



Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Empoderamento, auto-determinação e rendimento académico: o papel
moderador de variáveis individuais e da sinalização no sistema de
promoção e proteção

Daniela Cabral Morbey

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Doutora Maria Manuela Calheiros, Investigadora CIS-IUL
ISCTE-IUL

Co-Orientadora:

Doutora Eunice Vieira Magalhães, Investigadora CIS-IUL
ISCTE-IUL

Outubro, 2017

Agradecimentos

Chegar a este ponto é, sem dúvida, mais uma etapa concretizada contudo, tal não teria sido possível sem o apoio incondicional das pessoas que me apoiaram ao longo do tempo.

Antes de mais, quero agradecer à Professora Eunice Magalhães e à Professora Manuela Calheiros. À Professora Eunice Magalhães por me ter incentivado a seguir este caminho e por me mostrar que tal seria possível e, a ambas, por todo o apoio e orientação dada durante este trabalho.

Aos meus pais, Miguel e avós por acreditarem em mim e por sempre me terem incentivado na conquista dos meus sonhos.

À Cátia e à Tânia por me ajudarem e apoiarem nas angústias (múltiplas!) vividas ao longo desta fase.

Ao Fábio por nunca me ter deixado desistir.

E a todos os outros familiares e amigos que sempre me apoiaram e estiveram presentes de alguma forma.

A todos vós, um grande obrigada!

Resumo

No presente trabalho procurou-se perceber o papel dos processos de empoderamento e auto-determinação no rendimento académico das crianças e jovens, assim como de que forma esta relação pode ser afetada pela sinalização no sistema de promoção e proteção e pelas características individuais das crianças e jovens. Participaram neste estudo 114 crianças/jovens (51% do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos ($M=13.63$, $DP=1.598$), encontrando-se quarenta e quatro destas crianças/jovens sinalizadas no sistema de promoção e proteção. Os instrumentos administrados foram o Questionário Sociodemográfico, o Questionário de Envolvimento e Controlo Percebido em Contexto Escolar e, a Escala de Sentido de Poder.

Os resultados revelaram que os rapazes apresentam níveis superiores de auto-eficácia comparativamente com as raparigas e, que as crianças/jovens sinalizadas apresentaram um rendimento académico mais fraco quando comparadas com as não sinalizadas. Foi igualmente observado que quanto maior o sentido de poder, maiores os níveis de resiliência em contexto escolar e de auto-eficácia e, que quanto mais velhas estas crianças/jovens, maiores os níveis de descontentamento e de desmotivação escolar e, conseqüentemente pior rendimento académico. Concluindo, a sinalização mostrou-se como um fator de risco adicional nos processos de desempoderamento e, crenças de auto-eficácia, de envolvimento na escola e de sentido de poder mais elevadas apresentam estar relacionadas com rendimento académico positivo em ambas as disciplinas.

Palavras-chave: *Empoderamento; auto-determinação; rendimento académico; crianças/jovens mal tratadas.*

Domínio científico: 2340 Processos cognitivos

2956 Educação Infantil & Cuidados da Criança

3040 Perceção Social e Cognição

Abstract

In the present study we sought to understand the role of empowerment and self-determination processes in academic performance of children and youth, as well as how this relationship can be affected by the reference to the child protection system and the individual characteristics of children and youth. A sample of 114 children/youths (51% women), with ages between 10 and 18 years ($M=13.63$, $DP=1.598$), being forty-four of these children/youth accompanied by the child protection system. The instruments included a socio-demographic questionnaire, the perceived involvement and control in the school context questionnaire and, the sense of power scale.

The results suggest that boys show higher levels of self-efficacy than girls, and also that children/youths that have been reported in the child protection system are more poorly at school when compared with children/youths out of the child protection system. Likewise, the greater their sense of power, the higher their level of resilience and self-efficacy at school and also the older these children/youths, the higher their level of disaffection and a lack of motivation at school, as a consequence, the poorer their academic performance. In conclusion, reporting children/youth has been shown to be an additional risk in the process of disempowerment, and higher beliefs in self-efficacy, involvement in school and sense of power have a positive impact in academic performance in both educational subjects.

Keywords: *Empowerment; self-determination; academic performance; maltreated children.*

Domínio científico: 2340 Cognitive Processes

2956 Childrearing & Child Care

3040 Social Perception & Cognition

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. Processos de empoderamento e auto-determinação	3
1.1. Condições de vida das crianças/jovens e os processos de empoderamento.	3
1.2. Poder e controlo.....	5
1.3. Crenças de auto-eficácia de acordo com a idade e género das crianças e jovens.....	11
1.4. Experiências de risco/perigo e desempenho académico.....	12
2. Contextualização das situações de perigo e das crianças e jovens sinalizados no sistema de promoção e proteção	13
2.1. Enquadramento legal e social da Proteção das Crianças e Jovens.	13
2.2. Caracterização dos processos de crianças e jovens sinalizadas no sistema de promoção e proteção em Portugal.....	17
2.3. Objetivos do presente estudo.....	19
II. MÉTODO	21
2.1. Participantes	21
2.2. Instrumentos	21
2.3. Procedimento	22
2.4. Procedimento de análise de dados	23
III. RESULTADOS	25
3.1. Análise descritiva	25
3.2. Diferenças de sexo ao nível das crenças de controlo, sentido de poder e rendimento académico.....	26
3.3. Diferenças entre crianças/jovens sinalizadas e não sinalizadas ao nível das crenças de controlo, sentido de poder e rendimento académico	26
3.4. Correlações entre as crenças de controlo, sentido de poder, rendimento académico e idade	27

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

3.5. O papel preditivo das crenças de controlo e sentido de poder no rendimento académico a matemática.....	30
3.6. O papel preditivo das crenças de controlo e sentido de poder no rendimento académico a português	30
3.7. Efeitos de moderação do sexo na relação entre sentido de poder e o rendimento académico a matemática.....	31
3.8. Efeitos de moderação do sexo na relação entre sentido de poder e o rendimento académico a português	32
3.9. Efeitos de moderação do sexo na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a matemática	33
3.10. Efeitos de moderação do sexo na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a português	34
3.11. Efeitos de moderação da sinalização na relação entre sentido de poder e rendimento académico a matemática	35
3.12. Efeitos de moderação da sinalização na relação entre o sentido de poder e o rendimento académico a português	35
3.13. Efeitos de moderação da sinalização na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a matemática	36
3.14. Efeitos de moderação da sinalização na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a português	38
3.15. Efeitos de moderação da idade na relação entre o sentido de poder e o rendimento académico a matemática.....	39
3.16. Efeitos de moderação da idade na relação entre o sentido de poder e o rendimento académico a português	40
3.17. Efeitos de moderação da idade na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a matemática	41
3.18. Efeitos de moderação da idade na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a português	42
IV. DISCUSSÃO	45

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

4.1. Crenças de controlo, sentido de poder e rendimento académico: diferenças individuais	46
4.2. Modelos preditivos das crenças de controlo e poder no rendimento académico.....	47
4.3. O papel moderador do sexo, idade e sinalização na relação entre crenças de controlo e poder e rendimento académico.....	48
4.4. Pertinência do estudo, limitações e sugestões futuras	48
FONTES.....	51
BIBLIOGRAFIA.....	53
ANEXOS.....	61
Anexo A – Questionário Rapaz até aos 12 anos.....	61
Anexo B - Questionário Rapariga até aos 12 anos	66
Anexo C - Questionário Rapaz a partir dos 12 anos.....	71
Anexo D - Questionário Rapariga a partir dos 12 anos	76

Índice de Quadros

Quadro 3.1. Estatística descritiva das variáveis dependentes e independentes	25
Quadro 3.2. Diferenças do sexo ao nível das crenças de controlo, sentido de poder e rendimento académico	26
Quadro 3.3. Diferenças entre crianças/jovens sinalizadas e não sinalizadas ao nível das crenças de controlo, sentido de poder e rendimento académico	27
Quadro 3.4. Correlações entre as crenças de controlo, sentido de poder, rendimento académico e idade	29
Quadro 3.5. O papel preditivo das crenças de controlo e sentido de poder no rendimento académico a matemática	30
Quadro 3.6. O papel preditivo das crenças de controlo e sentido de poder no rendimento académico a português	31
Quadro 3.7. Efeitos de moderação do sexo na relação entre sentido de poder e o rendimento académico a matemática	32
Quadro 3.8. Efeitos de moderação do sexo na relação entre sentido de poder e o rendimento académico a português	32
Quadro 3.9. Efeitos de moderação do sexo na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a matemática	33
Quadro 3.10. Efeitos de moderação do sexo na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a português	34
Quadro 3.11. Efeitos de moderação da sinalização na relação entre sentido de poder e rendimento académico a matemática	35
Quadro 3.12. Efeitos de moderação da sinalização na relação entre o sentido de poder e o rendimento académico a português	36
Quadro 3.13. Efeitos de moderação da sinalização na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a matemática	37
Quadro 3.14. Efeitos de moderação da sinalização na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a português	39
Quadro 3.15. Efeitos de moderação da idade na relação entre o sentido de poder e o rendimento académico a matemática	40
Quadro 3.16. Efeitos de moderação da idade na relação entre o sentido de poder e o rendimento académico a português	41

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

Quadro 3.17 Efeitos de moderação da idade na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a matemática	42
Quadro 3.18. Efeitos de moderação da idade na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a português	43

Índice de Figuras

Figura 3.1. Efeitos de moderação da sinalização na relação entre a desmotivação na escola e o rendimento académico a matemática36

Figura 3.2. Efeitos de moderação da idade na relação entre a desmotivação na escola e o rendimento académico a português38

INTRODUÇÃO

No universo das crianças e jovens, os desafios que se colocam são inúmeros, uma vez que as questões ligadas à promoção e proteção dos Direitos das Crianças têm assumido, cada vez mais, um importante papel na sociedade. Com a Convenção dos Direitos da Criança, publicada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, passaram a ser contemplados os direitos das crianças, reconhecendo-se que estas devem ser vistas como detentoras de direitos e não como mero objeto de direitos (Guerra, 2016).

Reconhecendo a necessidade de providenciar à criança um ambiente seguro, que garanta o seu bem-estar e o desenvolvimento adequado, surgiu em Portugal uma Lei que defende a Promoção dos Direitos e a Proteção das Crianças e dos Jovens, a Lei 147/99 de 1 de setembro.

A nível científico, e apesar de existir uma vasta literatura sobre o desenvolvimento adequado das crianças/jovens e o seu bem-estar, nomeadamente estudos que comparam crianças/jovens que se encontrem sinalizadas no sistema de promoção e proteção e crianças/jovens que não se encontrem sinalizadas neste sistema, a literatura sobre as condições potenciadoras de processos de empoderamento nas crianças/jovens sinalizadas permanece um problema na investigação atual. Com efeito, os estudos que abordam estas questões tendem a envolver apenas a população adulta (Chinman & Linney, 1998; Prilleltensky, Nelson & Peirson, 2001).

Não obstante, o facto de as crianças e jovens se encontrarem sinalizadas no sistema de promoção e proteção pode contribuir para que as mesmas experienciem sentimentos de desempoderamento face à sua situação atual. Para que o empoderamento seja possível, é necessário que a família, a escola, a comunidade e a sociedade se encontrem disponíveis para promover e apoiar as capacidades destas crianças e jovens, sendo igualmente importante, que esta população participe e seja ouvida ativamente no seu processo de desenvolvimento e, no caso concreto, no seu processo de promoção e proteção (Kaplan, Skolnik & Turnbull, 2009).

A nível nacional e internacional, tanto quanto é do nosso conhecimento, não foram ainda desenvolvidos estudos sobre o empoderamento e a auto-determinação em crianças/jovens sinalizadas no sistema de promoção e proteção, pelo que o presente trabalho decorre da escassez de investigação sobre esses mesmos processos, nesta população em específico. Particularmente, interessa-nos compreender de que forma a sinalização se afigura um fator de risco adicional aos processos de desempoderamento, e em especial, na relação entre o empoderamento e a auto-determinação e o desempenho académico.

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

No sentido de contribuir para uma maior clarificação da problemática e colmatando a falta de investigação na área, o presente trabalho focou-se nas crianças/jovens sinalizadas e não sinalizadas e procurou compreender a relação ente os processos de empoderamento e auto-determinação e o rendimento académico. Mais especificamente, neste estudo pretendemos: 1) explorar o papel preditivo do sentido de poder e das crenças de controlo/auto-eficácia ao nível do rendimento académico a Português e Matemática; 2) analisar o papel moderador da idade, do sexo e da sinalização na relação entre sentido de poder e crenças de controlo/auto-eficácia e o rendimento académico a português e matemática.

Para dar resposta a estes objetivos, esta dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo encontra-se a revisão de literatura, especificamente o estado de arte relativo às condições de empoderamento, controlo e poder nas crianças em geral e com um enfoque específico nas crianças/jovens sinalizadas no sistema de promoção e proteção. O segundo capítulo descreve a metodologia adotada, nomeadamente os participantes, os instrumentos e os procedimentos. O capítulo seguinte refere-se aos resultados, encontrando-se estruturado de acordo com as análises estatísticas realizadas. Por último, no quarto capítulo, é realizada a discussão e conclusão dos resultados obtidos ao longo do estudo.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Processos de empoderamento e auto-determinação

1.1. Condições de vida das crianças/jovens e os processos de empoderamento.

Nos últimos anos tem vindo a existir um interesse crescente na noção de empoderamento como uma filosofia praticável em muitos contextos de trabalho social, incluindo a área da promoção e proteção das crianças e jovens (McCallum & Prilleltensky, 1996). O empoderamento pode ser descrito como um estado de bem-estar e satisfação promovido pela aquisição e pelo desenvolvimento de recursos psicológicos e materiais, da participação e auto-determinação e de sentimentos de competência e de eficácia (Prilleltensky et al., 2001). O empoderamento é então a capacidade que o indivíduo tem para ter poder e controlo sobre os seus próprios processos de desenvolvimento e de vida (Zimmerman, 2000).

Este processo de empoderamento apenas ocorre quando existe uma consciência crítica coletiva, sendo esta alcançada quando o indivíduo desenvolve o seu poder para perceber, de forma crítica, a maneira como existe no mundo no qual se encontra, passando a vê-lo, não como uma realidade estática, mas sim como um processo em constante transformação (Freire 2003).

Assim, o indivíduo torna-se empoderado quando compreende que as suas circunstâncias são moldadas não apenas pelo seu comportamento, mas também por circunstâncias sociais e históricas, sendo através do questionamento das circunstâncias que as crianças/jovens e as comunidades podem descobrir-se e tornarem-se empoderadas (Freire, 2003). Contudo, é necessária a existência de vínculos afetivos, uma interação entre modelos positivos e um sentimento de segurança para que o processo de empoderamento ocorra (Haggerty, Sherrod, Garmezy & Rutter, 1994).

Prilleltensky (1994) refere que o empoderamento ocorre de acordo com três princípios básicos: auto-determinação, justiça distributiva e participação democrática e colaborativa. A auto-determinação está relacionada com a capacidade de o indivíduo querer alcançar os seus objetivos, sem experienciar um sentimento de frustração excessiva, e ainda com a capacidade de lutar pelos mesmos. O conceito de empoderamento é então um veículo que torna possível ao indivíduo atingir a auto-determinação (McCallum & Prilleltensky, 1996). No que concerne à justiça distributiva, este é o princípio que guia a distribuição justa entre os recursos e os custos. Assim, o empoderamento depende da noção de uma distribuição equitativa de bens e serviços entre os membros da comunidade (McCallum & Prilleltensky, 1996).

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

Finalmente, no que se refere à participação, vários são os estudos que indicam que o aumento de relações igualitárias entre jovens e adultos é um contributo para o desenvolvimento saudável. Desta forma, cada vez mais as crianças e os jovens tendem a ser vistos como recursos para ações e pesquisas participativas, tendo-se tornado esta abordagem viável, não só para prevenir problemas nesta faixa etária, como também para melhorar o próprio desenvolvimento (Wong, Zimmerman & Parker, 2010).

Anteriormente, a opinião das crianças e dos jovens era pouco valorizada; contudo, presentemente, a situação parece ter-se alterado, dando-se cada vez maior enfoque ao empoderamento, nomeadamente na resolução de questões identificadas pelas próprias crianças/jovens. Desta forma, o desenvolvimento positivo das crianças/jovens, bem como da própria comunidade, pode ser conseguido através de uma participação ativa das crianças/jovens, uma vez que estas passam a ser agentes do seu próprio desenvolvimento pessoal e comunitário (Wong et al., 2010). De acordo com estes autores, a participação das crianças/jovens é benéfica para o seu desenvolvimento, uma vez que ao serem envolvidas na tomada de decisões, acabam por desenvolver capacidades, domínios, competências e sentimentos de controlo. É de extrema importância que os adultos também estejam ativamente envolvidos neste processo e na promoção de condições e de oportunidades, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica nos jovens (Zimmerman, 1995; Wong et al., 2010).

As decisões, ao serem tomadas com as crianças ou jovens, permitem que estas se encontrem expostas a diferentes modelos de pensamento, de resolução de problemas e a novas estratégias, o que, conseqüentemente fortalece o seu desenvolvimento cognitivo e social. Outra mais-valia do envolvimento das crianças/jovens, por exemplo, na produção de conhecimento que afeta as políticas e as ações na própria comunidade diz respeito à possibilidade de desenvolvimento de sentimentos de responsabilidade para com os outros (Wong et al., 2010). Assim, a participação democrática e colaborativa contribui positivamente para o bem-estar das crianças/jovens, uma vez que o desenvolvimento saudável parece ser influenciado por objetivos e aspirações, a participação ativa nos diversos contextos da sua vida e a capacidade de defender os seus interesses e de resolver problemas (Surko, Pasti, Whitlock & Beson, 2006).

