

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A

WILLIAM MANTOVANI

**ANTECEDENTES DA INTENÇÃO DE DEIXAR A ESCOLA E O
PAPEL MODERADOR DA AUTOESTIMA: percepção dos alunos da
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio**

**VITÓRIA
2023**

WILLIAM MANTOVANI

**ANTECEDENTES DA INTENÇÃO DE DEIXAR A ESCOLA E O
PAPEL MODERADOR DA AUTOESTIMA: percepção dos alunos da
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ciência Contábeis e Administração com ênfase em Gestão Escolar, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Escolar.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rozélia Laurett

**VITÓRIA
2023**

WILLIAM MANTOVANI

**ANTECEDENTES DA INTENÇÃO DE DEIXAR A ESCOLA E O
PAPEL MODERADOR DA AUTOESTIMA: percepção dos alunos da
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração - Gestão Escolar.

Aprovada em 10 de agosto de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. ROZÉLIA LAURETT
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof. Dr. SILVELI CRISTO-ANDRADE
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof. Dr. ANA CLÁUDIA PINTO NAVE
Universidade Beira Interior – Portugal

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida, por ter guiado meu caminho e ter me dado força e saúde para que eu conseguisse chegar onde cheguei, com dedicação, alcançando meus objetivos, metas e sonho.

Aos meus pais, que sempre me estenderam as mãos desde a minha infância e até os dias atuais, me proporcionando sempre a oportunidade de estudar e com isso construir um futuro brilhante.

Aos meus amigos, pela amizade, irmandade, amparo e apoio ao longo de minha vida e, principalmente, no período em que me dediquei aos estudos.

Agradeço, especialmente, a professora Dra. Rozélia Laurett, por ter sido minha orientadora, ter desempenhado tal papel com dedicação, colaboração e amizade e sempre estar à disposição para dividir todo o seu amplo conhecimento.

E, por fim, à Fucape Pesquisa e Ensino S/A, que sempre deu apoio e suporte aos alunos. Estendo aqui também a todos os funcionários que agregam e fazem parte da Instituição, minha inteira gratidão.

“Temos que continuar aprendendo. Temos que estar abertos. E temos que estar prontos para espalhar nosso conhecimento a fim de chegar a uma compreensão mais elevada da realidade”

(Thich Nhat Hanh)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi identificar se o apoio dos pais, apoio do professor, o apoio dos colegas de classe e o engajamento escolar do aluno antecedem a intenção de deixar a escola pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Médio, e o papel moderador da autoestima nessas relações. Para atender ao objetivo proposto, foi feita uma pesquisa quantitativa, descritiva, com corte transversal e coleta primária de dados, por meio de um questionário contendo 57 itens. O questionário foi respondido por um total de 298 alunos da EJA. Como técnica de análise de dados foi utilizada a modelagem de equações estruturais (MEE) por meio dos mínimos quadrados parciais, com a utilização do software SmartPLS 4. Como resultados encontrados, das oito hipóteses sugeridas, apenas uma foi suportada. Este estudo representa uma contribuição teórica para a literatura, pois identifica o Engajamento Escolar do Aluno (EEA) como um modelo essencial na redução da intenção de deixar a escola por parte dos alunos da EJA. Além disso, os resultados obtidos no contexto escolar fornecem dados essenciais para a criação de ações de melhoria por parte da Secretaria de Educação e dos gestores escolares. Vale ressaltar que a pesquisa teve como diferencial o uso da Autoestima como um efeito moderador.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; antecedentes; intenção de deixar a escola; Ensino Médio; Ensino público.

ABSTRACT

The objective of this research was to identify whether parental support, teacher support, support from classmates and student school engagement precede the intention to leave school by students of Youth and Adult Education (EJA) High School, and the moderating role of self-esteem in these relationships. To meet the proposed objective, a quantitative, descriptive, cross-sectional study was carried out with primary data collection, through a questionnaire containing 57 items. The questionnaire was answered by a total of 298 EJA students. As a data analysis technique, structural equation modeling (SEM) was used through partial least squares, using the SmartPLS 4 software. As results found, of the eight hypotheses suggested, only one was supported. This study represents a theoretical contribution to the literature, as it identifies the Student Engagement (EEA) as an essential model in reducing the intention to leave school on the part of EJA students. In addition, the results obtained in the school context provide essential data for the creation of improvement actions by the Department of Education and school managers. It is noteworthy that the research had as a differential the use of Self-esteem as a moderating effect.

Keywords: Youth and Adult Education; background; intention to leave school; High school; Public education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo teórico do estudo.....	27
Figura 2: Teste das hipóteses	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Validade convergente e consistência interna – Cargas fatoriais	33
Tabela 2: Validade convergente e consistência interna – AVE/AC/rho_A/CC	36
Tabela 3: Cargas Cruzadas	37
Tabela 4: Validade discriminante por Fornell-Lacker	39
Tabela 5: Validade discriminante <i>HTMT</i>	40
Tabela 6: Validação do construto de 2 ^a ordem (EEA)	41
Tabela 7: Efeito direto e moderação	43

SUMÁRIO

Capítulo 1	10
1. INTRODUÇÃO	10
Capítulo 2	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	Erro! Indicador não definido.
2.2. INTENÇÃO DE DEIXAR A ESCOLA.....	165
2.3. APOIO DOS PAIS	186
2.4. APOIO DO PROFESSOR	18
2.5. APOIO DOS COLEGAS DE CLASSE.....	20
2.6. ENGAJAMENTO ESCOLAR DO ALUNO.....	22
2.7. O PAPEL MODERADOR DA AUTOESTIMA	24
2.8. MODELO PROPOSTO.....	26
Capítulo 3	28
3.METODOLOGIA DA PESQUISA	28
Capítulo 4	32
4. RESULTADOS	32
4.1. VALIDAÇÃO DO MODELO DE MENSURAÇÃO	32
4.2. AVALIAÇÃO DO MODELO ESTRUTURAL	40
Capítulo 5	44
5. DISCUSSÃO	44
Capítulo 6	46
6. CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS	49
9	
APÊNDICE A – Quadro de construto	577
APÊNDICE B – Questionário de pesquisa	61
APÊNDICE C – Caracterização da amostra	66

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino básico, destinada às pessoas que não concluíram alguma etapa da educação básica na idade apropriada prevista pelo sistema educacional (Coutinho et al., 2021; Oliveira et al., 2020), e possui um público heterogêneo, estruturado em particular por jovens e adultos oriundos do ensino fundamental e médio regular, que em muitos casos, foram retidos ou desistiram dos estudos ao longo da vida escolar (Santos, 2019).

A evasão escolar no ensino médio é um obstáculo que é visto tanto na América do Norte como nos países europeus (Haugan et al., 2019). Ela é um problema que tem impacto negativo no desempenho dos alunos (Baskerville, 2022; Singh et al., 2022) dificultando a transição para o mercado de trabalho, a satisfação e a integração social (Virtanem et al., 2022). Dados apontam que nas sociedades ocidentais, 1 em cada 5 jovens ou adultos não conclui o ensino médio (Haugan et al., 2019).

No Brasil, em 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que 51,2% da população brasileira ainda não finalizou o ensino médio e, pouco mais de 10 milhões ainda não concluíram algumas das etapas da educação básica por terem abandonado a escola, ou por nunca a terem frequentado (IBGE, 2019).

Neste contexto, nas últimas décadas, a literatura acadêmica (Haugan et al., 2019; Pijl et al., 2014; Jüttler, 2020) tem-se dedicado a pesquisar sobre a evasão e o abandono escolar. Assim, a evasão escolar é entendida como sendo a saída ou abandono da escola em detrimento da realização de outra tarefa (Riffel & Malacarne,

2010). Hickman et al. (2008) afirmam que o abandono escolar é considerado, muitas vezes, como sendo a última etapa de um processo em que por diferentes motivos, os estudantes perdem o interesse pelas atividades escolares.

Para esse processo gradual de afastamento das atividades escolares, Wagner e Davis (2006) utilizam o termo desengajamento da escola. Assim, para efeitos desse estudo, considerou-se os conceitos de abandono e evasão escolar como sendo intercambiáveis (Pijl et al., 2014). Tanto que, Rumberger (2012) e Rumberger et al. (2012) evidenciam que a evasão escolar está baseada em um processo que culmina na decisão dos alunos de deixar a escola.

Entretanto, antes do abandono escolar de fato, o estudante tende a ter a intenção de deixar a escola (Pijl et al., 2014) e os fatores intra e extraescolares são relevantes e fundamentais nesse tipo de pesquisa (Santos, 2019). Com base nessa perspectiva, diversos autores tem se dedicado a compreender os fatores que podem colaborar positiva ou negativamente com a intenção de deixar a escola, como o apoio dos pais (Haugan et al., 2019; Navarro et al., 2021; Pijl et al., 2014), o apoio do professor (Haugan et al., 2019; Jüttler, 2020; Pijl et al., 2014), apoio dos colegas de classe (Descals-Tomás et al., 2021; Haugan et al., 2019; Pijl et al., 2014), e engajamento escolar (Alrashidi et al., 2016; García-Ros et al., 2018; Haugan et al., 2019).

Ainda, Anderman (2003), ao realizar um estudo descobriu que os alunos que não são apoiados pelos pais, por seus professores ou que não participam socialmente com seus colegas na escola, correm maior risco de perder o interesse pela escola, e como consequência, pensam em deixar a escola mais cedo. Além disso, autoestima também pode impactar no desempenho do aluno (Kim et al., 2021), bem como a

autoestima baixa é apontada pela literatura como uma variável com potencial impacto na reprovação (Mustapha et al., 2019) e no abandono escolar do aluno (Itzhaki-Braun et al., 2020). Portanto, é importante reconhecer os fatores de risco para as intenções de evasão para elucidar e prevenir a evasão escolar e suas consequências duradouras (Samuel & Burger, 2020).

Desta forma, considerando a literatura existente sobre o tema, este estudo visa responder a seguinte questão de pesquisa: O apoio dos pais, do professor, dos colegas de classe e o engajamento escolar do aluno, antecedem a intenção de deixar a escola pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA Ensino Médio, e a autoestima modera essas relações? Para tal, o objetivo desta pesquisa foi identificar se o apoio dos pais, do professor, dos colegas de classe e o engajamento escolar do aluno, antecedem a intenção de deixar a escola pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA Ensino Médio, e o papel moderador da autoestima nessas relações.

Para a teoria, essa pesquisa, justifica-se por avançar as pesquisas sobre os antecedentes de deixar a escola, considerando que os estudos anteriores não foram realizados no contexto da EJA Ensino Médio (Haugan et al., 2019; Pijl et al., 2014; Jüttler, 2020). Outra inovação deste estudo é pesquisar essas relações propostas em conjunto com um efeito moderador, algo ainda não proposto em estudos anteriores (Haugan et al., 2019; Pijl et al., 2014; Jüttler, 2020).

Na prática, essa pesquisa justifica-se ao identificar os motivos que antecedem a intenção de deixar a escola. Nesse sentido, o estudo auxilia os gestores escolares, juntamente com a equipe pedagógica, a desenvolverem estratégias mais assertivas e com isso reduzir o possível índice de evasão e abandono escolar; que por sua vez, possibilitará que mais jovens e adultos concluam a educação básica, considerando

que o número de educandos matriculados na EJA Ensino médio reduz em média 6,92% ao ano (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020).

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi reconhecida como uma modalidade de ensino da educação básica após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - *LDBEN Nº 9.394/96* (Alves et al., 2020). Ela é destinada aos educandos que ainda não concluíram alguma etapa da educação básica - ensino fundamental ou ensino médio, na idade apropriada prevista pelo sistema educacional (Coutinho et al., 2021; Oliveira et al., 2020), e também para aquelas pessoas que não acessaram a escola, ou tiveram acesso, mas não conseguiram permanecer, sendo excluídos por algum motivo (Vitório et al., 2021). Além disso, a EJA possui como característica, uma modalidade de ensino básico marcada pela heterogeneidade, onde em uma mesma sala de aula podem ser encontrados desde jovens a idosos, cada um com sua vivência e suas histórias de vida (Oliveira et al., 2020).

Assim, a EJA é destinada às pessoas que possuem quinze anos ou mais e ainda não finalizaram o ensino fundamental e para as pessoas que possuem dezoito anos ou mais e que ainda não concluíram o ensino médio (Soeiro et al., 2022). No Brasil, ela foi considerada como uma política educacional vinculada à campanha de redução do analfabetismo, visto que o analfabetismo é identificado como um dos maiores motivos para o atraso na economia brasileira (Ribeiro et al., 2021).

