Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Jovens em Acolhimento Residencial: o efeito da Auto-Representação no Sucesso Escolar

Tânia Sofia Silva Tomé

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientador:

Doutora Maria Manuela de Amorim Calheiros, Professora Auxiliar,

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2015

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Jovens em Acolhimento Residencial: o efeito da Auto-Representação no Sucesso Escolar

Tânia Sofia Silva Tomé

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientador:

Doutora Maria Manuela de Amorim Calheiros, Professora Auxiliar,

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2015

ISCTE IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Jovens em Acolhimento Residencial:
o efeito da Auto-Representação no Sucesso Escolar

Tânia Sofia Silva Tomé

Outubro, 2015

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Manuela Calheiros, pela sua orientação, apoio, exigência e rigor, que me ajudou a desenvolver este trabalho e a progredir a nível profissional e pessoal.

Agradeço à direção, aos técnicos e aos jovens das instituições pela sua colaboração. Sem eles este trabalho não seria possível.

Agradeço à Joana, pela sua ajuda preciosa, pelo apoio e disponibilidade. Para além da ajuda que me proporcionou, com este trabalhou criamos uma bonita amizade que levo para a vida.

Agradeço aos meus pais, irmã, sobrinhas e prima, pela compreensão, apoio e motivação que sempre me transmitiram e por nunca terem deixado de acreditar em mim.

Agradeço à minha amiga Érica, pela amizade, pelo apoio e pela paciência durante as nossas longas horas de trabalho juntas. Sem a sua companhia e motivação, teria sido muito mais difícil terminar esta dissertação.

Por fim, agradeço às minhas colegas de curso e aos meus amigos, os novos e velhos, os que estão perto e longe, pela sua amizade, encorajamento, interesse e preocupação, com um especial agradecimento à Marta, ao João e ao Fábio.

Resumo

Os jovens em acolhimento residencial são uma das populações de maior risco de insucesso escolar (Jackson & Cameron, 2012). Diversos fatores exercem influência no sucesso escolar, sendo a auto-representação (AR) um deles.

Neste sentido, este estudo teve como objetivos [1] descrever as auto-representações e o sucesso escolar dos jovens em acolhimento residencial, [2] analisar a relação entre as duas variáveis e [3] investigar o papel moderador de variáveis individuais (sexo e idade), institucionais (tempo de acolhimento) e escolares (suspensão/expulsão) na relação entre a auto-representação e o sucesso escolar dos jovens em acolhimento residencial.

A amostra foi constituída por jovens em acolhimento residencial (*N*=150), com idades compreendidas entre os 11 e os 19 anos (54% do sexo masculino e 46% do sexo feminino). A auto-representação foi avaliada através do *Self-Representation Questionnaire for Youth in Residential Care* (Patrício & Calheiros, *in press*), e o sucesso escolar pelas notas a português, matemática, média geral de notas e número de reprovações.

Verificou-se que a auto-representação dos jovens em acolhimento residencial teve influência no seu sucesso escolar, sendo que, AR da competência e a AR global positiva teve um efeito direto e as dimensões comportamental, emocional, relacional, desintegrado da AR e AR global negativa exerceram um efeito nas condições das variáveis moderadoras. Relativamente aos efeitos de interação, verificou-se que o sexo, a idade, o tempo de acolhimento e a suspensão/expulsão moderam a relação entre a auto-representação e o sucesso escolar.

Palavras-Chave: acolhimento residencial, jovens, auto-representação, sucesso escolar

2956 Childrearing & Child Care
3550 Academic Learning & Achievement

Abstract

Young people in residential care are one of the populations most at risk of school failure (Jackson & Cameron, 2012). Several factors have an influence on academic success, self-representation (SR) is one of them.

Thus, the aim of this study was [1] to describe the self-representations and academic achievement in adolescents in residential care, [2] to analyse the relation between these two variables and [3] investigate the moderating role of individual variables (gender and age), institutional (length of stay) and school variables (suspension/expulsion) on the relationship between self-representation and the academic achievement of young people in residential care.

The sample consisted of young people in residential care (*N*= 150), aged 11 to 19 years old (54% male and 46% female). The self-representation was assessed using the Self-Representation Questionnaire for Youth in Residential Care (Patrício & Calheiros, *in press*) and academic achievement with grades of portuguese, mathematics, overall average grade and number of failures.

It was found that self-representation of young people in residential care had influence on their academic success, SR competence and global positive SR had a direct effect and behavioural, emotional, relational, misfit dimensions of SR and global negative SR had an effect on the conditions of moderating variables. For the effects of interaction, it was found that sex, age, length of stay and suspension/expulsion moderate the relationship between self-representation and academic success.

Keywords: residential care, adolescents, self-representation, academic achievement

2956 Childrearing & Child Care

3550 Academic Learning & Achievement

Índice

INTRODUÇÃO ……..… 1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO ……..…. 4
1.1 Enquadramento Legal do Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens em Perigo …….…. 4
1.2 Problemas do Acolhimento Residencial ……..…… 6
1.3 Sucesso Escolar …….….. 7
1.3.1. (In) Sucesso escolar em crianças e jovens em acolhimento residencial ..… 9
1.3.2. Determinantes do Sucesso Escolar …… 11
1.4 A Auto-Representação ……...… 13
1.4.1 Auto-conceito e auto-estima ……... 15
1.4.1.1 Auto-conceito e Auto-estima nas crianças e jovens em acolhimento residencial ……... 17
1.5 A relação entre a Auto-Representação e o Sucesso Escolar ……..…… 19
1.6 Definição do Problema e Objetivos ……...…… 21
CAPÍTULO II – MÉTODO ……. 22
2.1 Participantes ……...… 22
2.2 Instrumento …… 22
2.3 Procedimento ……. 23
2.4 Análise de dados …… 24
CAPÍTULO III – RESULTADOS ……...… 25
3.1 Descrição das Auto-Representações e do Sucesso Escolar dos jovens em acolhimento residencial …… 25
3.2 Relação da Auto-Representação com o Sucesso escolar nos jovens em acolhimento residencial …… 27
3.3 O papel moderador de variáveis individuais, institucionais e escolares na relação entre a Auto-Representação e o Sucesso Escolar nos jovens em acolhimento residencial ……...… 28
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO E CONCLUSÃO ……. 36

REFERÊNCIAS…… 43
ANEXOS ……. 52

Índice de Anexos

Anexo A: *Self-Representation Questionnaire for Youth in Residential Care* ……..… 52
Anexo B: Consentimento Informado para Jovens ……... 53

Índice de Quadros

Quadro 3.1: Análise descritiva das varáveis em estudo ……...… 25
Quadro 3.2: Correlações entre as variáveis em estudo ……..... 26
Quadro 3.3 Efeitos de moderação entre a AR e o SE …….…. 28

Índice de Figuras

Figura 3.1: Efeitos de moderação do sexo na relação entre a dimensão relacional da AR e as notas a matemática ……... 29
Figura 3.2. Efeitos de moderação da idade na relação entre a AR Global Negativa e o número de reprovações …… 30
Figura 3.3. Efeitos de moderação da suspensão/expulsão na relação entre a dimensão competência da AR e o número de reprovações ……..…… 31
Figura 3.4. Efeitos de moderação da suspensão/expulsão na relação entre a dimensão compotamental da AR e as notas a matemática …….…….. 32
Figura 3.5. Efeitos de moderação da suspensão/expulsão na relação entre a dimensão emocional da AR e as notas a matemática ……... 33
Figura 3.6. Efeitos de moderação da idade na relação entre a dimensão relacional da AR e as notas a português ……...…….. 34
Figura 3.7. Efeitos de moderação do tempo de acolhimento na relação entre a dimensão desintegrado da AR e a media geral das notas ……. 35

INTRODUÇÃO

As crianças e jovens em acolhimento residencial são uma das populações mais excluídas a nível social e económico na União Europeia (Hojer, Johannson, Hill, Cameron & Jackson, 2008). São considerados um grupo em desvantagem social quando comparados com a população normativa e com grande risco e propensão para problemas sociais como pobreza, desemprego, criminalidade, toxicodependência, patologias mentais, gravidez na adolescência e dependência dos serviços sociais (Jackson & Cameron, 2012; Roca, García, Biarnés & Rodríguez, 2009; Zetlin & Weinberg, 2004).

A nível educacional, as crianças e jovens em acolhimento residencial são também uma das mais vulneráveis. Para além de apresentarem resultados escolares mais fracos comparativamente com a população geral (Dell'Aglio & Hutz, 2004; Zetlin & Weinberg, 2004), têm uma grande tendência para abandonar a escola quando completado o ensino obrigatório ou quando saem do sistema de acolhimento (Blome, 1997; Cook, 1994), sendo que, em Portugal, 38,4% dos jovens em acolhimento residencial com 20 anos não conclui o ensino secundário (ISS, 2014).

Em Portugal, esta problemática é agravada pelo fato de no país, existir um elevadíssimo número de crianças e jovens em acolhimento residencial (7.582) (ISS, 2014), fazendo com que o problema em questão se torne ainda mais preocupante e urgente.

Como sabemos, bons resultados escolares e boas qualificações académicas são fatores decisivos para o sucesso profissional, aumentando a probabilidade de uma melhor qualidade de vida no futuro (OECD, 2013a). Assim, o sucesso escolar pode ser determinante para a obtenção de uma vida melhor, afastando estas crianças e jovens dos problemas psicossociais acima descritos, representativos nesta população (Jackson & Cameron, 2012; Zetlin & Weinberg, 2004).

Deste modo, torna-se muito importante perceber que fatores influenciam o sucesso escolar das crianças e jovens em acolhimento residencial, de forma a combater este problema. Segundo a literatura, o sucesso escolar é influenciando por diversos fatores, alguns deles externos ao indivíduo, como os fatores parentais e familiares (Karbach,

Gottschling, Spengler, Hegewald & Spinath, 2013; OECD, 2013a; Schlee, Mullis & Shriner, 2009), e outros internos, como a inteligência, a personalidade (Stankov, 2013), e o auto-conceito (Marsh & Martin, 2011) e auto-estima (Aryana, 2010).

O auto-conceito é caracterizado por um conjunto de auto-representações (Markus & Wurf, 1987), sendo que a auto-representação diz respeito à forma como os indivíduos se vêem a eles próprios (Cross & Madson, 1997). Já a auto-estima refere-se à forma como os indivíduos se auto-avaliam (Kernis, 2009).

A auto-representação está estreitamente relacionada com o auto-conceito e a auto-estima (Baumeister, 1999; Markus & Wurf, 1987), sendo que pessoas que se vêem como mais positivas e com uma maior auto-estima tendem a ser mais felizes, a ter menos problemas psicológicos (Mann, Hosman, Shaalma & Vries, 2004) e a apresentarem melhores resultados escolares, isto é, mais sucesso escolar (Aryana, 2010; Seaton, Parker, Marsh, Craven & Yeung, 2014).

Neste sentido, pretende-se com este trabalho, perceber de que forma a auto-representação dos jovens em acolhimento residencial influencia o seu sucesso escolar, assim como se esta relação apresenta diferenças com a inclusão de variáveis moderadoras. Devido à carência de estudos que analisam a relação entre estas duas variáveis nos jovens em acolhimento residencial, pretende-se também com este estudo, contribuir para a análise do problema.

Neste seguimento, o presente trabalho tem os seguintes objetivos:

1) Descrever as auto-representações e o sucesso escolar dos jovens em acolhimento residencial;
2) Analisar a relação entre a auto-representação e o sucesso escolar em acolhimento residencial;
3) Analisar o papel moderador de variáveis individuais (sexo e idade), institucionais (tempo de acolhimento) e escolares (suspensão/expulsão) na relação entre a auto-representação e o sucesso escolar dos jovens em acolhimento residencial.

Este estudo insere-se num projeto de investigação mais alargado, desenvolvido pelo Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-ICSTE-IUL), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e orientado pela Profª Dr.ª Manuela Calheiros, tendo

por título “As imagens dos jovens institucionalizados e o seu impacto nas suas auto-representações e bem-estar”.

Assim, no primeiro capítulo será apresentado o enquadramento teórico onde será descrito o enquadramento legal e as principais problemáticas associadas ao acolhimento residencial, e definidos o sucesso escolar em Portugal, na população geral e nos jovens em acolhimento residencial, a auto-representação e por último é explorada a relação entre esta e o sucesso escolar. Ainda neste capítulo são apresentados o problema e os objetivos do presente trabalho.

No capítulo II, será exposta a metodologia utilizada, através da descrição dos participantes, instrumentos utilizados, procedimento de recolha de dados e análise dos mesmos.

No capítulo III serão descritos os resultados obtidos.

Por último, no capítulo IV será apresentado a interpretação e discussão dos resultados, assim como serão expostas algumas limitações do estudo, sugestões para investigações futuras e implicações práticas.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Enquadramento Legal do Acolhimento Residencial de Crianças e Jovens em Perigo

Segundo a Lei Portuguesa de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Diário da República, Lei 147/99, de 1 de Setembro), uma criança ou jovem é considerada em perigo quando "está abandonada ou vive entregue a si própria; sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; é obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situações pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumo que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover esta situação" (Artigo 3º, p.6117).

Com o objetivo de proteger e retirar o perigo a que estas crianças e jovens estão expostos, existem em Portugal, as seguintes medidas de promoção e proteção: "apoio junto dos pais; apoio junto de outro familiar; confiança a pessoa idónea; apoio para a autonomia de vida; acolhimento familiar e acolhimento residencial ou em instituição", sendo que as quatro primeiras são consideradas medidas a executar em meio natural de vida e as últimas duas (acolhimento familiar e residencial) medidas de colocação (Artigo 35º, p.6121).

Em Portugal, o acolhimento residencial é constituído por três tipos de resposta diferentes: as Unidades de Emergência (UE), os Centros de Acolhimento Temporário (CAT) e os Lares de Infância e Juventude (LIJ). A grande diferença entre estas respostas assenta no facto de que, enquanto que as UE acolhem temporariamente, num máximo de 48 horas, a qualquer hora e em todos os dias do ano crianças e jovens em situação de perigo muito grave, o CAT acolhe de forma temporária e transitória as crianças e jovens durante a fase de diagnóstico, não devendo ultrapassar os 6 meses de permanência e o LIJ

é destinado a crianças e jovens que necessitam de um acolhimento superior a 6 meses (Alves, 2007).

Segundo a legislação em vigor, a medida de acolhimento em instituição deverá apenas ser usada como última opção de intervenção, aplicando-se unicamente quando não existem condições emocionais, afetivas e materiais na família biológica, nuclear ou alargada, para que a criança aí permaneça em segurança. Deve-se evitar a separação da criança com os pais e quando tal não é possível, deve-se tentar que a família esteja envolvida no processo de acolhimento (Alves, 2007).