Tal como anteriormente referido, o constrangimento surge quando os recursos existentes nas várias esferas envolventes na vida das crianças/jovens não promovem o desenvolvimento de recursos pessoais, sociais e de valores, o que pode comprometer a satisfação das necessidades básicas e, conseqüentemente, a sensação de auto-controlo, auto-determinação e empoderamento (Prilleltkeny et al., 2001). Especificamente, as

crianças/jovens ao desconhecerem as circunstâncias que influenciam o seu contexto, bem como o facto de o contexto onde se inserem não apresentar recursos adequados, valores, políticas e programas, pode levar a que as mesmas experienciem sentimentos de desempoderamento (Prilleltensky et al., 2001; Freire, 2003).

Neste sentido, a sinalização das crianças e jovens constitui-se um contexto particular de potencial desempoderamento. Não só a sinalização no sistema de promoção e proteção pode contribuir para que as mesmas experienciem sentimentos de desempoderamento, como este processo poderá estar associado a maior risco de desenvolverem problemas ao nível da saúde mental, bem como problemas sociais (Moane, 1999). Também o contexto social em que estas crianças/jovens se inserem, nomeadamente residirem, na maioria das vezes, no seio de famílias com problemas sociais graves (e.g., toxicoddependência, a deficiência mental, bairros socialmente de risco e pobreza) pode levar a que as mesmas vivam em condições de desempoderamento, sendo os vários recursos institucionais, por vezes, insuficientes para proteger e promover os direitos destas crianças/jovens (Calheiros & Monteiro, 2000).

Assim, face a estas necessidades de envolvimento, participação e empoderamento e para que tal seja possível do ponto de vista das políticas e da prática, importa compreender os processos de empoderamento e de auto-determinação nas crianças/jovens, considerando particularmente o papel da sinalização das crianças/jovens.

Desta forma, é necessária uma visão integrada dos vários contextos e a interação de várias esferas, nomeadamente a família, a escola, a comunidade e a sociedade, que apoiem e promovam as suas capacidades, sendo de extrema importância que grupos em desvantagem social participem e sejam ouvidos ativamente, nomeadamente, no contexto dos processos de promoção e proteção (Pancer & Pratt, 1999; Kaplan et al., 2009; Munzer, Ganser & Goldbeck, 2016). No presente trabalho o empoderamento envolve especificamente questões relacionadas com as crenças de poder e de controlo/auto-eficácia.

1.2. Poder e controlo.

O poder e o controlo são recursos pessoais, mas também, oportunidades que surgem através do ambiente familiar, social e comunitário e que potenciam o desenvolvimento de importantes dimensões do funcionamento psicossocial dos indivíduos, nomeadamente nas áreas da saúde e do bem-estar (Prilleltensky et al., 2001). As evidências indicam que sentimentos de controlo, de empoderamento e de auto-determinação estão associados a uma saúde mental positiva, constituindo-se como fatores de proteção face a situações adversas (Prilleltensky, 1994; Ryan & Deci, 2000).

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

Pode definir-se poder e o controlo como sendo oportunidades de aceder a recursos materiais e psicológicos que satisfaçam as necessidades humanas básicas, a oportunidade de exercer a participação e a auto determinação e a oportunidade de experienciar sentimentos de competência e de autoeficácia que promovam sentimentos de estabilidade e de previsibilidade na vida, encontrando-se o bem-estar relacionado com a aquisição e o desenvolvimento destas mesmas competências (Prilleltensky et al., 2001).

No caso das crianças/jovens, a satisfação de recursos materiais refere-se à possibilidade de beneficiar de uma alimentação adequada, de um ambiente saudável que permita o seu desenvolvimento harmonioso, de um espaço adequado e de brinquedos estimuladores do seu desenvolvimento. Já os recursos psicológicos estão associados a padrões de vinculação segura, à empatia e à capacidade de resolução de problemas. Os autores defendem assim que a capacidade de se aceder a recursos materiais e psicológicos são pré-requisitos para se experienciar sentimentos de poder e de controlo, os quais, por sua vez, são necessários para a promoção do bem-estar (Prilleltensky et al., 2001).

Os estudos revelam que a perceção de controlo é influenciada pela definição de metas de vida do indivíduo, pelo otimismo com que este encara a vida, pela sua persistência e motivação face a um problema, pelas suas estratégias de *coping*, pela sua autoestima e pelos sentimentos de sucesso/fracasso nos diferentes domínios da sua vida (e.g., Skinner, 1996). Vários são os autores que defendem que o controlo é importante para o funcionamento psicológico, estando comprovado que é um dos preditores de bem-estar físico e mental (Fiske & Taylor, 1991; Thompson & Spacapan, 1991; Lachman & Burack, 1993).

A compreensão que o indivíduo tem sobre o controlo que consegue exercer em eventos importantes da sua vida afeta não só o seu comportamento, como também, a forma como se avalia a si próprio e ao ambiente que o circunda (Skinner, 1985). Por exemplo, se o indivíduo sente que não existe ligação entre os seus comportamentos e os resultados desejados, tende a tornar-se passivo, deprimido, com dificuldades ao nível do seu comportamento, ansioso, sendo provável que recue perante os desafios (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Bandura, 1986).

O controlo pode, então, ser percecionado como a ligação existente entre o comportamento e os resultados, referindo-se, assim, à medida na qual o indivíduo se sente capaz de produzir resultados desejados e de prevenir os resultados indesejados (experiências de controlo), relacionando-se com o conceito de autonomia, o qual revela até que ponto é que o indivíduo se sente livre para exprimir os seus próprios desejos (Skinner & Chapman, 1984). Bandura (1977) defende que, mesmo quando os indivíduos acreditam que os seus resultados

podem ser influenciados pelos comportamentos ou pelas respostas às situações do meio, estes não tentarão exercer controlo, caso não acreditem que também eles são capazes de produzir as respostas necessárias.

Tanto os estudos experimentais como os estudos correlacionais demonstraram que, ao longo da vida, desde a infância até à idade adulta, as diferenças individuais no controlo percebido estão relacionadas com uma variedade de resultados positivos, tais como a saúde, o conhecimento, o otimismo, a persistência, a motivação, a auto-estima, as estratégias de *coping* e o sucesso e o fracasso em vários domínios da vida (e.g., Skinner, 1996).

1.2.1. Controlo em contexto escolar.

Skinner, Wellborn e Connell (1990) defendem que as expectativas que as crianças/jovens têm sobre o facto de terem ou não controlo sobre os sucessos e as falhas académicas são um importante contributo para o seu desempenho escolar. De acordo com evidências empíricas (e.g., Weiner, 1979; Stipek, 1980; Harter, 1981; Burger, 1992), as crianças e jovens que acreditam que o seu sucesso escolar depende das suas próprias ações e que têm níveis de auto-eficácia mais elevados acabam por obter melhor desempenho do que as que não acreditam. Também as que acreditam que têm controlo nos resultados obtidos e que têm alta capacidade acabam por ter um maior sucesso escolar, apresentando notas mais elevadas nos testes.

O facto de as crianças e jovens acreditarem que têm controlo sobre o seu sucesso escolar mostra que têm melhor desempenho nas suas tarefas cognitivas; do mesmo modo, quando percebem que têm sucesso escolar, percecionam o desempenho escolar como um resultado controlável (Seligman, 1973, Skinner, n.d.), o que leva a que estabeleçam metas mais elevadas para si próprias ou selecionem tarefas com um grau de dificuldade maior do que as com sentimentos de controlo mais reduzidos, permitindo-lhes alcançar níveis mais altos de realização (Burger, 1992).

Os autores sustentam ainda a ideia de que o controlo percebido contribui para o desempenho escolar, podendo promover ou dificultar o envolvimento das crianças nas atividades de aprendizagem e no contexto social. O controlo percebido é, assim, influenciado pelo meio em que a criança/jovem está inserida e pelos padrões do mesmo. Todos estes fatores irão ter impacto no desempenho escolar das crianças/jovens (Skinner et al., 1990).

O envolvimento nas atividades escolares é visto como um mediador entre o controlo percebido e os resultados obtidos. Por envolvimento entende-se a participação das crianças/jovens na tarefa, o esforço e a persistência no trabalho escolar, bem como o seu

estado emocional durante as atividades de aprendizagem (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991). Crianças e jovens que apresentam maior envolvimento no contexto escolar são aquelas que acreditam que: a) o esforço é uma causa importante para o sucesso e/ou fracasso escolar e eles próprios podem exercer esse mesmo esforço; b) embora a capacidade não seja necessária para o sucesso, eles próprios assumem-se como inteligentes; c) têm acesso a outras pessoas significativas e têm sorte (Patrick, Skinner & Connell, 1993). Assim, é esperado que as crenças das crianças/jovens sobre o controle promovam ou dificultem o seu envolvimento nas tarefas escolares e, conseqüentemente influenciem os níveis do desempenho cognitivo (Skinner et al., 1990).

1.2.2. Auto-eficácia em contexto escolar.

Segundo a teoria de auto-eficácia de Bandura (1977), a crença de um indivíduo em desempenhar ou completar com sucesso determinada tarefa é um importante mediador do comportamento e da mudança do próprio comportamento. Ou seja, a auto-eficácia está relacionada com auto-percepções de capacidade, que, por sua vez, têm influência na forma como o indivíduo se sente, pensa e atua. Indivíduos com crenças elevadas de auto-eficácia têm maior probabilidade de ter melhores resultados do que aqueles com crenças reduzidas de auto-eficácia (Usher & Pajares, 2008). Indivíduos com crenças elevadas de auto-eficácia têm maior motivação para alcançar os objetivos, esforçando-se mais para alcançar esses mesmos objetivos e persistindo mesmo quando confrontados com situações em que podem vir a falhar (Bandura & Schunk, 1981).

De acordo com vários estudos, a auto-eficácia em contexto escolar tem-se revelado como um dos fatores determinantes relativamente ao desempenho escolar (Multon, Brown & Lent, 1991; Jinks & Morgan, 1999; Pajares & Schunk, 2001; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004; Usher, 2009). As crenças de auto-eficácia afetam o desempenho dos estudantes, ao terem influência nas escolhas que fazem, no esforço que depositam nas tarefas, na persistência e na perseverança perante a presença de obstáculos e nos padrões de pensamento e reações emocionais que experienciam (Pajares, 2003).

Pajares, Johnson e Usher (2007) definem a auto-eficácia em contexto escolar como os julgamentos dos estudantes sobre a sua capacidade para desempenhar com sucesso as tarefas académicas. Bandura (1997) defende que as crenças de auto-eficácia são definidas com base em informações que são interpretadas através da experiência pessoal, da experiência indireta adquirida através da observação de terceiros (modelagem), da opinião dada por terceiros e do estado psicológico e emocional do indivíduo.

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

Ao envolverem-se nas atividades acadêmicas, é esperado que os estudantes interpretem o resultado do esforço despendido nas mesmas, usando essas interpretações para desenvolver crenças sobre a capacidade de se envolverem em tarefas acadêmicas futuras. Se o esforço for interpretado como bem-sucedido, as crenças de auto-eficácia aumentam; caso o esforço seja interpretado como um insucesso, essas crenças diminuem (Pajares et al., 2007; Usher & Pajares, 2008).

A experiência indireta, adquirida através da observação de terceiros a desempenhar uma determinada tarefa, pode aumentar as crenças de auto-eficácia quando estamos perante estudantes que não sentem segurança relativamente às suas próprias capacidades para desempenhar essa mesma tarefa ou quando têm pouco experiência na mesma. Assim, é esperado que os modelos de observação possam aumentar as crenças de auto-eficácia (Pajares et al., 2007; Usher & Pajares, 2008).

Também o *feedback* que os estudantes recebem de terceiros vai influenciar as crenças de auto-eficácia, isto é, caso recebam uma avaliação positiva pelo seu desempenho, os estudantes confirmam as suas crenças de auto-eficácia e acreditam no sucesso esperado, por outro lado, caso recebam uma avaliação negativa pelo seu desempenho, as crenças de auto-eficácia diminuem, podendo enviesar o término da realização da tarefa (Pajares et al., 2007; Usher & Pajares, 2008).

Por último, o estado psicológico e emocional do indivíduo tem grande impacto nas crenças de auto-eficácia, ou seja, os alunos podem avaliar o seu grau de confiança através das emoções que estão a sentir enquanto desempenham determinada tarefa. Por exemplo, quando experienciam sentimentos negativos e medos sobre a sua própria capacidade, essas reações afetivas podem diminuir as suas crenças de auto-eficácia e, conseqüentemente, podem desencadear sentimentos de maior insegurança (Pajares et al., 2007; Usher & Pajares, 2008).

Numa meta-análise realizada sobre as crenças de auto-eficácia e o desempenho académico, as crenças de auto-eficácia explicaram aproximadamente 14% da variância do desempenho escolar nos 18 estudos (Multon et al., 1991). De forma idêntica, outra meta-análise que estudou a auto-eficácia académica mostrou que alunos com crenças de auto-eficácia académica mais elevadas são mais propensos a trabalhar em direção a metas académicas mais desafiantes (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan & Lent, 2008).

Também um estudo realizado por Chemers, Hu e Garcia (2001), confirmou que a auto-eficácia académica se encontra relacionada com as expectativas e o desempenho académicos. Os estudantes com confiança na sua própria capacidade apresentaram um desempenho significativamente melhor do que os alunos menos confiantes, ou seja, os estudantes com

expectativas mais elevadas sobre o seu sucesso académico mostraram maior desempenho escolar.

Assim, era esperado que expectativas de auto-eficácia tivessem influência no desempenho escolar, dado serem preditivas de sucesso, de perseverança e de resiliência, o que, por sua vez, está relacionado com a confiança dos estudantes em dominar os assuntos académicos (Lent, Brown & Larkin, 1986; Multon et al., 1991; Chemers et al., 2001).

Tal como esperado, estudantes com auto-eficácia elevada revelaram fazer uso de estratégias cognitivas mais eficazes na aprendizagem e, mostraram gerir o tempo e a aprendizagem de forma mais eficaz, monitorizando e regulando melhor os seus próprios esforços. Deste modo, as crenças de auto-eficácia estão relacionadas com a capacidade de usar soluções efetivas de resolução de problemas e de tomada de decisão, de planeamento e da capacidade para gerir os recursos pessoais de forma mais eficiente, o que resulta na capacidade de encarar situações exigentes como desafios e não como ameaças (Chemers et al., 2001).

1.2.3. Controlo nas relações sociais.

Num estudo realizado por Anderson, John e Keltner (2012) sobre o sentido de poder, apurou-se que os indivíduos que acreditam ter o seu espaço de pertença num grupo também acreditam que conseguem influenciar as atitudes e opiniões dos restantes membros desse grupo. Verificou-se ainda que o sentimento de poder é afetado não só por fatores socioeconómicos (e.g., classe social) mas também por fatores da personalidade (e.g., domínio/controlo).

O poder não deve ser apenas percecionado como o controlo que se tem sobre os recursos ou como a posição social que se detém mas também, como a perceção que os indivíduos têm sobre a sua capacidade de influenciar terceiros (Bugental, Blue & Cruzcosa, 1989; Galinsky, Gruenfeld & Magee, 2003). As crenças que os indivíduos têm sobre o seu poder sobre terceiros podem moldar a sua influência sobre os outros, além dos efeitos da sua posição socioeconómica. Os indivíduos que se vislumbram como poderosos comportam-se de uma maneira mais efetiva, o que, conseqüentemente, acaba por aumentar o seu poder real (Mowday, 1978; Bandura, 1999; Bugental & Lewis, 1999). Ora, no caso em concreto do presente estudo, as crianças/jovens sinalizadas, tendo em conta as razões anteriormente mencionadas e tal como tem vindo a ser referido ao longo deste trabalho, podem apresentar as suas capacidades de empoderamento comprometidas.

Jovens vítimas de mau trato psicológico, quando comparados com jovens sem indicadores de abuso, foram classificados pelos seus pares como pessoas mais agressivas e com um grupo de amigos mais reduzido, ou seja, com manifestações de comportamentos externalizantes, os quais exibem elevadas taxas de desatenção, falta de conformidade, hiperatividade, problemas de conduta e, por vezes, de delinquência. Os grupos de jovens vítimas de negligência foram associados a problemas de *stress*, isolamento social e envolvimento com grupos de pares considerados desviantes. Já os jovens vítimas de abuso sexual apresentam maiores problemas emocionais e manifestações de comportamentos internalizantes (Oates, Peacock & Forresr, 1984; Kaufman & Cicchetti, 1989; Williamson, Borduin & Howe, 1991; Eckenrode, Laird & Doris, 1993; Hart, Brassard & Karlson, 1996; Caples & Barrera, 2006) Verificou-se igualmente que crianças e jovens vítimas de abuso apresentam maior probabilidade de desenvolverem traços anti-sociais à medida que vão crescendo, psicoses e perturbações de personalidade (Perry, 2012), o que pode comprometer severamente o desenvolvimento de relações sociais.

1.3. Crenças de auto-eficácia de acordo com a idade e género das crianças e jovens.

Várias pesquisas sugerem que as crenças de auto-eficácia podem diferir de acordo com o género e a idade, embora pareça não existir um consenso (e.g., Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa & Bandura, 2001; Bembenutty, 2007; Pajares et al., 2007; MacPhee, Farro & Canetto, 2013). Se há estudos que sugerem que as raparigas revelam maior confiança nas suas capacidades de escrita pelo menos até ao ensino secundário (e.g., Pajares, Miller & Johnson, 1999; Pajares & Valiante, 1997, 1999, 2001), outros (Pajares & Johnson, 1996), revelam que os rapazes do 9º ano apresentaram maior auto-eficácia na escrita do que as raparigas.

