

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

CURSO DE 2º CICLO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS E EM FAMÍLIA:
AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA E DESEMPENHO ESCOLAR**

MANUELA CARVAS MACHADO



VILA REAL, 2011

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

CURSO DE 2º CICLO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS E EM FAMÍLIA:
AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA E DESEMPENHO ESCOLAR**

MANUELA CARVAS MACHADO

ORIENTADOR: PROF. DOUTOR JOSÉ GOMES DA COSTA

CO-ORIENTADORA: PROF.^a DOUTORA RAQUEL COSTA



VILA REAL, 2011

Dissertação submetida à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro,
elaborada de acordo com o modelo aprovado pelo Conselho Pedagógico
da Escola de Ciências Humanas e Sociais da mesma Universidade,
para efeitos de conclusão do 2º ciclo de estudos em Psicologia da Educação,
ao abrigo do art.º 23 do Decreto-Lei 74 /2006 de 24 de Março.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho marca uma etapa importante da minha vida no campo profissional, etapa que não teria sido conseguida sem o apoio de várias pessoas. Assim, mesmo correndo o risco de aqui não recordar alguém que também o mereça, desde já aproveito o momento para deixar a minha admiração, apreço, reconhecimento, amizade e especial agradecimento a todas essas pessoas.

Ao Orientador, **Professor Doutor José Gomes da Costa**, pelo seu acompanhamento constante, pelos seus conhecimentos, experiências partilhadas, e por toda a sua atenção e disponibilidade. À Co-Orientadora, **Professora Doutora Raquel Costa**, pelas suas preciosas orientações e apoio na análise e tratamento dos dados. Aos **Adolescentes** que participaram nesta investigação. Aos **Diretores e Técnicos das Instituições de Acolhimento** e aos **Diretores de Turma das Escolas** onde se recolheram os dados por se mostrarem disponíveis e colaborantes. Aos **meus Pais**, que sempre me apoiaram e evidenciaram interesse no meu desenvolvimento pessoal e académico, e especialmente ao meu **Irmão, o Sérgio**, pelas palavras de encorajamento, sobretudo quando me perguntava “Já tens o livro pronto?”. À **minha Irmã**, sobretudo ao nível do apoio que me deu no transporte, o que permitiu que me desloca-se a todas estas instituições. Aos meus **Amigos**, que sempre me apoiaram e escutaram, tendo palavras de incentivo quando necessitava.

E a **Deus** por estar comigo...

A todos um Muito Obrigada!

ÍNDICE GERAL

Índice de Tabelas	V
Índice de Gráficos	VI
Índice de Anexos	VII
Parte I: Enquadramento Teórico	
Resumo	2
1. Institucionalização	4
1.1. Aspetos Fortes da Institucionalização	7
1.2. Aspetos Fracos da Institucionalização	8
2. Família	10
3. Adolescência	11
4. Auto-Conceito e Auto-Estima	13
4.1. Diferenças de Género no Auto-Conceito e Auto-Estima	14
5. Institucionalização, Auto-Conceito, Auto-Estima e Desempenho Escolar	17
Referências Bibliográficas	31
Parte II: Estudo Empírico	
Resumo	42
1. Objetivo do estudo	44
2. Metodologia	45
2.1. Participantes	45
2.2. Instrumentos	52

3.3. Procedimentos	55
3.3.1. Procedimentos Funcionais	55
3.3.2. Procedimentos Operacionais	57
4. Resultados	61
5. Discussão	68
6. Conclusões	74
6. 1. Limitações	74
7. Sugestões e Recomendações	75
Referências Bibliográficas	77
Anexos	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização sócio-demográfica da amostra	45
Tabela 2- Caracterização sócio-demográfica da amostra por tipo de família	47
Tabela 3- Características sócio-demográficas (escolaridade) dos progenitores	48
Tabela 4- Características sócio-demográficas (profissão) dos progenitores	50
Tabela 5- Teste <i>t</i> -student para analisar diferenças ao nível da idade de adolescentes institucionalizados vs não institucionalizados	61
Tabela 6- Teste Qui-Quadrado para analisar diferenças ao nível do género, localidade e tipo de ensino no grupo de adolescentes institucionalizados vs não institucionalizados	61
Tabela 7- MANOVA para analisar as diferenças ao nível do auto-conceito e auto-estima no grupo de adolescentes institucionalizados vs não institucionalizados	62
Tabela 8- MANOVA para analisar as diferenças ao nível do género no auto-conceito e auto-estima de adolescentes institucionalizados do género masculino vs feminino e adolescentes não institucionalizados do género masculino vs feminino	64
Tabela 9- MANOVA para analisar as diferenças ao nível do auto-conceito e da auto-estima de adolescentes do género masculino institucionalizados vs não institucionalizados; e do género feminino institucionalizados vs não institucionalizados	65
Tabela 10- Teste <i>t</i> -Student para amostras independentes: Diferenças no desempenho escolar de adolescentes institucionalizados vs adolescentes não institucionalizados	66
Tabela 11- Teste Qui-Quadrado para análise de associação entre a existência de reprovações e institucionalização	67
Tabela 12- Teste <i>t</i> -Student para duas amostras independentes: Diferenças no número de reprovações entre adolescentes institucionalizados vs não institucionalizados	67