Quando a criança está entregue à instituição, esta adquire as responsabilidades educativas ao nível jurídico, moral, social e escolar, que em situações normais seriam da responsabilidade dos progenitores. Para além destas, a instituição tem ainda como responsabilidade dar suporte ao nível do desenvolvimento físico, providenciando os cuidados de alimentação e de saúde necessários e do desenvolvimento psicológico, restabelecendo o equilíbrio emocional da criança ou jovem e o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo (Alves, 2007).

De acordo com a informação registada na Carta Social do Instituto de Segurança Social (ISS) (www.cartasocial.pt), Portugal dispõe atualmente de 183 LIJs e 126 CATs, perfazendo um total de 309 instituições de acolhimento para crianças e jovens em perigo, sendo na sua grande maioria Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) (Rodrigues, Ducharne & Del Valle, 2013).

Segundo os dados mais recentes divulgados, em 2012 encontravam-se acolhidos em Portugal 5.492 (65%) crianças e jovens em LIJ, 2.038 (24%) em CAT e 47 em UE, fazendo um total de 7.582 crianças e jovens acolhidos nestas três respostas sociais. A maioria da população acolhida são jovens entre os 12 e os 17 anos de idade com 56,2% (4.742 jovens) e 67,4% se juntarmos a faixa etária dos 18 aos 20 anos (946 jovens). Já as crianças dos 0 aos 11 anos apresentam um peso de 32,6% (2.757) (ISS, 2014).

Numa análise longitudinal entre 2006 a 2013, verifica-se que apesar de haver pouca diferença no número de saídas do sistema de acolhimento (2013 com menos 84 crianças e jovens que 2012) existe uma diminuição do número de crianças e jovens no sistema (diminuição de 3 1% entre 2006 a 2013) (ISS, 2014).

1.2 Problemas do Acolhimento Residencial

Apesar da medida de acolhimento residencial ser aplicada apenas em último caso, esta é a medida de colocação mais utilizada em Portugal, com 7.582 crianças e jovens em situação de acolhimento (ISS, 2014). Esta medida tem como finalidade, proporcionar à criança ou jovem, todas as condições necessárias para a sua segurança, assim como deve proporcionar também um desenvolvimento físico e mental saudável (Alves, 2007).

No entanto, esta medida parece acarretar consequências negativas para o desenvolvimento das crianças e jovens em situação de acolhimento. Quando comparadas com aqueles que vivem com as suas famílias, verifica-se que as crianças e os jovens em acolhimento residencial estão em desvantagem social, observando-se uma alta incidência de pobreza, desemprego, crime, drogas, gravidez na adolescência (e.g. 30,4% das raparigas engravidam antes dos 20 anos) (Roca et al., 2009).

Para além destes, as crianças e jovens em acolhimento apresentam também uma alta prevalência de problemas emocionais e comportamentais (Armsden, Pecora, Payne & Szatkiewicz, 2000; Attar-Schwartz, 2008; Kjelsberg & Nygren, 2004; Marinkovic & Backovic, 2007), atraso no desenvolvimento cognitivo, problemas de adaptação e na relação com pares (Smyke et al., 2007), problemas de saúde mental (Minnis, Everett, Pelosi, Dunn & Knapp, 2006) e mostram-se menos competentes (Smyke et al., 2007).

Segundo o estudo de Minnis et al. (2006), 60% das crianças e jovens a viver em famílias de acolhimento evidenciaram problemas de saúde mental, problemas de comportamento, problemas emocionais, hiperatividade e problemas na relação com os pares. Além disso obtiveram níveis altos e significativos de *Reactive Attachment Disorder,* quando comparadas com crianças que nunca foram acolhidas (Minnis et al., 2006).

Embora estes problemas estejam presentes em crianças e jovens nos dois tipos de acolhimento (acolhimento residencial e famílias de acolhimento), os problemas são mais acentuados no acolhimento residencial. Marinkovic e Backovic (2007) com o objetivo de averiguar as diferenças entre jovens em famílias de acolhimento e jovens em acolhimento residencial, verificaram que estes últimos evidenciam mais problemas sociais e de atenção, ansiedade e depressão, comportamento delinquente e agressivo e menores níveis

de competência. Do mesmo modo, Ryan, Hernandez e Herz (2007) observaram que os jovens em acolhimento residencial apresentam um risco de delinquência duas vezes maior que os jovens em famílias de acolhimento. Oriol-Granado, Sala-Roca e Guiu (2015), encontraram no seu estudo, desenvolvido em Espanha, que a população inserida nos centros educativos (centros de detenção juvenil), é maioritariamente constituída por jovens provenientes do acolhimento residencial (Oriol-Granado et al., 2015).

Foi encontrado ainda que, crianças e jovens em acolhimento residencial demonstram com mais frequência afeto negativo, comparado com crianças não acolhidas (Smyke et al., 2007). Os mesmos autores compararam a qualidade do cuidado prestado às crianças/jovens no acolhimento residencial e nas famílias, sendo que, como o espectável, a qualidade do cuidado nas instituições de acolhimento foi inferior. Os resultados mostraram ainda que, a qualidade do cuidado está associada com o desenvolvimento cognitivo e com a competência nas crianças, pelo que, uma fraca qualidade de cuidado pode ser um fator de risco para estas crianças (Smyke et al., 2007).

Estes fatores negativos nas crianças e jovens em acolhimento residencial, não são sentidos de igual forma por todos. Observou-se que os rapazes apresentam níveis superiores de agressão e níveis inferiores de sintomas de depressão, comparativamente com as raparigas (Attar-Schwartz, 2008). O tipo de família de que provêm tem também influência nas consequências do acolhimento, dado que, crianças vindas de famílias monoparentais, apresentam mais problemas psicossociais que as vindas de famílias nucleares (Attar-Schwartz, 2008).

Para além destes problemas, a literatura revela ainda que, jovens em acolhimento residencial têm uma grande desvantagem no que respeita ao desempenho escolar, apresentando altos níveis de insucesso escolar, comparativamente com a população geral (Dell'Aglio & Hutz, 2004; Jackson & Cameron, 2012; Pecora et al., 2006; Zetlin & Weinberg, 2004; Zetlin, Weinberg & Kimm, 2009), assunto tratado no próximo ponto.

1.3 Sucesso Escolar

Obter um bom sucesso escolar, é um requisito fundamental na sociedade atual para uma boa qualidade de vida no futuro. Segundo o ProjAVI (2013), indivíduos com altas

qualificações escolares têm duas vezes mais probabilidades de conseguir emprego e são três vezes mais propensos a ganhar um ordenado acima da média do que indivíduos com poucas qualificações. O que significa que, para os indivíduos que desistem cedo dos seus estudos, obtendo poucas qualificações, torna-se muito difícil e pouco provável obterem empregos bem remunerados e gratificantes (ProjAVI, 2013).

Em Portugal, tem sido dada ao longo dos anos, cada vez mais importância à escolarização e ao sucesso escolar. Se em 1992 a taxa de abandono escolar de alunos entre os 18 e os 24 anos sem completar o ensino secundário era de 50% (INE, PORDATA, 2015), em 2013 baixou para 19,2% (CNE, 2014) e em 2014 para 17,4% (INE, PORDATA, 2015). Apesar da redução de abandono escolar ao longo dos anos, são os rapazes os que mais abandonam a escola sem completar o ensino secundário, sendo que, em 1992 apresentaram uma taxa de 56,2% e em 2014 uma taxa de 20,7%, comparativamente com as raparigas, que apresentam uma taxa de 44,2% de abandono escolar em 1992 e 14,1% em 2014 (INE, PORDATA, 2015).

No entanto, comparando com os restantes países da União Europeia, numa lista de 28 países, Portugal é ainda o quarto país com maior taxa de abandono escolar nesta faixa etária, em 2014, sendo apenas ultrapassado pela Roménia (18,1%), Malta (20,4%) e Espanha (21,9%) (Eurostat, INE e PORDATA, 2015). Apesar deste fato negativo, podemos dizer que Portugal está a progredir, dado que no ano de 2013 encontrava-se no terceiro lugar desta mesma lista, com uma taxa de 19,2% (CNE, 2014).

Devido às novas ofertas formativas em alternativa ao ensino regular e às ofertas de formação para adultos, a taxa de conclusão no ensino básico (do 1º ao 9º ano) aumentou significativamente entre 2006 e 2010 em Portugal, tendo apresentado no ano letivo de 2012/2013 uma taxa de conclusão de 82,2%, sendo as raparigas as que mais concluem o 9º ano de escolaridade. No ensino secundário, são os alunos dos cursos tecnológicos os que mais terminam os estudos (71,7%), comparativamente com os alunos em cursos gerais (64,4%) (CNE, 2014).

Quanto às retenções e desistências, apesar de se verificar uma redução entre 2002 e 2013, estas continuam elevadas, sendo ainda possível observar que as retenções vão aumentando à medida que avança a escolaridade. No ano letivo 2012/2013, o 1º ciclo

obteve uma taxa de 4,9%, o 2º ciclo 12,5% e o 3º ciclo 15,9%, revelando que é no 7º, 8º e 9º ano que os jovens mais reprovam e desistem da escola (CNE, 2014). No entanto, tanto no ensino básico como no secundário, são as raparigas que apresentam menos retenções e abandono (CNE, 2014).

No mais recente relatório do *Programme for International Student Assessment* (PISA), programa que avalia o desempenho escolar dos alunos de 15 anos nas áreas de matemática, leitura e ciências em 65 países, no ano de 2012 Portugal conseguiu, pela primeira vez, obter resultados que o colocaram na média da OECD na disciplina de matemática. Já no domínio da leitura e ciências, os alunos portugueses obterem resultados abaixo da média da OECD. No que diz respeito ao género, no domínio da matemática, tanto em Portugal como na média dos países da OECD, observa-se uma ligeira diferença de desempenho, sendo os rapazes os que obtiveram melhor pontuação na disciplina (OECD, 2013b).

De um modo geral, o desempenho médio dos alunos portugueses tem vindo a melhorar, sendo essa melhoria mais visível no ano de 2006 e 2009 em todos os domínios. No entanto, os resultados médios de 2012 mantiveram-se semelhantes aos obtidos no relatório de avaliação anterior, de 2009, demonstrando alguma estabilidade nos resultados nos três domínios (OECD, 2013b).

1.3.1. (In) Sucesso escolar em crianças e jovens em acolhimento residencial

É evidente na literatura a grande diferença no sucesso/insucesso escolar entre crianças em acolhimento e crianças não acolhidas. Estas crianças e jovens em acolhimento são uma das populações mais vulneráveis a nível educacional (Zetlin & Weinberg, 2004; Zetlin et al., 2009). De facto, os estudos referem que crianças e jovens em acolhimento apresentam níveis mais baixos de desempenho escolar, e consequentemente mais insucesso que crianças e jovens que residem com as suas famílias (Dell'Aglio & Hutz, 2004; Jackson & Cameron, 2012; Pecora et al., 2006; Trout, Hagaman, Casey, Reid & Epstein, 2008; Zetlin & Weinberg, 2004; Zetlin et al., 2009).

O desempenho escolar de crianças e jovens em acolhimento em testes de leitura e matemática é significativamente inferior à das crianças e jovens não acolhidos, o que

culmina em notas mais baixas nestas disciplinas. Estas crianças e jovens apresentam diversos problemas comportamentais na escola, como agressividade, imaturidade, ansiedade e comportamentos de chamada de atenção (Zetlin & Weinberg, 2004; Zetlin et al., 2009). Estes problemas e dificuldades levam a que esta população tenha uma maior tendência para reprovar anos escolares, seja suspensa ou expulsa da escola, seja colocada em currículos de educação especial e tenha uma menor tendência para seguir para estudos universitários (Pecora., et al., 2006; Zetlin & Weinberg, 2004).

Em Portugal, a taxa de insucesso escolar nos jovens em acolhimento residencial é maior na idade de mudança dos ciclos escolares, sendo que, na transição do 1º ciclo para o 2º ciclo os jovens apresentam uma taxa de insucesso de 19%, na passagem do 2º ciclo para o 3º ciclo a taxa é de 39,8%, na transição do 3º ciclo para o ensino secundário a taxa é de 28,5% e a não conclusão do ensino secundário apresenta uma taxa de 35,9% aos 19 anos e 38,4% aos 20. (ISS, 2014).

Este insucesso escolar em crianças e jovens acolhidos, é influenciado por diversos fatores, como fatores individuais de cada criança/jovem, antecedentes/história familiar, fatores relacionados com a escola e fatores inerentes ao próprio sistema de acolhimento e à residência de acolhimento em que estão inseridos (Jackson & Cameron, 2012).

A relação entre o tempo de acolhimento na instituição e o sucesso escolar é um tema controverso entre os autores. Em alguns estudos, um longo período de acolhimento tem um efeito negativo nos jovens acolhidos (Dell'Aglio & Hutz, 2004). No entanto, em outros estudos, as crianças e jovens com um tempo de acolhimento mais longo revelaram menos problemas escolares que crianças acolhidas á menos tempo (Attar-Schwartz, 2009; Ringle, Ingram &Thompson, 2010). Segundo os autores, um longo período de acolhimento de qualidade por ser um fator protetor para esta população (Ringle et al., 2010).

Ao atingir os 18 anos, altura em que os jovens saem do sistema de acolhimento, muitos destes abandonam a escola. Segundo Blome (1997), 37% dos jovens em acolhimento familiar que deixaram o sistema de acolhimento ao atingirem a maioridade desistiu da escola, em comparação com 16% de jovens da mesma idade que vive com as

suas famílias. Outro estudo revelou que, dos jovens com 18 anos que tinha deixado a instituição em um ano, dois terços não tinham concluído o ensino médio (Cook, 1994).

Sem a devida intervenção para que estas crianças e jovens alcancem o sucesso escolar e se mantenham na escola mesmo depois de saírem do sistema de acolhimento e da escolaridade obrigatória, esta população torna-se um grupo com grande risco de exclusão social quando em idade adulta, com grande tendência para patologias mentais e sociais, desemprego, falta de saúde, maternidade/paternidade precoce, dependência dos serviços sociais, consumos e criminalidade (Jackson & Cameron, 2012; Zetlin & Weinberg, 2004).

1.3.2. Determinantes do Sucesso Escolar

Não existem dúvidas de que o sucesso na escola desempenha um papel importante no posterior sucesso académico e profissional dos alunos, proporcionando-lhes melhores oportunidades futuras de vida, de satisfação pessoal e de carreira (OECD, 2013b). Devido à sua importância, têm sido realizadas diversas investigações com o objetivo de identificar os fatores que contribuem para o sucesso escolar (Karbach et al., 2013).