De acordo com Schunk e Pajares (2002), os rapazes e as raparigas adotam posturas diferentes aquando a resposta de instrumentos de auto-eficácia. Enquanto os rapazes tendem a responder com mais auto-confiança, as raparigas respondem de forma mais modesta.

Num estudo realizado com 1180 crianças e jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos verificou-se que as raparigas apresentam maior auto-eficácia do que os rapazes (Pastorelli et al., 2001). Pelo contrário, numa meta-análise (MacPhee et al., 2013) com 247 crianças e jovens, desde os primeiros anos de escolaridade até à idade adulta, verificou-se que os homens apresentam níveis de auto-eficácia mais elevados quando comparados com as mulheres. Contudo, realizada a comparação em áreas específicas, as mulheres apresentaram níveis elevados de auto-eficácia para a área de artes e línguas,

enquanto os homens tiveram níveis de auto-eficácia mais elevados para a informática e as ciências sociais. As crianças de ambos os sexos mostraram níveis semelhantes na área da matemática, apesar de a partir dos 14 anos, os rapazes começarem a apresentar níveis de auto-eficácia mais elevados (Dever & Kim, 2016).

Similarmente, num estudo realizado por Multon et al. (1991) sobre a relação entre a auto-eficácia e o desempenho escolar, verificou-se que os alunos do ensino secundário e, possivelmente, com uma maior perceção das suas capacidades académicas apresentaram níveis de auto-eficácia mais elevados, quando comparados com os alunos do ensino primário.

Outros autores defendem a existência de poucas diferenças de crenças de auto-eficácia entre os estudantes do ensino primário, afirmando que o surgimento das mesmas se dá na transição para o ensino básico e o ensino secundário. Estes mesmos autores defendem ainda que com esta transição, as raparigas começam a apresentar crenças de auto-eficácia mais reduzidas comparativamente com os rapazes (e.g., Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman & Midgley, 1991; Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996), revelando a existência de interação entre o sexo e a idade.

Do mesmo modo, Phillips e Zimmerman (1990) e Bruning e Horn (2000) apuraram que as raparigas, ao iniciarem a faculdade, experienciam crenças de auto-eficácia mais reduzidas no que concerne aos seus níveis de motivação e de competência.

1.4. Experiências de risco/perigo e desempenho académico.

Alguns estudos defendem que o mau trato e a negligência a crianças/jovens têm impacto na aprendizagem e na memória, o que pode vir a resultar num baixo rendimento escolar (Flaherty, Thompson, Litrownik, Theodore, English & Black, 2006; D'Andrea, Ford, Stolback, Spinazzola & Van der Kolk, 2012). As crianças e os jovens com historial de mau trato e de negligência revelam uma maior probabilidade de absentismo e de abandono escolar, uma vez que apresentam baixos níveis de motivação, de autoconfiança e de autoestima, sentimentos de culpa, de vergonha e de incapacidade (Eckenrode et al., 1993; Stagman & Cooper, 2010).

Crianças e jovens menos envolvidas no contexto escolar têm crenças de: a) serem incapazes de se esforçarem e de não serem inteligentes; b) as outras pessoas significativas e o fator sorte são necessários para atingir o sucesso, mas eles próprios não são capazes de influenciar terceiros e não se sentem com sorte; e c) desconhecem as causas do sucesso e do fracasso na escola. Para estas crianças e jovens, o desempenho é marcado por sentimentos de medo, tensão, pressão e por estratégias defensivas que as levam a evitar as atividades (Patrick

et al., 1993). As crianças e os jovens que acreditam que não têm qualquer controlo sobre o seu sucesso escolar vão acabar por falhar mais e ter um rendimento escolar mais reduzido, confirmando assim os seus sentimentos sobre a falta de controlo (Schmitz & Skinner, 1993; Seligman, 1973). Ao não apresentarem crenças positivas sobre a sua própria capacidade, é esperado que estas crianças/jovens revelem níveis superiores de ansiedade (Bandura, 1986).

Eckenrode et al. (1993) realizaram um estudo que se debruçou sobre o desempenho escolar e os problemas de disciplina, comparando crianças/jovens mal tratadas e crianças sem indicadores de mau trato. Através deste estudo, verificou-se que o grupo de crianças/jovens vítimas de mau trato apresentaram um desempenho académico mais fraco, maior número de retenções, mais problemas disciplinares, maior número de suspensões, níveis de inteligência mais reduzidos, problemas ao nível do desenvolvimento da linguagem e níveis de maturidade cognitiva e de motivação mais reduzidos. Por todas estas razões, este grupo de crianças/jovens é particularmente vulnerável e desempoderado.

2. Contextualização das situações de perigo e das crianças e jovens sinalizados no sistema de promoção e proteção

Tendo em conta que o presente estudo se foca nos processos de empoderamento e auto-determinação das crianças e jovens sinalizadas e não sinalizadas e de modo a situar o problema ao nível da pertinência de estudar o desempoderamento e as questões académicas, considera-se pertinente analisar a situação de mau trato e negligência em Portugal, bem como os efeitos do abuso no desenvolvimento infantil.

2.1. Enquadramento legal e social da Proteção das Crianças e Jovens.

Apesar de os direitos das crianças/jovens terem sido várias vezes abordados ao longo da história, apenas em 1989 os direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais das mesmas foram contemplados na Convenção dos Direitos da Criança pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ratificada em 21 de outubro de 1990 pela Assembleia da República Portuguesa). A criança deixou de ser vista como um objeto de direito, passando a ser percebida como um indivíduo único, com direitos próprios e não apenas como um membro da família (Calheiros, 2006). Também com a Convenção dos Direitos da Criança pela Assembleia Geral das Nações Unidas é realçada a importância da participação das crianças e dos jovens, nomeadamente o direito de serem consultadas sobre questões que afetem as suas vidas, verificando-se desta forma uma alteração na conceção dos direitos da criança (Guerra, 2016).

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

Em Portugal e, num contexto social, científico e político preocupado com as circunstâncias que colocam as crianças em risco (Calheiros, 2006), foram criadas, em 1991, as Comissões de Proteção de Menores, tendo o modelo sido reformulado em 2001 para a atual configuração das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Desta forma, as CPCJ resultam da criação da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, que foi aprovada pela Lei 147/99, de 1 de setembro, com alterações introduzidas pela Lei 31/2003, de 22 de agosto, pela Lei 142/2015, de 8 de setembro, e pela atual Lei 23/2017, de 23 de maio.

Os novos modelos de promoção e proteção de crianças e jovens emergiram com apelo à participação ativa da comunidade, passando a existir uma nova relação de parceria entre o cidadão e o Estado, estimulante de energias locais com o objetivo de se estabelecerem redes de desenvolvimento social. Este novo modelo de justiça assenta no princípio de que as crianças e os jovens são atores sociais, cuja proteção deve ser sinónimo de promoção dos seus direitos individuais, económicos, sociais e culturais (Proposta de Lei nº 265/VII). Assim, verificou-se uma mudança de paradigma, uma vez que as crianças/jovens passaram a ser consideradas como atores sociais, que não necessitam só de ser protegidas, mas também de exercer os seus direitos, o que se espera que se venha a traduzir em situações de maior empoderamento para as mesmas.

O termo *crianças e os jovens em perigo* passa a ser um conceito jurídico, ao invés do anteriormente utilizado de *crianças em risco*, uma vez que se verificou que nem todos os riscos para o desenvolvimento da criança legitimavam a intervenção do Estado e da sociedade na sua vida. Desta forma, foi limitada a intervenção das CPCJ para situações de perigo que comprometam a segurança, saúde, formação, educação ou o desenvolvimento da criança e do jovem (Proposta de Lei nº 265/VII).

A Comissão Nacional de Proteção e Crianças e Jovens em Risco, agora denominada de Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, surgiu da revisão feita ao sistema de proteção de crianças e jovens em perigo, através do Decreto-Lei nº 98/98, de 18 de abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 65/2013, de 15 de maio. À Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens incumbe a função de acompanhar e apoiar as CPCJ e de contribuir para a planificação da intervenção do Estado e para a coordenação, o acompanhamento e a avaliação da ação dos organismos públicos e da comunidade na promoção dos direitos e na proteção das crianças e dos jovens (Decreto-Lei nº 159/2015 de 10 de agosto).

A partir do novo modelo judicial introduzido pela Lei 147/99 também o papel do Ministério Público foi recentrado, deixando de ser membro das CPCJ e garantindo a boa

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

articulação das CPCJ com os tribunais. O Ministério Público passa assim a assumir um papel de maior acompanhamento e colaboração na atividade da Comissão Nacional, através, por exemplo, da supervisão ao funcionamento das CPCJ (Decreto-Lei nº 159/2015, de 10 de agosto). Mais recentemente, a Lei 142/2015 configura a mais determinante alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, sendo as principais alterações ao nível dos princípios orientadores da intervenção, da intervenção judicial e, das medidas de promoção e proteção.

No que se refere aos princípios orientadores, é dado novo enfoque ao superior interesse da criança e do jovem, nomeadamente ao facto de se atender aos seus interesses no que diz respeito à continuidade de relações de afeto de qualidade e significativas; foi igualmente introduzido o princípio do primado da continuidade das relações psicológicas futuras, respeitando o direito da criança/jovem à preservação das relações afetivas estruturantes e, por isso, devendo prevalecer as medidas que garantam a continuidade de uma vinculação securizante (Artº. 4º).

No que concerne à intervenção judicial, foi definida a remessa dos processos de promoção e proteção para tribunal quando os pais/representante legal ou a pessoa que tenha a guarda de facto tenha sido indiciada pela prática de crime contra a liberdade ou a auto-determinação sexual que vitime a criança/jovem sinalizada (Artº. 11º).

Especificamente no que diz respeito às medidas de promoção e proteção, o acolhimento em instituição passou a ser denominado por acolhimento residencial, tendo sido introduzida a medida de acolhimento em famílias de acolhimento com vista a futura adoção (Artº. 35º). No caso da medida de acolhimento familiar, esta torna-se privilegiada face à de acolhimento residencial, particularmente para crianças até aos 6 anos de idade (Artº. 46). As crianças e os jovens acolhidos devem ser ouvidos e participar ativamente no seu processo e, devem ainda ser acolhidos, sempre que tal se torne possível, em casas ou famílias de acolhimento o mais próximo possível do seu contexto familiar e social de origem, não devendo também ser separados de outros irmãos acolhidos, exceto se o seu superior interesse o desaconselhar (Guerra, 2016).

Finalmente, com a alteração introduzida pela Lei 23/2017, o período em que as crianças/jovens podem ser protegidas passou dos 21 para os 25 anos, caso seja solicitada a continuação da intervenção antes de atingirem os 18 anos e enquanto durem processos educativos ou de formação profissional (Art.º 5).

De um modo geral, as alterações que têm vindo a ser introduzidas permitem não só uma maior proteção às crianças e jovens acompanhadas, como também um maior envolvimento no

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

seu próprio processo e a necessidade essencial de receberem afeição que seja adequada à sua idade e situação pessoal (Guerra, 2016). Estas alterações levaram então a uma mudança de paradigma, que passa de um sistema onde apenas importa a proteção das crianças/jovens para um sistema centrado na promoção dos seus direitos. A proteção desta população, tendo em conta a sua particular vulnerabilidade, passa a estender-se no tempo, salvaguardando assim o interesse do jovem em continuar a usufruir de recursos de proteção. Também o paradigma das medidas de colocação sofreu alterações, passando-se a reconhecer que o acolhimento residencial não se adequa às necessidades de desenvolvimento de crianças mais novas (até aos 6 anos), devendo privilegiar-se o acolhimento familiar. Por último, o facto de os jovens acolhidos passarem a ter um papel participativo no seu próprio processo de promoção e proteção vem reforçar a ideia de empoderamento.

Tal como Marques (2017) refere, a intervenção das CPCJ procura articular respostas sociais de natureza vária, de forma a responder a este problema social complexo, isto é, o das crianças e jovens em perigo, sendo o seu principal objetivo promover os direitos da criança/jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral (nº1, art.º 12, da Lei 147/99).

De acordo com o artigo 3º da Lei 147/99 considera-se que a criança/jovem está em perigo “quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte da ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo”.

Ou seja, também na lógica de uma maior participação por parte da comunidade, o artigo 7º da Lei 142/15 vem esclarecer melhor o modo de intervenção das Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude (ECMIJ), reforçando que, no âmbito das suas funções, devem promover ações de prevenção primária e secundária, através da definição de planos de ação local para a infância e juventude que visem a promoção, defesa e concretização dos direitos da criança e do jovem. Esta mesma intervenção é feita de modo consensual, tal como nas CPCJ. A articulação entre os diversos serviços da comunidade visa, assim, colmatar as necessidades apresentadas pelas famílias, oferecendo estratégias de resolução dos problemas existentes, traduzindo-se este fato num maior empoderamento das famílias e, conseqüentemente, das crianças/jovens existentes no seio familiar.

2.2. Caracterização dos processos de crianças e jovens sinalizadas no sistema de promoção e proteção em Portugal.

Segundo o Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ referente ao ano de 2016 e no que diz respeito ao nível do território nacional, denota-se que os distritos com maior volume processual são, designadamente, Lisboa (23,6%), Porto (17,7%) e Setúbal (8%). Especificamente destacam-se as CPCJ da Amadora (1867), de Sintra Oriental (1755), Sintra Ocidental (1643) e Loures (1603). As principais entidades sinalizadoras foram as forças de segurança (32,3%) e, os estabelecimentos de ensino (22,6%), o que representa mais de metade das sinalizações recebidas.

De acordo com esta fonte, no ano de 2016, das 71016 crianças/jovens acompanhadas, 980 foram identificadas como portadoras de deficiência ou incapacidade. Os tipo de deficiência mais frequentes são o mental/intelectual (35,2%), as deficiências de linguagem (11,2%) e, outras deficiências psicológicas (6,6%), o que em conjunto representa mais de 50% do total das situações sinalizadas. Verificou-se ainda que a maior parte dos jovens acompanhados apresentava dificuldades no percurso escolar, o que se reflete em taxas de retenção e de desistência superiores à média nacional.

As principais situações sinalizadas no ano em questão foram: Exposição a Comportamentos que Possam Comprometer o Bem-Estar e o Desenvolvimento da Criança (32,8%); Negligência (19,5%); Situações de Perigo em que esteja em Causa o Direito à Educação (15,9%); e a Criança/Jovem Assume Comportamentos que Afetam o seu Bem-Estar e Desenvolvimento (15,2%). Já no que concerne às situações de Mau Trato, o Mau Trato Físico destacou-se com 1887 situações, em comparação com o Mau Trato Psicológico (832 sinalizações) e com o Abuso Sexual (658 sinalizações).

No que respeita à categoria da Exposição a Comportamentos que Possam Comprometer o Bem-Estar e o Desenvolvimento da Criança, as sinalizações de crianças/jovens expostas a situações de Violência Doméstica são as que mais se destacam, com uma percentagem de 67,7% dos casos. Constatou-se ainda que a Violência Doméstica ocorre mais em agregados com crianças com idades entre os 0 e os 5 anos e dos 6 aos 10 anos. Também no que refere à categoria da Negligência, observa-se que o número de situações vai diminuindo à medida que a idade aumenta e, portanto, o maior número de casos observados é igualmente nos agregados com crianças com idades entre os 0 e os 5 anos. Nesta categoria, as subcategorias com maior incidência são a falta de supervisão e acompanhamento familiar (8,7%) e outras situações de negligência consideradas graves (6,6%).

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

Inversamente ao que acontece nas categorias anteriores, a categoria Situações de Perigo em que esteja em Causa o Direito à Educação e a categoria Criança/Jovem Assume Comportamentos que Afetam o seu Bem-Estar e Desenvolvimento vão crescendo proporcionalmente à medida que a idade aumenta. Na primeira categoria, a situação mais sinalizada é o absentismo escolar (63,1%), comparativamente com o abandono escolar (34,2%). Em relação à segunda categoria, destacam-se situações de comportamento grave e de indisciplina (25,1%) e situações de *bullying* (7,4%).

As situações de Mau Trato Físico apresentam maior incidência na faixa etária dos 11 aos 14 anos (28,7%) e na dos 6 aos 10 anos (27,7%). Apesar de a menor incidência se verificar no escalão etário dos 0 aos 5 anos (18,8%), é de ressaltar que os maus tratos físicos nestas idades podem ter graves consequências ao nível físico e psicológico.

O Abuso Sexual tem maior prevalência no escalão etário dos 11 aos 14 anos (30,9%), seguindo-se o dos 6 aos 10 anos (27,8%) e o dos 15 aos 18 anos (23,6%). Tal como nas situações de Mau Trato Físico, sublinhamos o facto de as 16,4% sinalizações de abuso sexual serem na faixa etária dos 0 aos 5 anos.