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Género da amostra por tipo de família	46
Gráfico 2 - Escolaridade dos pais dos adolescentes	49
Gráfico 3 - Escolaridade das mães dos adolescentes	49
Gráfico 4 - Profissão dos pais dos adolescentes	51
Gráfico 5 - Profissão das mães dos adolescentes	51

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1- Questionário sócio-demográfico	82
Anexo 2- Questionário do Desempenho escolar	83
Anexo 3- Escala do Auto-Conceito para adolescentes	84
Anexo 4- Pedido de autorização à instituição	88
Anexo 5- Pedido de autorização à escola	89
Anexo 6- Consentimento informado aos encarregados de educação	90

Este estudo é o culminar de um percurso académico que nos permite desenvolver, consolidar e avaliar as competências de investigação adquiridas ao longo do 1ºCiclo e no Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Apresenta como enfoque primordial conhecer um pouco mais a realidade psicológica dos adolescentes institucionalizados e os não institucionalizados, através do auto-conceito e da auto-estima, construtos importantes na formação da personalidade dos indivíduos. Assim, como caracterizar estes dois grupos no domínio escolar, especificamente no desempenho escolar. Tentando perceber se poderá a variável institucionalização condicionar os adolescentes nestas três variáveis. Para tal, comparamos dois grupos de adolescentes, um em meio institucional e outro em meio familiar no que diz respeito ao auto-conceito, auto-estima e desempenho escolar. Escolhemos este tema devido à atualidade do assunto, pois nos últimos anos a institucionalização têm sido uma realidade cada vez mais crescente, e ainda ao facto de não existir muita literatura relacionada com esta temática. Uma vez que só é possível intervir com estratégias preventivas a partir do conhecimento das crianças e adolescentes integrados nos sistemas educativos.

Este trabalho está estruturado em duas partes. A primeira parte é de natureza teórica, reflete o “estado da arte” acerca desta temática. Inicialmente, abordaremos a questão da institucionalização, onde serão incluídos os seus aspetos fortes e fracos, seguidamente falamos da família, da adolescência, do auto-conceito e da auto-estima, ainda abordaremos as diferenças de género no domínio auto-conceito e auto-estima. Posteriormente serão revistos os estudos relacionados com a temática desta investigação. A segunda parte apresenta os resultados do estudo empírico com 243

adolescentes (112 institucionalizados e 131 não institucionalizados) tendo como objetivo compreender se existem diferenças entre estes dois grupos de adolescentes no auto-conceito, auto-estima e desempenho escolar.

ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS E EM FAMÍLIA

Parte I

Adolescentes Institucionalizados e em Família:
Auto-Conceito, Auto-Estima e Desempenho Escolar

Manuela Machado

Orientador: Prof. Doutor José Gomes da Costa

Co-orientadora: Prof.^a Doutora Raquel Costa

Departamento da Educação e Psicologia
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

RESUMO

A institucionalização é uma temática à qual tem sido dada atenção nos últimos anos, porque o acolhimento institucional sem o apoio familiar adequado é uma das medidas de colocação mais visível em Portugal. Este trabalho procura perceber se existem diferenças entre os adolescentes institucionalizados e os não institucionalizados no auto-conceito, auto-estima e desempenho escolar. Este artigo de natureza teórica permitiu constatar que grande maioria dos estudos realça resultados mais negativos para os adolescentes institucionalizados nestas três variáveis. No que concerne à variável auto-conceito e auto-estima os adolescentes institucionalizados apresentam níveis mais baixos. De igual modo, no domínio escolar os adolescentes institucionalizados demonstram um pior desempenho escolar que se reflete em notas escolares mais baixas e taxas mais elevadas de reprovações.

Palavras-chave: institucionalização, auto-conceito, auto-estima e desempenho escolar.