Segundo a literatura, o melhor determinante do sucesso escolar é a inteligência (Karbach et al., 2013; Laidra, Pillmann & Allik, 2007; Stankov, 2013), no entanto, existem também outros fatores que contribuem para o sucesso escolar, sendo a personalidade um deles (Laidra et al., 2007; Stankov, 2013). A relação entre a personalidade e o sucesso escolar tem sido estudada, na maioria dos casos, através da escala *Big Five Personality.* Segundo os resultados desses mesmos estudos, três fatores de personalidade têm revelado estar relacionados com o sucesso escolar. São eles a "abertura à experiência" (*openness to experience*), que corresponde à exploração, busca pró-ativa e valorização da experiência; a concordância (*agreeableness*) e a consciência (*conscientiousness*), que se refere ao grau de organização, motivação e persistência para o objetivo), sendo que o primeiro fator tem uma maior influência no sucesso que os últimos dois (Stankov, 2013).

Para além dos fatores inerentes ao próprio indivíduo, tem-se observado também que o sucesso escolar pode ser influenciado por fatores parentais e familiares. Crianças provenientes de famílias monoparentais apresentam um sucesso escolar significativamente inferior que crianças de famílias nucleares (OECD, 2013a; Schlee et al., 2009). O estatuto socioeconómico e o nível de educação dos pais estão também associados ao sucesso, sendo que as crianças e jovens com pais de estatuto socioeconómico mais elevado e com maiores qualificações académicas têm mais sucesso (Karbach et al., 2013; OECD, 2013a; Schlee et al., 2009). O comportamento dos pais para com os seus filhos é igualmente importante no que diz respeito ao sucesso, dado que, o envolvimento dos pais no percurso educativo dos filhos e nas atividades desenvolvidas pela escola prevê melhores resultados escolares para os filhos (Schlee et al., 2009). No entanto, o comportamento dos pais deve ser moderado, dado que níveis altos de controlo de comportamento, regras demasiado rígidas e expetativas muito altas influenciam negativamente o sucesso dos filhos (Karbach et al., 2013).

Observa-se ainda a existência de outras variáveis relacionadas com o sucesso escolar. O género por exemplo, apresenta diferenças significativas no sucesso escolar, sendo que, as raparigas apresentam menos reprovações e abandono escolar (CNE, 2014), e melhores notas que os rapazes (DGEEC, s/d; Saavedra,2001). No entanto, segundo a OECD (2013b), são os rapazes que apresentam melhores resultados na disciplina de matemática.

No que diz respeito à idade, apesar de existir uma lacuna de estudos que investiguem o sucesso escolar em função da idade, o relatório da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) referente ao ano letivo 2013/2014, refere que a taxa de conclusão do ano escolar vai diminuindo à medida que o ano escolar vai aumentado, pelo que podemos deduzir que os alunos mais velhos apresentam menos sucesso escolar em relação às conclusões que os mais novos (DGEEC, s/d).

O fato dos alunos terem sido suspensos ou expulsos parece ter também influência no sucesso escolar, sendo que a variável suspensão e expulsão está associada ao insucesso, sendo também um forte fator de risco para o abandono escolar (Denecheau, 2011). Esta é uma medida utilizada pelas escolas, com o objetivo de punir os alunos por condutas

incorretas graves, sendo aplicada geralmente, apenas quando as medidas anteriores não tiveram sucesso (Dias, 2005).

Nos jovens em acolhimento residencial, para além de todos estes fatores determinantes para o sucesso escolar, somam-se ainda outros, como o tempo de acolhimento na instituição (Attar-Schwartz, 2009; Dell'Aglio & Hutz, 2004; Ringle et al., 2010). Segundo a literatura, ainda não se consegue afirmar se um longo tempo de acolhimento tem uma influência positiva ou negativa, dado que os estudos são contraditórios, como descrito no ponto anterior.

Para além de todos estes fatores, a literatura diz-nos ainda que, a forma como nos vemos a nós próprios e nos auto-avaliamos, isto é, o nosso auto-conceito e auto-estima estão também relacionados com o sucesso escolar, contribuindo para o mesmo. (Aryana, 2010; El-Anzi, 2005; Erten & Burden, 2014; Liu, Kaplan & Risser, 1992; Mann et al., 2004; Marsh & Martin, 2011; Seaton et al., 2014; Soom & Donche, 2014; Toren, 2013; Valentine, DuBois & Cooper, 2004; Wouters, Colpin, Damme & Verschueren, 2015; Zeigler-Hill et al., 2013). Deste modo, seguidamente será explorado o significado destes conceitos e da auto-representação, assim como a relação que existe entre esta e o sucesso.

1.4 A Auto-Representação

O "*self*" tem sido objeto de estudos há várias décadas, pelas diversas áreas científicas e campos da Psicologia, o que se traduziu em diversas definições, teorias e metodologias. Apesar das várias definições do termo, a mais comum afirma que o *self "refers to a representation or set of representations about oneself, parallel to the representations people have of other individuals"* (Swann Jr. & Bosson, 2010, p. 591).

O indivíduo possui uma quantidade ilimitada de crenças, pensamentos, memórias, perceções e sentimentos acerca dele próprio (Swann Jr. & Bosson, 2010), que constituem o conhecimento que tem de si. Este conhecimento acerca de si, denominado de auto-conhecimento, tem um papel influenciador no seu comportamento, assim como no seu pensamento e bem-estar (Markus & Wurf, 1987). O estudo acerca do *self* tem sido realizado através de vários conceitos como o auto-conceito, a auto-estima, a auto-representação, entre outros (Martins, 2012; Swann Jr. & Bosson, 2010).

A auto-representação é definida pela representação que o sujeito tem de si próprio, construída através de pensamentos e crenças acerca de si e está relacionada com a cognição (Cross & Madson, 1997), dado que os conteúdos destas representações exercem influência na forma como processamos a informação. As auto-representações estão organizadas no sistema cognitivo e vão sendo integradas no auto-conceito (Markus & Wurf, 1987).

Estas representações que o indivíduo tem de si próprio, estão relacionadas com os diferentes contextos sociais em que está inserido e com a reflexão das experiências vivenciadas pelo mesmo. Sendo assim, as auto-representações englobam representações do passado, do presente e do futuro (Epstein, 1990), as mudanças que ocorrem ao longo do tempo, e as experiências que são vivenciadas ao longo da vida. Portanto, as auto-representações são maleáveis, desenvolvendo-se e modificando ao longo da vida (Markus & Kunda, 1986). No entanto, a alteração das auto-representações não acontecem da mesma forma. Existem auto-representações menos resistentes à mudança, denominadas de auto-representações periféricas, e auto-representações mais resistentes à mudança (auto-representações centrais). Estes dois tipos de auto-representações diferem de acordo com o nível da elaboração da informação e da acessibilidade à mesma. As auto-representações centrais, são mais elaboradas, alcançáveis e importantes, pela relevância que têm na definição do auto-conceito (Linville, 1985; Markus & Kunda, 1986; Markus & Wurf, 1987).

Porém, a passagem do indivíduo pelas diferentes fases da vida, faz com que o auto-conceito mude bastante ao longo do tempo (Roberts, Walton & Viechtbauer, 2006), adaptando-se às diferentes fases do ciclo de vida. Este fato proporciona a existência de múltiplas auto-representações, tendo estas um efeito positivo na mente humana (Linville, 1985). Sendo assim, o auto-conceito pode ser visto como um conjunto de auto-representações (Linville, 1985; Markus & Wurf, 1987).

Apesar de existirem diversas publicações acerca da auto-representação, são poucos os estudos que a relacionam com adolescentes. Por este motivo, iremos utilizar para a revisão de literatura que fundamenta este trabalho, os conceitos do auto-conceito e da

auto-estima, visto serem conceitos paralelos do mesmo constructo, como descrito inicialmente.

1.4.1 Auto-conceito e auto-estima

Como referido anteriormente, o auto-conceito não é visto como uma auto-representação geral, mas sim como um conjunto de auto-representações específicas, englobando um conjunto de imagens, conceitos, teorias, metas ou tarefas. O auto-conceito muda e adapta-se às diferentes mudanças, que ocorrem desde a infância até à idade adulta, fazendo com que seja entendido como adaptativo, dinâmico e multidimensional (Markus & Wurf, 1987).

O auto-conceito exerce também uma influência nas ações do indivíduo, através de mudanças de humor, de auto-estima, mudanças de aspetos do auto-conceito mais alcançáveis e relevantes nas escolhas de comparação social, etc. (Martins, 2012), podendo explicar o comportamento dos indivíduos (Baumeister, 1998; Markus & Wurf, 1987).

O auto-conceito compreende ainda três diferentes componentes: a cognitiva, a afetiva e a comportamental (Baumeister, 1999). A primeira componente diz respeito aos conteúdos, designado de auto-conceito, a componente afetiva está relacionada aos aspetos afetivos e avaliativos referindo-se à auto-estima, e a última componente refere-se à regulação dos comportamentos, isto é, da gestão do "eu" (Baumeister, 1998).

Segundo Shavelson, Hubner e Stanton (1976), para além de multidimensional, o auto-conceito é também hierárquico, encontrando-se em primeiro lugar o auto-conceito geral, que se divide em auto-conceito académico e auto-conceito não académico. Sendo assim, podemos afirmar que a perceção de competência por parte do indivíduo está também associada ao auto-conceito (Bong & Skaalvik, 2003), assim como à auto-estima (Harter, 1999). A auto-estima depende, não só da perceção de competência nas diferentes áreas do auto-conceito, como também da importância que é dada a essas determinadas áreas. Isto é, a auto-estima é mais afetada, seja positiva ou negativamente, pelas áreas de competência que o indivíduo entende como mais importantes, sendo que o insucesso

numa área que não considere importante, afeta menos a auto-estima global do indivíduo (Harter, 1999).

A auto-estima faz parte da componente afetiva do auto-conceito (Baumeister, 1999) e é definida como a visão que os indivíduos têm de si próprios, isto é, a forma como se auto-avaliam, podendo esta avaliação ser positiva ou negativa (Kernis, 2009).

A auto-estima positiva ou alta, é considerada um fator protetor para os indivíduos, visto ter efeitos bastantes benéficos na vida dos mesmos, como felicidade, sucesso, adaptação, sucesso escolar e satisfação com a vida, assim como tem resultados positivos a nível da saúde mental e física. Pelo contrário, uma baixa auto-estima pode ser um fator de risco, dado que pode ter efeitos devastadores nos indivíduos, estando associada a ansiedade, depressão, perturbações alimentares, abandono escolar e comportamentos de risco (Mann et al., 2004).

A auto-estima surge desde muito cedo, ainda na infância, ganhando maior importância durante a adolescência (Pepi, Faria & Alesi, 2006), sendo esta fase da adolescência também bastante importante para o desenvolvimento e construção do auto-conceito e auto-representação, devido às mudanças que ocorrem (Martins, 2012). Este período é caracterizado por mudanças a nível físico, com o desenvolvimento do corpo, por mudanças sociais com as novas relações no grupo de pares e a maior autonomia em relação aos pais, a nível cognitivo com a aquisição de novas competências e o desenvolvimento do pensamento, assim como mudanças emocionais. Todas estas mudanças alteram a forma como os jovens se vêem, assim como promovem a exploração do pensamento acerca deles próprios (Martins, 2012).

Dentro desta mesma fase, existem diferenças na auto-representação, auto-conceito e auto-estima em relação ao género. As raparigas vêem-se como mais sociáveis, relacionando-se mais com os seus pares e tendo mais amizades íntimas que os rapazes. Já os rapazes apresentam um auto-conceito superior nas dimensões relacionadas com a atividade física, ou seja, vêem-se como mais capacitados e melhores no desporto que as raparigas (Harter, 1999).

Relativamente aos determinantes da auto-estima, nos rapazes parece ser influenciada por objetivos relacionados com a independência e autonomia, enquanto que a auto-estima

das raparigas está ligada a objetivos relacionados com sensibilidade e interdependência (Cross & Madson, 1997). No entanto, a literatura não é clara sobre qual tem tendencialmente, uma auto-estima mais elevada. Em alguns estudos observou-se uma auto-estima superior nos rapazes (Zuman, Ilias, Isa & Danis, 2012), sendo que, noutros estudos não foram encontradas diferenças significativas (Aryana, 2010).

Em suma, podemos afirmar que a auto-estima positiva é fundamental para a qualidade de vida do indivíduo (Crocker & Wolfe, 2001), proporcionando-lhe bem-estar geral e uma positiva adaptação ao contexto social e funcionando como fator de proteção contra riscos psico-sociais na adolescência (Pepi et al., 2006). Verifica-se que indivíduos com auto-representações e auto-conceito positivo têm tendência a ter uma alta auto-estima, estando os três conceitos bastante interligados (Brown, 1998).

1.4.1.1 Auto-conceito e Auto-estima nas crianças e jovens em acolhimento residencial

Apesar da relevância que tem o estudo do auto-conceito nas crianças e jovens em acolhimento residencial, existe uma grande carência de estudos acerca deste tema, sendo a auto-estima mais estudada nesta população.

Segundo vários autores, crianças e jovens em acolhimento apresentam um auto-conceito mais negativo e uma baixa auto-estima (Kools, 1997), em comparação com a população normativa (Magalhães & Lopes, 2011; Sánchez-Sandoval, 2015).

Segundo um estudo realizado com a população portuguesa (Magalhães & Lopes, 2011), raparigas em acolhimento residencial apresentam um auto-conceito mais negativo que raparigas não acolhidas e percecionam-se como menos felizes e satisfeitas, menos adaptativas e de uma forma mais negativa ao nível dos seus comportamentos.

Ainda noutro estudo, foi comparada a auto-perceção, auto-estima e satisfação com a vida de jovens em acolhimento residencial, jovens adotados, jovens não acolhidos e jovens não acolhidos desfavorecidos, tendo sido os provenientes de acolhimento residencial os que obteram resultados mais negativos nas três variáveis (Sánchez-

Sandoval, 2015). Observou-se ainda que a auto-perceção dos jovens em acolhimento residencial não é estável, tornando-se mais negativa com o avançar da idade na adolescência. Isto é, aos 11 anos a auto-perceção e satisfação com a vida é positiva, no entanto, aos 12 esta vai se tornando mais negativa. Entre os 14 e 16 anos a auto-perceção é mantida ou melhorada ligeiramente, mas sem nunca voltar a ser tão positiva como quando em criança. O mesmo não foi observado na população normalizada e desfavorecida (Sánchez-Sandoval, 2015).