Apesar desses benefícios, alguns desafios como a falta de financiamento, a falta de vontade política por parte dos gestores que veem a EJA como gastos remediáveis, a falta de compreensão da vivência dos estudantes, o currículo e os

conteúdos programáticos que nem sempre são adaptados às necessidades dos alunos, são identificados nessa modalidade de ensino (Vitório et al., 2021).

2.2 INTENÇÃO DE DEIXAR A ESCOLA

Nesse estudo, a intenção de deixar a escola está pautada na compreensão do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) e Steinberg & Morris (2001), e considerando os estudos de Rumberger (2012) e Rumberger & Rotermund (2012), ela está baseada em uma cognição teórica da evasão como sendo um processo que resulta na decisão dos estudantes em deixar a escola. A intenção de deixar a escola passa a ser desenvolvida quando os alunos começam a perder o interesse pelo que a escola lhes oferece (Pijl et al., 2014). Nessa perspectiva, considera-se que a decisão de deixar a escola é o resultado da interação entre fatores individuais (estudo do comportamento, emoções e cognições dos estudantes) e institucionais como famílias, escolas e comunidades (Haugan et al., 2019).

Nas últimas décadas, a literatura (Samuel & Burger, 2020) forneceu vários indícios de que a evasão escolar não é um processo que culmina apenas de um evento, mas, deve ser considerada como um processo de longo prazo, que em grande parte se constitui pelo não engajamento e fracasso escolar, normalmente gerados da primeira infância, antes mesmo dos estudantes entrarem na escola. Nesse contexto, o estudo do abandono escolar como visão de um processo de longo prazo, possivelmente, produzirá mais opções de intervenções (Pijl et al., 2014).

Para o engrandecimento de intervenções eficazes, é necessário o estudo das fases anteriores à evasão escolar, pois são nessas fases que os alunos manifestam o desinteresse pela escola e, com isso desenvolvem a intenção de deixar a escola

para a seguir ocorrer o processo de abandono escolar (Pijl et al., 2014). O abandono escolar é o resultado da junção de diversos fatores, entre eles se destacam as dificuldades acadêmicas e comportamentais na escola (Freeney & O'Connell, 2012). Desta forma, é considerável detectar os fatores que podem estimular a tomada de decisão dos alunos em deixar a escola, e assim possivelmente reduzir as taxas de abandono (Singh & Alhulail, 2022).

De acordo com Finn (1989) e Tinto (1993), os fatores individuais e institucionais são considerados como possíveis fatores de proteção ou de risco que são fundamentais na compreensão do processo de abandono. Com o mapeamento desses fatores e a busca de medidas efetivas para reduzi-los, é possível ser proativo por meio de intervenções específicas baseadas na abordagem do problema da intenção de deixar a escola (Haugan et al., 2019).

Argumenta-se que o apoio dos pais, apoio dos professores e apoio dos colegas de classe são agentes potencialmente fortes que influenciam no interesse pela escola (Malecky & Demaray, 2002; Pijl et al., 2014). Os estudantes que demonstram altos níveis de envolvimento escolar são muito menos propensos a abandonar os estudos e são os mais propensos a ter sucesso acadêmico (Stearns et al., 2007; Wang & Eccles, 2012).

2.3 APOIO DOS PAIS

A fonte mais próxima de apoio social para os alunos desde a infância até a adolescência, são os recursos e suportes fornecidos pela família (Descals-Tomás et al., 2021). Assim, de acordo com Bempechat et al. (2012), os estudos nessa temática confirmam o papel significativo dos pais na contribuição para o engajamento e o

desempenho escolar dos alunos. Quando os pais oferecem apoio acadêmico (como por exemplo, ajudar no dever escolar de casa) ou apoio motivacional (como por exemplo, reconhecer o esforço) eles ajudam a melhorar o desempenho acadêmico dos alunos (Jelas et al., 2016). O apoio dos pais pode ser definido como o incentivo deles para com a resolução de problemas e a tomada de decisão dos alunos (Feng et al., 2019).

Em geral, o apoio dos pais é um significativo preditivo no desempenho acadêmico dos alunos (Feng et al., 2019). Desta forma, o apoio dos pais em atividades escolares dentro de casa, parece ter um significado importante para o sucesso acadêmico dos alunos (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2012). Além disso, devido ao seu papel socializador, provedor de recursos e de orientação, os pais também foram identificados como influenciadores na promoção do desempenho acadêmico (Haugan et al., 2019). Spera (2005) aponta que o apoio dos pais é necessário para o sucesso escolar dos alunos, em todos os níveis de escolarização, disciplinas, períodos e grupos. Já Rodríguez et al. (2017) demonstram que a participação e o apoio dos pais têm influência positiva sobre a valorização que os alunos têm pelas atividades que aprendem na escola.

Entretanto, apesar da evidência de benefícios advindos do apoio dos pais aos alunos, apenas uma porcentagem reduzida de pais participa ativamente da vida escolar de seus filhos, limitando a capacidade das escolas em implementar intervenções envolvendo as famílias (Smolkowski et al., 2017). Além disso, de acordo com a literatura (Descals-Tomás et al., 2021), existe uma redução na influência dos pais durante o Ensino Médio. Portanto, necessita-se de estratégias eficientes para

envolver os pais no ambiente escolar, proporcionando o gerenciamento baseado em evidências e estratégias de apoio acadêmico (Smolkowski et al., 2017).

A qualidade das relações entre os membros da família, as expectativas dos pais, os interesses e os estilos usuais de comunicação e tomada de decisão, como um ambiente familiar aberto, democrático e solidário, foram associados à persistência dos alunos na escola (Singh et al., 2022). Um ambiente familiar onde existe o apoio aos alunos, tende a estimular eles na resolução ativa de problemas, pensando de forma independente e buscando uma identidade, melhorando assim seu senso de controle e competência (Feng et al., 2019).

Dessa forma, o apoio dos pais é favorável para a motivação autônoma dos alunos, ao engajamento na aprendizagem e ao desempenho acadêmico (Feng et al., 2019). Desse modo, o apoio dos pais pode ser fator que motiva e incentiva os alunos a se manterem na escola (Paul et al., 2021). Desta forma, diante desses resultados apontados na literatura, é possível supor que o apoio dos pais tende a influenciar de forma negativa a intenção dos alunos de deixar a escola. Portanto, sugere-se que:

H1: O apoio dos pais influencia negativamente na intenção de deixar a escola, por parte dos alunos da EJA.

2.4 APOIO DO PROFESSOR

A verificação de forma precisa sobre os processos relevantes que compõem o ensino-aprendizagem na escola, é essencial para melhorar a qualidade do ensino dos alunos (Downer et al., 2015). Os professores estão ligados diretamente com os alunos e são uma importante fonte de apoio ao direcionar as atividades em sala de aula (Feng et al., 2019). Mesmo não encontrando concordância entre os autores com

relação a terminologia empregada para o apoio do professor aos estudantes, pode-se distinguir o apoio do professor, em instrucional e afetivo (Descals-Tomás et al., 2021). O apoio instrucional está relacionado com auxiliar os alunos a dominar os conteúdos para que eles atendam às demandas de aprendizagem; e o apoio afetivo vai ao encontro das necessidades psicológicas dos alunos em sala de aula, com objetivo de desencadear emoções positivas (Descals-Tomás et al., 2021).

Por meio da conversa, que necessita de ser aberta e legítima, os professores retratam, entendem e fortalecem a atuação dos estudantes, assim, essa ação dos professores, considerando a forma de abordagem, o estilo de convivência, o interesse, a simpatia e o tipo de comunicação, são fatores significativos na geração de um bom desempenho acadêmico dos alunos (Vega et al., 2011). Dietrich et al. (2015) mostram que muitos estudos empíricos sugeriram uma associação benéfica entre o apoio do professor e o valor peculiar que os alunos conferem a uma tarefa da escola.

Estudos constataram (Cornelius-White, 2007; Krane et al., 2016) que quando há uma relação próxima e atenciosa dos alunos com os professores, por exemplo, tende a haver a redução da evasão escolar, e, verificou-se ainda que as relações negativas entre os docentes e discentes predizem o abandono escolar no Ensino Médio (Haugan et al., 2019). Uma relação de apoio e respeito com os professores e a capacidade dos alunos em conversar sobre questões pessoais e temas do cotidiano escolar tem um efeito significativo na continuidade da matrícula do aluno (Barile et al., 2012; Wang & Fredericks, 2014).

Na escola, os professores são fundamentais na moldagem do envolvimento e desempenhos dos alunos nas atividades escolares e, os professores que criam relacionamentos próximos, seguros e de apoio com seus alunos podem servir como

figuras importantes de respeito (Engels et al., 2021). Além disso, o relacionamento saudável entre aluno e professor, ajuda a promover um ambiente de aprendizagem positivo e a evitar a desistência dos estudos (Tinto, 2010).

O apoio do professor fortalece o relacionamento do professor com o aluno (Lei et al., 2018). Quando os professores apoiam os alunos demonstrando cuidado e preocupação com os mesmos, muitas vezes os alunos retribuem aderindo às normas da sala de aula (Chiu & Chow, 2011; Longobardi et al., 2016). Assim, a falta de apoio do professor é considerada como um preditor da intenção de deixar a escola mais cedo (Pijl et al., 2014). Desta forma, diante dos resultados apontados na literatura, é possível supor que o apoio do professor tende a influenciar de forma negativa a intenção dos alunos de deixar a escola. Portanto, sugere-se que:

H2: O apoio do professor influencia negativamente na intenção de deixar a escola, por parte dos alunos da EJA.

2.5 APOIO DOS COLEGAS DE CLASSE

As várias transições que ocorrem na fase da adolescência podem modificar as relações dos jovens com algumas fontes de apoio, assim, os adolescentes tendem a diminuir a dependência dos adultos e aumentar a dependência dos amigos (Attar-Schwartz et al., 2019). A literatura mostra que existe uma redução na influência dos pais durante o Ensino Médio, visto que os estudantes tendem a buscar mais apoio nos colegas de classe (Descals-Tomás et al., 2021). O apoio dos colegas de classe pode ser definido como sendo a consideração que os colegas manifestam uns para com os outros (Harter, 2012).

Wood et al. (2017) afirmam que o auxílio dos colegas e amigos na escola concretizam um fator de defesa contra a intenção de abandono. Fazer parte do convívio escolar, ter amigos e ser popular, tem potencial de serem fortes fatores mediadores contra a intenção de deixar a escola (Haugan et al., 2019). Quanto melhor o relacionamento entre os colegas, melhor será a atuação deles na escola (Studsørød & Bru, 2011). Além disso, ter amigos na escola e sentir-se aceito por eles, auxilia o envolvimento e o engajamento dos alunos na escola (Virtanen et al., 2022).

Studsørød et al. (2011) descobriram que a alta quantidade de apoio dos colegas que os alunos recebiam, estavam associadas à redução na intenção de deixar a escola. O apoio dos colegas de classe se mostrou como um fator de proteção contra a intenção de deixar a escola e, os alunos que se sentem mais apoiados e valorizados por seus amigos ou colegas de classe são mais propensos a frequentar as aulas do que aqueles que não se sentem apoiados (Virtanen et al., 2022).

Sobre isso, Horanicova et al. (2020) mostram que os alunos que recebem mais apoio dos colegas de classe se sentem mais satisfeitos com a escola e as atividades escolares. Sentir-se solitário é considerado o preditor mais forte para o desinteresse pela escola, e como possível consequência, deixar a escola mais cedo (Pijl et al. 2014). Assim, pode haver suporte empírico para o impacto do apoio dos colegas no desempenho dos educandos, logo supõe-se que o apoio dos colegas de classe tende a influenciar de forma negativa a intenção dos alunos em deixar a escola. Portanto, sugere-se que:

H3: O apoio dos colegas de classe influencia negativamente na intenção de deixar a escola, por parte dos alunos da EJA.

2.6 ENGAJAMENTO ESCOLAR DO ALUNO

A identificação do porquê um aluno decide participar ou não no processo de ensino-aprendizagem é essencial para a realização de ações educativas que proporcionem a melhoria nos resultados de aprendizado (Descals-Tomás et al., 2021). Ao longo dos últimos 70 anos, o conceito de engajamento vem sendo usado como forma de reduzir o desinteresse, evitar o tédio, aumentar a motivação e o envolvimento nas atividades educacionais por parte dos alunos (Alrashidi et al., 2016). Nesse contexto, as pesquisas mostraram vários termos e definições relacionados ao engajamento, como exemplo, engajamento escolar do aluno, engajamento de estudo e engajamento do aluno no curso (Alrashidi et al., 2016).

Engels et al. (2021) argumentam que o engajamento escolar do aluno é definido como o grau de envolvimento dos alunos com os objetivos educacionais e é visto como sendo uma condição necessária para o conhecimento e a realização de tarefas. De modo geral, no contexto educacional, o engajamento escolar do aluno se dá a partir do instante em que os estudantes se tornam participantes do aprendizado de tarefas escolares e mostram esforços contínuos, determinação e perseverança na aprendizagem (Liem et al., 2008).