ABSTRACT

Institutionalization is a theme to which attention has been paid in recent years, because the institutional host without adequate family support is one of the most visible placement measures in Portugal. This paper attempts to understand if there are differences among institutionalized adolescents and non institutionalized in the self-concept, self-esteem and school performance. This article of theoretical nature provides to realize that the majority of studies highlight more negative results for institutionalized adolescents in these three variables. Regarding the variable self-concept and self-esteem the institutionalized adolescents present lower levels. In the same way, in the school domain institutionalized adolescents demonstrate a poorer school performance which is reflected in lower grades and higher rates of failures.

Key-words: institutionalization, self-concept, self-esteem and school performance.

1. INSTITUCIONALIZAÇÃO

A grande maioria dos estudos acerca do impacto da experiência institucional no seu funcionamento e desenvolvimento focou-se nas instituições características da primeira metade do século XX e nos orfanatos de Leste. Estes referiam-se a instituições muito deficitárias em diferentes aspetos, que se caracterizavam por altos níveis de privação às crianças e adolescentes acolhidos, o que por conseguinte dificulta as análises e interpretações do conhecimento alcançados no domínio das instituições (Martins, 2005 a). Deste modo, a severidade do impacto da institucionalização estava associada com a privação institucional e com os níveis de carência aí verificados. Estas instituições caracterizavam-se por serem deficitárias em três níveis (Rutter, 1981/1972, cit. por Martins, 2005 a): nos cuidados de higiene, nutrição e saúde; na estimulação e possibilidades de ação que propiciavam; e nas relações interpessoais e de vinculação.

Nos finais dos anos noventa, estavam acolhidos nas instituições portuguesas, aproximadamente 15.000 crianças e adolescentes destituídos de meio familiar adequado; para além destes, estavam ao cuidado do Ministério da Justiça 400, incluindo as adotadas, desconhecendo-se o número das que tiveram a intervenção das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em Risco e de outras instituições públicas ou privadas, do apoio à criança e à família (Canha, 2003).

Segundo números referidos no Relatório de Caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento, nos últimos anos o número de crianças e adolescentes institucionalizados tem aumentado em Portugal, já que no ano de 2009 havia cerca de 13 mil crianças institucionalizadas, especificamente 12.579, destas 9.563 crianças e

adolescentes encontravam-se em acolhimento, 67% estavam acolhidas em Lares de Infância e Juventude (Plano de Intervenção Imediata, 2009). Estes e outros indicadores demonstram que em Portugal são muitas as crianças e adolescentes que crescem e se desenvolvem fora do seu seio familiar, portanto fora do seu meio ecológico natural de desenvolvimento humano (Morais & Ó, 2011). A colocação das crianças e adolescentes em acolhimento institucional sem apoio familiar adequado é umas das medidas de colocação mais expressiva em Portugal, essencialmente o acolhimento prolongado (Martins, 2005 a). Atualmente, existe uma grande quantidade de crianças e adolescentes em situação de risco e abandono, algumas dos quais têm sido retirados do meio familiar e colocados em instituições (Bustinza & Alvarez, 2006).

Em diferentes contextos culturais e distintos períodos, as sociedades depararam-se com alternativas de cuidado às crianças e adolescentes cujo os pais biológicos, por diferentes razões, não puderam cumprir os papéis relativos ao cuidado parental, como o sustento, a criação e a educação dos filhos (Cavalcante, Magalhães, & Pontes, 2007). As crianças e adolescentes vão para as instituições por um conjunto de razões, incluindo a morte dos pais, o divórcio, os problemas de saúde física ou mental, as dificuldades económicas da família, o abandono e os maus-tratos. (Berument, 2004; Munoz-Hoyos et al., 2001; cit. por Yagmurlu, Berument, & Celimibi, 2005). A institucionalização apresenta como objetivos a proteção e a criação de condições de desenvolvimento e de bem-estar, condições estas que não estão asseguradas no seio familiar (Alberto, 2002). Esta prática tem sido mencionada como uma alternativa aos meios familiares desadaptativos, que apresentam consequências negativas para as crianças e adolescentes (Pacheco, 2010). Quando se reflete acerca do fenómeno da institucionalização, deve ter-se como atenção

as potencialidades, os condicionamentos e o impacto nestes. (Pacheco, 2010). As condições das instituições diferenciam-se, quer pelos papéis desempenhados pelos diferentes elementos, quer no que respeito à sua organização e às dinâmicas funcionais (Pereira, 2008).