Especificamente em relação apenas à auto-estima nos jovens em acolhimento residencial, a literatura apresenta alguma controvérsia. Existem estudos que não encontraram diferenças significativas entre a população normativa e os jovens em acolhimento residencial (Lyman & Bird, 1996), e outros em que os jovens em acolhimento residencial evidenciaram uma elevada auto-estima (Farineau, Wojciak & McWey, 2013), explicada pelo fato da qualidade de vida desta população melhorar significativamente, quando retiradas das suas casas, dado que deixam de estar expostas a situações de maus tratos ou negligência (Davidson-Arad, 2005), obtendo assim uma vida mais estável.

Manter uma boa relação com os seus pares e com os atuais cuidadores (no caso das famílias de acolhimento), sentir-se aceite e integrado na nova família ou instituição são também preditores de uma auto-estima positiva nestas crianças e jovens (Farineau et al., 2013).

No entanto, outros autores refutam estes fatos, sendo que, na maioria dos estudos observa-se que crianças e jovens em acolhimento residencial tendem a ter uma imagem negativa acerca de si próprios, isto é, apresentam uma baixa auto-estima (Rosen, 1999), em comparação com a população normativa (Jozefiak & Kayed, 2015; Manso, García-Baamonde, Alonso & Barona, 2011; Suzuki & Tomoda, 2015) e um complexo de inferioridade (Manso et al., 2011).

As crianças e jovens em acolhimento, foram, na maioria dos casos, expostas a maus tratos (Suzuki & Tomoda, 2015) ou negligência (Hulette, Freyd & Fisher, 2011) por parte dos seus pais no passado. Pelo que, estas experiências, exercem uma influência negativa na auto-estima dos mesmos (Hulette et al., 2011; Suzuki & Tomoda, 2015), assim como

aumenta a probabilidade de desenvolverem uma vinculação insegura (Suzuki & Tomoda, 2015).

Segundo a literatura, a baixa auto-estima destes jovens é ainda explicada pelo fato de que, um longo período de acolhimento (residencial ou familiar) afeta negativamente o desenvolvimento da identidade na adolescência, sendo que, este impacto negativo pode ser sentido de diferentes formas, dependendo das características contextuais do acolhimento (Kools, 1997).

Crianças e jovens em acolhimento, são também, muitas vezes, alvo de pensamentos e perceções negativas por parte dos seus pares (Kools, 1997) e da população em geral (Calheiros, Garrido, Lopes & Patrício, 2015). Uma vez que, tanto a auto-identidade, como a auto-estima são vulneráveis ao que os outros pensam de nós, quando uma criança em acolhimento interioriza essas perceções negativas que os outros têm acerca de si, estas perceções são internalizadas no seu auto-conceito, contribuindo fortemente para uma baixa auto-estima e desvalorização de si próprio (Kools, 1997).

1.5 A relação entre a Auto-Representação e o Sucesso Escolar

Pelo que se pôde verificar, o auto-conceito, auto-estima e auto-representação têm uma influência na vida dos indivíduos em diferentes domínios (Mann et al., 2004; Martins, 2012), sendo um deles o sucesso escolar (Aryana, 2010).

A relação entre o auto-conceito e auto-estima e o sucesso escolar é um tema bastante estudado na psicologia, no entanto, são raros os estudos que utilizam o conceito de "auto-representação". Na sua grande maioria, são utilizados os conceitos "auto-estima", "auto-conceito" e "auto-perceção". Apesar destes conceitos serem definidos de formas diferentes, eles são muito similares.

A literatura remete-nos para a importância da relação entre estas variáveis, tendo estudos concluído que o auto-conceito/auto-estima/auto-perceção e o sucesso escolar estão positivamente correlacionadas (Aryana, 2010; El-Anzi, 2005; Erten & Burden, 2014; Liu et al., 1992; Mann et al., 2004; Marsh & Martin, 2011; Seaton et al., 2014;

Soom & Donche, 2014; Toren, 2013; Valentine et al., 2004; Wouters et al., 2015; Zeigler-Hill et al., 2013).

Especificamente em relação ao auto-conceito, podemos afirmar que este tem um papel bastante importante no interesse e satisfação dos alunos com a escola e no sucesso escolar (Marsh & Martin, 2011), assim como no bem-estar e saúde a longo prazo dos indivíduos (OECD, 2003). Esta importância do auto-conceito, deve-se ao fato de que, um elevado auto-conceito por parte dos alunos tende a influenciar as suas notas, isto é, alunos com um auto-conceito elevado têm melhores resultados escolares (Erten & Burden, 2014; Seaton et al., 2014).

Investigadores têm estudado a relação do sucesso escolar com o auto-conceito geral, mas também com o auto-conceito académico (relacionado apenas com a escola) (Erten & Burden, 2014; Soom & Donche, 2014) e com o auto-conceito académico específico a uma disciplina (Seaton et al., 2014). O estudo de Seaton et al. (2014) por exemplo, analisou a relação entre o auto-conceito académico apenas a matemática e o sucesso escolar à mesma disciplina. Os resultados foram de encontro aos estudos que analisam a relação entre o auto-conceito geral, isto é, o auto-conceito a matemática teve influência no sucesso escolar dos alunos a matemática (Seaton et al., 2014). No mesmo estudo, os autores estudaram a relação do sucesso escolar com duas variáveis preditoras, o auto-conceito académico e a orientação por objetivos, tendo concluído que o auto-conceito académico é o preditor mais importante para o sucesso escolar (Seaton et al., 2014).

A forte correlação positiva entre auto-conceito académico e o sucesso escolar existe em estudantes de várias idades e em diferentes anos escolares, que vão desde 2º ciclo (Erten & Burden, 2014; Wouters et al., 2015; Toren, 2013), 3º ciclo e ensino secundário (Seaton et al., 2014), até ao ensino universitário (Soom & Donche, 2014).

Segundo a literatura, as auto-perceções positivas também influenciam o sucesso escolar, dado que, estudantes com auto-perceções positivas apresentam uma vantagem no que diz respeito ao desempenho escolar, comparativamente com alunos com uma auto-perceções negativa (Valentine et al., 2004).

A auto-estima está também positivamente correlacionada com o sucesso escolar (Aryana, 2010; El-Anzi, 2005; Liu et al. 1992; Mann et al., 2004; Toren, 2013; Zeigler-

Hill et al., 2013). Uma auto-estima positiva está associada ao aumento do sucesso escolar e da confiança dos alunos na escola (Mann et al., 2004), enquanto que uma auto-estima instável é associada a um fraco desempenho escolar e a uma não ligação com a escola (Zeigler-Hill et al., 2013).

Em síntese, podemos concluir que ter perceções positivas acerca de nós próprios influência positivamente o sucesso escolar, pelo que se torna importante melhorar não apenas a capacidade dos alunos, mas também a representação que cada um tem de si próprio.

1.6 Definição do Problema e Objetivos

Como referido anteriormente, existe em Portugal um elevado número de crianças e jovens em acolhimento residencial. Sendo esta uma população de maior risco de insucesso escolar (Jackson & Cameron, 2012), problemas psicossociais (Marinkovic & Backovic, 2007), desemprego, pobreza, criminalidade e gravidez na adolescência (Roca et al., 2009), torna-se muito importante perceber que variáveis podem influenciar o sucesso escolar dos mesmos, de forma a inverter este ciclo. Tendo em conta a influência que a auto-representação tem no sucesso escolar e a escassez de estudos que relacionem estas duas variáveis numa amostra de jovens em situação de acolhimento residencial, este estudo visa dar um contributo neste sentido.

O presente estudo tem como objetivos:

1) Descrever as auto-representações e o sucesso escolar (SE) dos jovens em acolhimento residencial;
2) Analisar a relação entre a auto-representação e o sucesso escolar em acolhimento residencial;
3) Analisar o papel moderador de variáveis individuais (sexo e idade), institucionais (tempo de acolhimento) e escolares (suspensão/expulsão) na relação entre a auto-representação e o sucesso escolar dos jovens em acolhimento residencial.

II. MÉTODO

2.1 Participantes

A amostra é constituída por 150 jovens (*N*=150) em acolhimento residencial recolhida em 53 instituições de Portugal Continental. É uma amostra que foi retirada aleatoriamente dos dados do projeto "As imagens dos jovens institucionalizados e o seu impacto nas suas auto-representações e bem-estar", desenvolvido no Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-ICSTE-IUL), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) e orientado pela Profª Dr.ª Manuela Calheiros.

As idades dos jovens variaram entre os 11 e os 19 anos (M=14,71; DP=1,64), sendo 81 dos jovens do sexo masculino (54%) e 69 do sexo feminino (46%). A maioria é de nacionalidade portuguesa (92%), 2 jovens são guineenses (1,3%) e 1 é romeno (0,7%). O ano escolar que frequentam varia entre o 2º e o 12º ano, sendo que, 33 jovens frequentavam o 1º e 2º ciclo (22%), 88 jovens o 3º ciclo (58,7%) e 21 jovens o ensino secundário (14%). O tempo do acolhimento dos jovens na instituição atual varia entre 0,11 e 12,74 anos (M=3,25; DP=2,90).

2.2 Instrumento

No projeto de investigação no qual este estudo foi integrado, foram utilizados 5 protocolos, um a ser preenchido pelo coordenador/diretor técnico, outro para técnicos, dois para educadores, e por último, um protocolo para os jovens em acolhimento residencial.

Para este estudo foram utilizadas apenas questões do protocolo dos técnicos relacionadas com o tempo de acolhimento e os dados escolares, nomeadamente, as variáveis das notas escolares (notas a português, matemática e média geral de notas), o número de reprovações e as suspensões/expulsões, e o questionário da auto-representação do protocolo dos jovens.

O questionário da Auto-Representação preenchido pelos jovens denomina-se *Self-Representation Questionnaire for Youth in Residential Care* (Patrício & Calheiros, *in press*) (Anexo A) e tem como objetivo avaliar a auto-representação dos jovens. Este é constituído por 23 atributos, organizados em 6 dimensões (Dimensão Social – simpático,

amigo, prestável e divertido; Dimensão Desintegrado – desintegrado e negligenciado; Dimensão Comportamental – conflituoso, agressivo, problemático, mal comportado, refilão e teimoso; Dimensão Competência – trabalhador, empenhado, competente e inteligente; Dimensão Emocional – traumatizado, deprimido, sozinho e triste; Dimensão Relacional – amado, acarinhado e protegido) e em 2 fatores de segunda ordem (auto-representação global positiva – dimensões social, competência e relacional e auto-representação global negativa – dimensões comportamental, emocional e desintegrado). Para responder ao questionário, os jovens descrevem-se a partir de uma escala tipo Likert de 5 pontos, que varia entre um (1) "Não sou nada assim" até cinco (5) "Sou exatamente assim".

A consistência interna de cada dimensão foi calculada com o alpha de cronbach, tendo-se obtido no geral bons níveis de consistência interna (Dimensão Social .81, Dimensão Comportamental .82, Dimensão Competência .82, Dimensão Emocional .79, Dimensão Relacional .74, Auto-Representação Global Positiva .87 e Auto-Representação Global Negativa .83), exceto na Dimensão Desintegrado que obteve um nível de consistência interna pobre (.57).

2.3 Procedimento

Inicialmente foram contactadas por carta todas as instituições de acolhimento residencial de jovens de Portugal que constavam na Carta Social, com o pedido de colaboração para participação no projeto. Após a confirmação da sua disponibilidade, foi marcada e realizada uma reunião de apresentação formal do projeto, onde foram explicitados os objetivos e a metodologia do mesmo e os instrumentos de avaliação a aplicar. Após aceitação das instituições para participação no estudo, foi marcada a data de recolha dos dados e foram entregues os Protocolos 1, 2 e 3, referentes ao diretor, técnicos e educadores, para que efetuassem o preenchimento.

Seguidamente procedeu-se à recolha de dados dos jovens, sempre realizadas nas instalações da instituição, com as condições logísticas apropriadas. Foi feita uma breve explicação do estudo, assim como da participação ser voluntária e anónima, e foram dadas instruções para o preenchimento do Protocolo 4 onde estava incluído o questionário *Self – Representation Questionnaire for Youth in Residential Care* (Patrício

& Calheiros, *in press*). Depois de assinado o consentimento informado (Anexo B), procedeu-se ao preenchimento do referido protocolo. Sempre que necessário a equipa foi esclarecendo as dúvidas dos participantes. Depois de preenchido, os participantes introduziram os questionários numa caixa fechada com uma ranhura, de forma a garantir mais uma vez, o anonimato. A duração da aplicação do protocolo 4 variou entre 30 a 40 minutos. O projeto foi aprovado pela Comissão de Ética do ISCTE-IUL.

2.4 Análise de dados

Em primeiro lugar realizaram-se análises descritivas e de correlações das variáveis em estudo. De seguida realizaram-se regressões lineares múltiplas para cada variável dependente (VD) (notas a português, notas a matemática, média geral das notas e número de reprovações), tendo como variáveis preditoras as seis dimensões da auto-representação (social, desintegrado, comportamental, competência, emocional e relacional) e num outro modelo os dois fatores de segunda ordem (auto-representação global positiva e auto-representação global negativa). Por fim, para testar o efeito de moderação das variáveis tempo de acolhimento na resposta atual em anos, sexo, idade e suspensão/expulsão na relação entre AR e SE, realizaram-se regressões lineares múltiplas, nas quais além das variáveis preditoras acima mencionadas, foram adicionadas as variáveis moderadoras e os termos de interação entre estas e as variáveis preditoras. Para criar os termos de interação, as variáveis moderadoras e preditoras foram guardadas como variáveis estandardizadas e multiplicadas entre si (Aiken & West, 1991).

Estes modelos (dimensões da AR e fatores de segunda ordem) foram analisados separadamente uma vez que em conjunto não cumpriam o pressuposto de inexistência de multicolinearidade.

Estas análises foram realizadas no spss (versão 22).

III. RESULTADOS

3.1 Descrição das Auto-Representações e do Sucesso Escolar dos jovens em acolhimento residencial

Nesta secção iremos apresentar a análise descritiva das variáveis em estudo. Como se pode verificar no quadro 3.1, no que diz respeito à AR, constata-se que os jovens se descrevem como mais sociais, tendo esta sido a dimensão com maior pontuação. Os jovens descrevem-se também como relacionais e com maior competência, e menos desintegrados, com problemas comportamentais e emocionais. Globalmente os jovens vêem-se com uma auto-representação positiva (M=3.96; DP=.58).