Assim, De Toro et al. (2016) asseguram que o engajamento escolar dos alunos é um preditor essencial na obtenção dos resultados acadêmicos e é fundamental no desenvolvimento para um maior grau de conhecimento, envolvimento do estudante, estudante com a escola e especificamente com os objetivos ou processos de aprendizagem associados à escola. O engajamento escolar do aluno é um instrumento que exerce um papel primordial na sua aprendizagem e desenvolvimento estudantil (Wonglorsaichon et al., 2014).

Considerando as diferenças encontradas pelos pesquisadores na conceituação e dimensões envolvidas, a literatura reconhece três dimensões ou subtipos de engajamento escolar dos alunos: afetiva ou emocional, cognitiva e comportamental (Descals-Tomás et al., 2021; García-Ros et al., 2018; Mella et al., 2021). Dessa forma, o engajamento comportamental está relacionado ao comportamento e a participação na escola, como por exemplo, nível de envolvimento com as atividades na escola, sociais e extracurriculares; o cognitivo está relacionado ao envolvimento e dedicação com a aprendizagem e a vontade de dedicar tempo e esforço a ela, como exemplo, estratégias de aprendizagem e, o emocional se refere às relações afetivas em sala de aula e apego e valor atribuído à escola, como por exemplo, o sentimento de pertencimento e identificação com a escola (García-Ros et al., 2018). Assim, o estudo de Chase et al. (2014) ao longo de três anos, forneceu evidências de que os três subtipos de engajamento escolar impactaram positivamente no desempenho acadêmico dos alunos.

Além disso, ao considerar que a decisão de deixar a escola é o resultado final de um processo gradual de desinteresse e desapego aos estudos (Miranda et al., 2021), pesquisadores e profissionais da educação enxergam o engajamento escolar dos alunos como sendo o principal modelo teórico na intervenção da evasão escolar (Alrashidi et al., 2016). Portanto, o engajamento escolar do aluno é relevante para a prevenção da evasão escolar, garantindo a continuação dos alunos na escola (Mella et al., 2021; Miranda et al., 2021).

De acordo com Haugan et al. (2019), os alunos que possuem altos níveis em todos os subtipos de engajamento escolar são muito menos propensos a abandonar os estudos e são mais propensos a ter sucesso acadêmico. Além disso, há evidências

claras de que a curto prazo ou longo prazo, o engajamento escolar do aluno influencia positivamente no desempenho escolar dos alunos (Alrashidi et al., 2016), tem um efeito na cognição, emoções e comportamentos (Wonglorsaichon et al., 2014). Assim, pode haver suporte empírico para o impacto no desempenho dos estudantes, logo pode-se supor que o engajamento escolar do aluno tende a influenciar de forma negativa a intenção dos alunos em deixar a escola. Portanto, sugere-se que:

H4: O engajamento escolar influencia negativamente na intenção de deixar a escola, por parte dos alunos da EJA.

2.7 O PAPEL MODERADOR DA AUTOESTIMA

O sucesso escolar é um resultado importante da educação formal, tendo implicações na educação continuada, desenvolvimento profissional e desenvolvimento psicológico (Šimić Šašić et al., 2021). Nesse contexto, a autoestima é um indicador importante de um estado psicológico e social saudável e, também é reconhecida como um recurso interno fundamental (Gao et al., 2019). Ela tem sido definida como um julgamento pessoal do valor que um indivíduo atribui às suas atitudes em relação a si próprio e, está correlacionado com ajuste positivo de funcionamento durante o desenvolvimento do indivíduo (Marino et al., 2020). Ademais, a mesma se define como uma ampla análise do próprio valor e importância, que se desenvolve gradualmente desde a infância até a adolescência, e se torna mais eficaz no princípio da idade adulta (Bianchi et al., 2021).

A autoestima pode ser vista como um grupo de reflexões, conceitos e princípios que influenciam um indivíduo ao lidar com o mundo e inclui crenças sobre se a pessoa antecipa conquistas ou decepções, como será a dimensão da batalha, se o fracasso

em uma atividade será doloroso e se a experiência difícil será usada para o fortalecimento do indivíduo (Mustapha et al., 2019). A autoestima mostra se um indivíduo tem uma visão construtiva ou não construtiva de si mesmo (Mustapha et al., 2019), ou seja, mostra se um indivíduo tem uma atitude positiva ou negativa em relação a si mesmo (Kim et al., 2021).

Além disso, as pessoas que apresentam autoestima deficiente possuem características que vão além de um quadro de desânimo até um quadro depressivo, sentem-se isolados, são incapazes de se expressar ou se defender, se acham indignos de amar e ser amado (Mustapha et al., 2019), sua autoimagem o desagrada e ele gostaria de ser diferente (Rosenberg, 1965). Na escola, eles permanecem no escuro, sentem-se desconfortáveis, são fracos academicamente e são mais vulneráveis a reprovação (Mustapha et al., 2019). Por outro lado, os indivíduos que possuem alta autoestima, demonstram um forte senso próprio de domínio, valor, potencial e poder, além de, sentimento de felicidade, menos sintomas depressivos e relacionamentos sociais significativos (Marino et al., 2020; Rosenberg, 1965). Além disso, os alunos com alta autoestima demonstraram ter alto nível de adaptação na escola e desempenho acadêmico (Kim et al., 2021).

Estudos anteriores (Bianchi et al., 2021; Kim et al., 2021; Mustapha et al., 2019) identificaram a autoestima como uma variável que impacta no desempenho acadêmico ou o desenvolvimento na escola. Os alunos que obtiveram desempenho acadêmicos mais satisfatórios foram os que apresentavam um panorama positivo de si mesmos e uma confiança forte em sua vocação, enquanto os alunos com autoestima deficiente apresentaram altos níveis de ansiedade e condutas incomuns

(Kim et al., 2021). O nível alto de autoestima está positivamente ligado ao engajamento escolar e ao desempenho acadêmico dos alunos (Bianchi et al., 2021).

A autoestima foi correlacionada ao pertencimento à escola (Hernández et al., 2017) e consegue predizer de forma positiva o pertencimento à mesma (Zhang et al., 2020). Ela pode ser identificada como um fator de proteção, o que irá ajudar a reduzir o impacto negativo quando não há senso de pertencimento à escola (Yao et al., 2021). A autoestima deficiente foi considerada como um preditor de abandono do ensino médio (Itzhaki-Braun et al., 2020). Assim, supõe-se que a autoestima intensificará a relação direta que existe entre o apoio dos pais, apoio do professor, engajamento escolar do aluno e apoio dos colegas de classe, com a intenção de deixar a escola. Diante disso, supõe-se que:

H5: A autoestima modera a relação entre apoio dos pais e intenção de deixar a escola, tornando essa relação mais negativa.

H6: A autoestima modera a relação entre apoio do professor e intenção de deixar a escola, tornando essa relação mais negativa.

H7: A autoestima modera a relação entre apoio dos colegas de classe e intenção de deixar a escola, tornando essa relação mais negativa.

H8: A autoestima modera a relação entre engajamento escolar do aluno e intenção de deixar a escola, tornando essa relação mais negativa.

2.8 MODELO PROPOSTO

A figura 1 apresenta o modelo proposto. Ele é composto por quatro construtos exógenos de 1ª ordem (apoio dos pais, apoio do professor, apoio dos colegas de

classe, autoestima); e um construto exógeno de 2ª ordem, engajamento escolar do aluno, composto por três dimensões (energia, dedicação, absorção). Além disso, o construto intenção de deixar a escola, também de primeira ordem, é o fator endógeno do modelo. Já a autoestima desempenha o papel moderador entre os construtos exógenos e endógenos. Apresenta-se, a seguir, o modelo estrutural da pesquisa.

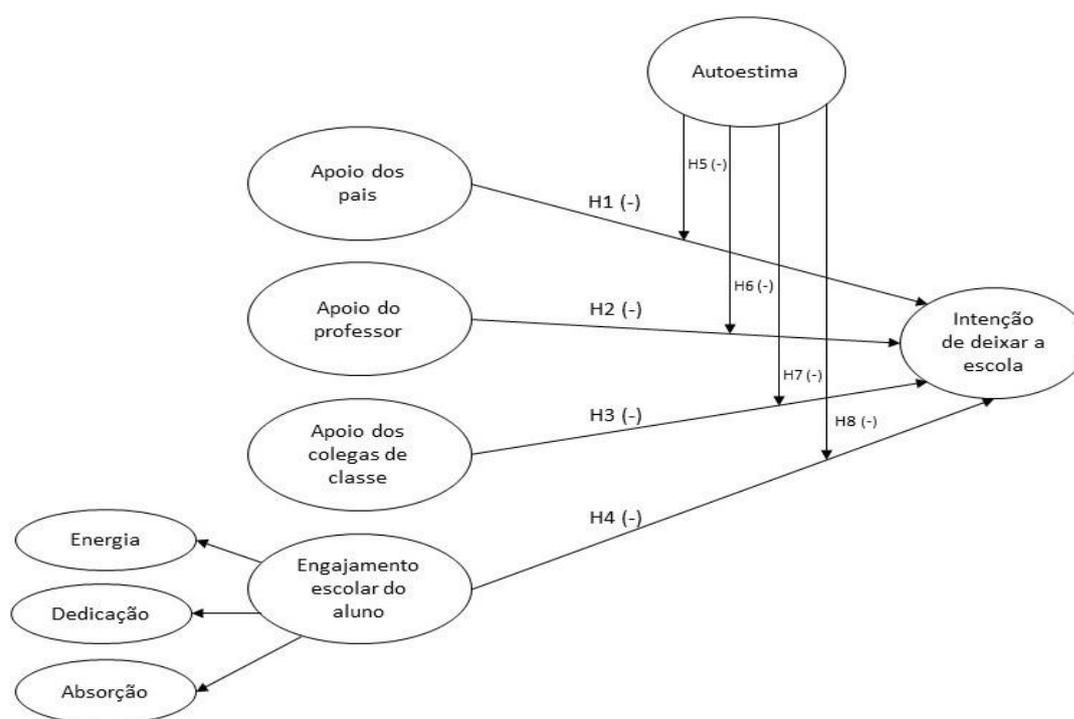


Figura 1: Modelo proposto.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Capítulo 3

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para atingir o objetivo proposto nesse estudo, foi adotada uma pesquisa quantitativa, descritiva, com coleta primária de dados e corte transversal (Hair, Babin, Money, & Samouel, 2005). O campo de pesquisa foram escolas públicas brasileiras, que ofertam a modalidade Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Médio. Assim, compuseram a população alvo, estudantes, jovens e adultos da EJA. Como técnica de amostragem, utilizou-se uma amostra não probabilística por acessibilidade.

Foi desenvolvido um questionário estruturado no *Google Forms* para a obtenção dos dados desejados. Esse questionário foi dividido em três partes distintas. Na primeira parte, apresentou-se a pesquisa, pesquisador e foram inseridas duas perguntas para fins de controle da população, sendo: (i) você é aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? (ii) você é aluno do Ensino Médio e está frequentando as aulas da EJA? Essas perguntas apresentaram duas opções de resposta: sim ou não.

Na segunda parte, foram apresentados os construtos que compõem o modelo proposto da pesquisa. São eles: apoio dos pais (Haugan et al., 2019; Navarro et al., 2021), apoio do professor (Haugan et al., 2019; Jüttler, 2020), apoio dos colegas de classe (Descals-Tomás et al., 2021; Haugan et al., 2019), engajamento escolar do aluno (Alrashidi et al., 2016; García-Ros et al., 2018), autoestima (Itzhaki-Braun et al., 2020; Kim et al., 2021) e intenção de deixar a escola (Pijl et al., 2014; Samuel & Burger, 2020). A seguir, serão apresentadas as escalas adotadas para cada construto, em

que cada item terá cinco opções de resposta em uma escala Likert, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente):

- a) Apoio dos pais: será adotado a escala construída por Malecki e Demaray (2002), contendo 10 itens.
- b) Apoio do professor: será adotado a escala construída por Malecki e Demaray (2002), contendo 10 itens.
- c) Apoio dos colegas de classe: será adotado a escala construída por Malecki e Demaray (2002), contendo 10 itens.
- d) Engajamento escolar do aluno: será adotado a escala de García-Ros et al. (2018), contendo 9 itens. Sendo este um construto de 2ª ordem composto por três dimensões: Energia, Dedicção e Absorção. Cada dimensão possui 3 itens.
- e) Autoestima: será adotado a escala construída por Rosenberg (1965), contendo 10 itens.
- f) Intenção de deixar a escola: será adotado a escala construída por Vallerand et al. (1992), contendo 8 itens.