As instituições têm como finalidade essencial o exercício da ação educativa e socializadora, que todas as crianças ou adolescentes têm o direito a receber e que normalmente se desenvolve no contexto familiar. Porém, na falta deste, as instituições convertem-se no principal suporte educativo e de desenvolvimento (Villar, Torres, Arias, Rosales, & Valdasio, 2008). Para cumprir adequadamente esta finalidade, a instituição deve constituir um local de segurança e proteção onde se podem gerar experiências de aprendizagem baseadas em adequados modelos de responsabilidade e relação positiva; potencializar o máximo desenvolvimento e crescimento nas principais dimensões intelectual, afetiva, social e de saúde, de forma que a permanência nestes centros não só evite o deterioramento próprio de uma inadequada situação familiar, mas também contribua para superar as perturbações ou atrasos que possam apresentar; bem como a integração nos principais contextos de socialização como a escola e a comunidade (Villar et al., 2008). Tal como se referiu anteriormente, a institucionalização tem aumentado (Canha, 2003; Martins, 2005; Plano de Intervenção Imediata, 2009) sendo por isso relevante mencionar alguns aspetos favoráveis subjacentes à mesma (Alberto, 2002; Pacheco, 2010; Quintãns, 2009).

1.1 ASPECTOS FORTES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

As instituições baseiam-se num ambiente ecológico muito importante para as crianças e adolescentes institucionalizados, representando o microssistema onde realizam um grande número de atividades, funções e interações, bem como um meio potencial para o desenvolvimento de relações recíprocas, de equilíbrio e de afeto (Siqueira & Dell'Aggio, 2006).

Alberto (2002, p. 242) defende que “cada instituição é um organismo vivo que se caracteriza e compõe de outros seres vivos, com vivências, afectos, projectos, passados, presentes e futuros próprios”. As instituições devem ter a capacidade de oferecer às crianças e adolescentes as condições fundamentais ao seu desenvolvimento, proporcionando relações seguras e afetos em todos os momentos e contextos em que a criança esteja integrada, oferecendo-lhes durante a sua passagem, um desenvolvimento e crescimento que possibilitem a desinstitucionalização no futuro (Pacheco, 2010). Tal como afirma Quintães (2009, p. 66) “a colocação institucional deve ser entendida não apenas como suprimento de uma falha ao nível do contexto parental, mas enquanto oportunidade de ganhos efectivos para a criança e para sua família”.

A entrada na instituição constitui uma mudança difícil, que pode ser superada por um acolhimento caloroso e posteriormente a criação de relações significativas e laços emocionais estáveis com os técnicos e os colegas (Pacheco, 2010). Para que as crianças e adolescentes possam crescer em harmonia é fundamental que a instituição esteja preparada. Uma instituição que acolhe crianças e adolescentes deve ser securizante (que compense a desordem e instabilidade caracterizadora dos meios familiares destas crianças, através da criação de regras, rotinas e limites), regulando emoções (com

atitudes de compreensão, empatia e tolerância dos adultos, fomentando a expressão ajustada de sentimentos e opiniões, facilitando a comunicação e o estabelecimento de relações, tudo com rigor e autoridade), impulsionadora do crescimento pessoal e da construção da identidade e promotora de relacionamentos saudáveis (Raymond, 1996/1998, cit. por Alberto, 2002).

Todavia, alguns autores (Alberto, 2002; Martins 2005 b; Pacheco, 2010) têm associado a esta prática aspetos negativos, que conseqüentemente se traduzem em condicionantes para as crianças e adolescentes (Alberto, 2002).

1.2 ASPECTOS FRACOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

As instituições de acolhimento de crianças e adolescentes, mesmo com esforços meritórios, não têm a capacidade de substituir a família nas aprendizagens e no desenvolvimento (Pacheco, 2010). Alberto (2002, p.229) defende que “esta intervenção, cuja intenção primária é proteger a criança, pode revestir-se de várias implicações que levarão ao paradoxo da institucionalização; isto é, se o objectivo do internato é proteger a criança, criar-lhe condições de desenvolvimento e de bem-estar, que não são asseguradas pelo contexto familiar, o resultado pode traduzir acréscimos dos danos nas crianças já de si sensibilizadas, fragilizadas e carenciadas”.