Relativamente às notas escolares, tendo em conta que só é considerada uma nota positiva a partir de 3 valores, os jovens apresentaram uma média de notas a Português (M=2.82; DP=.66) e Matemática (M=2.64; DP=.84) negativa. No entanto, a média geral de todas as notas é positiva (M=3.12; DP=.53). Os jovens apresentam um número de reprovações que varia entre 0 a 5 reprovações (M=1.3; DP=1.25). A maioria dos jovens (134) nunca foi suspenso ou expulso (89,3%), tendo essa situação sido verificada apenas em 16 jovens (10,7%).

Quadro 3.1

Análise descritiva das variáveis em estudo

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
Dimensão: Social AR	150	2,50	5,00	4,2144	,60919	-,454	-,520
Dimensão: Desintegrado AR	149	1,00	5,00	1,6644	,78509	1,341	2,075
Dimensão: Comportamental AR	150	1,00	4,67	2,5573	,80001	-,001	-,462
Dimensão: Competência AR	150	1,25	5,00	3,6728	,78662	-,082	-,251
Dimensão: Emocional AR	150	1,00	5,00	2,1672	,85962	,580	,354
Dimensão: Relacional AR	150	1,67	5,00	3,9978	,75751	-,638	,206
Auto-Representação Global Positiva	150	2,39	5,00	3,9617	,57744	-,092	-,311
Auto-Representação Global Negativa	150	1,00	3,97	2,1313	,60711	,472	,099
Notas a Português	150	1	5	2,82	,656	,060	,490
Notas a Matemática	150	1	5	2,64	,838	,485	,408
Media Geral de Notas	150	1,67	4,67	3,1227	,52679	,028	,612
Número de Reprovações	116	0	5	1,31	1,254	,791	,165
Tempo de acolhimento (anos)	150	,11	12,74	3,2554	2,89704	1,518	1,811
Idade	146	11,00	19,00	14,7055	1,64072	,056	-,456

Relativamente às correlações, verificou-se, através do índice de correlação de Pearson, que apenas as dimensões competência, relacional e auto-representação global positiva apresentaram uma correlação significativa com as variáveis do SE, como se pode verificar no quadro 3.2.

Especificamente, a dimensão competência está positivamente correlacionada com as notas a português (r= .198, p< .05), matemática (r= .246, p< .01) e com a média geral de notas (r= .291, p< .01), o que indica que os jovens que se vêem como mais competentes têm, tendencialmente, melhores notas. A mesma dimensão apresenta também uma correlação negativa com o número de reprovações (r= -.263, p< .01), i.e., quanto mais competentes os jovens se vêem, menos reprovações têm.

A dimensão relacional da AR apresenta também uma correlação positiva com as notas a português (r= .172, p< .05) e a auto-representação global positiva correlações positivas com as notas a português (r= .199, p< .05) e a média geral de notas (r= .250, p< .01), indicando que quanto mais os jovens se vêem como positivos, melhores notas têm.

As dimensões social, desintegrado e comportamental da AR e a variável tempo de acolhimento não apresentaram correlações significativas com nenhuma variável.

Quadro 3.2

Correlações entre as variáveis em estudo

	DS	DD	DCP	DC	DE	DR	GP	GN	1	2	3	4	5
1. Notas Português	,094	,028	-,020	,198*	,086	,172*	,199*	,034	-				
2. Notas Matemática	,057	-,010	-,082	,246**	,111	,016	,139	,002	,565**	-			
3. Médias Geral de Notas	,153	-,025	-,101	,291**	,051	,146	,250**	-,043	,708**	,761**	-		
4. Reprovações	-,031	-,028	,105	-,263**	-,065	,039	-,116	,015	-,223*	-,270**	-,393**	-	
5. Tempo de Acolhimento	,017	,118	,001	,114	-,062	,022	,068	,023	,047	-,042	,104	-,122	-
6. Idade	,099	,051	,144	,162	,140	,045	,127	,160	,047	,198*	,130	,335**	,117

Nota. A AR está descrita no quadro com as seguintes siglas: DS = Dimensão Social; DD = Dimensão Desintegrado; DCP = Dimensão Comportamental; DC = Dimensão Competência; DE = Dimensão Emocional; DR = Dimensão Relacional; GP = AR Global Positiva; GN = AR Global Negativa.
*p<.05 **p< .01

Quanto às variáveis moderadoras, a variável sexo apresentou diferenças significativas relativamente às notas a português (t (148) = -2.127, p = .035), verificando-

se que as raparigas apresentaram uma média superior (M=2.94; DP=.684) comparativamente com a os rapazes (M=2.72; DP=2.72). Verificou-se também uma diferença significativa no sexo em relação à média geral de notas (t (148) = -2.671, p = .008), tendo novamente as raparigas apresentado uma melhor média (M=3.24; DP=.532).

A variável suspensão/expulsão apresentou diferenças significativas com todas as VD's, nomeadamente, com as notas a português (t (148) = -2.511, p = .013), matemática (t (148) = -2.995, p = .003), a média geral de notas (t (148) = -3.589, p = < .001) e o número de reprovações (t (114) = 3.160, p = .002), sendo que os jovens que nunca foram suspensos ou expulsos apresentaram melhores notas a português (M=2.87; DP=.635), matemática (M=2.71; DP=.793), na média geral de notas (M=3.17; DP=.499) e menos reprovações (M=1.18; DP=1.186).

3.2 Relação da Auto-Representação com o Sucesso escolar nos jovens em acolhimento residencial

Através de regressões lineares múltiplas testámos o efeito da AR no SE (notas a português, notas a matemática, média geral das notas e número de reprovações).

Verificámos que o modelo com as dimensões da AR têm um efeito significativo nas notas a matemática (F (6,142) = 2.452, p = .028, R^2 = .056), na média geral das notas (F (6,142) = 2.540, p = .023, R^2 = .059) e no número de reprovações (F (6,108) = 2.358, p = .035, R^2 = .067). Concretamente, apenas a dimensão competência tem um efeito significativo e positivo nas notas a matemática (β = .291, p = .003) e na média geral das notas (β = .274, p = .004), i.e., os jovens que se descrevem como mais competentes têm melhores notas a matemática e uma melhor média geral, e negativo no número de reprovações (β = -.343, p = .002), i.e., os jovens que se vêem como mais competentes têm menos reprovações.

Relativamente às notas a português, o modelo com as dimensões da AR não teve um efeito significativo (F (6,142) = 1.374, p = .229, R^2 = .015).

No que respeita aos modelos com os fatores de segunda ordem (auto-representação global positiva e auto-representação global negativa) verificou-se que o modelo é estatisticamente significativo para as notas a português (F (2,147) = 3.438, p = .035, R^2 = .032) e para a média geral das notas (F (2,147) = 4.891, p = .009, R^2 = .050).

Concretamente, apenas a auto-representação global positiva teve um efeito positivo e significativo nas notas a português (β = .214, *p* = .010) e na média geral (β = .250, *p* = .003), sendo que os jovens que se descrevem globalmente de forma mais positiva têm melhores notas a português e uma média geral superior.

Verificou-se também que o mesmo modelo não é significativo para as notas a matemática (F (2,147) = 1.488, *p* = .229, R^2 = .007) e para o número de reprovações (F (2,113) = .769, *p* = .466, R^2 = -.004).

3.3 O papel moderador de variáveis individuais (sexo e idade), institucionais (tempo de acolhimento) e escolares (suspensão/expulsão) na relação entre a Auto-Representação e o Sucesso Escolar nos jovens em acolhimento residencial

De seguida, para testar o efeito de moderação das variáveis (sexo, idade, tempo de acolhimento na resposta atual em anos e suspensão/expulsão) na relação entre AR e SE, realizámos regressões lineares múltiplas, adicionando nos modelos anteriores as variáveis moderadoras e os termos de interação.

Quadro 3.3

Efeitos de moderação entre a AR e o SE

Efeito de interação	B	SE	Beta
Notas a Matemática			
Comportamental x suspensão/Expulsão	-.172	.080	-.239*
Emocional x suspensão/Expulsão	.306	.129	.301*
Relacional x Sexo	-.245	.099	-.293*
Número de Reprovações			
Competência x Suspensão/Expulsão	.431	.214	.334*
AR Global Negativa x Idade	.324	.136	.232*

*p < .05 ** p < .01 *** p < .001

Em oito modelos testados, cinco foram significativos, mas apenas três apresentaram efeitos de interação significativos, sendo estes o modelo com as dimensões de AR nas notas a matemática (F (34,144) = 1.548, *p* = .047) e no número de reprovações (F (34,112) = 1.832, *p* = .015), e o modelo com as dimensões globais no número de reprovações (F (14,113) = 3.248, *p* < .001), apresentando-se no quadro 3.3 as moderações significativas.

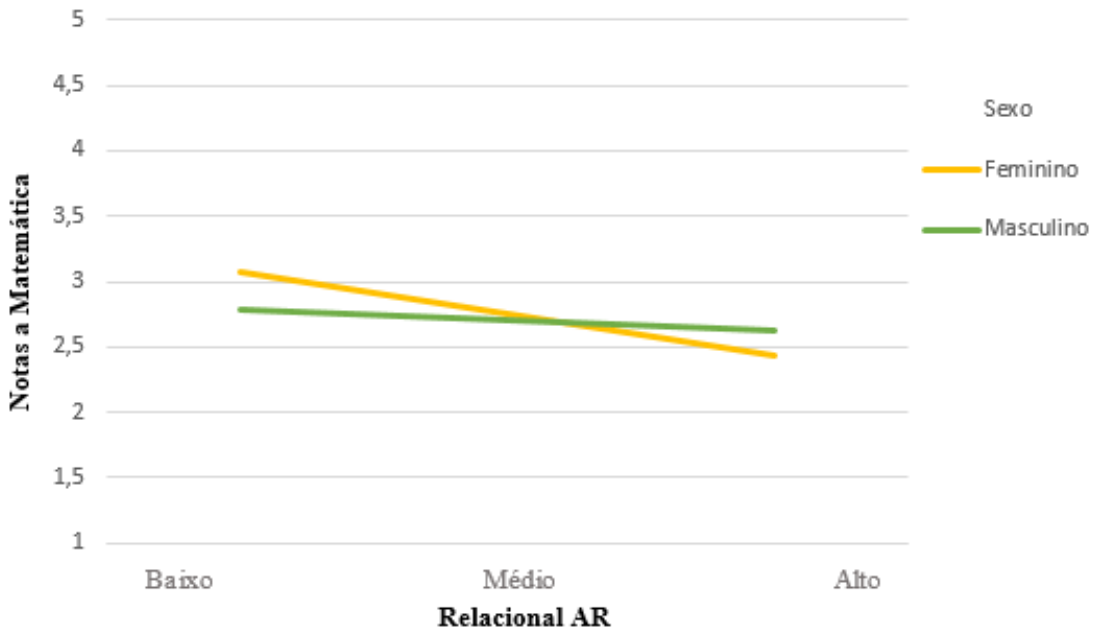

Figura 3.1. Efeitos de moderação do sexo na relação entre a dimensão relacional da AR e as notas a matemática.

Concretamente, verificou-se que o sexo tem um efeito moderador na relação entre a dimensão relacional da AR e as notas a matemática (β = -.286, *p* = .016). Como se pode verificar na figura 3.1, a AR relacional tem um efeito negativo nas notas a matemática, sobretudo para os jovens do sexo feminino.

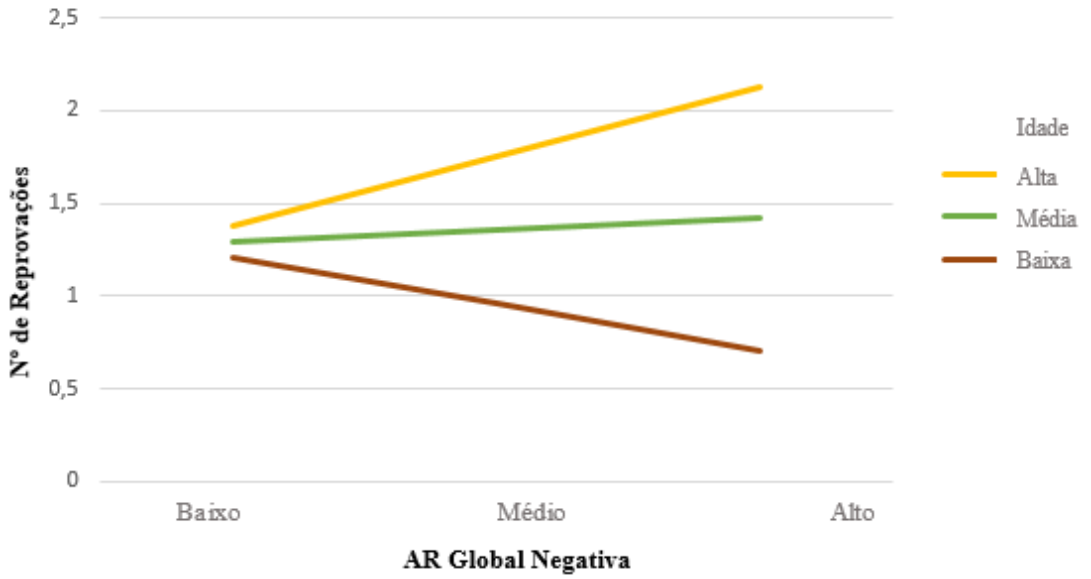

Figura 3.2. Efeitos de moderação da idade na relação entre a AR Global Negativa e o número de reprovações.

Verificou-se também que a idade tem um efeito moderador na relação entre a auto-representação global negativa e o número de reprovações (β = .232, *p* = .019). Tal como se pode ver na figura 3.2, a AR negativa parece ter uma influência negativa no número de reprovações, mas apenas para os jovens mais velhos. O mesmo não se verifica no grupo de jovens mais novos.