No que concerne à caracterização dos agregados familiares das crianças/jovens acompanhadas pelas CPCJ's e de acordo com o mesmo relatório, verifica-se que 90% das crianças/jovens vivem com a sua família biológica/adotiva. Ressalvamos os agregados monoparentais (36,5%) e os pais com faixa etária dos 35 aos 44 anos (40,9%) e dos 25 aos 34 anos (25,3%), verificando-se uma diminuição dos pais adolescentes desde o ano de 2012. No que concerne à escolaridade dos pais, constatou-se que os pais destas crianças/jovens acompanhadas apresentam uma escolaridade mais baixa do que a restante população. Já em relação à principal fonte de rendimento destes pais e apesar de, nos últimos anos, ter vindo a diminuir o número dos cuidadores cujos rendimentos dependem do rendimento social de inserção (RSI) e de subsídio de desemprego, este número ainda ocupa uma percentagem elevada, quando comparado com a restante população, principalmente no que refere ao RSI. Segundo o relatório dos Indicadores sobre a pobreza, dados europeus e nacionais (EAPN, 2017), em 2015 (UE28), 30,9% das pessoas com idades compreendidas entre os 16 e os 24 anos encontravam-se em maior risco de pobreza ou de exclusão social, seguidas pelo grupo das crianças com idades até aos 16 anos, com 26,6%. Desde 2007, que as crianças se apresentam como o grupo etário mais vulnerável a situações de pobreza, permanecendo a taxa de risco de pobreza junto das crianças superior a 20% desde 2003. Em 2015, 21,0% dos agregados familiares com crianças dependentes encontravam-se em risco de pobreza, sendo esta taxa de 16,8% para agregados sem crianças dependentes.

De acordo com o Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ (2017), uma percentagem significativa dos jovens acompanhados pelas CPCJ esteve associada a fatores de vulnerabilidade como a pertença a famílias monoparentais ou a dependência das respetivas famílias de rendimentos como o RSI e outros subsídios. Por outro lado, constatou-se que uma percentagem significativa destes jovens está atrasada face ao nível de escolaridade normal para a sua idade, o que mostra o papel decisivo que as escolas podem desempenhar na perspetiva da prevenção.

Deste modo, todos estes fatores, bem como o facto da pertença a contextos familiares com poucos recursos, podem contribuir para situações de maior desempoderamento nestas crianças/jovens, para além da situação inicial que os levou a estarem sinalizadas no sistema de promoção e proteção.

2.3. Objetivos do presente estudo.

Tendo em conta as problemáticas enunciadas ao longo do presente trabalho e a escassez de investigação existente sobre os processos de empoderamento e de auto-determinação em crianças e jovens, particularmente, os sinalizados no sistema de promoção e proteção, torna-se necessário identificar de que forma sentimentos de empoderamento em crianças/jovens são explicativos do desempenho académico evidenciado. Com efeito, embora existam vários estudos sobre o desenvolvimento adequado das crianças/jovens e o seu bem-estar, existe escassa literatura sobre esta temática, uma vez que os estudos que abordam o empoderamento tendem apenas a envolver a população adulta. A escassez de literatura existente revela a necessidade de reflexão e clarificação sobre os mesmos.

No sentido de contribuir para uma maior clarificação da problemática e colmatando a falta de investigação, o presente trabalho incluiu crianças/jovens sinalizados e não sinalizados e pretende compreender os processos de empoderamento e auto-determinação nesta população. Mais especificamente, este estudo pretende: 1) explorar o papel preditivo do sentido de poder e das crenças de controlo/auto-eficácia ao nível do rendimento académico a português e matemática; 2) analisar o papel moderador da idade, do sexo e da sinalização na relação entre sentido de poder e crenças de controlo/auto-eficácia e o rendimento académico a português e matemática.

II. MÉTODO

2.1. Participantes

A amostra do presente estudo é constituída por 114 crianças/jovens (51% do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos ($M=13.63$, $DP= 1.598$). Aproximadamente quarenta por cento ($N=44$) destas crianças/jovens encontrava-se sinalizada no sistema de promoção e proteção.

Em termos da escolaridade, a maioria encontra-se a frequentar o 7º ano (49%); 25% a frequentar o 8º ano, 15% frequenta o 6º ano, 7% frequenta o 9º ano e, 4% frequenta o 5º ano. No que diz respeito ao aproveitamento escolar, 51% dos participantes já reprovou pelo menos uma vez (15% = 1 vez, 17%= 2 vezes, 18%= 3 ou mais vezes).

Relativamente à escolaridade dos pais destas crianças/jovens, verificou-se que a maioria possui o 2º ciclo completo (17.5%), encontrando-se os restantes distribuídos entre o 1º ciclo (16%), o 3º ciclo (13.2%), o ensino secundário (10,5%) e, o ensino superior (1.8%). No que se refere às mães, a maioria detém o 2º ciclo (21.1%), encontrando-se as seguintes distribuídas entre o 3º ciclo (20.2%), o 1º ciclo (14%), o ensino secundário (14%) e, o ensino superior (1.8%).

2.2. Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico permite a recolha de dados que caracterizam a criança/jovem e respetiva família tais como: freguesia/concelho, nacionalidade, data de nascimento, sexo, ano de escolaridade, escola, dimensão do agregado familiar, rendimentos, tipo de habitação e, local de residência.

Questionário de Envolvimento e Controlo Percebido no Contexto Escolar (Skinner et al., 2012)

O questionário de envolvimento e controlo percebido no contexto escolar é constituído por 20 itens, variando a escala de resposta de 1 a 5 (1= “não é nada verdade”; 2= “é um pouco verdade”; 3= “é verdade”; 4= “é muito verdade” e, 5= “é completamente verdade”). Avalia 5 dimensões: Competência Académica/Auto-eficácia (e.g., “Consigno ter boas notas na escola”); Resiliência em Contexto Escolar (e.g., “Se tiver maus resultados no meu trabalho de casa, trabalho mais intensamente da próxima vez”); Envolvimento na Escola (e.g., “Eu esforço-me para ter bons resultados na escola”), Desmotivação na Escola (e.g., “Não consigo que as

coisas corram bem na escola, mesmo que eu queira“); e, Descontentamento com a escola (e.g., “Não consigo que as coisas corram bem na escola, mesmo que eu queira”).

No presente estudo foram obtidos valores de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) aceitáveis, considerando o número de itens por dimensão: Competência Académica/Auto-eficácia (.64); Resiliência em Contexto Escolar (.71); Envolvimento na Escola (.65); Desmotivação na Escola (.64) e, Descontentamento com a Escola (.82).

Escala de Sentido de Poder (Anderson et al., 2012)

A escala de sentido de poder permite avaliar o sentido de poder percebido pelas crianças/jovens na relação com os pares/amigos e é constituída por 8 itens (e.g., “Na minha relação com os meus colegas, eu consigo que eles oiçam o que eu digo”), variando a escala de resposta de 1 a 5 (1= “discordo muito”; 2= “discordo”; 3= “nem concordo nem discordo”; 4= “concordo” e, 5= “concordo muito”). Na versão original foram reportados bons indicadores de consistência interna (*Alpha de Cronbach* - .78). No presente estudo foi obtido um valor adequado de consistência interna, próximo do original (*Alpha de cronbach* - .73).

2.3. Procedimento

Para as crianças e jovens não sinalizadas foram contactadas escolas do 2º e 3º ciclo (do 5º ao 9º ano) na Ilha da terceira, nos Açores. Após autorização das escolas foi dirigida uma carta aos pais onde se apresentava o estudo, respetivos objetivos e pedido de consentimento. Após o seu consentimento informado, foi ainda pedido o mesmo às crianças sendo-lhes posteriormente entregue os questionários e clarificadas questões do anonimato e da confidencialidade, bem como a participação voluntária no estudo.

Já no caso das crianças e jovens sinalizadas, e após autorização obtida pela Presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens da Amadora, a seleção das crianças e jovens foi realizada pelos técnicos que acompanham os respetivos Processos de Promoção e Proteção nesta Comissão, tendo em conta os critérios acima indicados, tratando-se assim, de uma amostra por conveniência.

A aplicação dos questionários foi realizada presencialmente, de forma coletiva em sala de aula e individual nas instalações da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens da Amadora.

Com as crianças e jovens sinalizadas, após ser explicada a temática do corrente estudo, estas e respetivos pais foi-lhes questionadas se estariam interessadas em participar no mesmo,

sendo-lhes posteriormente entregue os questionários e clarificadas questões do anonimato e da confidencialidade, bem como a participação voluntária no estudo.

Depois de lida a folha de rosto, passou-se ao preenchimento dos questionários, sendo sempre explicado os objetivos de cada um, bem como a escala de resposta. O tempo médio de preenchimento dos questionários das crianças/jovens foi entre 30 a 45 minutos.

No final do preenchimento dos questionários, foi feito a todos um agradecimento pela participação.

2.4. Procedimento de análise de dados

O presente estudo envolveu a realização de análises descritivas iniciais, de correlação entre as variáveis em estudo, de diferenças de médias (teste *t de student*) e de regressões lineares múltiplas, tendo sido verificados os respetivos pressupostos e a viabilidade dos testes para cada análise em questão. Todas estas análises foram realizadas através da versão 23 do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

III. RESULTADOS

3.1. Análise descritiva

A análise dos valores de assimetria sugere que nenhuma das dimensões analisadas apresenta um valor absoluto superior a três, o que pode ser considerado como não problemático em termos de distribuição (Kline, 2005).

Quadro 3.1.

Estatística descritiva das variáveis dependentes e independentes

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio	Skewness		Kurtosis
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
Sentido de Poder	11.00	40.00	24.5752	5.03347	.326	.227	.767
Envolvimento na Escola	3.00	14.00	8.6018	2.58616	.334	.227	-.440
Descontentamento com a Escola	3.00	15.00	6.5133	2.99140	1.357	.227	1.398
Desmotivação na Escola	2.00	10.00	2.9386	1.63092	2.418	.226	6.326
Resiliência em Contexto Escolar	9.00	30.00	20.9375	4.43833	-.139	.228	-.188
Auto-Eficácia	12.00	30.00	23.5714	3.86417	-.328	.228	-.459
Avaliações/notas no 1º período letivo: Matemática	0	5	2.55	.861	.236	.229	1.003
Avaliações/notas no 1º período letivo: Português	0	4	2.72	.822	-.338	.229	.718

3.2. Diferenças de sexo ao nível das crenças de controlo, sentido de poder e rendimento académico

Os resultados revelam diferenças estatisticamente significativas em função do sexo apenas na dimensão de Auto-Eficácia, sendo que os rapazes apresentam níveis superiores de Auto-Eficácia comparativamente com as raparigas (Quadro 3.2).

Quadro 3.2.

Diferenças de sexo ao nível das crenças de controlo, sentido de poder e rendimento académico

	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	t (p-value)
Avaliações/notas no 1º período letivo: Matemática	masculino	52	2.60	.823	.581
	feminino	58	2.50	.903	(.562)
Avaliações/notas no 1º período letivo: Português	masculino	52	2.60	.664	-1.593
	feminino	58	2.84	.933	(.114)
Sentido de Poder	masculino	54	25.2593	4.94569	1.378
	feminino	58	23.9483	5.11764	(.171)
Envolvimento na Escola	masculino	54	8.5556	2.67530	-.167
	feminino	58	8.6379	2.54571	(.868)
Descontentamento com a Escola	masculino	55	7.0182	3.31936	1.805
	feminino	57	6.0000	2.59119	(.074)
Desmotivação na Escola	masculino	55	3.2182	1.94070	1.173
	feminino	58	2.6897	1.24544	(.090)
Resiliência em Contexto Escolar	masculino	53	21.1321	4.31026	.567
	feminino	58	20.6552	4.54433	(.572)
Auto-Eficácia	masculino	53	24.3019	3.26158	2.095
	feminino	58	22.8103	4.21550	(.039)

3.3. Diferenças entre crianças/jovens sinalizadas e não sinalizadas ao nível das crenças de controlo, sentido de poder e rendimento académico

Os resultados revelam diferenças estatisticamente significativas em função da sinalização apenas nas duas dimensões de rendimento académico. Especificamente, as

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

crianças/jovens sinalizados apresentaram piores resultados tanto a português como a matemática (Quadro 3.3).

Quadro 3.3.

Diferença entre crianças/jovens sinalizadas e não sinalizadas ao nível das crenças de controlo, sentido de poder e rendimento académico

	Sinalização	N	Média	Desvio Padrão	t(p-value)
Avaliações/notas no 1º período letivo: Matemática	Não Sinalizado	69	2,68	,776	2.097
	Sinalizado	42	2,33	,954	(.038)
Avaliações/notas no 1º período letivo: Português	Não Sinalizado	69	2,86	,772	2.247
	Sinalizado	42	2,50	,862	(.027)
Sentido de Poder	Não Sinalizado	69	23,9275	4,39357	-1.626
	Sinalizado	44	25,5909	5,80825	(.108)
Envolvimento na Escola	Não Sinalizado	69	8,7826	2,47855	.909
	Sinalizado	44	8,3182	2,75151	(.366)
Descontentamento com a Escola	Não Sinalizado	69	6,6087	2,85543	.412
	Sinalizado	44	6,3636	3,22123	(.681)
Desmotivação na Escola	Não Sinalizado	70	2,7571	1,27899	-1.360
	Sinalizado	44	3,2273	2,05578	(.178)
Resiliência em Contexto Escolar	Não Sinalizado	68	21,1912	3,92184	.708
	Sinalizado	44	20,5455	5,16002	(.481)
Auto-Eficácia	Não Sinalizado	68	23,7941	3,73990	.743
	Sinalizado	44	23,2273	4,06839	(.459)

3.4. Correlações entre as crenças de controlo, sentido de poder, rendimento académico e idade

Os resultados relativamente às variáveis independentes revelam que, as subdimensões de Envolvimento Escolar e Controlo Percebido no Contexto Escolar encontram-se todas significativamente correlacionadas entre si, no sentido teoricamente esperado, com exceção da relação entre a Desmotivação na Escola e a Auto-eficácia, que se observou não significativa. Do mesmo modo, observaram-se associações significativas entre o sentido de

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

poder e algumas dimensões de controlo, especificamente, quanto maior o sentido de poder maiores os níveis de Resiliência em Contexto Escolar e de Auto-Eficácia.

No que concerne à classificação obtida a matemática, verificou-se que quanto maior o Envolvimento na Escola, a Resiliência em Contexto Escolar e, a Auto-Eficácia mais elevada tende a ser a classificação obtida de matemática. Do mesmo modo, constatou-se que níveis mais elevados de sentido de poder, de Envolvimento na Escola, Resiliência em Contexto Escolar, Auto-Eficácia, e mais reduzidos de Descontentamento com a Escola e de Desmotivação na Escola estão associados a melhores classificações a português.

Relativamente à idade, verificou-se que quanto maior a idade, maiores os níveis de Descontentamento com a Escola e de Desmotivação na Escola e menores os de Auto-Eficácia e de Resiliência em Contexto Escolar, assim como pior rendimento escolar (Quadro 3.4.).

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

Quadro 3.4.

Correlações entre as crenças de controlo, sentido de poder, rendimento académico e idade

		Correlações								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1) Avaliações/notas no 1º período letivo: Matemática	Pearson Correlation	1	.681***	.130	.359***	-.187	-.104	.359***	.419***	-.374***
2) Avaliações/notas no 1º período letivo: Português	Pearson Correlation	.681***	1	.206*	.458***	-.228*	-.189*	.376***	.391***	-.385***
3) Sentido de Poder	Pearson Correlation	.130	.206*	1	.145	-.053	.135	.246**	.369***	-.047
4) Envolvimento na Escola	Pearson Correlation	.359***	.458***	.145	1	-.385***	-.292**	.687***	.382***	-.334***
5) Descontentamento com a Escola	Pearson Correlation	-.187	-.228*	-.053	-.385***	1	.582***	-.511***	-.218*	.208*
6) Desmotivação na Escola	Pearson Correlation	-.104	-.189*	.135	-.292**	.582***	1	-.362***	-.121	.232*
7) Resiliência em Contexto Escolar	Pearson Correlation	.359***	.376***	.246**	.687***	-.511***	-.362***	1	.529***	-.341***
8) Auto-Eficácia	Pearson Correlation	.419***	.391***	.369***	.382***	-.218*	-.121	.529***	1	-.223*
9) Idade	Pearson Correlation	-.374***	-.385***	-.047	-.334***	.208*	.232*	-.341***	-.223*	1

***. Correlações significativas quando $p < 0.001$

** . Correlações significativas quando $p < 0.01$

*. Correlações significativas quando $p < 0.05$

3.5. O papel preditivo das crenças de controlo e sentido de poder no rendimento académico a matemática

A análise de regressão linear múltipla revelou um modelo estatisticamente significativo e explicativo das notas a matemática ($F(6,97)=4.845$; $p<.001$; $R^2=0.231$). Especificamente, o modelo permitiu identificar a Auto-Eficácia como preditor significativo da classificação a matemática ($\beta= 0.310$; $p<.01$), controlando o efeito das restantes dimensões. Deste modo, níveis mais elevados de crenças de Auto-Eficácia predizem significativamente melhores classificações a matemática (Quadro 3.5.).

Quadro 3.5.

O papel preditivo das crenças de controlo e sentido de poder no rendimento académico a matemática

Modelo	Coeficientes Não Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	.178	.672		.265	.792
Sentido de Poder	-.009	.017	-.049	-.494	.622
Envolvimento na Escola	.071	.042	.213	1.707	.091
Descontentamento com a Escola	-.014	.036	-.047	-.392	.696
Desmotivação na Escola	.040	.060	.075	.677	.500
Resiliência em Contexto Escolar	.014	.029	.071	.466	.642
Auto-Eficácia	.069	.025	.310	2.810	.006

3.6. O papel preditivo das crenças de controlo e sentido de poder no rendimento académico a português

A análise de regressão linear múltipla revelou um modelo estatisticamente significativo e explicativo das notas a português ($F(6,97)=5.823$; $p<.001$; $R^2=0.265$). Especificamente, o modelo permitiu identificar a Auto-Eficácia ($\beta= 0.214$; $p<.05$) e o Envolvimento na Escola ($\beta= 0.353$; $p<.01$) como preditores significativos da classificação a português, controlando o efeito das restantes dimensões. Assim, níveis mais elevados de crenças de Auto-Eficácia e

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

Envolvimento na Escola predizem significativamente melhores classificações a português (Quadro 3.6.).