A sua prática pode ter conseqüências nefastas a diversos níveis: 1) sentimento de punição, uma vez que a criança tem a percepção de que é ela que está a ser punida; 2) a demissão/diminuição da responsabilidade familiar, na medida em que os pais se vêm excluídos do seu papel parental; 3) a estigmatização social e discriminação em termos sociais criando-se representações mentais que conseqüentemente conduzem à criação de

estereótipos e preconceitos da sociedade relativamente aos institucionalizados, os próprios adolescentes institucionalizados vão desenvolver uma auto-imagem negativa;

4) o controlo social e acentuação das desigualdades sociais, pois as crianças institucionalizadas são, na sua maioria, advindas de famílias em situação de desvantagem, isto é de estratos socioeconómicos mais baixos (Alberto, 2002). A institucionalização acarreta riscos objectivos e reais segundo Alberto (2002) que são a regulamentação excessiva da vida quotidiana, invasora da definição do espaço próprio; de que a vivência em grupo condiciona a organização da intimidade; a organização institucional e a permanência prolongada das crianças dificultam a construção da sua autonomia pessoal; e de que o profissionalismo na prestação de cuidados dificulte o desenvolvimento de vínculos e a expressão dos afetos. A personalidade de cada um, o *Self* enquanto núcleo organizador da identidade, é construído no contexto das relações fundadoras, sendo contínuas, duradoras e investidas de significado pessoal e significativas (Martins, 2005 b). Contudo, aquilo que se passa com as crianças e adolescentes das instituições é a falta, a perda ou a distorção destes olhares organizadores (Martins, 2005 b). Estas crianças são sujeitas a diferentes olhares descomprometidos, isto é, lidam com uma variedade de desconhecidos e as ações invasivas que sofrem não permitem conhecer-se mutuamente, não criam cumplicidades, e por isso em vez de contribuem para o desenvolvimento harmonioso da sua identidade, expõem-na e fragmentam-na (Martins, 2005 b).

2. FAMÍLIA

“A família é uma estrutura social, peculiar e especificamente humana, insubstituível. Pode ser o céu ou o inferno, fonte de satisfação ou um suplício” (Lukas, 1980, cit. por Vaz, 2009).

A Família deve cumprir duas tarefas essenciais: a prestação de cuidados que satisfaça as necessidades físicas e afetivas de cada um dos seus membros, assegurando-lhes a sua proteção e socialização; e a criação de um sentimento de pertença ao grupo e individualização/ autonomização dos seus membros. (Marques, 2006; Relvas, 1996). Ela constitui um local de iniciação e aprendizagem dos afetos e das relações sociais (Marques, 2006).

É o ambiente ideal para a criança, porque está num período de crescimento e de desenvolvimento psicossocial, e por isso precisa que seja um local de atenção, carinho, afeto, amor, cuidado e segurança (Marques, 2006; Lupu, 2010; Santos, 2009). As carências afetivas permanentes na criança costumam marcar a sua personalidade, sendo neste meio que a criança procura aprovação, acabando por ser o seu primeiro público, e é através dele que vai criar a primeira imagem de si (Santos, 2009).

As crianças apresentam um conjunto de necessidades básicas, desde necessidades de cuidados físicos e de proteção, afeto e aprovação, estimulação e ensino, disciplina e controlo consistentes e apropriados, até às oportunidades e estímulos sucessivos (Winnicott, 1958 cit. por Martins, 1998). Todavia, nem sempre estas necessidades fundamentais para o desenvolvimento da criança são satisfeitas pela família devido a um conjunto de fatores de risco, que levam conseqüentemente aos maus-tratos, negligência e carência económica (Pacheco, 2010).

3. ADOLESCÊNCIA

“A adolescência é certamente uma diligência vã, falaciosa e ilusória. Contudo, a futilidade de tal empresa é traduzida por uma palavra: paradoxo. O dicionário diz-nos que um paradoxo se refere a um ser, uma coisa ou um facto que parecem desafiar a lógica porque apresenta em si mesmo aspectos contraditórios...” (Braconnier & Marcelli, 2000, p. 26).

Com a aproximação da adolescência, a criança atribui mais valor à dimensão social, o que lhe possibilita o desenvolvimento de sentimentos interpessoais, atribuindo novo significado ao conceito de companheiro e amigo (Lemos, 2001). Na infância e na fase inicial da adolescência, a rede de apoio é ocupada pelos pais, contudo, no decorrer da adolescência, as relações com os pares assumem maior importância. No entanto, os pais continuam a ter um papel importante, pois com um maior nível de apoio dos pais os problemas emocionais dos adolescentes tendem a diminuir (Helsen, Vollbergh, & Meeus, 2002).

O aumento destas interações sociais (Buysse, 1997) e o desenvolvimento cognitivo próprios desta fase vão facilitar a construção do auto-conceito, que passa a ser menos global atendendo a que as auto-descrições passam a ser a cada vez mais diferenciadas.

A adolescência é uma fase complexa do desenvolvimento (Gowers, 2005), de grandes transições, de mudanças físicas, psicológicas e contextuais (Biro, Striegel-More, Franko, Padgett, & Bean, 2006; Gutman & Eccles, 2007; Ybrandt, 2008; Young & Mroczek, 2005), na qual a auto-estima global pode atuar como um indicador na forma

como os adolescentes enfrentam e lidam com esses desafios (Birkeland, Melkevik, Holsen, & Wold, 2011).