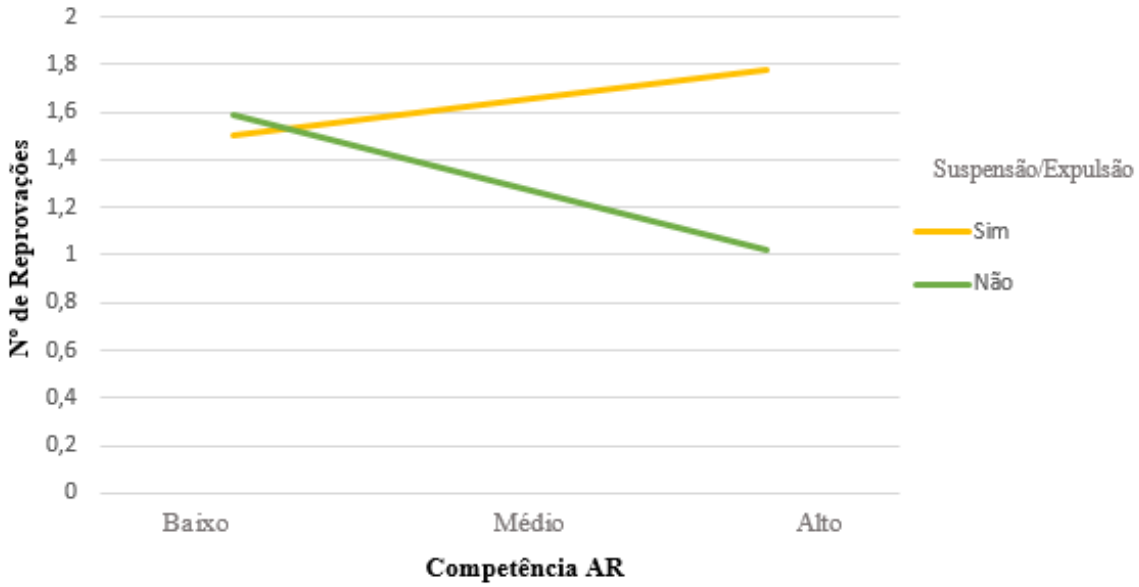

Figura 3.3. Efeitos de moderação da suspensão/expulsão na relação entre a dimensão competência da AR e o número de reprovações.

Verificou-se que a suspensão/expulsão tem um efeito moderador na relação entre a dimensão competência da AR e o número de reprovações (β = .334, *p* = .047), tal como se pode verificar na figura 3.3, em que a AR de competência parece ter um efeito negativo no número de reprovações, sobretudo para os jovens que nunca foram suspensos/expulsos.

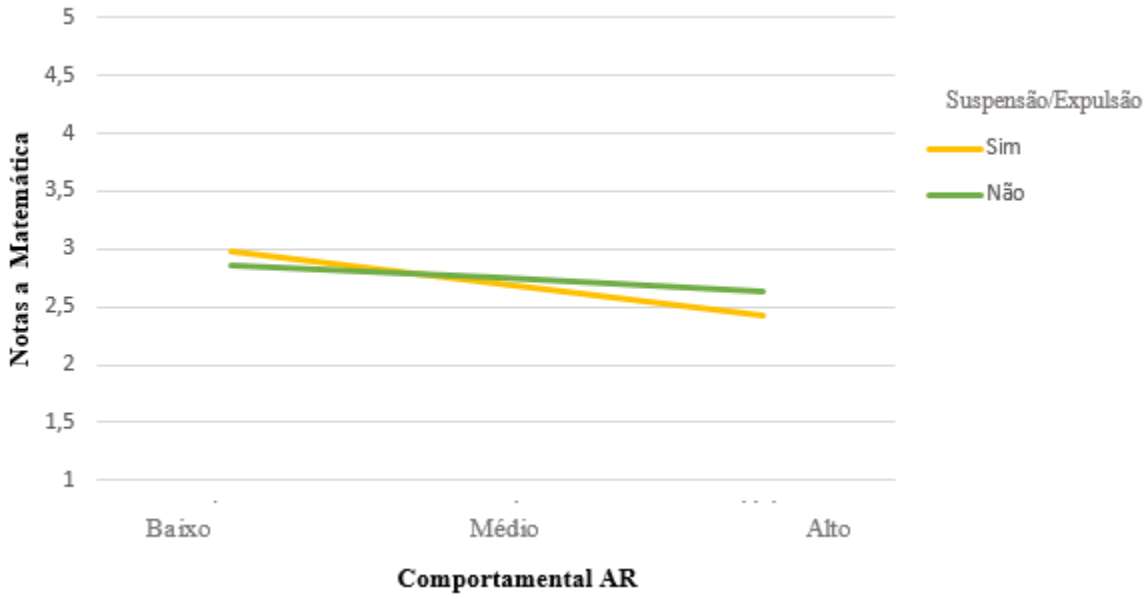

Figura 3.4. Efeitos de moderação da suspensão/expulsão na relação entre a dimensão compotamental da AR e as notas a matemática.

A suspensão/expulsão tem também um efeito moderador na relação entre a dimensão comportamental da AR e as notas a matemática (β = -.239, *p* = .034), tal como se pode verificar na figura 3.4. A AR comportamental tem um efeito negativo nas notas a matemática, sobretudo para os jovens que já foram suspensos ou expulsos.

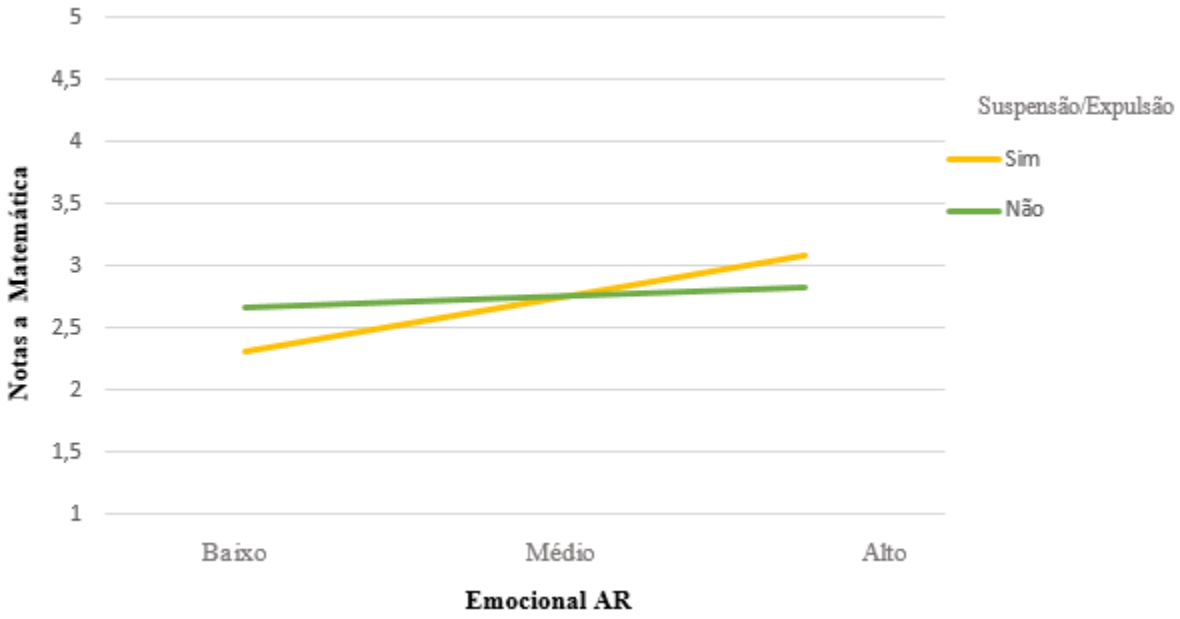

Figura 3.5. Efeitos de moderação da suspensão/expulsão na relação entre a dimensão emocional da AR e as notas a matemática.

A suspensão/expulsão tem ainda um efeito moderador na relação entre a dimensão emocional da AR e as notas a matemática (β = .301, *p* = .019) como se pode verificar na figura 3.5. A AR Emocional tem um efeito positivo nas notas a matemática, sobretudo para os jovens que já foram suspensos ou expulsos. Quando a AR Emocional é baixa os jovens que nunca foram suspensos/expulsos têm melhores notas.

Apesar dos restantes modelos não terem sido significativos, verificou-se ainda dois efeitos de interação significativos.

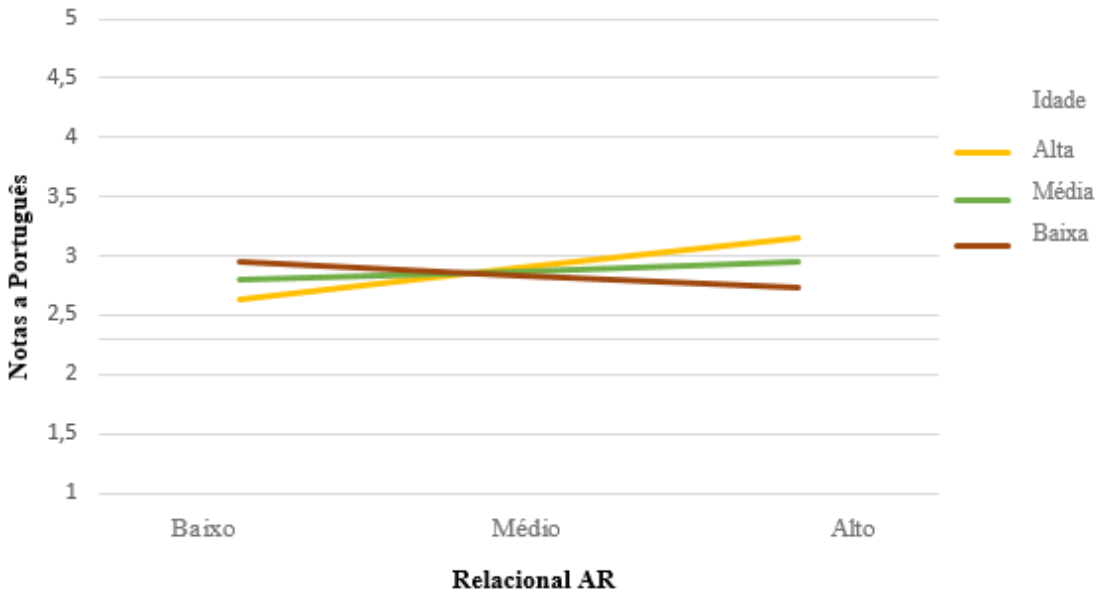

Figura 3.6. Efeitos de moderação da idade na relação entre a dimensão relacional da AR e as notas a português.

Especificamente, observou-se uma moderação da idade na relação entre a AR de relacional e as notas a português (B = .183, SE = .079, β = .292, *p* = .022). Como se pode verificar na figura 3.6, a AR relacional tem um efeito positivo nas notas a português, sobretudo para os jovens mais velhos.

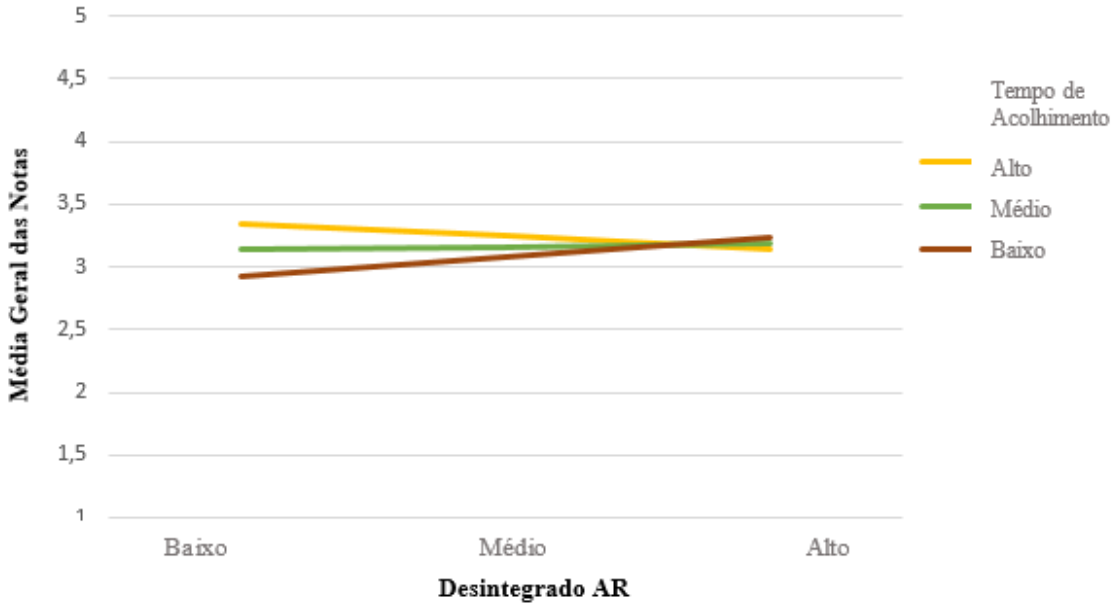

Figura 3.7. Efeitos de moderação do tempo de acolhimento na relação entre a dimensão desintegrado da AR e a media geral das notas.

Verificou-se também uma moderação do tempo de acolhimento na relação entre a AR de desintegrado e a média geral das notas (B = -.126, SE = .061, β = -.309, p = .040). Como se pode verificar na figura 3.7, a AR desintegrado tem um efeito negativo na média geral das notas, sobretudo para os jovens do acolhidos há mais tempo.

IV. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

São reconhecidos pela literatura os diversos problemas associados ao acolhimento residencial de crianças e jovens. Para além da alta prevalência de problemas sociais, emocionais e mentais na idade adulta (Jackson & Cameron, 2012; Roca et al., 2009; Zetlin & Weinberg, 2004), esta população representa também um grupo de elevado risco de insucesso escolar (Dell'Aglio & Hutz, 2004; Zetlin & Weinberg, 2004). O insucesso escolar destes jovens é influenciado por diversos fatores, sendo um deles, a forma como se vêem a eles próprios, isto é, a sua auto-representação (Marsh & Martin, 2011; Seaton et al., 2014).

Investigar e entender potenciais fatores de proteção, pode ser benéfico para melhorar intervenções que pretendem minimizar os resultados negativos escolares nesta população. Assim, o presente estudo pretende contribuir para a análise do problema do insucesso escolar em jovens em acolhimento residencial através do estudo da relação entre a auto-representação e o sucesso escolar. Neste sentido, o estudo teve os seguintes objetivos: 1) descrever as auto-representações e o sucesso escolar dos jovens em acolhimento residencial; 2) analisar a relação entre a auto-representação e o sucesso escolar em acolhimento residencial; 3) analisar o papel moderador de variáveis individuais (sexo e idade), institucionais (tempo de acolhimento) e escolares (suspensão/expulsão) na relação entre a auto-representação e o sucesso escolar dos jovens em acolhimento residencial.

