares	Baixo Suporte Parental	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à percepção dos sujeitos sobre o baixo suporte parental como fator de risco.	PF4: “E: Nessa altura houve alguém que não te ajudasse? PF4: os meus pais.”	1	1
	Contexto Escolar	Inexistência de relações próximas na escola	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativa à percepção dos sujeitos sobre a inexistência de relações próximas com professores e/ou funcionários como fator de risco.	PF3: “...numa escola normal não é assim. Não se preocupam, se a pessoa tiver a faltar, esta a faltar, não é, só sabem ligar para dizer que está a faltar.”	1	6
Percepção de fatores de proteção no momento do abandono escolar	Familiares	Elevado suporte parental	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à percepção dos sujeitos sobre o suporte e envolvimento parental como fator de proteção.	PF3: “Só tive a minha mãe a minha prima, porque foram as únicas que me fizeram ver as coisas... E que aprendi mesmo, que não estava correta em ir pelos outros.”	3	6

Anexo 1. Tabela Sistema de Categorias (Continuação)

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplo de Dados	Nº Doc	Nº UR	
Percepção de fatores de risco atuais	Individuais	Baixo compromisso com a escola	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à percepção dos sujeitos sobre o baixo compromisso com a escola como fator de risco.	PF3: “Porque também houve aqui alguns problemas na nossa turma, acho que foi mais por causa disso e eu, foi assim um bocado, desmotivação em certos aspetos porque também mudamos de professora, as coisas são diferentes...”	1	1
	Familiares	Baixo suporte parental	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à percepção dos sujeitos sobre a baixo suporte parental como fator de risco.	PF4: “(sobre os familiares) Querem obrigatoriamente que eu esteja a trabalhar. Nem a estudar querem, por isso é que eles reagem mal... E: como é que gostavas que eles reagissem? PF4: Ohh, que me apoiassem, que me ajudassem mais, que estivessem mais presentes.”	1	3
Percepção de fatores de proteção atuais	Familiares	Elevadas expectativas parentais	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à percepção dos sujeitos sobre as elevadas expectativas parentais como fator de proteção.	PM2: “Os meus pais são diferentes, eles queriam mesmo que eu terminasse, ter a escolaridade toda feita”	1	1
		Elevado suporte parental	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à percepção dos sujeitos sobre o elevado suporte e envolvimento parental como fator de proteção.	PF3: “Acho que foi mais assim através de família que me motivei... Porque a gente conta mais com os da família”	3	5

Anexo 1. Tabela Sistema de Categorias (Continuação)

Categorias	Subcategorias	Descrição	Exemplo de Dados	Nº Doc	Nº UR	
Percepção de fatores de proteção atuais	Contexto Escolar	Ambiente escolar positivo	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à percepção dos sujeitos sobre o ambiente escolar positivo e favorável como fator de proteção.	PM2: “Porque gosto do ambiente da escola, dos funcionários, dos stores também, uhh, do amigos. O o ambiente é bom, eu gosto de estar aqui.”	4	5
		Existência de relações positivas com os professores e/ou colegas	Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativa à percepção dos sujeitos sobre a existência de relações próximas com os professores e/ou colegas como fator de proteção.	PM1: “és acolhido, é família, acho que se calhar sentes até aquele mimo da professora, que não sentes numa escola normal”	4	6
Percepção Atual da Resposta Formal ao Abandono Escolar	Positiva		Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à percepção positiva dos sujeitos sobre a resposta formal ao abandono escolar.	PM2: “vir para aqui está-me a fazer sentir bem.”; PF4: “fez-me descobrir realmente os meus valores e as capacidades que eu tenho para as artes.”	4	40
	Negativa		Codificam-se nesta categoria todas as unidades de registo relativas à percepção negativa dos sujeitos sobre a resposta formal ao abandono escolar.	PF4: “...não é bom estar aqui de novo. Porque a gente tem de tomar decisões e dar rumo à vida para o futuro.”	2	5