Pacheco (2010) observou que a adolescência é nesta fase a transição para a vida adulta muito complexa porque impõe mudanças físicas e psicológicas enormes que os adolescentes devem conseguir adquirir com segurança e estabilidade; genericamente a identidade implica um sentido de pertença que nem sempre está visível nas instituições de acolhimento. Pacheco (2010) constatou esta realidade nos adolescentes do seu estudo, que se encontravam a atravessar períodos de dúvida relativamente a si próprios, às suas decisões, escolhas e ao seu futuro. Pacheco (2010) verificou que eram constantes as afirmações que demonstram esta insegurança, como por exemplo, “não sei o que quero fazer no futuro” e “não sei”.

As situações do passado podem gerar sentimentos de culpa, quando se sentem responsáveis por não terem sido amados e aceites (Piedrahita, Arbeláez, Gavira, s.d). Os processos de identidade não terminam na infância, muito pelo contrário continuam durante a adolescência. Os adolescentes institucionalizados não são exceção nesta fase desenvolvimental, são iguais aos demais adolescentes, atravessam as etapas que este período implica, podem ter mais dificuldades para construir uma identidade e o processo pode ser mais complexo, geralmente devido às situações de maltrato e em geral as carências emocionais (Piedrahita et al., s.d).

4. AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA

“O pior mal que pode caber ao homem é ter uma má opinião de si próprio” (Goethe, cit. por Duclos, 2006, p. 21).

A cultura e a sociedade influenciam o desenvolvimento do auto-conceito. As atitudes e as crenças da família e das pessoas significativas moldam o modo como a pessoa se caracteriza. As experiências de vida são também determinantes neste processo (Lemos, 2001). A formação do auto-conceito depende de fatores sociais, familiares e individuais. Daí que um sistema familiar estável e afetivo é indispensável para um bom desenvolvimento psicológico e um bom auto-conceito (Caneiro, 2003; Nishikawa, Sundbom, & Hagglof, 2010).

Um dos domínios que mais contribui para o desenvolvimento do auto-conceito da criança e do adolescente é o domínio físico, sendo essencial para a sua auto-estima global: ou seja, o domínio físico tem um papel relevante desde a infância, no ajustamento psicossocial, já que as crianças recebem desde muito cedo *feedback* das suas características físicas (Faria, 2005).

O apoio familiar pode expressar-se através de apoio emocional, afeto e aceitação que um indivíduo recebe das pessoas significativas, explícita ou implicitamente; da assistência instrumental, designadamente o apoio nas tarefas, no cuidado e atenção e expectativas sociais, modelando os comportamentos que são socialmente adequados (Caneiro, 2003).

As crianças e adolescentes chegam às instituições porque as condições básicas para o desenvolvimento da sua auto-estima foram deficitárias ou estiveram ausentes, gerando

dificuldades no processo de reconhecimento, de aceitação, condicionando a sua valorização como pessoas valiosas e com potencialidades (Piedrahita et al., s.d).

Segundo Faria (2005) o desenvolvimento de um auto-conceito irrealista está ligado com um conjunto de fatores do contexto do adolescente, sobretudo: 1) o *feedback* dos outros significativos; 2) comparação com os outros; e 3) a pressão do contexto escolar ou do desportivo.

As condutas de rebeldia, insegurança, agressividade, irritabilidade, alcoolismo e droga são fatores que influenciam o desenvolvimento dos adolescentes, ao nível da sua vida pessoal, social, familiar e escolar. Resultam da falta de comunicação com os pais, de apoio, de compreensão, de respeito, de amor, de afeto e de não ter construído valores durante a infância (Picazzo, 2009). E reflete-se numa auto-estima deteriorada, espelhando-lhes a própria conceção como pessoas pouco valorizadas, aceites, menos apreciadas pela família e por eles mesmos e dos que os rodeiam (Harter, 1998).

A auto-estima é o resultado das experiências durante a infância e contínua a desenvolver-se durante toda a vida. Uma boa auto-estima permite uma boa integração familiar, escolar, profissional e social (Guillon & Crocq, 2004), tal como afirma Duclos (2006, p.38) “... é um passaporte para a vida”.