Na terceira parte, foram inseridas as questões relativas ao perfil dos respondentes, como: idade, gênero, estado civil, renda mensal, se possui filhos, ocupação atual e região em que reside. O quadro de construto encontra-se no apêndice A e o questionário no apêndice B.

Para validar o questionário, o mesmo foi submetido a um pré-teste. O pré-teste criado na plataforma do *Google Forms*, foi aplicado para dez professores que trabalham com os estudantes da EJA ensino médio, entre os dias 22/03/2023 e 03/04/2023. Uma professora sugeriu alteração na afirmação 33 alterando de “Quando

me levanto pela manhã, sinto que vou para a escola” para “Eu sinto que gosto de ir para a escola quando me levanto pela manhã”. Logo após, a coleta de dados foi iniciada por meio do link do *Google Forms*, e-mail, Whatsapp e mensagens de texto.

Foram coletadas um total de 306 respostas, nos meses de abril a maio de 2023. Desse montante, 8 respostas foram descartadas devido à falta de conformidade com os critérios estabelecidos para o público-alvo da pesquisa. Dessa forma, restaram 298 respostas autenticamente válidas.

Com objetivo de verificar se o tamanho da amostra era realmente apropriado para esse estudo, foi usado o software G*Power 3.1.9.7, com os seguintes critérios: Power ($1 - \beta$ err prob) = 0.95; α err prob = 0.05; Effect size $f^2 = 0.15$ e número de preditores = 4. Assim, de acordo com o software, o mínimo da amostra deve ser de 129 respostas válidas. Portanto, esse estudo possui o quantitativo de respostas suficientes para ser analisado.

A amostra total de 298 respondentes, possui o seguinte perfil sociodemográfico: 59,4% foram do sexo feminino e 40,6% do sexo masculino. Com relação a idade, a grande maioria, 241 (80,9%) possuía entre 18 a 25 anos. A maior parte deles, ou seja, 236 (79,2%) são da região Sudeste. Quanto à ocupação atual, a maioria, 113 (37,9%) está desempregada e, 105 (35,2%) não possui nenhuma renda. Com relação ao estado civil, a maioria 224 (75,2%) é solteiro (a) e, 225 (75,5%) não possui filhos. A caracterização íntegra da amostra se encontra no apêndice C.

Os dados foram analisados utilizando-se a técnica de modelagem de equações estruturais - MEE (Bido & Silva, 2019). A MEE consiste em duas etapas: validação do modelo de mensuração (convergência, confiabilidade e discriminância) e validação do modelo estrutural (Bido & Silva, 2019). Como forma de validação do modelo de mensuração, utilizou-se a Análise de Componentes Confirmatória (ACC) (Hair et al.,

2019). A convergência foi verificada através das cargas fatoriais, Variância Média Extraída (AVE), Alfa de Cronbach, Correlação de Spearman (ρ_A) e Confiabilidade Composta (CC) (Bido & Silva, 2019; Hair et al., 2019). Também, analisou-se a validade discriminante, a fim de determinar o grau de distinção entre os construtos (Hair et al., 2019). Essa análise se deu por meio de 3 técnicas: a) avaliação da matriz de cargas cruzadas; b) critério de Fornell-Larcker (1981); c) e a razão *Heterotrait-Monotrait Ratio* (HTMT).

Ainda, para testar as hipóteses do modelo estrutural, foram avaliados: Coeficiente de Determinação (R^2); Relevância Preditiva (Q^2); Indicador de Cohen (f^2); Variance Inflation Factor (VIF) e os p-valores (Bido & Silva, 2019; Hair et al., 2019). Foi utilizado *software* SmartPLS 4.0 na análise dos dados.

Capítulo 4

4 RESULTADOS

4.1 VALIDAÇÃO DO MODELO DE MENSURAÇÃO

Para avaliar o modelo de mensuração foi utilizado o método Análise de Componentes Confirmatória (ACC). Primeiro, foram avaliados os valores das cargas fatoriais. Segundo Hair et al. (2019), as cargas fatoriais são consideradas válidas quando ultrapassam o valor de 0,708. Além disso, Bido e Silva (2019) argumentam que para fins de análise, são aceitáveis cargas fatoriais acima de 0,50, se a *Average Variance Extracted* (AVE) for superior a 0,50 e Confiabilidade Composta (CC) acima de 0,70.

Portanto, considerando as características acima, as variáveis AE3, AE5, AE8, AE9, AE10 do construto Autoestima e as variáveis IDE1, IDE2 e IDE3 do construto Intenção de deixar a escola, foram excluídas por apresentarem cargas fatoriais abaixo de 0,708 e o valor AVE dos construtos mostrar resultado inferior a 0,50. Após executar o cálculo mais uma vez, todas as cargas fatoriais das variáveis restantes foram suportadas, com valores entre 0,606 e 0,912, o AVE de cada construto apresentou valor superior a 0,50 e a confiabilidade composta, acima de 0,70. Com isso, essas variáveis foram validadas, conforme apresentado na Tabela 1.

TABELA 1: VALIDADE CONVERGENTE E CONSISTÊNCIA INTERNA – CARGAS FATORIAIS

Construto	Código	Variáveis	Cargas fatoriais
Apoio dos Pais (AP)	AP1	Meus pais expressam orgulho de mim.	0,720
	AP2	Meus pais me ajudam a praticar coisas.	0,721
	AP3	Meus pais fazem sugestões quando não tenho certeza.	0,676
	AP4	Meus pais me ajudam a tomar decisões.	0,741
	AP5	Meus pais me dão bons conselhos.	0,758
	AP6	Meus pais me escutam quando estou bravo (a).	0,715
	AP7	Meus pais me ajudam a encontrar respostas.	0,819
	AP8	Meus pais me elogiam quando faço um bom trabalho.	0,823
	AP9	Meus pais me recompensam quando faço algo bem feito.	0,689
	AP10	Meus pais me elogiam quando eu me saio bem nas tarefas.	0,811
Apoio do Professor (APR)	APR1	Meus professores tentam responder as minhas dúvidas.	0,714
	APR2	Meus professores se preocupam comigo	0,731
	APR3	Meus professores são justos comigo.	0,792
	APR4	Meus professores me entendem.	0,754
	APR5	Meus professores explicam as coisas quando estou confuso.	0,804
	APR6	Meus professores aceitam quando faço perguntas em sala de aula.	0,734
	APR7	Meus professores me dão bons conselhos.	0,787
	APR8	Meus professores me ajudam quando quero aprender a fazer algo melhor.	0,812

	APR9	Os meus professores me ajudam a resolver problemas dando-me informações.	0,803
	APR10	Meus professores me elogiam quando eu me esforço ou fui bem.	0,769
Engajamento Escolar do Aluno (EEA)	Energia		
	EEAE1	Na escola estou cheio de energia.	0,883
	EEAE2	Me sinto forte e vigoroso quando estudo.	0,894
	EEAE3	Eu sinto que gosto de ir para a escola quando me levanto pela manhã	0,796
	Dedicação		
	EEAD1	Acho a escola cheia de significado e propósito	0,812
	EEAD2	Meus estudos me encantam.	0,887
	EEAD3	Minha escola me inspira.	0,891
	Absorção		
	EEAA1	O tempo voa quando estou estudando.	0,912
EEAA2	Quando estou estudando na escola, esqueço de tudo ao redor de mim.	0,877	
EEAA3	Me sinto feliz quando estou estudando na escola	Variável excluída	
Apoio dos Colegas de Classe (ACC)	ACC1	Meus colegas de classe me pedem sugestões ou ideias.	0,729
	ACC2	Meus colegas de classe me pedem para participar das atividades.	0,825
	ACC3	Meus colegas de classe fazem coisas boas para mim.	0,852
	ACC4	Meus colegas de classe passam o tempo fazendo atividades.	0,852
	ACC5	Meus colegas de classe me ajudam com projetos em sala de aula.	0,862
	ACC6	Meus colegas de classe fazem sugestões quando preciso de ajuda.	0,846
	ACC7	Meus colegas de classe me tratam com respeito.	0,643
	ACC8	Meus colegas de classe notam meus esforços.	0,830
	ACC9	Meus colegas de classe dizem coisas boas para mim quando eu faço algo bem feito.	0,840
	ACC10	Meus colegas de classe são atenciosos comigo.	0,843
Intenção de deixar a escola (IDE)	IDE1	Sinceramente não sei.	Variável excluída
	IDE2	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na escola.	Variável excluída

	IDE3	Para conseguir um emprego de maior prestígio mais tarde.	Variável excluída
	IDE4	Para provar a mim mesmo que posso fazer melhor do que ter apenas um diploma do ensino médio.	0,606
	IDE5	Porque eventualmente vai me permitir entrar no mercado de trabalho em uma área que eu gosto.	0,664
	IDE6	Porque sinto prazer e satisfação enquanto aprendo coisas novas.	0,820
	IDE7	Pelo prazer que sinto ao me superar nos estudos.	0,860
	IDE8	Porque quando eu leio vários assuntos interessantes fico emocionado.	0,743
Autoestima (AE)	AE1	Sinto que sou uma pessoa de valor.	0,811
	AE2	Sinto que tenho uma série de boas qualidades.	0,836
	AE3	Em suma, estou inclinado a pensar que sou um fracasso.	Variável excluída
	AE4	Sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.	0,662
	AE5	Sinto que não tenho muito do que me orgulhar	Variável excluída
	AE6	Tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo.	0,823
	AE7	No geral, sinto-me muito satisfeito comigo mesmo	0,793
	AE8	Eu gostaria de ter mais respeito por mim mesmo.	Variável excluída
	AE9	Eu certamente me sinto inútil as vezes.	Variável excluída
	AE10	Às vezes, acho que não sou bom em nada.	Variável excluída

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota 1: Número de respondentes= 298.

Nota 2: Todos os valores de VIF < 5.

Ainda, para efetivar a validação convergente, seguindo os critérios de Hair et al. (2019), foram analisados os seguintes indicadores: Variância Média Extraída (AVE), Confiabilidade Composta (CC), a Correlação de Spearman (ρ -A) e o Alfa de

Cronbach, e de acordo com os dados apresentados, foram validados (Hair et al., 2019), conforme Tabela 2.

Para avaliar a coesão interna dos construtos, Hair et al. (2019) sugerem que se utilize o Alfa de Cronbach (AC) e o coeficiente de Confiabilidade Composta (CC). Além disso, foi constatado que a Correlação de Spearman (Rho_A), que expressa a força conectora entre as variáveis e normalmente fica entre os valores do Alfa de Cronbach (AC) e do coeficiente de Confiabilidade Composta (CC), também desempenha um papel fundamental (Hair et al., 2019). Os índices obtidos apresentaram resultados satisfatórios para a pesquisa, variando de 0,752 a 0,951. Consulte a Tabela 2 para mais detalhes.

TABELA 2: VALIDADE CONVERGENTE E CONSISTÊNCIA INTERNA

Construto	AVE	AC	Rho_A	CC
Apoio dos Pais (AP)	0,561	0,912	0,916	0,927
Apoio do Professor (APR)	0,594	0,924	0,925	0,936
Engajamento Escolar do Aluno (EEA)	Energia			
	0,738	0,824	0,859	0,894
	Dedicação			
	0,746	0,829	0,834	0,898
Apoio dos Colegas de Classe (ACC)	Absorção			
	0,800	0,752	0,764	0,889
	0,664	0,943	0,945	0,951
Intenção de Deixar a Escola (IDE)	0,554	0,798	0,830	0,860
Autoestima (AE)	0,620	0,846	0,861	0,89

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota 1: Número de respondentes= 298.

Nota 2: Todos os valores de VIF < 5.

Nota 3: AVE - Variância Média Extraída; AC - Alfa de Cronbach; rho_A - Correlação de Spearman; CC - Confiabilidade Composta

Prosseguindo a análise, com objetivo de identificar a extensão da diferença entre cada construto, foram utilizados dois critérios para identificar a validade discriminante (Bido & Silva, 2019). O primeiro a ser utilizado foi o critério de cargas cruzadas (*Cross Loading*) e foi observado que, conforme tabela 3, tanto na vertical quanto na horizontal, as cargas fatoriais dos construtos são maiores do que a distribuição das cargas cruzadas.