Relativamente ao primeiro objetivo, verificou-se que os jovens em acolhimento residencial se vêem globalmente como positivos. Estes descrevem-se como mais sociais, relacionais e competentes, e menos comportamentais, emocionais e desintegrados, não se vendo globalmente como negativos. Estes resultados são contrários à maior parte dos estudos, que refere que os jovens em acolhimento se auto-avaliam de forma negativa, isto é, têm uma baixa auto-estima e um auto-conceito negativo (Jozefiak & Kayed, 2015; Kools, 1997; Magalhães & Lopes, 2011; Manso et al., 2011; Sánchez-Sandoval, 2015; Suzuki & Tomoda, 2015). No entanto, são consistentes com uma minoria de estudos (Davidson-Arad, 2005; Farineau et al., 2013). Apesar desta população estar associada a problemas comportamentais, sociais e emocionais (Armsden et al., 2000; Attar-Schwartz,

2008; Kjelsberg & Nygren, 2004; Marinkovic & Backovic, 2007), os resultados obtidos sugerem que os jovens em acolhimento não se vêem como tal.

O sucesso escolar dos jovens a português e matemática foi negativo, não existindo grande diferença entre as notas nas duas disciplinas. A média geral das notas foi positiva, no entanto, com valores baixos. Estes resultados estão de acordo com a literatura, que refere que os jovens em acolhimento residencial apresentam notas baixas ou negativas e altas taxas de insucesso escolar (Zetlin & Weinberg, 2004; Zetlin et al., 2009). O número de reprovações variou de 0 a 5, no entanto, foram poucos os que reprovaram anos escolares, assim como também foi baixo o número de jovens que já foi suspenso ou expulso, o que vem contrariar a literatura, dado que os estudos referem que esta população tem uma forte tendência para reprovar anos escolares e ser expulso ou suspenso (Pecora., et al., 2006; Zetlin & Weinberg, 2004).

Verificámos, através do índice de correlação de Pearson, que apenas as dimensões competência, relacional e auto-representação global positiva apresentaram uma correlação significativa com o sucesso escolar, sendo a competência a dimensão com mais correlações. Esta está positivamente correlacionada com as notas a português, matemática e com a média geral de notas, e negativamente correlacionada com o número de reprovações. Estes resultados indicam que os jovens que se vêem como mais competentes, têm tendencialmente melhores notas a todas as disciplinas e menos tendência a reprovar de ano. Verificou-se também que a dimensão relacional da AR está positivamente correlacionada com as notas de português, significando que os jovens que se vêem como sendo amados, acarinhados e protegidos têm, tendencialmente, melhores notas a português. Observou-se ainda uma correlação positiva entre a auto-representação global positiva e as notas a português e a média geral das notas, significando que quanto mais positivo os jovens se vêem, melhores notas têm.

Estes resultados são consistentes com a literatura, que refere que vermo-nos de uma forma positiva e como competentes tem uma influência positiva nos resultados escolares (Erten & Burden, 2014; Mann et al., 2004).

No que respeita ao segundo objetivo, os resultados mostram que a auto-representação dos jovens em acolhimento residencial tem efeito no seu sucesso escolar. Apenas a auto-representação de competência e a auto-representação global positiva têm

efeito direto, no entanto, observou-se que as dimensões comportamental, emocional, relacional, desintegrado e AR global negativa têm também influência no sucesso escolar, mas apenas em algumas condições das variáveis moderadoras (assunto discutido no parágrafo seguinte). Concretamente, a dimensão de competência teve efeito nas notas a matemática, na média geral de notas e no número de reprovações e a auto-representação global positiva teve efeito nas notas a português e na média geral de notas. Estes resultados indicam que os jovens que se vêem como mais competentes e de uma forma global positiva, têm tendencialmente melhores resultados a todas as disciplinas (matemática, português e média geral) e menos reprovações. Os resultados são congruentes com a literatura, no sentido em que alunos com auto-conceito (Marsh & Martin, 2011) e auto-estima positiva (Aryana, 2010; Mann et al., 2004) apresentam melhores resultados escolares. O fato da dimensão competência influenciar o sucesso escolar, pode ser comparado com os estudos acerca do auto-conceito académico, visto serem constructos parecidos, sendo que, também nestes estudos, os jovens com auto-conceito académico elevado apresentam também maior sucesso escolar, isto é, jovens que se vêem com boas capacidades académicas e mais competentes na escola, apresentam melhores notas (Erten & Burden, 2014; Seaton et al., 2014), como é possível observar nos resultados do presente estudo com a dimensão competência da auto-representação.

No que concerne ao terceiro e último objetivo, concluímos que o sexo, a idade, o tempo de acolhimento e o fato do jovem ter sido suspenso/expulso ou não, moderam a relação entre a auto-representação e o sucesso escolar dos jovens em acolhimento residencial, sendo a suspensão/expulsão, a variável que apresenta um efeito moderador em mais dimensões. Deste modo, podemos deduzir que ser-se suspenso ou expulso da escola, pode ter um maior impacto na relação entre a auto-representação e o sucesso escolar dos jovens, que as variáveis individuais e institucionais.

Especificamente, observou-se que o sexo modera a relação entre a dimensão relacional da auto-representação e as notas a matemática, sendo que, os jovens que se descrevem como mais relacionais (que se descrevem como amados, acarinhados e protegidos), têm resultados mais baixos a matemática, especialmente as raparigas.

A idade apresentou efeitos de moderação entre a auto-representação global negativa e o número de reprovações e entre a dimensão relacional da auto-representação e as notas

a português. Desta forma, observou-se que os jovens que se descrevem globalmente como mais negativos têm menos reprovações, mas apenas nos jovens mais velhos, não se verificando o mesmo nos jovens mais novos. Observou-se um efeito positivo da dimensão relacional da auto-representação nas notas de português principalmente para os jovens mais velhos, isto é, os jovens mais velhos que se descrevem como mais relacionais têm melhores notas a português, que os mais novos.

O tempo de acolhimento do jovem na resposta atual, apresentou apenas uma moderação significativa entre a relação da dimensão desintegrado da auto-representação e a média geral de notas. Isto é, nos jovens que se encontram acolhidos há mais tempo, descreverem-se como desintegrados e negligenciados (dimensão desintegrado) tem um efeito negativo superior na sua média geral das notas, que os jovens que se encontram acolhidos há menos tempo. Apesar da controvérsia que existe entre os autores acerca deste tema, os nossos resultados sugerem que um longo período de acolhimento parece ter um efeito negativo nos resultados escolares, indo de encontro a alguns autores (Dell'Aglio & Hutz, 2004).

Como referido anteriormente, observou-se ainda três efeitos de moderação da variável escolar suspensão/expulsão, entre a relação da auto-representação e do sucesso escolar. Concretamente, verificou-se que a dimensão comportamental tem um efeito negativo nas notas a matemática, principalmente para os jovens que já foram suspensos ou expulsos. Isto é, jovens que se descrevem como conflituosos, mal comportados, agressivos, etc. (mais comportamentais), têm piores notas a matemática, sendo que isto acontece sobretudo com os jovens que já foram suspensos ou expulsos. De fato, os estudos indicam que crianças externalizantes (mais comportamentais) tendem a ter um menor sucesso académico (Lier et al., 2012; Stipek & Miles, 2008). Embora neste estudo não seja analisado os comportamentos dos jovens, mas sim a forma como se vêem, podemos afirmar que estes resultados vão de encontro a esses mesmos estudos, que confirmam a existência de uma associação negativa entre ambas as variáveis.

Verificámos também que a dimensão emocional da auto-representação teve uma influência positiva nas notas a matemática, especialmente para os jovens que já foram suspensos ou expulsos. O que significa que, jovens que se descrevem como mais emocionais, isto é, traumatizados, deprimidos, sozinhos e tristes, têm melhores notas a

matemática, especialmente os que já foram suspensos ou expulsos. No entanto, quando a dimensão emocional é baixa, os jovens que nunca foram suspensos ou expulsos têm melhores notas a matemática. A literatura sugere que tanto a externalização como a internalização (crianças mais emocionais), estão associadas ao insucesso escolar. Os problemas de externalização afetam negativamente o sucesso escolar das crianças e a sua relação com os pares, fazendo com que se tornem mais vulneráveis e desenvolvam posteriormente problemas de internalização (Lier et al., 2012). No entanto, os resultados obtidos são contrários à literatura. Estes sugerem que existe uma diferença no sucesso escolar dos jovens externalizantes e internalizantes, sendo que, talvez os internalizantes se refugiem nas aprendizagens escolares, obtendo assim melhores resultados.

Por fim, observou-se que o fato dos jovens terem sido ou não suspensos ou expulsos, tem um efeito moderador na relação entre a dimensão competência da auto-representação e o sucesso escolar. Sendo que, a auto-representação de competência tem um efeito negativo no número de reprovações, mas apenas nos jovens que nunca foram suspensos ou expulsos. Isto é, quando a auto-representação de competência é baixa, os jovens que nunca foram suspensos ou expulsos apresentam mais reprovações. Nos jovens que já foram suspensos ou expulsos, quanto mais se vêem como competentes, maior é o número de reprovações.

Em suma, concluímos que a auto-representação dos jovens em acolhimento residencial tem influência no seu sucesso escolar (notas a português, matemática, média geral de notas e número de reprovações), sendo que, a dimensão competência e AR global positiva exercem uma influência direta, e as dimensões comportamental, emocional, relacional, desintegrado e AR global negativa exercem influência em algumas condições das variáveis moderadoras.

No que respeita aos efeitos de interação, verificámos ainda que o sexo, a idade, o tempo de acolhimento e a suspensão/expulsão moderam a relação entre a auto-representação e o sucesso escolar. No entanto, não se verifica este efeito em todas as condições das variáveis moderadoras.

Limitações e sugestões para investigações futuras

Tendo em conta todo o processo deste estudo, apontam-se algumas das suas limitações. Como primeira limitação, apontamos a dimensão do protocolo de avaliação. Apesar do instrumento que avalia a auto-representação ser de pequenas dimensões, o protocolo em que estava integrado (referente ao projeto de investigação mais alargado do qual este estudo fez parte) era extensivo, o que poderá ter causado algum cansaço e exaustão por parte dos jovens, influenciando assim algumas das suas respostas sem refletirem previamente. Consideramos como segunda limitação, a linguagem técnica de alguns conceitos no instrumento da auto-representação (como "negligenciado", "traumatizado", "deprimido" e "conflituoso"), não apropriada para os jovens mais novos. Apesar de ser previamente explicado aos jovens o significado dos conceitos, nos momentos de recolha em grandes grupos foi difícil perceber e controlar se todos compreenderam a explicação, tendo em conta a agitação, distração e falta de atenção típica da idade.

Devido à carência de estudos que analisem a relação entre estas duas variáveis nos jovens em acolhimento residencial, considera-se que seria importante para investigações futuras, a replicação deste estudo, de forma a aprofundar este tema. Seria também interessante explorar a relação entre a auto-representação e o sucesso escolar nesta população num estudo longitudinal, de forma a se perceber se esta relação se mantém estável ao longo dos diferentes anos escolares, ou se existe diferenças significativas. Por fim, pensa-se que seria igualmente interessante estudar esta mesma relação com a mesma população noutros países, e comparar os resultados com a população portuguesa, com o objetivo de se perceber se, nos diferentes países, o sucesso escolar é influenciado da mesma forma pela auto-representação nos jovens em acolhimento residencial.

Implicações práticas

Tendo em conta os resultados obtidos, consideramos que o presente estudo detém importantes implicações para os professores, educadores e técnicos das instituições. Parece-nos que, de forma a melhorar o desempenho escolar e o consequente sucesso dos jovens em acolhimento residencial, seria importante trabalhar a auto-representação geral dos mesmos, de forma a aumentar a sua auto-estima a auto-conceito. Seria ainda

especialmente importante trabalhar a auto-representação de competência dos jovens, pois quanto mais competentes se sentem, melhores resultados têm.

A auto-representação positiva pode então ser entendida como um fator protetor, pelo que nos parece muito importante para estes jovens, que os professores e a própria instituição, procure, não apenas melhorar as capacidades cognitivas e de aprendizagem dos jovens, mas também que implemente técnicas e disponha algum tempo para trabalhar a auto-representação dos mesmos, visto ser um fator tão importante para o sucesso escolar destes, como podemos verificar neste estudo.

Referências

Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, London, Sage.

Alves, S. N. (2007). *Filhos da Madrugada – Percursos adolescentes em Lares de Infância e Juventude.* Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Armsden, G., Pecora, P. J., Payne, V. H., & Szatkiewicz, J. P. (2000). Children placed in long-term foster care: an intake profile using the Child Behavior Checklist/4 18. *Journal of Emotional and Behavior Disorders, 8(1),* 49-64

Aryana, M. (2010). Relationship between self-esteem and academic achievement amongst pre-university students. *Journal of Applied Sciences, 10(20),* 2474 2477. doi:10.3923/jas.2010.2474.2477

Attar-Schwartz, S. (2009). School functioning of children in residential care: The contributions of multilevel correlates. *Child Abuse & Neglect, 33*, 429–440. doi: 10.1016/j.chiabu.2008.12.010

Attar-Schwartz, S. (2008). Emotional, behavioral and social problems among Israeli children in residential care: a multi-level analysis. *Children and Youth Services Review, 30*, 229-248. doi: 10.1016/j.childyouth.2007.09.009

Baumeister, R. F. (1999). *The self in social psychology*. Cleveland: Psychology Press.

Baumeister, R. E (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 680- 740). New York: McGraw Hill.

Blome, W. W. (1997). What happens to foster kids: Educational experiences of a random sample of foster care youth and a matched group of non-foster care youth. *Child and Adolescent Social Work, 14*, 41–53. doi: 10.1023/A:1024592813809

Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, 15* (1), 1-40. doi: 1040-726X/03/0300-0001/0

Brown, J. (1998). *The Self*. New York: McGraw-Hill.

Calheiros, M. M., Garrido, M. V., Lopes, D. & Patrício, J. N. (2015). Social images of residential care: How children, youth and residential care institutions are

portrayed?. *Children and Youth Services Review, 55,* 159-169. doi: 10.1016/j.childyouth.2015.06.004

Conselho Nacional de Educação (CNE). (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: CNE.

Cook, R. J. (1994). Are we helping foster care youth prepare for their future? *Children and Youth Services Review, 16,* 213–229. doi: 10.1016/0190-7409(94)90007-8

Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review, 108,* 593-23.

Cross, S. E., & Madson, L. (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychological Bulletin, 122*(1), 5-37.

Dell'Aglio, D., & Hutz, C. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17,* 341-350. doi: 10.1590/S0102-79722004000300008

Davidson-Arad, B. (2005). Fifteen-month follow-up of children at risk: Comparison of the quality of life of children removed from home and children remaining at home. *Children and Youth Services Review, 27,* 1-20. doi: 10.1016/j.childyouth.2004.07.002

Denecheau, B. (2011). Children in residential care and school engagement or school 'dropout': what makes the difference in terms of policies and practices in England and France?. *Emotional and Behavioural Difficulties, 16(3),* 277-287. doi: 10.1080/13632752.2011.595093

Diário da República – I Série A. *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo* – Lei 147/99, de 1 de Setembro.