4.1 DIFERENÇAS DE GÉNERO NO AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA

4.1.1. Diferenças de género em adolescentes institucionalizados

Grasyston, Luca, e Boyes (1992) concluíram num estudo que as raparigas que tinham sido abusadas sexualmente demonstravam um pior auto-estima em comparação com as

raparigas não abusadas. Mennean e Meadow (1994) concluíram que as raparigas que tinham sido abusadas apresentavam uma percepção de competência inferior em alguns domínios, aparência física, comportamento, competência escolar e auto-estima global, em comparação com as não abusadas. No entanto, não verificaram diferenças significativas na competência atlética e competência social entre os dois grupos.

Também Ji, Trickett, e Negriff (2010) observaram que as raparigas institucionalizadas, apresentavam uma pior percepção de competência no domínio escolar e comportamental do que as raparigas não institucionalizadas, mas enquanto aquelas tinham sido alvo de abuso sexual, estas não tinham sido abusadas.

4.1.2. Diferenças de género em adolescentes não institucionalizados

Manso, García-Baamonde, Alonso, e Barone (2011) verificaram que as raparigas apresentavam um maior insatisfação pessoal e uma falta de confiança do que os rapazes. Indo ao encontro deste ponto de vista, também Cairney e McMullin (2004) observaram que as mulheres em todas as faixas etárias têm níveis mais baixos de auto-estima do que os homens. Segundo esta linha condutora, também Membrilla e Martínez (2000) num dos seus estudos com uma amostra de 1235 adolescents (684 rapazes e 551 raparigas) verificaram que existiam diferenças estatisticamente significativas de acordo com o género em três dimensões do auto-conceito, em que os rapazes obtiveram níveis mais elevados de auto-conceito global e emocional; já as raparigas obtiveram níveis mais elevados no auto-conceito familiar. Nesta mesma linha de pensamento Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo, e García-Fernández (2009) verificaram que os rapazes apresentavam maior interesse e competências para as atividades físicas (habilidade física), maior satisfação com a sua aparência e atrativo físico (aparência física), mais

tranquilidade e estabilidade emocional. De igual modo, Birndorf, Ryan, Auinger, e Aten (2004) verificaram que os rapazes tinham uma maior auto-estima do que as raparigas. Peixoto (2003) num dos seus estudos verificou diferenças em algumas das dimensões do auto-conceito de acordo com o género, com os rapazes a apresentarem auto-conceito académico e aparência física mais elevados, as raparigas manifestar valores superiores no auto-conceito social. Este mesmo autor verificou que as raparigas se percecionavam como melhor comportadas e mais competentes no estabelecimento e manutenção de amizades íntimas. Já os rapazes demonstraram auto-conceito mais elevado para os domínios da competência atlética e aparência física (Peixoto, 2003). Nesta mesma linha, também Faria (2001/2002) no seu estudo observou diferenças de género nas dimensões sociais da competência, na qual as raparigas apresentaram uma melhor perceção no domínio social do que os rapazes. A autora não encontrou diferenças de género no domínio da perceção de competência cognitiva. Já no domínio de criatividade os rapazes percebem-se como mais competentes do que as raparigas (Faria, 2001/2002). Porém, Ibkiz e Cakar (2010) num estudo com uma amostra de 257 adolescentes da Turquia (163 do género feminino e 94 do masculino) concluíram que não havia diferenças estatisticamente significativas nos níveis de auto-estima relativamente ao género.

5. INSTITUCIONALIZAÇÃO, AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA E DESEMPENHO ESCOLAR

“Ter uma má auto-estima tem um preço. A infelicidade e o desespero acompanham a má imagem mais frequentemente do que nos casos contrários.” (Higgins, 1993; cit. por Duclos, 2006, p. 25).

O processo de institucionalização conduz a um afastamento das famílias em relação à criança, desenvolvendo na criança e adolescente um sentimento de não ser importante e de ser esquecido (Alberto, 2002), podendo repercutir-se conseqüentemente no seu domínio afetivo e emocional.

A entrada na instituição pode ser vivenciada como uma perda ou rejeição do seio familiar, que por muito desadaptativo reflete-se na representação interna dos adolescentes num sentimento pertença (Mota & Matos, 2008). No estudo de uma amostra constituída por 23 crianças e adolescentes institucionalizados, foi-lhes pedido para expressarem as suas opiniões, representações e expectativas em relação à família, verificando que estas crianças e adolescentes têm uma representação muito positiva (devoção, lealdade e amor), mesmo apesar dos abusos, negligências, maus-tratos, abandono e sofrimento que lhe possam ter causado (Cunha, 2008). Ao serem inseridas numa instituição há um rompimento com os seus vínculos anteriores que, mesmo perturbados, serviam como referência (Loos, Ferreira, & Vasconcelos, 1999). No entanto, no novo meio constroem-se novos vínculos através de novas interações. Porém, estas a crianças e adolescentes carregam um conjunto sequelas sociais, afetivas e emocionais, advindas da disfuncionalidade familiar (Loos et al., 1999).