TABELA 3: CARGAS CRUZADAS

Construto	ACC	AE	AP	APR	EEAA	EEAD	EEAE	IDE
ACC1	0,729	0,313	0,288	0,369	0,386	0,459	0,388	0,376
ACC2	0,825	0,324	0,316	0,408	0,433	0,479	0,409	0,370
ACC3	0,852	0,356	0,362	0,431	0,407	0,481	0,402	0,343
ACC4	0,852	0,341	0,381	0,415	0,414	0,502	0,425	0,332
ACC5	0,862	0,366	0,373	0,439	0,385	0,463	0,378	0,318
ACC6	0,846	0,321	0,373	0,403	0,399	0,471	0,393	0,308
ACC7	0,643	0,380	0,277	0,496	0,301	0,356	0,248	0,222
ACC8	0,830	0,303	0,257	0,409	0,406	0,516	0,452	0,400
ACC9	0,840	0,294	0,321	0,396	0,429	0,478	0,418	0,376
ACC10	0,843	0,360	0,381	0,416	0,416	0,490	0,445	0,387
AE1	0,437	0,811	0,344	0,480	0,389	0,510	0,340	0,366
AE2	0,389	0,836	0,360	0,490	0,313	0,428	0,260	0,320
AE4	0,193	0,662	0,290	0,323	0,250	0,305	0,228	0,195
AE6	0,246	0,823	0,362	0,402	0,316	0,361	0,281	0,325
AE7	0,303	0,793	0,393	0,406	0,294	0,402	0,291	0,344
AP1	0,336	0,423	0,720	0,334	0,281	0,397	0,296	0,406
AP2	0,256	0,205	0,721	0,257	0,295	0,289	0,317	0,336
AP3	0,318	0,249	0,676	0,291	0,228	0,222	0,343	0,189
AP4	0,304	0,310	0,741	0,206	0,189	0,149	0,223	0,165
AP5	0,325	0,426	0,758	0,351	0,199	0,307	0,183	0,281
AP6	0,328	0,334	0,715	0,288	0,196	0,252	0,207	0,227
AP7	0,357	0,338	0,819	0,269	0,215	0,249	0,260	0,247
AP8	0,260	0,378	0,823	0,348	0,223	0,291	0,224	0,261
AP9	0,294	0,263	0,689	0,194	0,274	0,255	0,294	0,227
AP10	0,284	0,353	0,811	0,345	0,242	0,308	0,291	0,268
APR1	0,353	0,419	0,413	0,714	0,232	0,370	0,253	0,389
APR2	0,473	0,322	0,282	0,731	0,416	0,478	0,449	0,373

APR3	0,410	0,417	0,290	0,792	0,355	0,433	0,375	0,392
APR4	0,434	0,396	0,268	0,754	0,377	0,557	0,502	0,382
APR5	0,319	0,512	0,296	0,804	0,287	0,399	0,280	0,306
APR6	0,278	0,477	0,302	0,734	0,253	0,377	0,201	0,384
APR7	0,406	0,371	0,245	0,787	0,364	0,494	0,393	0,406
APR8	0,447	0,460	0,321	0,812	0,377	0,501	0,362	0,433
APR9	0,373	0,470	0,360	0,803	0,301	0,434	0,346	0,337
APR10	0,411	0,342	0,254	0,769	0,371	0,470	0,426	0,340
EEAA1	0,431	0,417	0,335	0,439	0,912	0,653	0,628	0,510
EEAA2	0,447	0,293	0,222	0,337	0,877	0,584	0,549	0,442
EEAD1	0,501	0,479	0,256	0,506	0,484	0,812	0,537	0,561
EEAD2	0,476	0,448	0,374	0,521	0,675	0,887	0,647	0,621
EEAD3	0,525	0,422	0,328	0,505	0,628	0,891	0,697	0,505
EEAE1	0,437	0,279	0,343	0,410	0,541	0,562	0,883	0,373
EEAE2	0,470	0,424	0,345	0,501	0,636	0,750	0,894	0,511
EEAE3	0,334	0,176	0,199	0,267	0,508	0,529	0,796	0,309
IDE4	0,144	0,213	0,276	0,225	0,252	0,295	0,143	0,606
IDE5	0,224	0,272	0,250	0,401	0,239	0,370	0,218	0,664
IDE6	0,344	0,373	0,331	0,361	0,452	0,535	0,375	0,820
IDE7	0,391	0,366	0,283	0,442	0,485	0,590	0,470	0,860
IDE8	0,392	0,244	0,211	0,357	0,478	0,548	0,452	0,743

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota 1: AP – Apoio dos pais; APR – Apoio do professor; EEA – Engajamento Escolar do Aluno; EEAE – Engajamento Escolar do Aluno “Energia”; EEAD – Engajamento Escolar do Aluno “Dedicação”; EEAA – Engajamento Escolar do Aluno “Absorção”; ACC – Apoio dos colegas de classe; IDE – Intenção de deixar a escola; AE – Autoestima.

Nota 2: Número de respondentes= 298.

O segundo critério utilizado foi o de Fornell e Lacker (1981), em que a validade discriminante também foi verificada, dado que os valores da diagonal principal (em negrito) foram superiores aos valores que estão fora da diagonal principal (Bido & Silva, 2019). Ver a Tabela 4.

TABELA 4: VALIDADE DISCRIMINANTE PELO CRITERIO DE FORNELL E LACKER (1981)

	ACC	AE	AP	APR	EEAA	EEAD	EEAE	IDE
ACC	0.815							
AE	0.411	0.788						
AP	0.410	0.445	0.749					
APR	0.512	0.540	0.392	0.771				
EEAA	0.490	0.401	0.315	0.437	0.895			
EEAD	0.578	0.519	0.372	0.591	0.694	0.864		
EEAE	0.489	0.359	0.353	0.473	0.660	0.728	0.859	
IDE	0.424	0.401	0.357	0.487	0.535	0.651	0.476	0.744

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota 1: AP – Apoio dos pais; APR – Apoio do professor; EEA – Engajamento Escolar do Aluno; EEAE – Engajamento Escolar do Aluno “Energia”; EEAD – Engajamento Escolar do Aluno “Dedicação”; EEAA – Engajamento Escolar do Aluno “Absorção”; ACC – Apoio dos colegas de classe; IDE – Intenção de deixar a escola; AE – Autoestima.

Nota 2: Número de respondentes= 298.

Com intenção de finalizar a análise da validade discriminante e identificar suas questões de forma mais confiável, utilizou-se a razão HTMT - *Hetero-monotrait ratio* (Henseler, Ringle & Sarstedt, 2015). Esse critério, de acordo com Hair et al. (2019), é apropriado e admitido os valores cujas razões das relações são inferiores a 0,85 ou ainda menores que 0,90 quando os construtos se aproximam.

Após a análise da razão HTMT, foi identificado que o HTMT (EEAD, EEAE) foi de 0,928. Desta forma, foi necessário verificar a tabela de cargas cruzadas para identificar os valores das cargas fatoriais mais próximas entre os construtos EEAD e EEAE. Com isso, a variável EEAE3 foi excluída e executando o cálculo novamente, concluiu-se a correção do HTMT, onde seus valores ficaram inferior a 0,90. Ver tabela

5.

TABELA 5: VALIDADE DISCRIMINANTE *HTMT* POR HENSELER ET AL. (2014)

	ACC	AE	AP	APR	EEAA	EEAD	EEAE	IDE
ACC								
AE	0.449							
AP	0.441	0.499						
APR	0.547	0.607	0.422					
EEAA	0.583	0.491	0.373	0.514				
EEAD	0.655	0.611	0.415	0.670	0.870			
EEAE	0.543	0.404	0.396	0.515	0.826	0.861		
IDE	0.462	0.471	0.416	0.559	0.658	0.773	0.532	

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota 1: AP – Apoio dos pais; APR – Apoio do professor; EEA – Engajamento Escolar do Aluno; EEAE – Engajamento Escolar do Aluno “Energia”; EEAD – Engajamento Escolar do Aluno “Dedicação”; EEAA – Engajamento Escolar do Aluno “Absorção”; ACC – Apoio dos colegas de classe; IDE – Intenção de deixar a escola; AE – Autoestima.

Nota 2: Número de respondentes= 298.

4.2 AVALIAÇÃO DO MODELO ESTRUTURAL

Com o intuito de verificar como os construtos se relacionam entre si, o modelo estrutural foi analisado (Hair et al., 2019). Primeiramente, foi verificado a validade do construto de 2ª ordem, Engajamento Escolar do Aluno (EEA), composto por três dimensões: energia, absorção e dedicação. Os valores apresentados para o EEA foram AVE = 0,788, Alfa de Cronbach's = 0,867, CC = 0,918 e rho-A = 0,893 (ver tabela 6). A seguir, com o objetivo de verificar a validade discriminante do construto de 2ª ordem, analisou-se os valores *HTMT* das relações do EEA-EEAE = 0,866, EEA-EEAA = 0,876 e EEA-EEAD= 0,920. Para finalizar, foi verificado que a relação da dimensão EEA-EEAE ($\beta = 0,866$ e o p-valor = 0,000), EEA-EEAA ($\beta = 0,876$ e o p-valor = 0,000) e EEA-EEAD ($\beta = 0,920$ e o p-valor = 0,000), em que todas as relações foram significativas a 1%, conforme mostrado na figura 2.

TABELA 6: VALIDAÇÃO DO CONSTRUTO DE 2ª ORDEM (EEA)

Construto	Alpha de Cronbach's	rho-A	CC	AVE
EEA	0,867	0,893	0,918	0,788

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: VIF < 5.

A seguir, foi verificada a análise do coeficiente de determinação (R^2) (Bido & Silva, 2019), os valores de referência possuem a seguinte classificação: Fraco: $R^2 = 0,02$; Moderado: $R^2 = 0,13$; Essencial: $R^2 = 0,26$. Nesse estudo, o valor de R^2 ajustado foi de 0,430, sendo aceitável de acordo com os valores de referência acima. Esse valor significa que 43% da variância de IDE tende a ser explicada pelos construtos AP, APR, EEA, ACC e AE. Por fim, foi analisado a relevância preditiva (Q^2) que indica o quanto o modelo é próximo do que se esperava do mesmo, os valores adequados de Q^2 são os maiores do que zero (Ringle et al., 2014). Nesse estudo, o valor de Q^2 obtido para IDE foi de 0,379, conforme indica a figura 2.

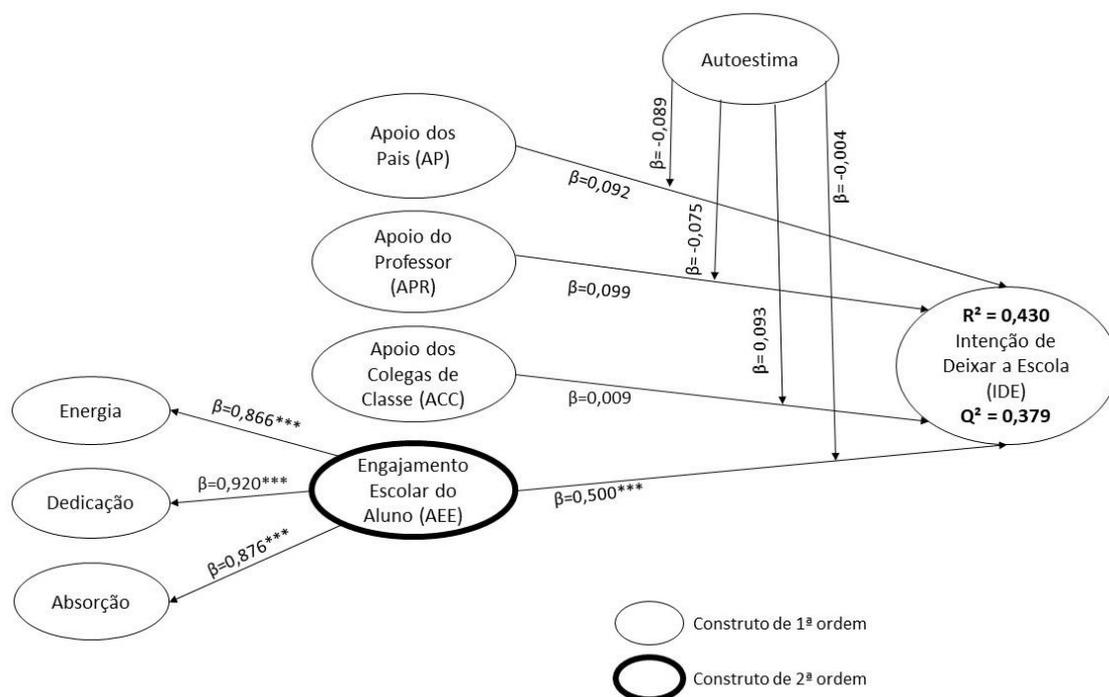


Figura 2: Teste das Hipóteses do modelo estrutural.

Nota: ***p-valor < 0,01 (significante a 1%).

Fonte: Elaboração própria.

Assim, de acordo com os dados da figura 2 e tabela 7, conclui-se que somente a hipótese H4 foi suportada. Por outro lado, as hipóteses H1, H2, H3, H5, H6, H7 e H8 não foram suportadas.