Quadro 3.6.

O papel preditivo das crenças de controlo e sentido de poder no rendimento académico a português

Modelo	Coeficientes Não Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	.593	.625		.950	.345
Sentido de Poder	.014	.016	.086	.879	.381
Envolvimento na Escola	.112	.039	.353	2.886	.005
Descontentamento com a Escola	-.009	.033	-.032	-.273	.785
Desmotivação na Escola	-.031	.055	-.061	-.564	.574
Resiliência em Contexto Escolar	-.005	.027	-.028	-.189	.850
Auto-Eficácia	.045	.023	.214	1.986	.050

3.7. Efeitos de moderação do sexo na relação entre sentido de poder e o rendimento académico a matemática

O modelo de regressão obtido revelou-se estatisticamente não significativo do rendimento académico a matemática ($F(3,105)=0.682$; $p=0.565$; $R^2=0.019$), não tendo sido observados efeitos diretos nem de moderação (Quadro 3.7.).

Quadro 3.7.

Efeitos de moderação do sexo na relação entre sentido de poder e o rendimento acadêmico a matemática

Modelo	Coeficientes Não Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	2.551	.085		30.080	.000
Poder x C	.021	.017	.122	1.239	.218
Sexo x C	-.073	.170	-.042	-.431	.668
Sexo x Poder	.005	.034	.015	.155	.877

3.8. Efeitos de moderação do sexo na relação entre sentido de poder e o rendimento acadêmico a português

O modelo de regressão obtido revelou-se estatisticamente significativo e explicativo do rendimento acadêmico a português ($F(3,105)=3.145$; $p<.05$; $R^2=0.082$). Especificamente, não foram observados efeitos de moderação significativos, apenas efeitos diretos do sentido de poder ($\beta= 0.227$; $p<.05$). Deste modo, níveis mais elevados de Sentido de Poder predizem significativamente melhores classificações a português (Quadro 3.8.).

Quadro 3.8.

Efeitos de moderação do sexo na relação entre sentido de poder e o rendimento acadêmico a português

Modelo	Coeficientes Não Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	2.733	.078		35.027	.000
Poder x C	.037	.016	.227	2.376	.019
Sexo x C	.294	.156	.179	1.878	.063
Sexo x Poder	.028	.032	.085	.900	.370

3.9. Efeitos de moderação do sexo na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a matemática

O modelo de regressão obtido revelou-se estatisticamente significativo e explicativo do rendimento académico a matemática ($F(11,92)=2.700$; $p<.01$; $R^2=0.244$). Especificamente, não foram observados efeitos de moderação significativos, apenas efeitos diretos da Auto-Eficácia ($\beta=0.344$; $p<.01$). Assim, níveis mais elevados de Auto-Eficácia predizem significativamente melhores classificações a matemática (Quadro 3.9.).

Quadro 3.9.

Efeitos de moderação do sexo na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a matemática

Modelo	Coeficientes Não Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	2.515	.085		29.541	.000
Envolvimento na Escola _c	.075	.043	.224	1.740	.085
Descontentamento com a Escola _c	-.014	.036	-.049	-.391	.697
Desmotivação na Escola _c	.048	.063	.092	.758	.451
Resiliência em Contexto Escolar _c	.009	.029	.048	.316	.753
Auto-Eficácia _c	.077	.026	.344	2.940	.004
Sexo_c	.105	.171	.060	.616	.539
Sexo x Envolvimento na Escola	-.016	.086	-.024	-.185	.854
Sexo x Descontentamento com a Escola	-.022	.073	-.037	-.297	.767
Sexo x Desmotivação na Escola	.142	.125	.135	1.135	.260
Sexo x Auto-Eficácia	-.042	.053	-.090	-.792	.430
Sexo x Resiliência em Contexto Escolar	.040	.059	.101	.676	.501

3.10. Efeitos de moderação do sexo na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a português

O modelo de regressão obtido revelou-se estatisticamente significativo e explicativo do rendimento académico a português ($F(11,92)=4.755$; $p<.001$; $R^2=0.362$). Especificamente, não foram observados efeitos de moderação significativos, apenas efeitos diretos da Auto-Eficácia ($\beta=0.298$; $p<.01$), do Envolvimento na Escola ($\beta=0.319$; $p<.01$) e do sexo ($\beta=0.222$; $p<.05$). Desta forma, níveis mais elevados de Auto-Eficácia e Envolvimento na Escola predizem significativamente melhores classificações a português. Do mesmo modo, o facto de ser rapariga está associado a melhor classificação a português (Quadro 3.10).

Quadro 3.10.

Efeitos de moderação do sexo na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a português

Modelo	Coeficientes Não Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	2.718	.074		36.569	.000
Envolvimento na Escola _c	.101	.037	.319	2.701	.008
Descontentamento com a Escola _c	-.005	.032	-.018	-.158	.875
Desmotivação na Escola _c	-.011	.055	-.023	-.205	.838
Resiliência em Contexto Escolar _c	.001	.026	.008	.057	.955
Auto-Eficácia _c	.064	.023	.298	2.774	.007
Sexo_c	.367	.149	.222	2.468	.015
Sexo x Envolvimento na Escola	-.100	.075	-.158	-1.338	.184
Sexo x Descontentamento com a Escola	-.096	.063	-.172	-1.510	.134
Sexo x Desmotivação na Escola	.089	.109	.089	.813	.419
Sexo x Auto-Eficácia	.017	.046	.038	.364	.717

Sexo x Resiliência em Contexto Escolar	.062	.051	.167	1.214	.228
--	------	------	------	-------	------

3.11. Efeitos de moderação da sinalização na relação entre sentido de poder e rendimento académico a matemática

O modelo de regressão obtido revelou-se estatisticamente significativo e explicativo do rendimento académico a matemática ($F(3,106)=2.639$; $p<.05$; $R^2=0.069$). Especificamente, não foram observados efeitos de moderação significativos, apenas efeitos diretos da Sinalização ($\beta=-0.231$; $p<.05$). Deste modo, o facto de estar sinalizado está associado a piores classificações a matemática (Quadro 3.11.).

Quadro 3.11.

Efeitos de moderação da sinalização na relação entre sentido de poder e rendimento académico a matemática

Modelo	Coeficientes Não Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	2.550	.082		31.256	.000
Poder_c	.030	.017	.176	1.772	.079
Sinalização_c	-.408	.169	-.231	-2.423	.017
Sinalização x Poder	-.006	.033	-.017	-.177	.860

3.12. Efeitos de moderação da sinalização na relação entre o sentido de poder e o rendimento académico a português

O modelo de regressão obtido revelou-se estatisticamente significativo e explicativo do rendimento académico a português ($F(3,106)=4.510$; $p<.01$; $R^2=0.113$). Especificamente, não foram observados efeitos de moderação significativos, apenas efeitos diretos do Sentido de Poder ($\beta=0.271$; $p<.01$) e da sinalização ($\beta=-0.258$; $p<.01$). Assim, níveis mais elevados de sentido de poder predizem significativamente melhores classificações a português. Do mesmo modo, o facto de estar sinalizado emerge associado a piores notas a português (Quadro 3.12.).

Quadro 3.12.

Efeitos de moderação da sinalização na relação entre o sentido de poder e o rendimento acadêmico a português

Modelo	Coeficientes Não		Coeficientes		
	Estandarizados		Estandarizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	2.727	.076		35.904	.000
Poder_c	.045	.016	.271	2.800	.006
Sinalização_c	-.434	.157	-.258	-2.768	.007
Sinalização x Poder	-.022	.031	-.068	-.714	.477

3.13. Efeitos de moderação da sinalização na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento acadêmico a matemática

O modelo de regressão obtido revelou-se estatisticamente significativo e explicativo do rendimento acadêmico a matemática ($F(11,93)=3.789$; $p<.001$; $R^2=0.309$). Especificamente foram observados efeitos de moderação significativos da sinalização na relação entre a Desmotivação na Escola e a classificação obtida a matemática ($\beta=-0.335$; $p<.05$). Desta forma, níveis elevados de Desmotivação na Escola estão associados a piores classificações a matemática nas crianças/jovens sinalizadas comparativamente aos não sinalizados (Figura 3.1).

Foram ainda observados efeitos diretos significativos da Desmotivação na Escola ($\beta=0.280$; $p<.05$) e da Auto-eficácia ($\beta=0.394$; $p<.01$). Assim, níveis mais elevados de Auto-Eficácia e Desmotivação na Escola predizem significativamente melhores classificações a matemática (Quadro 3.13.).

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

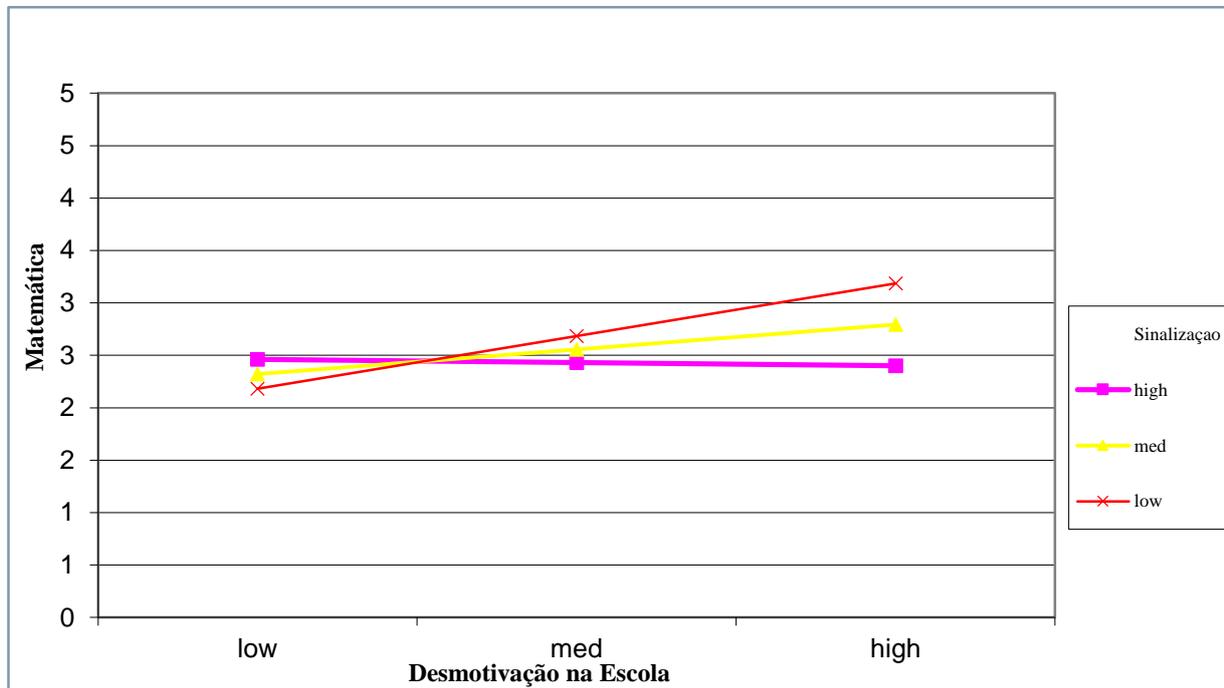
Quadro 3.13.

Efeitos de moderação da sinalização na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a matemática

Modelo	Coeficientes Não Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	2.555	.077		33.349	.000
Envolvimento na Escola _c	.054	.042	.161	1.297	.198
Descontentamento com a Escola _c	-.045	.035	-.157	-1.297	.198
Desmotivação na Escola _c	.146	.067	.280	2.171	.032
Resiliência em Contexto Escolar _c	.007	.029	.037	.247	.806
Auto-Eficácia _c	.088	.025	.394	3.507	.001
Sinalização_c	-.243	.157	-.138	-1.545	.126
Sinalização x Envolvimento na Escola	.026	.083	.039	.316	.753
Sinalização x Descontentamento com a Escola	.096	.071	.168	1.341	.183
Sinalização x Desmotivação na Escola	-.325	.123	-.335	-2.643	.010
Sinalização x Auto-Eficácia	-.053	.049	-.119	-1.091	.278
Sinalização x Resiliência em Contexto Escolar	.021	.057	.057	.375	.708

Figura 3.1.

Efeitos de moderação da sinalização na relação entre a Desmotivação na Escola e o rendimento académico a matemática



3.14. Efeitos de moderação da sinalização na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a português

O modelo de regressão obtido revelou-se estatisticamente significativo e explicativo do rendimento académico a português ($F(11,93)=3.652$; $p<.001$; $R^2=0.302$). Especificamente, não foram observados efeitos de moderação significativos, apenas efeitos diretos nas variáveis de Envolvimento na Escola ($\beta=0.332$; $p<.01$) e de Auto-eficácia ($\beta=0.249$; $p<.05$). Assim, níveis mais elevados de Auto-eficácia e de Envolvimento na Escola predizem significativamente melhores classificações a português (Quadro 3.14).

Quadro 3.14.

Efeitos de moderação da sinalização na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a português

Modelo	Coeficientes Não		Coeficientes		
	Estadardizados		Estadardizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	2.738	.073		37.300	.000
Envolvimento na Escola _c	.106	.040	.332	2.654	.009
Descontentamento com a Escola _c	-.032	.033	-.117	-.963	.338
Desmotivação na Escola _c	.029	.064	.058	.444	.658
Resiliência em Contexto Escolar _c	-.005	.028	-.030	-.198	.843
Auto-Eficácia _c	.053	.024	.249	2.204	.030
Sinalização_c	-.271	.151	-.162	-1.801	.075
Sinalização x Envolvimento na Escola	-.032	.079	-.051	-.405	.687
Sinalização x Descontentamento com a Escola	.038	.068	.069	.549	.584
Sinalização x Desmotivação na Escola	-.145	.118	-.157	-1.233	.221
Sinalização x Auto-Eficácia	.016	.047	.037	.336	.738
Sinalização x Resiliência em Contexto Escolar	.012	.054	.033	.212	.833

3.15. Efeitos de moderação da idade na relação entre o sentido de poder e o rendimento académico a matemática

O modelo de regressão obtido revelou-se estatisticamente significativo e explicativo do rendimento académico a matemática ($F(3,106)=7.452$; $p<.001$; $R^2=0.174$). Especificamente, não foram observados efeitos de moderação significativos, apenas efeitos diretos da idade

($\beta=-0.375$; $p<.001$). Deste modo, quanto maior é a idade das crianças/jovens, pior a classificação obtida a matemática (Quadro 3.15.).

Quadro 3.15.

Efeitos de moderação da idade na relação entre o sentido de poder e o rendimento acadêmico a matemática

Modelo	Coeficientes Não Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	2.546	.076		33.522	.000
Poder_c	.016	.015	.094	1.046	.298
Idade_c	-.208	.049	-.375	-4.242	.000
Idade x Poder	.016	.010	.148	1.652	.102

3.16. Efeitos de moderação da idade na relação entre o sentido de poder e o rendimento acadêmico a português

O modelo de regressão obtido revelou-se estatisticamente significativo e explicativo do rendimento acadêmico a português ($F(3,106)=8.641$; $p<.001$; $R^2=0.196$). Especificamente, não foram observados efeitos de moderação significativos, apenas efeitos diretos da idade ($\beta=-0.382$; $p<.001$) e do sentido de poder ($\beta=0.175$; $p<.05$). Assim, quanto maior é a idade das crianças/jovens, pior a classificação obtida a português. Além disso, níveis mais elevados de sentido de poder predizem significativamente melhores notas a português (Quadro 3.16).

Quadro 3.16.

Efeitos de moderação da idade na relação entre o sentido de poder e o rendimento acadêmico a português

Modelo	Coeficientes Não Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	2.716	.071		38.010	.000
Poder_c	.029	.015	.175	1.984	.050
Idade_c	-.203	.046	-.382	-4.382	.000
Idade x Poder	.012	.009	.109	1.239	.218

3.17. Efeitos de moderação da idade na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento acadêmico a matemática

O modelo de regressão obtido revelou-se estatisticamente significativo e explicativo do rendimento acadêmico a matemática ($F(11,93)=3.742$; $p<.001$; $R^2=0.307$). Especificamente, não foram observados efeitos de moderação significativos, apenas efeitos diretos da idade ($\beta=-0.303$; $p<.01$) e da auto-eficácia ($\beta=0.258$; $p<.05$). Deste modo, quanto maior é a idade das crianças/jovens, pior a classificação obtida a matemática. Além disso, níveis mais elevados de Auto-eficácia predizem significativamente melhores notas a matemática (Quadro 3.17).

Quadro 3.17.

Efeitos de moderação da idade na relação entre as dimensões de controlo e rendimento académico a matemática

Modelo	Coeficientes Não Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	2.519	.082		30.800	.000
Envolvimento na Escola _c	.065	.042	.196	1.568	.120
Descontentamento com a Escola _c	-.022	.036	-.076	-.609	.544
Desmotivação na Escola _c	.079	.061	.152	1.291	.200
Resiliência em Contexto Escolar _c	.003	.028	.016	.109	.914
Auto-Eficácia _c	.057	.024	.258	2.426	.017
Idade_c	-.166	.057	-.303	-2.907	.005
Idade x Envolvimento na Escola	-.019	.028	-.095	-.695	.489
Idade x Descontentamento com a Escola	-.025	.021	-.168	-1.215	.227
Idade x Desmotivação na Escola	.050	.031	.210	1.627	.107
Idade x Auto-Eficácia	.005	.015	.034	.328	.743
Idade x Resiliência em Contexto Escolar	.012	.019	.099	.628	.532

3.18. Efeitos de moderação da idade na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a português

O modelo de regressão obtido revelou-se estatisticamente significativo e explicativo do rendimento académico a português ($F(11,93)=4.769$; $p<.001$; $R^2=0.361$). Especificamente, foram observados efeitos de moderação significativos da idade na relação entre a Desmotivação na Escola e a classificação obtida a português ($\beta= 0.281$; $p<.05$). Assim, se para as crianças/jovens mais novos, quanto maior a Desmotivação na Escola, piores os

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

resultados a português, no caso das crianças/jovens mais velhos, verifica-se o efeito contrário (quanto maior a desmotivação escolar, melhor o rendimento obtido a português) (Quadro 3.18. e Figura 3.2.).