Dias, A. F. (2005). A escola e o adolescente em conflito com a lei: uma investigação das práticas escolares. Monografia de Bacharel em Psicologia. São Carlos: UFSCar.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (s/d). *Estatísticas da Educação 2013/2014*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self esteem, optimism, and pessimism in Kuwait students. *Social Behavior and Personality, 33(1),* 95-104. doi: 10.2224/sbp.2005.33.1.95

Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential Self-theory. In L. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and research* (pp. 165-192). New York: Guilford Publications, Inc.

Erten, I. H., & Burden, R. L. (2014). The relationship between academic self-concept, attributions, and L2 achievement. *System, 42,* 391-401. doi: 10.1016/j.system.2014.01.006

Eurostat, INE e PORDATA. (2015). *Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo – Europa.* Retirado de http://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-1350

Farineau, H. M., Wojciak, A. S., & McWey, L. M. (2013). You matter to me: important relationships and self-esteem of adolescents in foster care. *Child and Family Social Work, 18,* 129-138. doi: 10.1111/j.1365-2206.2011.00808.x

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Hojer, I., Johannson, H., Hill, Margreth, Cameron, C., & Jackson S. (2008). *State of the Art Consolidated Literature Review – The Educational Pathways of young People from a Public Care Background in Five countries.* YIPPEE

Hulette, A. C., Freyd, J. J., & Fisher, P. A. (2011). Dissociation in middle childhood among foster children with early maltreatment experiences. *Child Abuse & Neglect, 35(2),* 123–126. doi: 10.1016/j.chiabu.2010.10.002.

INE, PORDATA. (2015). *Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo – Portugal.* Retirado de http://www.pordata.pt/Europa/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-1350

Instituto da Segurança Social (ISS). (2014). *CASA 2013 - Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens.* Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Jackson, S., & Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher *Children and Youth Services Review, 34,* 1107-1114. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.01.041

Jozefiak, T., & Kayed, N. S. (2015). Self- and proxy reports of quality of life among adolescents living in residential youth care compared to adolescents in the general population and mental health services. *Health and Quality of Life Outcomes, 13(104),* 1-12. doi: 10.1186/s12955-015-0280-y

Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, M., & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction, 23,* 43-51. doi: 10.1016/j.learninstruc.2012.09.004

Kernis, M. H. (2009). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry, 14*(1), 1–26. doi: 10.1207/ S15327965PLI1401_01

Kjelsberg, E., & Nygren, P. (2004). The prevalence of emotional and behavioral problems in institutionalized childcare clients. *Nordic Journal of Psychiatry*, 58, 319−325. doi: 10.1080/08039480410005846

Kools, S. M. (1997). Adolescent identity development in foster care. *Family Relations, 46(3),* 263-271. doi: 10.2307/585124

Laidra, K., Pullmann, H., Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences, 42*, 441–451. doi:10.1016/j.paid.2006.08.001

Lier, P. A., Barker, E. D., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Brendgen, M., & Boivin, M. (2012). Peer Victimization, Poor Academic Achievement, and the Link Between Childhood Externalizing and Internalizing Problems. *Child Development, 83(5),* 1775-1788. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01802.x

Linville, P. W. (1985). *Self*-complexity and affective extremity: don‘t put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition, 3(1*), 94-120. doi: 10.1521/soco.1985.3.1.94

Liu, X., Kaplan, H. B., & Risser, W. (1992). Decomposing the reciprocal relationships between academic achievement and general self-esteem. *Youth & Society, 24(2),* 123-148. doi: 10.1177/0044118X92024002001

Lyman, S. B., & Bird, G. W. (1996). A Closer Look at Self-image in Male Foster Care Adolescents. *Social Work, 41(1),* 85-96. doi: 10.1093/sw/41.1.85

Magalhães, E., & Lopes, J. (2011). Auto-conceito em adolescentes institucionalizadas: Um estudo exploratório. *Psicologia, 25(2),* 163-180.

Mann, M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research, 19(4),* 357-372. doi: 10.1093/her/cyg041

Manso, J. M., García-Baamonde, M. E., Alonso, M. B., & Barona, E. G. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review, 33,* 1981-1988. doi: 10.1016/j.childyouth.2011.05.024

Marinkovic, J. A., Backovic, D. (2007). Relationship between type of placement and competencies and problem behavior of adolescents in long-term foster care. *Children and Youth Services Review, 29,* 216-225. doi: 10.1016/j.childyouth.2006.08.004

Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability in the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(4), 858 -866.

Markus, H. R., & Wurf, E. (1987). The dynamic *self*-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology, 38,* 299-337. doi: 10.1146/annurev.ps.38.020187.001503

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and casual ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81,* 59-77. doi:10.1348/000709910X503501

Martins, A., C., M. (2012). Auto-representação na Adolescência: Avaliação e Processo de Construção. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE – IUL.

Minnis, H., Everett, K., Pelosi, a. J., Dunn, J., & Knapp, M. (2006). Children in foster care: Mental health, service use and costs. *European Child & Adolescent Psychiatry, 15(2),* 63-70. doi: 10.1007/s00787-006-0452-8

OECD. (2013a). PISA *2012 Results: Excellence throught Equity – Giving every student the chance to succeed (Volume II).* Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264201132-en

OECD. (2013b). *PISA 2012 Results: Ready to Learn – Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III).* Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264201170-en

OECD. (2003). *PISA literacy skills for the world of tomorrow – further results from PISA 2000*. Paris: OECD e UNESCO Publishing.

Oriol-Granado, X., Sala-Roca, J., & Guiu, G. F. (2015). Juvenile delinquency in youths from residential care. *European Journal of Social Work, 18(2),* 211-227. doi: 10.1080/13691457.2014.892475

Patrício, J., & Calheiros, M. M., (in press). Self-representation questionnaire for youths in residential care. *Children and Youth Services Review*.

Pecora, P.,Williams, J., Kessler, R., Hiripi, E., O'Brien, K., Emerson, J., Herrick, M. A., & Torres, D. (2006). Assessing the educational achievements of adults who were formerly placed in family foster care. *Child & Family Social Work*, *11*(3), 220 231. doi: 10.1111/j.1365-2206.2006.00429.x.

Pepi, A., Faria, L., & Alesi, M. (2006). Personal conceptions of intelligence, selfesteem, and school achievement in italian and Portuguese students. *Adolescence, 41,* 615-631.

Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos (ProjAVI). (2013). *PISA 2012, Portugal – Primeiros Resultados.* Portugal: ProjAVI.

Ringle, J. L., Ingram, S. D., & Thompson, R. W. (2010). The association between length of stay in residential care and educational achievement: Results from 5 and 16 year follow-up studies. *Children and Youth Services Review, 32,* 974-980. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.03.022

Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 132*, 3–27. doi: 10.1037/0033-2909.132.1.1

Roca, J. S., García, M. J., Biarnés, A. V., & Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review, 31,* 1251-1257. doi: 10.1016/j.childyouth.2009.05.010

Rodrigues, S., Barbosa-Ducharne, M., & Del Valle, J. F. (2013). The quality of residencial child care in Portugal and the example of its development in Spain. *Papeles del Psicólogo, 34,* 11-22.

Rosen, M. (1999). Treating Child Welfare Children in Residential Settings. *Children and Youth Services Review, 21(8),* 657-676.

Ryan, J. P., Hernandez, P., & Herz, D. (2007). Development trajectories of offending for male adolescents leaving foster care. *Social Work Research, 31,* 83–93. doi:10.1093/swr/31.2.83

Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *PSICOLOGIA, 15(1),* 67-92.

Sánchez-Sandoval, Y. (2015). Self-perception, self-esteem and life satisfaction in adopted and non-adopted children and adolescents. *Infancia y Aprendizaje, 38(1),* 144-174. doi: 10.1080/02103702.2014.996406

Schlee, B. M., Mullis, A. K., & Shriner, M. (2009). Parents social and resource capital: Predictors of academic achievement during early childhood. *Children and Youth Services Review, 31,* 22-234. doi: 10.1016/j.childyouth.2008.07.014

Seaton, M., Parker, P., Marsh, H. W., Craven, R.G., & Yeung, A. S. (2014). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational Psychology, 34(1),* 49-72. doi: 10.1080/01443410.2013.825232

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46,* 407-441.

Smyke, A. T, Koga, S. F., Johnson, D. E., Fox, N. A., Marshall, P. J., Nelson, C. A., Zeanah, C. H. & the BEIP Group. (2007). The caregiving context in institution reared and family-reared infants and toddlers in Romania. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48(2),* 210–218. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01694.x

Soom, C. V., Donche, V. (2014). Profiling First-Year Students in STEM Programs Based on Autonomous Motivation and Academic Self-Concept and Relationship with Academic Achievement. *PLOS ONE 9(11),* e112489. doi: 10.1371/journal.pone.0112489

Stankov, L. (2013). Noncognitive predictors of intelligence and academic achievement: An important role of confidence. *Personality and Individual Differences, 55,* 727-732. doi: 10.1016/j.paid.2013.07.006

Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of Aggression on Achievement: Does Conflict With the Teacher Make It Worse? *Child Development, 79(6),* 1721-1735. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x

Suzuki, H., Tomoda, A. (2015). Roles of attachment and self-esteem: impact of early life stress on depressive symptoms among Japanese institutionalized children. *BMC Psychiatry, 15(8),* 1-11. doi: 10.1186/s12888-015-0385-1

Swann Jr., W. B., & Bosson, J. K. (2010). Self and Identity. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert and G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 589-628). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Toren, N. K. (2013). Multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement. *Psychology in the Schools, 50(6),* 634-649. doi: I0.1002/pits.21698

Trout, A. L., Hagaman, J. H., Casey, K., Reid, R., Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: a review of the literature. *Children and Youth Services Review, 30,* 979-994. doi: 10.1016/j.childyouth.2007.11.019

Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: a meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39(2),* 111-133. doi: 10.1207/s15326985ep3902_3

Wouters, S., Colpin, H., Damme, J. V., & Verschueren, K. (2015). Endorsing achievement goals exacerbates the big-fish-little-pond effect on academic self concept. *Educational Psychology, 35(2*), 252-270. doi: 10.1080/01443410.2013.822963

Zeigler-Hill, V., Li, H., Masri, J., Smith, A., Vonk, J., Madson, M., & Zhang, Q. (2013). Self-esteem instability and academic outcomes in American and Chinese college students. *Journal of Research in Personality, 47*, 455-463. doi: 10.1016/j.jrp.2013.03.010

Zetlin, A.G., & Weinberg, L.A. (2004). Understanding the plight of foster youth and improving their educational opportunities. *Child Abuse & Neglect, 28*, 917-923. doi: 10.1016/j.chiabu.2004.03.010

Zetlin, A., Weinberg, L., & Kimm, C. (2009). Improving Education Outcomes for Children in Foster Care: Intervention by an Educational Liaison. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 9*, 421-429. doi: 10.1207/s15327671espr0904_5

Zuman, N., Ilias, K., Isa, K. A., & Danis, A. (2012). Relationship between eating behaviors, self esteem and academic achievement among lower secondary school students in Meru Klang, Malaysia. *Asian Journal of Clinical Nutrition, 4(4),* 132 141. doi: 10.3923/ajcn.2012.132.141

Anexos

Anexo A: *Self-Representation Questionnaire for Youth in Residential Care*[1]

Pensa em ti e descreve-te utilizando a lista de características/atributos que apresentamos de seguida. Indica, por favor, até que ponto consideras que cada uma das características/atributos seguintes te descrevem muito, pouco ou nada. Assinala a tua resposta com um X, utilizando a escala seguinte:

Não sou nada assim	Não sou assim	Sou um pouco assim	Sou muito assim	Sou exatamente assim
□	□	□	□	□

		Não sou nada assim	Não sou assim	Sou um pouco assim	Sou muito assim	Sou exatamente assim
1.	Divertido	□	□	□	□	□
2.	Traumatizado	□	□	□	□	□
3.	Deprimido	□	□	□	□	□
4.	Sozinho	□	□	□	□	□
5.	Conflituoso	□	□	□	□	□
6.	Amado	□	□	□	□	□
7.	Trabalhador	□	□	□	□	□
8.	Agressivo	□	□	□	□	□
9.	Empenhado	□	□	□	□	□
10.	Problemático	□	□	□	□	□
11.	Acarinhado	□	□	□	□	□
12.	Triste	□	□	□	□	□
13.	Negligenciado	□	□	□	□	□
14.	Desintegrado	□	□	□	□	□
15.	Protegido	□	□	□	□	□
16.	Competente	□	□	□	□	□
17.	Inteligente	□	□	□	□	□
18.	Mal comportado	□	□	□	□	□
19.	Simpático	□	□	□	□	□
20.	Amigo	□	□	□	□	□
21.	Prestável	□	□	□	□	□
22.	Refilão	□	□	□	□	□
23.	Teimoso	□	□	□	□	□

[1] Patrício, J., & Calheiros, M. M., (in press).

Anexo B: Consentimento Informado para Jovens

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
CONSENTIMENTO INFORMADO
JOVENS

O bem-estar dos jovens é um aspecto muito importante no seu crescimento e desenvolvimento. Neste momento, estamos a desenvolver um trabalho de investigação no qual gostaríamos de perceber o que os jovens sentem e pensam relativamente a um conjunto de aspectos do seu bem-estar.

Neste sentido, vimos pedir a tua colaboração para participar neste estudo que está a ser realizado por uma equipa do ISCTE-IUL, coordenada pela Professora Doutora Maria Manuela Calheiros, docente desta mesma instituição universitária. A tua colaboração envolverá o preenchimento de um conjunto de questionários, para os quais não existem respostas certas ou erradas, e cuja duração média de aplicação será de 40 minutos.

A tua participação é voluntária e os dados recolhidos para efeitos deste estudo serão confidenciais, não sendo nunca revelada a identidade dos participantes. O teu nome aparecerá apenas nesta folha para que tenhamos o teu consentimento escrito, mas NUNCA estará associado às tuas respostas. Os dados serão analisados e divulgados apenas em termos globais, não sendo divulgados dados individuais.

Poderás a qualquer momento deixar de participar no presente projeto, informando a equipa de investigação dessa decisão. Tudo o que tu nos dizes servirá apenas para efeitos do presente projeto de investigação.

Tomei conhecimento das condições do projeto de investigação, e aceito participar, autorizando a respetiva equipa a utilizar os dados que aqui forneço no âmbito deste projeto.

Assinatura: _____ Data ___/___/____