TABELA7: EFEITO DIRETO E MODERAÇÃO

Relações Estruturais	Hipóteses	β	VIF	f^2	p-valor	Hipótese
AP → IDE	H1 (-)	0,092	1,384	0,011	0,118	Não suportada
APR → IDE	H2 (-)	0,099	2,426	0,007	0,235	Não suportada
ACC → IDE	H3 (-)	0,009	1,729	0,000	0,872	Não suportada
EEA → IDE	H4 (-)	0,500	2,022	0,223	0,000***	Suportada
Efeito Moderador						
AE → AP → IDE	H5 (-)	-0,089	1,621	0,015	0,137	Não suportada
AE → APR → IDE	H6 (-)	-0,075	2,288	0,010	0,220	Não suportada
AE → ACC → IDE	H7 (-)	0,093	2,800	0,008	0,222	Não suportada
AE → EEA → IDE	H8 (-)	-0,004	2,447	0,000	0,974	Não suportada

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota 1: ***p-valor < 0,01 (significante a 1%).

Nota 2: Todos os valores de VIF < 5.

Nota 3: β – Coeficiente estrutural; f^2 – Tamanho do efeito de Cohen (1988), VIF – Variance Inflation Factor; AP – Apoio dos pais; APR – Apoio do professor; EEA – Engajamento Escolar do Aluno; ACC – Apoio dos colegas de classe; IDE – Intenção de deixar a escola; AE – Autoestima.

Ainda, foi verificado o valor do indicador de Cohen (f^2). Os autores Ringle, Silva e Bido (2014) classificam o tamanho do efeito de quanto cada construto se ajusta ao modelo estrutural da seguinte forma: Pequeno: $f^2 = 0,02$; Médio: $f^2 = 0,15$; Grande: $f^2 = 0,35$. Nesse modelo, a hipótese H4 (EEA → IDE) demonstrou um efeito acima da média ($f^2 = 0,223$) e todas as demais hipóteses não suportadas, o efeito foi pequeno.

Finalmente, analisou-se o valor do fator de inflação da variância (VIF), a fim de verificar se há problemas de colinearidade no modelo estrutural. Constatou-se que, os valores do VIF das variáveis, construtos e relações ficaram abaixo de 5,0, o que indica que não há problemas de colinearidade (Hair et al., 2019).

Capítulo 5

5 DISCUSSÃO

Diante dos resultados, constatou-se que apenas uma hipótese H4 foi suportada, as demais não foram suportadas (H1, H2, H3, H5, H6, H7 e H8). Nesse estudo, a hipótese H4 foi a única suportada. Ela sugeriu uma relação direta e negativa entre o Engajamento Escolar do Aluno e a Intenção de Deixar a Escola. Demonstrando que quanto maior o engajamento do aluno nas atividades educacionais, menor será a propensão de ele ter a intenção de deixar a escola. Esse resultado corrobora com os achados do estudo de Mella et al. (2021) e Miranda et al. (2021), que apontam o engajamento escolar do aluno como sendo relevante para a prevenção da evasão escolar. Ainda, os estudos de Alrashidi et al. (2016) e García-Ros et al. (2018) apontam que o engajamento escolar dos alunos é considerado o principal antecedente para inibir a evasão escolar - que começa a se concretizar a partir da intenção de deixar a escola (Pijl et al., 2014).

Com relação as hipóteses H1, H2 e H3 que não foram suportadas, esse resultado aponta que para os alunos da EJA Ensino médio, o apoio (pais, professor e colegas de classe) não influencia negativamente à intenção dos alunos de deixar a escola. Cabe destacar que, o resultado da hipótese H1 contraria os estudos de Paul et al. (2021) e Singh et al. (2022), que consideram o apoio dos pais como um preditor para a redução da intenção de deixar a escola garantindo assim, a permanência dos alunos na escola.

Com relação ao resultado da H2, verificou-se que o apoio dos professores não exerce influência negativa na intenção dos alunos da EJA de deixar a escola. Esse

achado contraria os estudos de Feng et al. (2019), Haugan et al. (2019) e Pijl et al. (2014). Já em relação à hipótese H3, constatou-se que o apoio dos colegas de classe não é um fator preditivo da intenção de deixar a escola. Ou seja, para os alunos da EJA, esse apoio não exerce influência negativa na decisão de permanecer na escola. Esse resultado também contraria as pesquisas de Haugan et al. (2019), Pijl et al. (2014) e Virtanem et al. (2022).

Uma explicação plausível para a não confirmação das hipóteses H1, H2 e H3 é a de que, em grande parte, os discentes da EJA ensino médio já são indivíduos adultos, da classe trabalhadora e trazem consigo experiências e conhecimento acumulados ao longo de sua vida (Soeiro et al., 2022). Assim, o apoio (pais, professores, colegas de classe) pode não ter tanta relevância em sua trajetória escolar, uma vez que são menos afetados pelas influências dos adultos (Attar-Schwartz et al., 2019; Descals-Tomás et al., 2021).

Além disso, as hipóteses H5, H6, H7 e H8, mostram que a autoestima não modera a relação entre o apoio (pais, professor e colegas de classe) engajamento escolar do aluno e a intenção de deixar a escola. Assim, as relações das hipóteses H1, H2, H3 e H4 não se tornaram mais fortes. Essa proposição sugere que a autoestima dos alunos da EJA ensino médio não demonstrou ter um impacto na permanência deles na escola, contrariando os achados de Bianchi et al. (2021) e Hernández et al. (2017), onde sugerem que a autoestima é um fator primordial na permanência dos alunos na escola.

Capítulo 6

6 CONCLUSÃO

Conclui-se que o apoio dos pais, do professor e dos colegas de classe não antecedem a intenção de deixar a escola pelos alunos da EJA Ensino Médio. Por outro lado, como proposto, o engajamento escolar do aluno tem um efeito direto e negativo na intenção de deixar a escola, ou seja, quando os alunos se sentem engajados com as atividades educacionais, provavelmente não desenvolverão a intenção de deixar a escola, assim o engajamento escolar do aluno é um importante preditor para a redução da intenção de deixar a escola. Ainda, verificou-se que a autoestima não modera as relações entre os antecedentes (apoio dos pais, apoio do professor, apoio dos colegas de classe, engajamento escolar do aluno) e intenção de deixar a escola, dos alunos do EJA.

Como contribuição teórica, esse estudo avança as pesquisas sobre os antecedentes de deixar a escola, visto que a maioria dos estudos anteriores, foram aplicados em outras modalidades de ensino e países estrangeiros (Haugan et al., 2019; Jüttler, 2020; Pijl et al., 2014) e não especificamente ao contexto do ensino da EJA. Ainda, outra originalidade da pesquisa, foi utilizar o construto autoestima como um moderador na relação entre os antecedentes (apoio dos pais, apoio do professor, apoio dos colegas de classe, engajamento escolar do aluno) e intenção de deixar a escola, dos alunos do EJA.

Para a prática, esse estudo mostrou que o engajamento escolar do aluno é uma importante ferramenta a ser considerada para a obtenção da redução da intenção de deixar a escola pelos alunos da EJA ensino médio no Brasil. Nesse sentido, o estudo

auxilia as Secretarias de Educação e os gestores escolares, juntamente com a equipe pedagógica, a desenvolverem estratégias mais assertivas a fim de promover a intensidade do engajamento escolar dos alunos e com isso reduzir o possível índice de evasão e abandono escolar; que por sua vez, possibilitará que mais jovens e adultos concluam a educação básica. Além disso, verificou-se que o engajamento do aluno reduz a intenção de sair dos alunos do EJA, porém, fatores externos como o cansaço e a baixa renda, podem dificultar a continuidade nos estudos. Assim, como possível estratégia para a permanência desses indivíduos na escola, seria fundamental a inclusão de uma bolsa de estudos para os alunos mais carentes, que trabalham o dia todo para o sustento da família ou de si próprio. Logo, a criação de políticas públicas com foco a incentivar a permanência nas escolas é importante.

Como limitações, essa pesquisa contou com a maioria dos participantes (79,20%) sendo da região Sudeste, sugerindo que novas pesquisas nesse campo alcancem um maior número de respondentes de outras regiões do Brasil. Outro fator foi a pesquisa de ter sido desenvolvida por meio de uma amostra não probabilística por acessibilidade, não permitindo assim a generalização dos resultados e, além disso, ter utilizado apenas quatro construtos como possíveis antecedentes da intenção de deixar a escola e um construto moderador. Assim, sugere-se que novas pesquisas nessa área com esse público, sejam feitas incluindo novos construtos, como: eventos de vida negativos e persistência.

Além disso, sugiro replicar essa pesquisa nos ensinos fundamental e médio regular, a fim de verificar se para esse público, no Brasil, a questão do apoio dos pais, apoio dos professores e o apoio dos colegas de classe tendem a reduzir a intenção de deixar a escola. Por fim, sugere-se ainda, a utilização dos dados

sociodemográficos dos respondentes da pesquisa para identificar os possíveis impactos nos resultados comparando os indicadores, por exemplo, verificar se há diferenças entre homens e mulheres, pessoas mais jovens e pessoas maduras.

REFERÊNCIAS

- Alrashidi, O., Huy, P. P., & Bing, H. N. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52. DOI:10.5539/ies.v9n12p41
- Alves, M. L. I., & da Silva, S. B. (2020). Multiplicidade de saberes na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: Dialogando a partir do Livro Didático. *Nuances: estudos sobre Educação*, 31(jan./dez.2020), 275-294. DOI: 10.32930/nuances.v31i0.8327
- Anderman, L. H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of Belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5–22. DOI: 10.1080/00220970309600877
- Attar-Schwartz, S., Mishna, F., & Khoury-Kassabri, M. (2019). The Role of Classmates' Social Support, Peer Victimization and Gender in Externalizing and Internalizing Behaviors among Canadian Youth. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2335-2346. DOI: 10.1007/s10826-017-0852-z
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256–267. DOI: 10.1007/s10964-011-9652-8
- Baskerville, D. (2022). Reincluding: Providing Support to Reengage Youth who Truant in Secondary Schools. *Continuity in Education*, 3(1), 101–114. DOI: 10.5334/cie.47
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In *Handbook of research on student engagement*, 315-342. Springer, Boston, MA. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_15
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Manganelli, S., Girelli, L., Chirico, A., & Alivernini, F. (2021). School dropout intention and self-esteem in immigrant and native students living in poverty: the protective role of peer acceptance at school. *School Mental Health*, 13(2), 266-278. DOI: 10.1007/s12310-021-09410-4
- Bido, D. D. S., & Silva, D. D. (2019). SmartPLS 3: Specification, estimation, evaluation and reporting. *Administração: ensino e pesquisa*, 20(2), 465-513. DOI 10.13058/raep.2019.v20n2.1545
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J., & Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(6), 884-896. DOI: 10.1007/s10964-013-0085-4
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2011). Classroom Discipline Across Forty-One Countries: School, Economic, and Cultural Differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *42*(3), 516–533. DOI: 10.1177/0022022110381115
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *77*(1), 113–143. DOI: 10.3102/003465430298563
- Coutinho, W. A., de Almeida, V. E., & Jatobá, A. (2021). Aplicativos móveis: uso e possibilidades para o ensino da matemática na EJA. *Educação Temática Digital*, *23*(1), 20-43. DOI: 10.20396/etd.v23i1.8656231
- Descals-Tomás, A., Rocabert-Beut, E., Abellán-Roselló, L., Gómez-Artiga, A., & Doménech-Betoret, F. (2021). Influence of Teacher and Family Support on University Student Motivation and Engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(5), 1-21. DOI: 10.3390/ijerph18052606
- DeToro, X., Sandoval Muñoz, M. J., Trigger, J., Saracostti, M., Viveros, J., Riquelme Sandoval, S. V., & Navarro, J. J. (2016). *Manual de intervenciones sobre el compromiso escolar: una variable clave para predecir procesos de desescolarización*. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Dietrich, J., Dicke, A. L., Kracke, B., & Noack, P. (2015). Teacher support and its influence on students' intrinsic value and effort: Dimensional comparison effects across subjects. *Learning and Instruction*, *39*(out.2015), 45–54. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2015.05.007
- Downer, J. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martinez, J. F., & Ruzek, E. (2015). Measuring effective teacher–student interactions from a student perspective: A multi-level analysis. *Journal of Early Adolescence*, *35*(5–6), 722–758. DOI: 10.1177/0272431614564059
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, *75*(out.2021), 1-12. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2021.101485
- Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L., & Cao, Y. (2019). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students' homework effort: Homework autonomous motivation as mediator. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1-11 DOI: 10.3389/fpsyg.2019.00612
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, *59*(2), 117-142. DOI: 10.3102/00346543059002117

- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: *Algebra and Statistics*, *18*(3), 382-388. DOI: 10.1177/002224378101800313
- Freeney, Y., & O'Connell, M. (2012). "The Predictors of the Intention to Leave School Early among a Representative Sample of Irish Second-Level Students." *British Educational Research Journal*, *38*(4), 557–574. DOI: 10.1080/01411926.2011.563838
- Gao, F., Yao, Y., Yao, C., Xiong, Y., Ma, H., & Liu, H. (2019). The mediating role of resilience and self-esteem between negative life events and positive social adjustment among left-behind adolescents in China: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, *19*(1), 1-10. DOI: 10.1186/s12888-019-2219-z
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., & Fernández, I. (2018). The schoolwork engagement inventory: factorial structure, measurement invariance by gender and educational level, and convergent validity in secondary education (12-18 Years). *Journal of Psychoeducational Assessment*, *36*(6), 588-603. DOI: 10.1177/0734282916689235
- Hair Jr., J. F., Babin, B., Money, A. H., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Bookman.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European business review*, *31*(1), 2-24. DOI: 10.1108/EBR-11-2018-0203
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford.
- Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education*, *22*(5), 1259-1279. DOI: 10.1007/s11218-019-09527-0
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the academy of marketing science*, *43*(1), 115-135. DOI: 10.1007/s11747-014-0403-8
- Hernández, M. M., Robins, R. W., Widaman, K. F., & Conger, R. D. (2017). Ethnic pride, self-esteem, and school belonging: A reciprocal analysis over time. *Developmental psychology*, *53*(12), 2384–2396. DOI: 10.1037/dev0000434
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J., & Heinrich, R. S. (2008). "Differential Developmental Pathways of High School Drop-Outs and Graduates." *The Journal of Educational Research*, *102*(1), 3–14. DOI: 10.3200/JOER.102.1.3-14
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, *45*(3), 740–763. DOI: 10.1037/a0015362

- Horanicova, S., Husarova, D., Madarasova Geckova, A., Klein, D., van Dijk, J. P., de Winter, A. F., & Reijneveld, S. A. (2020). Teacher and classmate support may keep adolescents satisfied with school and education. Does gender matter?. *International Journal of Public Health*, 65(8), 1423-1429. DOI: 10.1007/s00038-020-01477-1.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio*. Agência IBGE. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Censo Escolar 2020: Divulgação de resultados*. INEP. https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf
- Itzhaki-Braun, Y., Itzhaky, H., & Yablon, Y. B. (2020). Predictors of high-school dropout among Ultraorthodox Jewish youth. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01911
- Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H., & Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: The mediating role of student engagement. *Learning Environments Research*, 19(2), 221-240. DOI: 10.1007/s10984-015-9202-5
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. DOI: 10.1177/0042085912445643
- Jüttler, M. (2020). Predicting economics student retention in higher education: The effects of students' economic competencies at the end of upper secondary school on their intention to leave their studies in economics. *PloS One*, 15(2), 1-27. DOI: 10.1371/journal.pone.0228505
- Kim, J. Y., & Kim, E. (2021). Effect of Positive Parenting Styles as Perceived by Middle School Students on Academic Achievement and the Mediation Effect of Self-Esteem and Academic Engagement. *Sustainability*, 13(23), 1-13. DOI: 10.3390/su132313233
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3, 1-25. DOI: 10.15714/scandpsychol.3.e11
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12 DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02288

- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 486-512. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2007.08.001
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-9 DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01988
- Malecki, C. K., & Demaray, M. C. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASS). *Psychology in the Schools, 39*(1), 1-18. DOI: 10.1002/pits.10004
- Marino, C., Santinello, M., Lenzi, M., Santoro, P., Bergamin, M., Gaboardi, M., Calcagní, A., Altoé, G., & Perkins, D. D. (2020). Can mentoring promote self-esteem and school connectedness? An evaluation of the mentor-UP project. *Psychosocial Intervention, 29*(1), 1-8. DOI: 10.5093/pi2019a13
- Mella, C., Salum-Alvarado, S., Leyton, C., Muñoz, L. L., de-Toro, X., Saracostti, M., & Sotomayor, B. (2021). Estrategias de intervención socioeducativas para promover el compromiso escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 2*(59), 191-205. DOI: 10.21865/RIDEP59.2.15
- Miranda, H., Miranda-Zapata, E., Lara, L., & Saracotti, M. (2021). Análisis Longitudinal del Rendimiento Escolar según el Compromiso Escolar y Factores Contextuales: El Caso Chileno. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 2*(59), 163-175. DOI: 10.21865/RIPED59.2.13
- Mustapha, M. L. A., & Odediran, D. (2019). Impact of Parental Separation on the Self-Esteem of in-School Adolescents in Nigeria. *International Journal of Instruction, 12*(1), 1281-1298. DOI: 10.29333/iji.2019.12182a
- Navarro, J. J., de-Toro, X., Saracostti, M., & Lara, L. (2021). Validación de un instrumento de medición de factores contextuales relacionados con el compromiso escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 2*(59), 109-124. DOI: 10.21865/RIDEP59.2.09
- Oliveira, R. D. de, & Beineke, V. (2020). Composição, diálogo e conscientização na EJA: um estudo no campo da educação musical. *Educação, 45*(1), 1-31. DOI: 10.5902/1984644434839
- Paul, R., Rashmi, R., & Srivastava, S. (2021). Does lack of parental involvement affect school dropout among Indian adolescents? Evidence from a panel study. *PLoS ONE, 16*(5), 1-16. DOI: 10.1371/journal.pone.0251520
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2014). Students with special educational needs in secondary education: are they intending to learn or to leave? *European*

Journal of Special Needs Education, 29(1), 16-28. DOI: 10.1080/08856257.2013.830442

- Ribeiro, R. A., & Guimarães, S. S. M. (2021). “A professora sempre chegou com conteúdo pronto”: uma reflexão sobre o currículo de Biologia na EJA e suas interfaces com os pressupostos freirianos. *Práxis Educacional*, 17(47), 192-217. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i47.9429
- Riffel, S. M., & Malacarne, V. (2010). Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*, 1, 1-24.
- Ringle, C. M., Da Silva, D., & de Souza Bido, D. (2014). Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. *REMark-Revista Brasileira de Marketing*, 13(2), 56-73. DOI: 10.5585/remark.v13i2.2717
- Rodríguez Martínez, S., Piñeiro Aguín, I., Gómez Taibo, M. L., Regueiro Fernández, B., Estévez Blanco, I., & Valle Arias, A. (2017). An explanatory model of maths achievement: Perceived parental involvement and academic motivation. *Psicothema*, 29(2), 184–190. DOI: 10.7334/psicothema2017.32
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*; Princeton University Press: Princeton, NJ, USA.
- Rumberger, R. W. (2012). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In *Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer US.. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_24
- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 973-986. DOI: 10.1037/edu0000406
- Santos, D. M. dos. (2019). Evasão escolar na EJA: estudo comparativo em uma escola da rede pública estadual de Pacatuba – CE / School evasion in EJA: a comparative study in a school of the Pacatuba state public network. *Brazilian Journal of Development*, 5(10), 18916–18940. DOI: 10.34117/bjdv5n10-131
- Šimić Šašić, S., Šimunić, A., & Klarin, M. (2021). The Mediating Role of Teacher–Pupil Interaction in the Relationship of Pupil Temperament to Self-Esteem and School Success. *Društvena Istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 30(3), 509-531. DOI: 10.5559/di.30.3.03
- Singh, H. P., & Alhulail, H. N. (2022). Predicting Student-Teachers Dropout Risk and Early Identification: A Four-Step Logistic Regression Approach. *IEEE Access*, 10, 6470-6482. DOI: 10.1109/ACCESS.2022.3141992

- Smolkowski, K., Seeley, J. R., Gau, J. M., Dishion, T. J., Stormshak, E. A., Moore, K. J., Falkenstein, C. A., Fosco, G. M., & Garbacz, S. A. (2017). Effectiveness evaluation of the Positive Family Support intervention: A three-tiered public health delivery model for middle schools. *Journal of School Psychology, 62*(jun.2017), 103-125. DOI: 10.1016/j.jsp.2017.03.004
- Soeiro, A. da C., Garcia, D., & Schneider, D. R. (2022). Relação entre o perfil socioeconômico e o padrão de uso de álcool e maconha de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, 23*(00),1-23. <https://doi.org/10.30715/doxa.v23i00.16214>
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125-146. DOI: 10.1007/s10648-005-3950-1
- Stearns, E., Moller, S., Blau, J., & Potochnick, S. (2007). Staying back and dropping out: The relationship between grade retention and school dropout. *Sociology of Education, 80*(3), 210-240. DOI: 10.1177/003804070708000302
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 2*(1), 55-87. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.83
- Studsrod, I., & Bru, E. (2011). Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties, 16*(2), 159-172. DOI: 10.1080/13632752.2011.569401
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In *Higher education: Handbook of theory and research, 25*, 51-89. Recuperado de DOI: 10.1007/978-90-481-8598-6_2
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017. DOI: 10.1177/0013164492052004025
- Vega, S. L. E. & García, F. L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación, 355*(mai./ago.2011), 493-519. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-034
- Virtanen, T., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Pelkonen, J., & Poikkeus, A. M. (2022). Stability of social support during school transitions: Associations with truancy and not completing upper secondary education in normative time. *Learning and Instruction, 82*(dez.2022), 1-9. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2022.101663
- Vitório, S. das Virgens, Porto, K. S., & Borghi, I. S. M. (2021). A ludicidade como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências na Educação de Jovens e

- Adultos em uma escola do campo. *Revista Educação e Linguagens*, 10(20), 137-162. DOI: 10.33871/22386084.2021.10.20.137-162
- Wagner, M., & Davis, M. (2006). How are we preparing students with emotional disturbances for the transition to young adulthood? Findings from the National Longitudinal Transition Study—2. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2), 86-98. DOI: 10.1177/10634266060140020501
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Wang, M. T., & Fredericks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. DOI: 10.1111/cdev.12138
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The influence of students school engagement on learning achievement: A structural equation modeling analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748-1755. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.467>
- Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J., & Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student-and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 35-49. DOI: 10.1037/spq0000152
- Yao, Z., Pang, L., Yu, H., Xiao, H., & Peng, B. (2021). Self-Support and Loneliness Among Chinese Primary School Students: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.773421
- Zhang, X. Z., Luo, T., Luo, J., & Hong, S. (2020). The impact of gratitude on school belonging in rural middle school students: The chain mediating effect of perceived social support and self-esteem. *Chinese Journal of Special Education*, 239(5), 76-83. DOI: 10.3969/j.issn.1007-3728.2020.05.013

APÊNDICE A – QUADRO DE CONSTRUTO

Construto	Frase original	Frase adaptada	Autores
Apoio dos Pais (AP)	AP1: My parents express pride in me.	Meus pais expressam orgulho de mim.	Malecki & Demaray (2002)
	AP2: My parents help me practice things.	Meus pais me ajudam a praticar coisas.	
	AP3: My parents make suggestions when I'm uncertain.	Meus pais fazem sugestões quando não tenho certeza.	
	AP4: My parents help me make decisions.	Meus pais me ajudam a tomar decisões.	
	AP5: My parents give me good advice.	Meus pais me dão bons conselhos.	
	AP6: My parents listen to me When I'm mad	Meus pais me escutam quando estou bravo (a).	
	AP7: My parents help me find answers.	Meus pais me ajudam a encontrar respostas.	
	AP8: My parents praise me when I do a good job.	Meus pais me elogiam quando faço um bom trabalho.	
	AP9: My parents reward me When I've done something well.	Meus pais me recompensam quando faço algo bem feito.	
	AP10: My parents tell me how well I do on tasks.	Meus pais me elogiam quando eu me saio bem nas tarefas.	
Apoio do Professor (APR)	APR1: My teacher(s) tries to answer questions	Meus professores tentam responder as minhas duvidas.	Malecki & Demaray (2002)
	APR2: My teacher(s) cares about me.	Meus professores se preocupam comigo	
	APR3: My teacher(s) is fair to me.	Meus professores são justos comigo.	
	APR4: My teacher(s) understands me.	Meus professores me entendem.	
	APR5: My teacher(s) explains things when I'm confused.	Meus professores explicam as coisas quando estou confuso.	