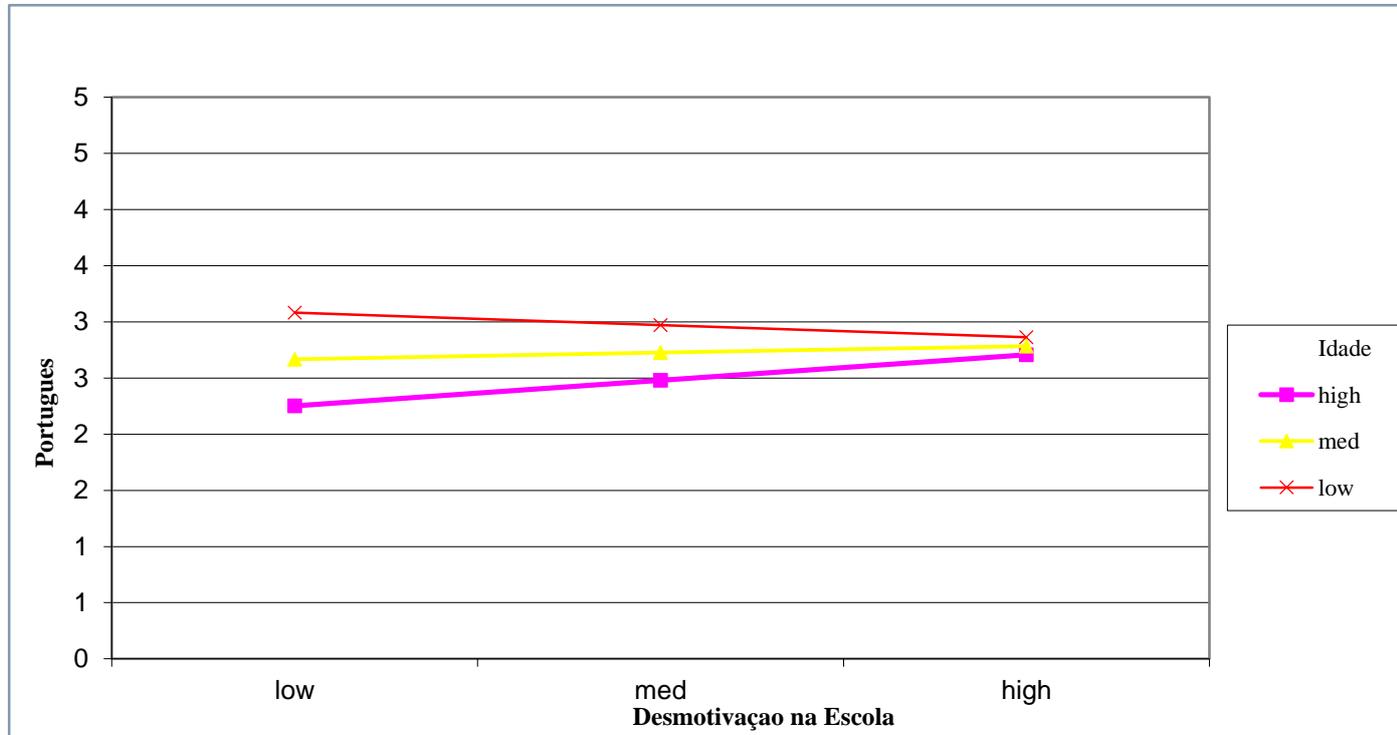
Quadro 3.18.

Efeitos de moderação da idade na relação entre as dimensões de controlo e o rendimento académico a português

Modelo	Coeficientes Não Estandarizados		Coeficientes Estandarizados		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Constante	2.723	.075		36.395	.000
Envolvimento na Escola _c	.108	.038	.338	2.824	.006
Descontentamento com a Escola _c	-.023	.033	-.083	-.689	.493
Desmotivação na Escola _c	.036	.056	.073	.643	.522
Resiliência em Contexto Escolar _c	-.008	.026	-.043	-.307	.759
Auto-Eficácia _c	.040	.022	.188	1.847	.068
Idade_c	-.159	.052	-.304	-3.040	.003
Idade x Envolvimento na Escola	-.012	.025	-.063	-.482	.631
Idade x Descontentamento com a Escola	-.033	.019	-.230	-1.735	.086
Idade x Desmotivação na Escola	.064	.028	.281	2.269	.026
Idade x Auto-Eficácia	.011	.013	.083	.839	.404
Idade x Resiliência em Contexto Escolar	.006	.017	.053	.348	.729

Figura 3.2.

Efeitos de moderação da idade na relação entre a Desmotivação na Escola e o rendimento académico a português



Além disso, foram ainda observados efeitos diretos da idade ($\beta = -0.304$; $p < .01$) e do Envolvimento na Escola ($\beta = 0.338$; $p < .01$). Deste modo quanto maior é a idade das crianças/jovens, pior a classificação obtida a português. Além disso, níveis mais elevados de Envolvimento na Escola predizem significativamente melhores notas a português.

IV. DISCUSSÃO

O presente trabalho decorre da escassez de literatura existente sobre as condições de empoderamento e de auto-determinação nas crianças e jovens, e em particular, incluindo aquelas que se encontram sinalizadas no sistema de promoção e proteção. Com efeito, os estudos que abordam estas questões envolvem participantes na idade adulta e não crianças e jovens e, menos ainda, crianças/jovens sinalizadas no sistema de promoção e proteção cuja vulnerabilidade e desempoderamento é particularmente importante (Chinman & Linney, 1998; Prilleltensky et al., 2001; Kaplan et al., 2009).

Por conseguinte e, no sentido de, não só colmatar a falta de investigação, como também contribuir para uma maior clarificação da problemática, o presente trabalho incluiu crianças/jovens que se encontram sinalizadas no sistema de promoção e proteção de forma a compreender o potencial efeito moderador da sinalização na relação entre os processos de empoderamento e de auto-determinação e o sucesso escolar. Mais concretamente, neste estudo pretendeu-se: 1) explorar o papel preditivo do sentido de poder e das crenças de controlo/auto-eficácia ao nível do rendimento académico a Português e Matemática; 2) analisar o papel moderador da idade, do sexo e da sinalização na relação entre sentido de poder e crenças de controlo/auto-eficácia e o rendimento académico a Português e Matemática.

De um modo geral, os resultados obtidos vão de encontro à revisão de literatura efetuada. Isto é os rapazes apresentam níveis superiores de auto-eficácia comparativamente com as raparigas e, as crianças/jovens sinalizadas apresentaram um rendimento académico mais fraco quando comparadas com as não sinalizadas. Foi igualmente observado que quanto maior o sentido de poder, maiores os níveis de resiliência em contexto escolar e de auto-eficácia e, que quanto mais velhas estas crianças/jovens, maiores os níveis de descontentamento e de desmotivação escolar e, conseqüentemente pior rendimento académico. Verifica-se assim que crenças de auto-eficácia e de sentido de poder mais elevadas estão positivamente relacionadas com rendimento académico positivo em ambas as disciplinas.

Desta forma, a discussão será organizada de acordo com três tópicos, onde no primeiro tópico serão analisados e discutidos os principais resultados encontrados ao nível das crenças de controlo, sentido de poder e rendimento académico em função das características individuais dos participantes. No segundo será discutido o efeito de moderação de algumas características das crianças e jovens (sexo, sinalizada/não sinalizada e idade) na relação entre

o sentido de poder e o rendimento escolar a matemática e a português. Por fim, serão apresentadas limitações e contribuições do presente estudo.

4.1. Crenças de controlo, sentido de poder e rendimento académico: diferenças individuais

Os resultados deste estudo sugerem que o sexo tem influência na dimensão da auto-eficácia, ou seja, os rapazes apresentaram níveis de auto-eficácia superiores relativamente às raparigas. Muito embora a literatura não seja consensual em relação às diferenças de auto-eficácia de acordo com o género, na medida em que existem estudos que revelam que as raparigas apresentam níveis de auto-eficácia mais elevados (e.g., Pajares et al., 1999), os resultados do presente estudo vão de encontro aos encontrados nos estudos de Pajares e Johnson (1996), Schunk e Pajares (2002) e MacPhee et al. (2013), que defendem que os rapazes apresentam níveis de auto-eficácia mais elevados.

Do mesmo modo, verificaram-se diferenças significativas nas variáveis analisadas em função da sinalização, sendo que as crianças/jovens sinalizadas apresentaram piores resultados académicos, comparativamente com as crianças/jovens não sinalizadas, o que tem sido defendido ao longo do presente estudo, isto é, o mau trato e a negligência poderão apresentar um impacto negativo ao nível das crenças de controlo e sentido de poder e, conseqüentemente, ao nível do rendimento académico. Vários são os estudos que corroboram os resultados obtidos (e.g., D'Andrea et al., 2012; Eckenrode et al., 1993; Flaherty et al., 2006; Schmitz & Skinner, 1993; Seligman, 1973), referindo que o mau trato e a negligência têm implicações na aprendizagem e na memória, o que pode vir a resultar num baixo rendimento escolar. Salienta-se que estas crianças, pela situação em que se encontram, é provável que acreditem que não possuem controlo sobre o seu sucesso escolar e, nesse sentido, experienciem menos situações de sucesso. Isto é, de acordo com Skinner et al., (1990), as expectativas que as crianças/jovens têm sobre o fato de terem ou não controlo sobre os seus sucessos/falhas académicas, é um importante contributo para o seu desempenho escolar. No seguimento desta ideia, outros autores afirmam que as crianças/jovens que acreditam que o seu sucesso escolar depende das suas próprias acções, apresentam níveis de auto-eficácia mais elevados e acabam por ter melhor rendimento académico do que aquelas que não acreditam (e.g., Weiner, 1979; Stipek, 1980; Harter, 1981; Burger, 1992).

Também os resultados obtidos no que concerne à idade, são idênticos aos encontrados na revisão de literatura, os quais defendem que quanto maior a idade, maiores os níveis de descontentamento e de desmotivação escolar bem como mais reduzidos os níveis de auto-

eficácia, de resiliência e pior o rendimento escolar. Shunk e Pajares (2002) defendem que as crenças de auto-eficácia têm tendência a diminuir à medida que os crianças/jovens vão crescendo e transitando de ano, o que pode estar relacionado com o facto de, por exemplo, na passagem do ensino pré-primário para o primeiro ciclo, as crianças deixarem de ter apenas um professor e de estarem num ambiente mais contentor e com um nível de aprendizagem mais individualizado, podendo estas transições originar ansiedade. Outro fator que poderá igualmente explicar esta situação pode estar relacionado com maiores níveis de competição e de comparação entre os próprios estudantes, sendo estes autores da opinião que salas de aula que permitem e promovem a comparação entre os vários estudantes, tende a contribuir para níveis de auto-eficácia mais reduzidos nos alunos que consideram que o seu desempenho é inferior ao dos colegas.

4.2. Modelos preditivos das crenças de controlo e poder no rendimento académico

Os resultados identificaram a auto-eficácia como preditor significativo da classificação a matemática e português, ou seja, níveis mais elevados de crenças de auto-eficácia predizem significativamente melhores classificações a estas disciplinas, o que vai de encontro aos resultados da literatura neste domínio, que defende que os indivíduos com crenças elevadas de auto-eficácia têm maior probabilidade de obter melhor rendimento escolar (Usher & Pajares, 2008). Com efeito, as crianças e jovens que acreditam ter controlo no seu desempenho escolar, apresentam melhor desempenho escolar, estabelecendo metas de desempenho mais elevadas e seleccionando tarefas com grau de dificuldade mais elevado (Seligman, 1973; Skinner, n.d.). Especificamente, parece que quanto mais elevadas forem as crenças de controlo, melhores serão os níveis de desempenho académico (Skinner et al., 1990).

Mais concretamente, vários são os estudos que defendem que a auto-eficácia em contexto escolar se revela como um dos fatores determinantes do rendimento escolar (Jinks & Morgan, 1999; Multon et al., 1991; Pajares & Schunk, 2001; Robbins et al., 2004; Usher, 2009), visto os alunos com crenças de auto-eficácia mais elevadas terem maior propensão a trabalhar em direção a metas académicas mais desafiantes (Brown et al, 2008).

No que respeita ao rendimento académico a português, salienta-se ainda que o envolvimento na escola está positivamente associado a níveis mais elevados de crenças de auto-eficácia e conseqüentemente a maior rendimento escolar, o que vai ao encontro à literatura apresentada e discutida ao longo deste trabalho (e.g., Pajares et al., 2007; Usher & Pajares, 2008).

4.3. O papel moderador do sexo, idade e sinalização na relação entre crenças de controlo e poder e rendimento académico

Os resultados mostraram que a sinalização apresenta um efeito moderador significativo na relação entre desmotivação escolar e o rendimento académico a matemática. Níveis de desmotivação escolar estão associados a um rendimento académico mais baixo no caso das crianças/jovens sinalizadas no sistema de promoção e proteção. Estes resultados corroboram a literatura que revela que estas crianças/jovens apresentam sentimentos de desempoderamento, mais especificamente, acreditam não ter controlo sobre o seu sucesso escolar, sendo que os resultados académicos refletem, muitas vezes, essas crenças, sobretudo porque apresentam níveis mais elevados de desmotivação escolar (Seligman, 1973; Eckenrode et al., 1993; Schmitz & Skinner, 1993).

Por outro lado, foram observados efeitos de moderação significativos da idade na relação entre a desmotivação na escola e a classificação obtida a português. Assim, se para as crianças/jovens mais novos, quanto maior a desmotivação escolar, piores os resultados a português, no caso das crianças/jovens mais velhos, verifica-se que quanto maior a desmotivação escolar, melhor o rendimento obtido a português. Neste sentido, a desmotivação escolar parece afigurar-se um fator de risco para o desempenho académico particularmente nas crianças mais novas.

4.4. Pertinência do estudo, limitações e sugestões futuras

Tal como anteriormente referido, a nível nacional e internacional, tanto quanto é do nosso conhecimento, não foram ainda desenvolvidos estudos sobre o empoderamento e a auto-determinação em crianças/jovens sinalizadas, parecendo não terem sido igualmente realizados estudos onde as crianças/jovens sinalizadas são comparadas com crianças/jovens não sinalizadas no sistema de promoção e proteção, de forma a entender-se os processos de empoderamento, auto-determinação e desempenho académico em contextos de sinalização. Neste estudo, confirmou-se que a sinalização é um fator de risco adicional nos processos de desempoderamento, nomeadamente na relação entre o empoderamento e a auto-determinação e o desempenho académico, ou seja, os resultados mostraram que as crianças/jovens que se encontram sinalizadas, apresentam níveis mais elevados de desmotivação escolar e níveis de rendimento académico mais reduzidos, comparativamente com as crianças/jovens não sinalizadas.

Ao nível das implicações práticas do presente estudo e, de acordo com os resultados obtidos, considera-se pertinente a intervenção preventiva relativamente às variáveis presentes

neste estudo mas, sobretudo no contexto escolar dada a diminuição de crenças de auto-eficácia de acordo com a idade e, o decorrente aumento dos níveis de desmotivação e descontentamento escolar. Também no âmbito da promoção e proteção o papel da intervenção preventiva deve estar cada vez mais presente, devendo privilegiar-se a intervenção das ECMIJ para trabalhar as situações de risco e, prevenir as potenciais situações de perigo.

No que refere às limitações identificadas, verificou-se que parte das crianças/jovens que participaram neste estudo (principalmente as mais novas) revelaram dificuldades em responder ao questionário, levando a que o investigador tivesse de ajudar na sua realização, o que poderá ter originado respostas de maior desejabilidade social. Também o facto de o questionário ter sido considerado demasiado longo pelos participantes poderá ter conduzido a um maior cansaço.

Outra limitação identificada está relacionada com o facto de a amostra ser de zonas e contextos geograficamente diferentes, ou seja, o grupo de crianças/jovens sinalizados são do concelho da Amadora e, o grupo das crianças/jovens não sinalizados são do arquipélago dos Açores. Não obstante o facto de uns estarem sinalizados e de os outros não, este critério ainda se reflete por zonas distintas o que poderá ter influenciado algumas das respostas, sugerindo-se um estudo futuro no mesmo sentido em que a população de crianças/jovens sinalizados e não sinalizados residam na mesma zona geográfica.

Estudos futuros poderão igualmente focar-se mais nas dimensões de sexo e idade de forma a compreender melhor o papel destas duas variáveis nos processos de empoderamento e auto-determinação.