	APR6: My teacher(s) makes it okay to ask questions.	Meus professores aceitam quando faço perguntas em sala de aula.	
	APR7: My teacher(s) gives good advice.	Meus professores me dão bons conselhos.	
	APR8: My teacher(s) helps me when I want to learn to do something better.	Meus professores me ajudam quando quero aprender a fazer algo melhor.	
	APR9: My teacher(s) helps me solve problems by giving me information.	Os meus professores me ajudam a resolver problemas dando-me informações.	
	APR10: My teacher(s) praises me when I've tried hard or done well.	Meus professores me elogiam quando eu me esforço ou fui bem.	
Apoio dos Colegas de Classe (ACC)	ACC1: My classmates ask me for suggestions or ideas	Meus colegas de classe me pedem sugestões ou ideias.	Malecki & Demaray (2002)
	ACC2: My classmates ask me to join activities.	Meus colegas de classe me pedem para participar das atividades.	
	ACC3: My classmates do nice things for me.	Meus colegas de classe fazem coisas boas para mim.	
	ACC4: My classmates spend time doing things.	Meus colegas de classe passam o tempo fazendo atividades comigo.	
	ACC5: My classmates help me with projects in class.	Meus colegas de classe me ajudam com projetos em sala de aula.	
	ACC6: My classmates make suggestions when I need help.	Meus colegas de classe fazem sugestões quando preciso de ajuda.	
	ACC7: My classmates treat me with respect.	Meus colegas de classe me tratam com respeito.	
	ACC8: My classmates notice my efforts.	Meus colegas de classe notam meus esforços.	

	ACC9: My classmates say nice things to me when I have done something well.	Meus colegas de classe dizem coisas boas para mim quando eu faço algo bem feito.	
	ACC10: My classmates give me positive attention.	Meus colegas de classe são atenciosos comigo.	
Intenção de deixar a Escola (IDE)	IDE1: Honestly I don't know.	Sinceramente não sei.	Vallerand et al. (1992)
	IDE2: I really feel that I'm wasting my time in school.	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na escola.	
	IDE3: In order to get a more prestigious job later on.	Para conseguir um emprego de maior prestígio mais tarde.	
	IDE4: To prove to myself that I can do better than just a high-school degree.	Para provar a mim mesmo que posso fazer melhor do que ter apenas um diploma do ensino médio.	
	IDE5: Because eventually it will allow me to enter the job market in a field that I like.	Porque eventualmente vai me permitir entrar no mercado de trabalho em uma área que eu gosto.	
	IDE6: Because I experience pleasure and satisfaction while learning new things.	Porque sinto prazer e satisfação enquanto aprendo coisas novas.	
	IDE7: For the pleasure I experience while surpassing myself in my studies.	Pelo prazer que sinto ao me superar nos estudos.	
	IDE8: For the high feeling that I experience while reading on various interesting subjects.	Porque quando eu leio vários assuntos interessantes fico emocionado.	
Autoestima (AE)	AE1: I feel that I am a person of worth.	Sinto que sou uma pessoa de valor.	Rosenberg (1965)
	AE2: I feel that I have a number of good qualities.	Sinto que tenho uma série de boas qualidades.	
	AE3: All in all, I am inclined to think that I am a failure.	Em suma, estou inclinado a pensar que sou um fracasso.	
	AE4: I am able to do things as well as most other people.	Sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.	

AE5: I feel I do not have much to be proud of.	Sinto que não tenho muito do que me orgulhar
AE6: I take a positive attitude toward myself.	Tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo.
AE7: On the whole, I feel very satisfied with myself.	No geral, sinto-me muito satisfeito comigo mesmo
AE8: I wish I could have more respect for myself.	Eu gostaria de ter mais respeito por mim mesmo.
AE9: I certainly feel useless at times.	Eu certamente me sinto inútil as vezes.
AE10: At times, I think I am no good at all.	Às vezes, acho que não sou bom em nada.

Construto de 2ª ordem		Frase original	Frase adaptada	Autores
Engajamento Escolar do Aluno (EEA)	Energia (EEAE)	EEAE1: At school I am bursting with energy.	Na escola estou cheio de energia.	García-Ros et al. (2018)
		EEAE2: I feel strong and vigorous when I am studying.	Me sinto forte e vigoroso quando estudo.	
		EEAE3: I feel like going to school when I get up in the morning.	Eu sinto que gosto de ir para a escola quando me levanto pela manhã.	
	Dedicação (EEAD)	EEAD1: I find the schoolwork full of meaning and purpose.	Acho a escola cheia de significado e propósito	
		EEAD2: I am enthusiastic about my studies.	Estou encantado nos meus estudos.	
		EEAD3: My schoolwork inspires me.	Minha escola me inspira.	
	Absorção (EEAA)	EEAA1: Time flies when I am studying.	O tempo voa quando estou estudando.	
		EEAA2: When I am working at school, I forget everything else around me.	Quando estou estudando na escola, esqueço de tudo ao redor de mim.	
		EEAA3: I feel happy when I am working intensively at school.	Me sinto feliz quando estou estudando na escola.	

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a),

Essa pesquisa faz parte do meu mestrado em Administração com ênfase em Gestão Escolar, da Fucape Business School. Ao responder essa pesquisa, você tem a oportunidade de contribuir com uma pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA). A sua participação nesta pesquisa é confidencial (ou seja, você não será identificado) e voluntária. Você pode se retirar a qualquer momento, sem penalidade. Ao responder todo o questionário dessa pesquisa, você está indicando que leu as informações acima e concordou em participar da pesquisa.

Obrigado por sua participação!

William Mantovani
Mestrando da Fucape Business School

1 - Você é aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

() Sim

() Não

2 - Você é aluno do Ensino Médio e está frequentando as aulas da EJA?

() Sim

() Não

Instruções:

Considere a seguinte pergunta: **Por que você vai para a escola?** Desta forma, por favor, indique até que ponto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações abaixo, usando a seguinte escala: 1= Discordo Totalmente; 2= Discordo Parcialmente; 3= Indiferente; 4= Concordo Parcialmente; 5= Concordo Totalmente.

AFIRMAÇÕES	ESCALA				
	1	2	3	4	5
3) Sinceramente não sei.					
4) Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na escola.					
5) Para conseguir um emprego de maior prestígio mais tarde.					
6) Para provar a mim mesmo que posso fazer melhor do que ter apenas um diploma do ensino médio.					

7) Porque eventualmente vai me permitir entrar no mercado de trabalho em uma área que eu gosto.	1	2	3	4	5
8) Porque sinto prazer e satisfação enquanto aprendo coisas novas.	1	2	3	4	5
9) Pelo prazer que sinto ao me superar nos estudos.	1	2	3	4	5
10) Porque quando eu leio vários assuntos interessantes fico emocionado.	1	2	3	4	5

Instruções: Para responder as afirmações abaixo, aponte o quanto discorda ou concorda, considere a mesma escala acima.

AFIRMAÇÕES	ESCALA				
	1	2	3	4	5
11) Meus pais expressam orgulho de mim.	1	2	3	4	5
12) Meus pais me ajudam a praticar coisas.	1	2	3	4	5
13) Meus pais fazem sugestões quando não tenho certeza.	1	2	3	4	5
14) Meus pais me ajudam a tomar decisões.	1	2	3	4	5
15) Meus pais me dão bons conselhos.	1	2	3	4	5
16) Meus pais me ajudam a decidir.	1	2	3	4	5
17) Meus pais me ajudam a encontrar respostas.	1	2	3	4	5
18) Meus pais me elogiam quando faço um bom trabalho.	1	2	3	4	5
19) Meus pais educadamente apontam os meus erros.	1	2	3	4	5
20) Meus pais me elogiam quando eu me saio bem nas tarefas.	1	2	3	4	5
21) Meus professores tentam responder as minhas dúvidas.	1	2	3	4	5
22) Meus professores se preocupam comigo.	1	2	3	4	5
23) Meus professores são justos comigo.	1	2	3	4	5
24) Meus professores me entendem.	1	2	3	4	5
25) Meus professores explicam as coisas quando estou confuso.	1	2	3	4	5
26) Meus professores aceitam quando faço perguntas em sala de aula.	1	2	3	4	5
27) Meus professores me dão bons conselhos.	1	2	3	4	5
28) Meus professores me ajudam quando quero aprender a fazer algo melhor.	1	2	3	4	5
29) Os meus professores me ajudam a resolver problemas dando-me informações.	1	2	3	4	5

30) Meus professores me elogiam quando eu me esforço ou fui bem.	1	2	3	4	5
31) Na escola estou cheio de energia.	1	2	3	4	5
32) Me sinto forte e vigoroso quando estudo.	1	2	3	4	5
33) Eu sinto que gosto de ir para a escola quando me levanto pela manhã.	1	2	3	4	5
34) Acho a escola cheia de significado e propósito.	1	2	3	4	5
35) Meus estudos me encantam.	1	2	3	4	5
36) Minha escola me inspira.	1	2	3	4	5
37) O tempo voa quando estou estudando.	1	2	3	4	5
38) Quando estou estudando na escola, esqueço de tudo ao meu redor.	1	2	3	4	5
39) Me sinto feliz quando estou estudando na escola.	1	2	3	4	5
40) Meus colegas de classe me pedem sugestões ou ideias.	1	2	3	4	5
41) Meus colegas de classe me pedem para participar das atividades.	1	2	3	4	5
42) Meus colegas de classe fazem coisas boas para mim.	1	2	3	4	5
43) Meus colegas de classe passam o tempo fazendo atividades comigo.	1	2	3	4	5
44) Meus colegas de classe me ajudam com projetos em sala de aula.	1	2	3	4	5
45) Meus colegas de classe fazem sugestões quando preciso de ajuda.	1	2	3	4	5
46) Meus colegas de classe me tratam com respeito.	1	2	3	4	5
47) Meus colegas de classe notam meus esforços.	1	2	3	4	5
48) Meus colegas de classe dizem coisas boas para mim quando eu faço algo bem feito.	1	2	3	4	5
49) Meus colegas de classe são atenciosos comigo.	1	2	3	4	5
50) Sinto que sou uma pessoa de valor.	1	2	3	4	5
51) Sinto que tenho uma série de boas qualidades.	1	2	3	4	5
52) Em suma, estou inclinado a pensar que sou um fracasso.	1	2	3	4	5
53) Sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.	1	2	3	4	5
54) Sinto que não tenho muito do que me orgulhar.	1	2	3	4	5
55) Tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo.	1	2	3	4	5
56) No geral, sinto-me muito satisfeito comigo mesmo.	1	2	3	4	5

57) Eu gostaria de ter mais respeito por mim mesmo.	1	2	3	4	5
58) Eu certamente me sinto inútil as vezes.	1	2	3	4	5
59) Às vezes, acho que não sou bom em nada.	1	2	3	4	5

Questões relativas à caracterização da amostra:

60) Sua idade:

- 18 a 25 anos.
- 26 a 34 anos.
- 35 a 42 anos.
- acima de 42 anos.

61) Seu sexo:

- Feminino.
- Masculino.

62) Possui filhos?

- Sim.
- Não.

63) Qual é a sua renda mensal?

- Não possuo nenhuma renda.
- Menor do que R\$1.320,00.
- R\$1.320,00.
- Entre R\$1.320,00 e R\$3.960,00.
- Acima de R\$3.960,00.

64) Qual é o seu estado civil?

- Solteiro(a).
- Casado(a).
- Divorciado (a)
- Outro.

65) Qual a região que você reside atualmente?

- Norte.
- Nordeste
- Centro-Oeste.
- Sudeste.
- Sul.

66) Qual sua ocupação atual?

- Desempregado(a).
- Funcionário(a) CLT.

- Funcionário(a) público(a).
- Autônomo(a).
- Outro.

MUITO OBRIGADO POR SEU APOIO!

APÊNDICE C – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

CARACTERÍSTICAS	DESCRIÇÃO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
IDADE	18 a 25 anos	241	80,90%
	26 a 34 anos	21	7,00%
	35 a 42 anos	10	3,40%
	Acima de 42 anos	26	8,70%
SEXO	Feminino	177	59,40%
	Masculino	121	40,60%
POSSUI FILHOS?	Sim	73	24,50%
	Não	225	75,50%
RENDA MENSAL	Não possui renda	105	35,20%
	Menor do que R\$ 1.320,00	59	19,80%
	R\$ 1.320,00	66	22,10%
	Entre R\$1.320,00 e R\$3.960,00	59	19,80%
	Acima de R\$ 3.960,00	9	3,00%
ESTADO CIVIL	Solteiro (a)	224	75,20%
	Casado (a)	41	13,80%
	Divorciado (a)	3	1,00%
	Outro	30	10,10%
REGIÃO DO BRASIL	Norte	36	12,10%
	Nordeste	6	2,00%
	Centro-oeste	3	1,00%
	Sudeste	236	79,20%
	Sul	17	5,70%
OCUPAÇÃO ATUAL	Desempregado (a)	113	37,90%
	Funcionário (a) CLT	76	25,50%
	Funcionário (a) público	13	4,40%
	Autônomo (a)	48	16,10%
	Outro	48	16,10%