FONTES

- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2017). Relatório de avaliação da atividade das CPCJ – 2016. Retirado de: http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=6508&m=PDF.
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1990). Cadernos I.A.C., nº1 Instituto de Apoio à Criança, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 98/98. Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Diário da República, 1ª Série A n.º 91 – 18 de abril de 1998, pp. 1711 – 1713.
- Decreto-Lei nº 65/2013. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República, 1ª Série n.º 91 – 13 de maio de 2013, pp. 2864-2865.
- Decreto-Lei nº 159/2015. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Diário da República, 1ª Série n.º 154 – 10 de agosto de 2015, pp. 5695-5699.
- EAPN – Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal (2017). *Indicadores sobre a pobreza. Dados Europeus e Nacionais*. Disponível em: <http://www.eapn.pt/documento/531/indicadores-sobre-pobreza-dados-europeus-e-nacionais>
- Guerra, P. (Novembro, 2016). *O colo da lei, os actuais legais ao serviço da criança, do jovem, e da família – um olhar sistémico sobre a LPCJP*. Comunicação apresentada no Encontro Nacional das CPCJ, Funchal, Portugal.
- Lei n.º 147/1999. Assembleia da República. Diário da República, 1ª Série A n.º. 204 – 01 de setembro de 1999, pp. 6115-6132.
- Lei n.º 31/2003. Assembleia da República. Diário da República, 1ª Série A n.º. 193 – 22 de agosto de 2003, pp. 5313-5329.
- Lei n.º 142/2015. Assembleia da República. Diário da República, 1ª Série n.º 175 – 08 de setembro de 2015, pp. 7198-7232.
- Lei n.º 23/2017. Assembleia da República. Diário da República, 1ª Série n.º 99 – 23 de maio de 2017, pp. 2494- 2494.
- Proposta de Lei nº 265/VII. Assembleia da República. Diário da República, 2ª Série - A nº64 – 11 de maio de 1999, p. 1828.

BIBLIOGRAFIA

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74. doi: 10.1037/0021-843X.87.1.49.
- Anderson, C., John, O., & Keltner, D. (2012). The personal sense of power. *Journal of Personality*, 80 (2), 313-344. doi: 10.1111/j.1467-6494.2011.00734.x.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unified theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Bandura, A. (1986). *The social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: theory and research* (2nd ed., pp-154-196). New York: Guilford Press.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (3), 586-598. doi: 10.1037/0022-3514.41.3.586.
- Bembenuatty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586-616. doi:10.4219/jaa-2007-553.
- Brown, S. D., Tramayne, S, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college student's academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72 (3), 298-308. doi:10.1016/j.jvb.20017.09.003.
- Bruning, R., & Horn, C (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-38. doi: 10.1207/S15326985EP3501_4.
- Bugental, D. B., Blue, J., & Cruzcosa, M. (1989). Perceived control over caregiving outcomes: implications for child abuse. *Developmental Psychology*, 25 (4), 532-539. doi: 10.1037/0012-1649.25.4.532.
- Bugental, D. B., & Lewis, J. C. (1999). The paradoxical misuse of power by those who see themselves as powerless: how does it happen? *Journal of Social Issues*, 55, 51-64. doi: 10.1111/0022-4537.00104.

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

- Burger, J. M. (1992). Desire for control and academic performance. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 24 (2), 147-155.
- Calheiros, M. M. (2006). *A construção social do mau-trato e negligência parental: do senso comum ao conhecimento científico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Calheiros, M., & Monteiro, M. B. (2000). Mau trato e negligência parental: contributos para a definição social dos conceitos. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 34, 145-176.
- Caples, H. S., & Barrera, M. R. (2006). Conflict, support, and coping as mediators of the relation between degrading parenting and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 599-611. doi: 10.1007/s10964-006-9057-2.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.55.
- Chinman, M. J., & Linney, J. A. (1998). Toward a model of adolescent empowerment: theoretical and empirical evidence. *The Journal of Primary Prevention*. 18 (4), 393-413. doi: 10.1023/A:1022691808354.
- Connel, J. P. (1990). Context, self and action: a motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: infancy to childhood* (pp.61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connel, J. P., & Welborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In Gunnar M. R. & Sroufe L. A. (Eds.), *Self-processes and development: the Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 23. (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- D'Andrea, W., Ford, J., Stolback, B., Spinazzola, J., & Van der Kolk, B. (2012). Understanding interpersonal trauma in children: why we need a developmentally appropriate trauma diagnosis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82 (2), 187-200. doi: 10.1111/j.1939-0025.2012.01154.x.
- Dever, B. V., & Kim, S. (2016). Measurement equivalence of the PALS academic self-efficacy scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 32, 61-67. doi: 10.1027/1015-5759/a000331.
- Eckenrode, J., Laird, M., & Doris, J. (1993). School performance and disciplinary problems among abused and neglect children. *Developmental Psychology*, 29, No.1, 53-62. doi: 10.1037/0012-1649.29.1.53.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill.

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

- Flaherty, E. G., Thompson, R., Litrownik, A., Theodore, A., English, D., & Black, M. (2006). Effect of early childhood adversity on child health. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 160 (12), 1232-1238. doi: 10.1001/archpedi.160.12.1232.
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed* (30th Ed.) New York: Continuum
- Galinsky, A. D., Gruenfeld, D. H., & Magee, J. C. (2003). From power to action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (3), 453-466. doi:10.1037/0022-3514.85.3.453.
- Haggerty, J., Sherrod, L., Garmezy, N., & Rutter, M. (1994). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: process, mechanisms, and interventions* (pp. 1-18). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hart, S. N., Brassard, M. R., & Karlson, H. C. (1996). Psychological maltreatment. In J. N. Briere, L. A. Berliner, J. Bulkley, C. A. Jenny, & T. A. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (pp. 72-89). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: individual differences and developmental change. In W. A. Collins (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology*, 14, 215-255.
- Jinks, J. L., Morgan, V. L. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72 (4), 224-230. doi:10.1080/00098659909599398.
- Kaplan, S. J., Skolnik, L., & Turnbull, A. (2009). Enhancing the empowerment of youth in foster care: supportive services. *Child Welfare*, 88 (1), 133-161.
- Kaufman, J., & Cicchetti, D. (1989). Effects of maltreatment on school-age children's socioemotional development: assessments in a day-camp setting. *Developmental Psychology*, 25, 516-524. doi:10.1037/0012-1649.25.4.516.
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equations modeling* (2nd Ed.). London, UK: Guilford.
- Lachman, M. E., & Burack, O. R. (1993). Planning and control processes across the life span: an overview. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 131-143. doi:10.1177/016502549301600203.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3), 265-269. doi:10.1037/0022-0167.33.3.265.
- MacPhee, D., Farro, S., & Canetto, S. S. (2013). Academic self-efficacy and performance of underrepresented STEM majors: gender, ethnic, and social class patterns. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 13(1), 347-369. doi:10.1111/asap.12033.

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

- Marques, R. (2017). *Comissões de proteção de crianças e jovens como modelo de governação integrada. Um estudo de caso (CPCJ da Amadora)*. Fórum para a Governação Integrada.
- McCallum, S., & Prilleltensky, I. (1996). Empowerment in child protection work: values, practice and caveats. *Children & Society*, 10 (1), 40-50. doi:10.1111/j.1099-0860.1996.tb00456.x.
- Moane, G., (1999). *Gender and colonialism: a psychological analysis of oppression and liberation*. Macmillan: London.
- Mowday, R. T. (1978). The exercise of upward influence in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 23 (1), 137-156. doi:10.2307/2392437.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (1), 30-28. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30.
- Munzer, A., Ganser, H. G., & Goldbeck, L. (2016). Social support, negative maltreatment-related cognitions and posttraumatic stress symptoms in children and adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 63, 183-191. doi:10.1016/j.chiabu.2016.11.015.
- Oates, R. K., Peacock, A., & Forrest, D. (1984). Development in children following abuse and nonorganic failure to thrive. *American Journal of Disorders in Children*, 138 (8), 764-767. doi:10.1001/archpedi.1984.02140460053018.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158. doi:10.1080/10573560308222.
- Pajares, F., Johnson, M., & Usher, E. L. (2007). Sources of Writing Self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42 (1), 104-120.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs in the writing of entering high school students: a path analysis. *Psychology in the Schools*, 33 (2), 163-175. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C.
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 50-61. doi:10.1037/0022-0663.91.1.50.
- Pajares, F., & Shunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. In Riding, R., and Rayner, S. (Eds.) *Perception* (239-266). London: Ablex Publishing.

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of writing self-efficacy beliefs on the writing performance of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360. doi:10.1080/00220671.1997.10544593.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (4), 390-405. doi:10.1006/ceps.1998.0995.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366-381. doi:10.1006/ceps.2000.1069.
- Pancer, S. M., & Pratt, M. W. (1999). Social and family determinants of community and political involvement in canadian youth. In Yates M., Youniss J. (Eds.), *Community Service and Civic Engagement in Youth: International Perspectives* (pp. 32-55). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: a cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17 (2), 87-97. doi:10.1027//1015-5759.17.2.87.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connel, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (4), 781-791. doi:10.1037/0022-3514.65.4.781.
- Perry, B. (2012). Supporting maltreated children: Countering the effects of neglect and abuse. *Adoption Advocate*. Retirado de: https://www.adoptioncouncil.org/images/stories/documents/NCFA_ADOPTION_ADVOCATE_NO48.pdf
- Phillips, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, JR. (Eds.), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT: Yale University Press.
- Prilleltensky, I. (1994). *The morals and politics of psychology: psychological Discourse and the status quo*. State University of New York Press: Albany, NY.
- Prilleltensky, I., Nelson, G., & Peirson, L. (2001). The role of power and control in children's lives: an ecological analysis of pathways toward wellness, resilience and problems. *Journal of Community & Applied Social Psychological*, 11 (2), 143-158. doi:10.1002/casp.616.

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261-288. doi:10.1037/0033-2909.130.2.261.
- Ryan, M., & Deci, E. L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Schmitz, B. & Skinner, E. (1993). Perceived control, effort, and academic performance: interindividual, intraindividual, and multivariate time-series analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (6), 1010-1028. doi:10.1037/0022-3514.64.6.1010.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.) *Development of achievement motivation*, (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Seligman, M. E. P (1973). Fall into helplessness. *Psychology Today*, 7, 43-48.
- Skinner, E. A. (1985). Action, control judgments and the structure of control experience. *Psychological Review*, 92 (1), 39-58. doi:10.1037/0033-295X.92.1.39.
- Skinner, E. A. (1996). A Guide to Constructs of Control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71 (3), 549-570.
- Skinner, E. A. (in press). Individual trajectories of perceived control: a developmental model of action in context. In M. Gunnar & A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology*, 23. Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Skinner, E. A., & Chapman, M. (1984). Control beliefs in an action perspective. *Human Development*, 27, 129-133.
- Skinner, E. A., Chi, U., & The Learning-Gardens Educational Assessment Group (2012). Intrinsic motivation and engagement as “active ingredients” in garden-based education: examining models and mesausres derived from self-determination theory. *The Journal of Environmental Education*, 43 (1), 16-36. doi:10.1080/00958964.2011.596856.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connel, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 22-32. doi:10.1037/0022-0663.82.1.22.

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

- Stagman, S., & Cooper, J. L. (2010). Children's mental health: What every policymaker should know. *National Center for Children in Poverty*, Mailman School of Public Health, Columbia University. doi:10.7916/D88D050Q.
- Stipek, D. (1980). A causal analysis of the relationship between locus of control and academic achievement in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 5 (1), 90-99. doi:10.1016/0361-476X(80)90029-6.
- Surko, M., Pasti, L.W., Whitlock, J., & Benson, D.A. (2006). Selecting statewide youth development outcome indicators. *Journal of Public Health Management & Practice*, 12, 72-78.
- Thompson, S. C., & Spacapan, S. (1991). Perceptions of control in vulnerable populations. *Journal of Social Issues*, 47 (4), 1-21. doi:10.1111/j.1540-4560.1991.tb01831.x.
- Usher, E. L. (2009). Sources of middle school student's self-efficacy in mathematics: a qualitative investigation. *American Educational Research Journal*, 46 (1), 275-314. doi:10.3102/0002831208324517.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78 (4), 751-796. doi:10.3102/0034654308321456.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 3-25. doi:10.1037/0022-0663.71.1.3.
- Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27 (4), 552-565. doi:10.1037/0012-1649.27.4.552.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148-185). New York: Macmillan.
- Williamson, J. M., Borduin, C. M., & Howe, B. A. (1991). The Ecology of Adolescent Maltreatment: A Multilevel Examination of Adolescent Physical Abuse, Sexual Abuse, and Neglect. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59 (3), 449-457. doi:10.1037/0022-006X.59.3.449.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A Typology of Youth Participation and Empowerment for Child and Adolescent Health Promotion. *Am J Community Psychol*, 46, 100-114. doi:10.1007/s10464-010-9330-0.

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), 581-599. doi:10.1007/BF02506983.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 42-63). New York, NY: Plenum Press.

ANEXOS

Anexo A – Questionário Rapaz até aos 12 anos



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E DAS ORGANIZAÇÕES
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Caro aluno,

O estudo em que vais participar está a decorrer no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Este estudo pretende analisar a forma como as crianças se desenvolvem através dos seus desejos e aspirações.

O estudo é coordenado nos Açores pelo Professor Francisco Simões (francisco.simoes@iscte.pt), que poderás contactar caso desejares colocar uma dúvida ou partilhar algum comentário.

A tua participação é muito valorizada e consiste apenas no preenchimento de um questionário que dura cerca de 30 minutos. As tuas respostas vão contribuir para conhecermos melhor como as pessoas da tua idade se desenvolvem e atingem os seus objetivos.

A participação neste estudo é voluntária: podes escolher participar ou não participar. Se escolheres participar, podes interromper a tua participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é também anónima e confidencial. Os dados destinam-se apenas a tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada individualmente, em nenhum momento do estudo precisas de te identificar.

Se aceitares colaborar, pedimos que respondas a todas as perguntas. Este questionário não é um teste, por isso não há respostas certas nem erradas. Para que este estudo possa ser útil, é muito importante que respondas o mais sinceramente possível.

Face a estas informações, por favor indica se aceitas participar no estudo:

ACEITO NÃO ACEITO

Assinatura: _____

Obrigada pela tua colaboração!

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

1.ª PARTE

Nesta primeira parte pedimos-te alguns dados sobre ti e a tua família, de modo a caracterizarmos as crianças que colaboram neste estudo

Freguesia onde moras: _____ Concelho: _____

Nacionalidade: _____

Data de Nascimento: Ano _____ Mês _____ Dia _____

Sexo: Masculino Feminino

Ano de Escolaridade: _____ Já reprovaste? Sim Não Se sim , quantas vezes? _____

Avaliações/notas no 1º período lectivo: Matemática _____ Português _____

Por favor, assinala com uma cruz (X) as pessoas que vivem em tua casa e depois indica a idade, profissão e grau de escolaridade de cada uma.

Pessoas que vivem em tua casa:	Idade	Profissão	Escolaridade
Pai – Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
Mãe – Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
Irmão(s) – Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Quantos? _____			

Se vivem outras pessoas em tua casa que não estejam na tabela acima, indica quais:

2ª PARTE

Nesta segunda parte pedimos-te que respondas a alguns questionários sobre ti, a tua escola e colegas.

QUESTIONÁRIO III

Agora estamos interessados em saber o que pensas da tua escola. Em baixo, são apresentadas várias afirmações, e tu debes responder (assinalando com um circulo) em que medida é que concordas com cada uma delas, usando a escala indicada. A escala varia desde 1, que significa 'não é nada verdade', até 5, que significa "é completamente verdade".

O que pensas da tua escola?

	Não é nada verdade	É um pouco verdade	É verdade	É muito verdade	É completamente verdade
Eu esforço-me para ter bons resultados na escola	1	2	3	4	5
Estou desejoso de vir para a escola	1	2	3	4	5
Gosto de aprender novas coisas na escola	1	2	3	4	5
Não suporto fazer os trabalhos de casa	1	2	3	4	5
Quando trabalhamos em alguma coisa na sala de aula, eu sinto-me aborrecido	1	2	3	4	5
Na escola não trabalho muito	1	2	3	4	5
Eu não me preocupo em ter boas notas	1	2	3	4	5
Eu não quero saber mesmo nada da escola	1	2	3	4	5
Se tiver maus resultados no meu trabalho de casa, trabalho mais intensamente na próxima vez.	1	2	3	4	5
Se alguma coisa de mau acontece na escola, não deixo que isso me afete	1	2	3	4	5
Se eu tiver dificuldades numa matéria	1	2	3	4	5

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

na aula, no fim eu acabo por ter bons resultados					
Quando uma matéria requer muito trabalho eu simplesmente não o faço	1	2	3	4	5
Quando fico para trás nos meus trabalhos de casa, desisto.	1	2	3	4	5
Se a matéria for muito difícil, eu provavelmente vou ter um mau desempenho	1	2	3	4	5
Consigo ter boas notas na escola	1	2	3	4	5
Quando decido aprender alguma coisa difícil, consigo fazê-lo	1	2	3	4	5
Se quiser, eu consigo fazer bem as coisas na escola	1	2	3	4	5
Faça o que fizer não consigo ter boas notas	1	2	3	4	5
Não consigo evitar ter maus resultados na escola	1	2	3	4	5
Não consigo que as coisas corram bem na escola, mesmo que eu queira	1	2	3	4	5

----- QUESTIONÁRIO IV -----

Queremos saber um pouco mais acerca de ti e das tuas relações com os colegas da escola. Em baixo estão várias afirmações. Pensando em ti, indica em que medida cada uma destas afirmações é verdadeira, em que 1 significa “não concordo nada” e 5 significa “concordo muito”. Faz um círculo em torno do número de 1 a 5 para nos dizeres o que melhor representa a forma como te relacionas com os outros.

Na minha relação com os meus colegas	Discordo muito	Discordo	Nem		Concordo muito
			concordo nem	Concordo	
Eu consigo que eles oiçam o que eu digo	1	2	3	4	5
Os meus desejos não são tidos em	1	2	3	4	5

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

conta					
Eu consigo que eles façam o que eu quero	1	2	3	4	5
Mesmo que expresse as minhas opiniões, elas não têm muita influência	1	2	3	4	5
Acho que tenho muito poder	1	2	3	4	5
As minhas ideias e opiniões são muitas vezes ignoradas	1	2	3	4	5
Mesmo quando tento, não sou capaz de fazer com que as coisas corram à minha maneira	1	2	3	4	5
Se quiser, sou eu que tomo as decisões	1	2	3	4	5

MUITO OBRIGADA PELA TUA AJUDA E COLABORAÇÃO

Anexo B - Questionário Rapariga até aos 12 anos



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E DAS ORGANIZAÇÕES
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Cara aluna,

O estudo em que vais participar está a decorrer no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Este estudo pretende analisar a forma como as crianças se desenvolvem através dos seus desejos e aspirações.

O estudo é coordenado nos Açores pelo Professor Francisco Simões (francisco.simoes@iscte.pt), que poderás contactar caso desejes colocar uma dúvida ou partilhar algum comentário.

A tua participação é muito valorizada e consiste apenas no preenchimento de um questionário que dura cerca de 30 minutos. As tuas respostas vão contribuir para conhecermos melhor como as pessoas da tua idade se desenvolvem e atingem os seus objetivos.

A participação neste estudo é voluntária: podes escolher participar ou não participar. Se escolheres participar, podes interromper a tua participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é também anónima e confidencial. Os dados destinam-se apenas a tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada individualmente, em nenhum momento do estudo precisas de te identificar.

Se aceitares colaborar, pedimos que respondas a todas as perguntas. Este questionário não é um teste, por isso não há respostas certas nem erradas. Para que este estudo possa ser útil, é muito importante que respondas o mais sinceramente possível.

Face a estas informações, por favor indica se aceitas participar no estudo:

ACEITO NÃO ACEITO

Assinatura: _____

Obrigada pela tua colaboração!

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

1.ª PARTE

Nesta primeira parte pedimos-te alguns dados sobre ti e a tua família, de modo a caracterizarmos as crianças que colaboram neste estudo

Freguesia onde moras: _____ Concelho: _____

Nacionalidade: _____

Data de Nascimento: Ano _____ Mês _____ Dia _____

Sexo: Masculino Feminino

Ano de Escolaridade: _____ Já reprovaste? Sim Não Se sim , quantas vezes? _____

Avaliações/notas no 1º período lectivo: Matemática _____ Português _____

Por favor, assinala com uma cruz (X) as pessoas que vivem em tua casa e depois indica a idade, profissão e grau de escolaridade de cada uma.

Pessoas que vivem em tua casa:	Idade	Profissão	Escolaridade
Pai – Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
Mãe – Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
Irmão(s) – Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Quantos? _____			

Se vivem outras pessoas em tua casa que não estejam na tabela acima, indica quais:

2ª PARTE

Nesta segunda parte pedimos-te que respondas a alguns questionários sobre ti, a tua escola e colegas.

QUESTIONÁRIO III

Agora estamos interessados em saber o que pensas da tua escola. Em baixo, são apresentadas várias afirmações, e tu deves responder (assinalando com um circulo) em que medida é que concordas com cada uma delas, usando a escala indicada. A escala varia desde 1, que significa 'não é nada verdade', até 5, que significa "é completamente verdade".

O que pensas da tua escola?	Não é nada verdade	É um pouco verdade	É verdade	É muito verdade	É completamente verdade
Eu esforço-me para ter bons resultados na escola	1	2	3	4	5
Estou desejosa de vir para a escola	1	2	3	4	5
Gosto de aprender novas coisas na escola	1	2	3	4	5
Não suporto fazer os trabalhos de casa	1	2	3	4	5
Quando trabalhamos em alguma coisa na sala de aula, eu sinto-me aborrecida	1	2	3	4	5
Na escola não trabalho muito	1	2	3	4	5
Eu não me preocupo em ter boas notas	1	2	3	4	5
Eu não quero saber mesmo nada da escola	1	2	3	4	5
Se tiver maus resultados no meu trabalho de casa, trabalho mais intensamente na próxima vez.	1	2	3	4	5
Se alguma coisa de mau acontece na escola, não deixo que isso me afete	1	2	3	4	5
Se eu tiver dificuldades numa matéria na aula, no fim eu acabo por ter bons resultados	1	2	3	4	5

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

Quando uma matéria requer muito trabalho eu simplesmente não o faço	1	2	3	4	5
Quando fico para trás nos meus trabalhos de casa, desisto.	1	2	3	4	5
Se a matéria for muito difícil, eu provavelmente vou ter um mau desempenho	1	2	3	4	5
Consigo ter boas notas na escola	1	2	3	4	5
Quando decido aprender alguma coisa difícil, consigo fazê-lo	1	2	3	4	5
Se quiser, eu consigo fazer bem as coisas na escola	1	2	3	4	5
Faça o que fizer não consigo ter boas notas	1	2	3	4	5
Não consigo evitar ter maus resultados na escola	1	2	3	4	5
Não consigo que as coisas corram bem na escola, mesmo que eu queira	1	2	3	4	5

----- QUESTIONÁRIO IV -----

Queremos saber um pouco mais acerca de ti e das tuas relações com os colegas da escola. Em baixo estão várias afirmações. Pensando em ti, indica em que medida cada uma destas afirmações é verdadeira, em que 1 significa “não concordo nada” e 5 significa “concordo muito”. Faz um círculo em torno do número de 1 a 5 para nos dizeres o que melhor representa a forma como te relacionas com os outros.

Na minha relação com os meus colegas	Discordo muito	Discordo	Nem		Concordo muito
			concordo nem discordo	Concordo	
Eu consigo que eles oiçam o que eu digo	1	2	3	4	5
Os meus desejos não são tidos em conta	1	2	3	4	5
Eu consigo que eles façam o que eu	1	2	3	4	5

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

quero					
Mesmo que expresse as minhas opiniões, elas não têm muita influência	1	2	3	4	5
Acho que tenho muito poder	1	2	3	4	5
As minhas ideias e opiniões são muitas vezes ignoradas	1	2	3	4	5
Mesmo quando tento, não sou capaz de fazer com que as coisas corram à minha maneira	1	2	3	4	5
Se quiser, sou eu que tomo as decisões	1	2	3	4	5

MUITO OBRIGADA PELA TUA AJUDA E COLABORAÇÃO

Anexo C - Questionário Rapaz a partir dos 12 anos



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E DAS ORGANIZAÇÕES
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Caro aluno,

O estudo em que vais participar está a decorrer no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Este estudo pretende analisar a forma como os adolescentes se desenvolvem através dos seus desejos e aspirações.

O estudo é coordenado nos Açores pelo Professor Francisco Simões (francisco.simoes@iscte.pt), que poderás contactar caso desejes colocar uma dúvida ou partilhar algum comentário.

A tua participação é muito valorizada e consiste apenas no preenchimento de um questionário que dura cerca de 30 minutos. As tuas respostas vão contribuir para conhecermos melhor como as pessoas da tua idade se desenvolvem e atingem os seus objetivos.

A participação neste estudo é voluntária: podes escolher participar ou não participar. Se escolheres participar, podes interromper a tua participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é também anónima e confidencial. Os dados destinam-se apenas a tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada individualmente, em nenhum momento do estudo precisas de te identificar.

Se aceitares colaborar, pedimos que respondas a todas as perguntas. Este questionário não é um teste, por isso não há respostas certas nem erradas. Para que este estudo possa ser útil, é muito importante que respondas o mais sinceramente possível.

Face a estas informações, por favor indica se aceitas participar no estudo:

ACEITO NÃO ACEITO

Assinatura: _____

Obrigada pela tua colaboração!

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

1.ª PARTE

Nesta primeira parte pedimos-te alguns dados sobre ti e a tua família, de modo a caracterizarmos os adolescentes que colaboram neste estudo

Freguesia onde moras: _____ Concelho: _____

Nacionalidade: _____

Data de Nascimento: Ano _____ Mês _____ Dia _____

Sexo: Masculino Feminino

Ano de Escolaridade: _____ Já reprovaste? Sim Não Se sim , quantas vezes? _____

Avaliações/notas no 1º período lectivo: Matemática _____ Português _____

Por favor, assinala com uma cruz (X) as pessoas que vivem em tua casa e depois indica a idade, profissão e grau de escolaridade de cada uma.

Pessoas que vivem em tua casa:	Idade	Profissão	Escolaridade
Pai – Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
Mãe – Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
Irmão(s) – Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Quantos? _____			

Se vivem outras pessoas em tua casa que não estejam na tabela acima, indica quais:

2ª PARTE

Nesta segunda parte pedimos-te que respondas a alguns questionários sobre ti, a tua escola e colegas.

QUESTIONÁRIO III

Agora estamos interessados em saber o que pensas da tua escola. Em baixo, são apresentadas várias afirmações, e tu deves responder (assinalando com um circulo) em que medida é que concordas com cada uma delas, usando a escala indicada. A escala varia desde 1, que significa 'não é nada verdade', até 5, que significa "é completamente verdade".

O que pensas da tua escola?

	Não é nada verdade	É um pouco verdade	É verdade	É muito verdade	É completamente verdade
Eu esforço-me para ter bons resultados na escola	1	2	3	4	5
Estou desejosa de vir para a escola	1	2	3	4	5
Gosto de aprender novas coisas na escola	1	2	3	4	5
Não suporto fazer os trabalhos de casa	1	2	3	4	5
Quando trabalhamos em alguma coisa na sala de aula, eu sinto-me aborrecida	1	2	3	4	5
Na escola não trabalho muito	1	2	3	4	5
Eu não me preocupo em ter boas notas	1	2	3	4	5
Eu não quero saber mesmo nada da escola	1	2	3	4	5
Se tiver maus resultados no meu trabalho de casa, trabalho mais intensamente na próxima vez.	1	2	3	4	5
Se alguma coisa de mau acontece na escola, não deixo que isso me afete	1	2	3	4	5
Se eu tiver dificuldades numa matéria na aula, no fim eu acabo por ter bons resultados	1	2	3	4	5
Quando uma matéria requer muito trabalho eu simplesmente não o faço	1	2	3	4	5

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

Quando fico para trás nos meus trabalhos de casa, desisto.	1	2	3	4	5
Se a matéria for muito difícil, eu provavelmente vou ter um mau desempenho	1	2	3	4	5
Consigo ter boas notas na escola	1	2	3	4	5
Quando decido aprender alguma coisa difícil, consigo fazê-lo	1	2	3	4	5
Se quiser, eu consigo fazer bem as coisas na escola	1	2	3	4	5
Faça o que fizer não consigo ter boas notas	1	2	3	4	5
Não consigo evitar ter maus resultados na escola	1	2	3	4	5
Não consigo que as coisas corram bem na escola, mesmo que eu queira	1	2	3	4	5

QUESTIONÁRIO IV

Queremos saber um pouco mais acerca de ti e das tuas relações com os colegas da escola. Em baixo estão várias afirmações. Pensando em ti, indica em que medida cada uma destas afirmações é verdadeira, em que 1 significa “não concordo nada” e 5 significa “concordo muito”. Faz um círculo em torno do número de 1 a 5 para nos dizeres o que melhor representa a forma como te relacionas com os outros.

Na minha relação com os meus colegas	Discordo muito	Discordo	Nem		Concordo muito
			concordo nem	Concordo	
			discordo		
Eu consigo que eles oiçam o que eu digo	1	2	3	4	5
Os meus desejos não são tidos em conta	1	2	3	4	5
Eu consigo que eles façam o que eu quero	1	2	3	4	5
Mesmo que expresse as minhas opiniões, elas não têm muita influência	1	2	3	4	5
Acho que tenho muito poder	1	2	3	4	5

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

As minhas ideias e opiniões são muitas vezes ignoradas	1	2	3	4	5
Mesmo quando tento, não sou capaz de fazer com que as coisas corram à minha maneira	1	2	3	4	5
Se quiser, sou eu que tomo as decisões	1	2	3	4	5

MUITO OBRIGADA PELA TUA AJUDA E COLABORAÇÃO

Anexo D - Questionário Rapariga a partir dos 12 anos



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E DAS ORGANIZAÇÕES
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

Cara aluna,

O estudo em que vais participar está a decorrer no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Este estudo pretende analisar a forma como as adolescentes se desenvolvem através dos seus desejos e aspirações.

O estudo é coordenado nos Açores pelo Professor Francisco Simões (francisco.simoes@iscte.pt), que poderás contactar caso desejês colocar uma dúvida ou partilhar algum comentário.

A tua participação é muito valorizada e consiste apenas no preenchimento de um conjunto de questionários que dura cerca de 30 minutos. As tuas respostas vão contribuir para conhecermos melhor como as pessoas da tua idade se desenvolvem e atingem os seus objetivos.

A participação neste estudo é voluntária: podes escolher participar ou não participar. Se escolheres participar, podes interromper a tua participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Para além de voluntária, a participação é também anónima e confidencial. Os dados destinam-se apenas a tratamento estatístico e nenhuma resposta será analisada individualmente, em nenhum momento do estudo precisas de te identificar.

Se aceitares colaborar, pedimos que respondas a todas as perguntas. Este questionário não é um teste, por isso não há respostas certas nem erradas. Para que este estudo possa ser útil, é muito importante que respondas o mais sinceramente possível.

Face a estas informações, por favor indica se aceitas participar no estudo:

ACEITO NÃO ACEITO

Assinatura: _____

Obrigada pela tua colaboração!

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

1.ª PARTE

Nesta primeira parte pedimos-te alguns dados sobre ti e a tua família, de modo a caracterizarmos os adolescentes que colaboram neste estudo

Freguesia onde moras: _____ Concelho: _____

Nacionalidade: _____

Data de Nascimento: Ano _____ Mês _____ Dia _____

Sexo: Masculino Feminino

Ano de Escolaridade: _____ Já reprovaste? Sim Não Se sim , quantas vezes? _____

Avaliações/notas no 1º período lectivo: Matemática _____ Português _____

Por favor, assinala com uma cruz (X) as pessoas que vivem em tua casa e depois indica a idade, profissão e grau de escolaridade de cada uma.

Pessoas que vivem em tua casa:	Idade	Profissão	Escolaridade
Pai – Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
Mãe – Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
Irmão(s) – Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Quantos? _____			

Se vivem outras pessoas em tua casa que não estejam na tabela acima, indica quais:

2ª PARTE

Nesta segunda parte pedimos-te que respondas a alguns questionários sobre ti, a tua escola e colegas.

QUESTIONÁRIO III

Agora estamos interessados em saber o que pensas da tua escola. Em baixo, são apresentadas várias afirmações, e tu deves responder (assinalando com um circulo) em que medida é que concordas com cada uma delas, usando a escala indicada. A escala varia desde 1, que significa 'não é nada verdade', até 5, que significa "é completamente verdade".

O que pensas da tua escola?

	Não é nada verdade	É um pouco verdade	É verdade	É muito verdade	É completamente verdade
Eu esforço-me para ter bons resultados na escola	1	2	3	4	5
Estou desejosa de vir para a escola	1	2	3	4	5
Gosto de aprender novas coisas na escola	1	2	3	4	5
Não suporto fazer os trabalhos de casa	1	2	3	4	5
Quando trabalhamos em alguma coisa na sala de aula, eu sinto-me aborrecida	1	2	3	4	5
Na escola não trabalho muito	1	2	3	4	5
Eu não me preocupo em ter boas notas	1	2	3	4	5
Eu não quero saber mesmo nada da escola	1	2	3	4	5
Se tiver maus resultados no meu trabalho de casa, trabalho mais intensamente na próxima vez.	1	2	3	4	5
Se alguma coisa de mau acontece na escola, não deixo que isso me afete	1	2	3	4	5
Se eu tiver dificuldades numa matéria na aula, no fim eu acabo por ter bons resultados	1	2	3	4	5
Quando uma matéria requer muito trabalho eu simplesmente não o faço	1	2	3	4	5

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

Quando fico para trás nos meus trabalhos de casa, desisto.	1	2	3	4	5
Se a matéria for muito difícil, eu provavelmente vou ter um mau desempenho	1	2	3	4	5
Consigo ter boas notas na escola	1	2	3	4	5
Quando decido aprender alguma coisa difícil, consigo fazê-lo	1	2	3	4	5
Se quiser, eu consigo fazer bem as coisas na escola	1	2	3	4	5
Faça o que fizer não consigo ter boas notas	1	2	3	4	5
Não consigo evitar ter maus resultados na escola	1	2	3	4	5
Não consigo que as coisas corram bem na escola, mesmo que eu queira	1	2	3	4	5

----- QUESTIONÁRIO IV -----

Queremos saber um pouco mais acerca de ti e das tuas relações com os colegas da escola. Em baixo estão várias afirmações. Pensando em ti, indica em que medida cada uma destas afirmações é verdadeira, em que 1 significa “não concordo nada” e 5 significa “concordo muito”. Faz um círculo em torno do número de 1 a 5 para nos dizeres o que melhor representa a forma como te relacionas com os outros.

Na minha relação com os meus colegas	Discordo muito	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo muito
Eu consigo que eles oiçam o que eu digo	1	2	3	4	5
Os meus desejos não são tidos em conta	1	2	3	4	5
Eu consigo que eles façam o que eu quero	1	2	3	4	5
Mesmo que expresse as minhas opiniões, elas não têm muita influência	1	2	3	4	5
Acho que tenho muito poder	1	2	3	4	5

EMPODERAMENTO, AUTO-DETERMINAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

As minhas ideias e opiniões são muitas vezes ignoradas	1	2	3	4	5
Mesmo quando tento, não sou capaz de fazer com que as coisas corram à minha maneira	1	2	3	4	5
Se quiser, sou eu que tomo as decisões	1	2	3	4	5

MUITO OBRIGADA PELA TUA AJUDA E COLABORAÇÃO