Algumas destas crianças e adolescentes institucionalizados vivenciaram no seu seio familiar repetidas agressões (Loos et al., 1999) como maus-tratos, repercutindo-se estas vivências familiares de violência no domínio emocional e afetivo que se podem manifestar na auto-estima e no auto-conceito (Harter, 1998; Kinard, 1995). Uma constatação que vai de encontro à ideia de que os maus-tratos traduzir-se-ão numa diminuição da auto-estima e num declínio no desempenho escolar é o estudo de Solomon e Serres (1999) que tinham como intuito investigar se agressão verbal parental tem um efeito negativo na auto-estima e no desempenho escolar das disciplinas de Francês (língua nativa) e Matemática. Para tal, estudaram uma amostra de 144 crianças que completaram o questionário de auto-perceção de Harter para obterem informações acerca do auto-conceito e da auto-estima. Para obterem informação acerca do desempenho escolar das duas disciplinas - Francês e Matemática - usaram as fichas de notas escolares. As crianças que tinham sido sujeitas a uma maior agressão verbal parental tinham uma auto-estima mais baixa e um menor desempenho a Francês, língua nativa, do que aquelas que tinham sido objeto de uma menor agressão verbal. De acordo com Solomon e Serres (1999) este baixo desempenho escolar na disciplina de Francês afetaria conseqüentemente o desempenho em todas as outras disciplinas académicas que exigem compreensão, expressão oral e escrita. Os resultados mostraram que as crianças que foram sujeitas a mais agressões verbais parentais percecionaram-se como menos competentes, menos confiantes com o seu próprio comportamento e menos dignas e manifestaram mais dúvidas a serem aceites pelos seus pares.

Gross e Keller (1992) procuraram compreender o impacto dos maus-tratos na infância nos níveis de depressão e auto-estima. Para tal, utilizaram uma amostra constituída 260

adolescentes, com idades compreendidas dos 18 aos 22 anos, alguns deles tinham sido vítimas de maus-tratos quer físicos quer psicológicos, ou ambos, quando eram crianças, enquanto outros não tinham sido maltratados. Para avaliar a auto-estima utilizaram o questionário de Rosenberg, os resultados mostraram uma auto-estima mais baixa nos adolescentes que tinham sofrido maus-tratos na infância em comparação com aqueles que não tinham sido maltratados.

Também, Lopez e Heffer (1998) procuraram analisar se os maus-tratos físicos na infância tinham alguma influência no auto-conceito dos adolescentes. Os resultados ditaram que o abuso na infância tem um impacto negativo no auto-conceito dos adolescentes, ao verificar que os adolescentes que tinham sido vítimas de maus-tratos físicos na infância apresentavam um auto-conceito mais baixo do que aqueles que não tinham sofrido e vivenciado esses maus-tratos.

Uma investigação que estabelece uma associação entre os maus-tratos e os níveis mais baixos de auto-estima e auto-conceito em crianças e adolescentes com idades compreendidas entre 10 e os 15 anos é de autoria de Alberto (2004), ao comparar um grupo de 90 institucionalizados e que haviam sido maltratados, com um grupo de controlo constituído por 92 não institucionalizados, que não foram maltratados. Os resultados ditaram diferenças no auto-conceito e na auto-estima entre estes dois grupos, apresentando as vítimas de maus-tratos valores inferiores de auto-conceito e auto-estima (com exceção de algumas subescalas “Aparência Física” e “Estatuto escolar e intelectual”). Segundo Alberto (2004) esta constatação deve-se ao facto das crianças e adolescentes maltratados terem vivenciado permanentes situações de desvalorização do “Eu”, ao percecionarem-se como sendo responsáveis e merecedoras desse maltrato. Nos

ambientes violentos, em que estas crianças e adolescentes viveram apenas eram salientadas as características negativas, o que por conseguinte condicionava as vítimas de se conhecerem e valorizarem adequadamente (Alberto, 2004). Comparativamente, Giant e Vartanian (2003) concluíram que aqueles indivíduos que referiram uma maior agressão parental durante a infância apresentavam um auto-conceito mais negativo. Também, Freitas (2009) comparou o auto-conceito das crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados e constatou diferenças significativas entre os grupos nas sub-escalas da competência acadêmica, aceitação social, comportamento e amizades íntimas, contudo não encontrou diferenças nas dimensões competência atlética, aparência física, e atração romântica.

No meio institucional surge a padronização e a perda do significado individual associada à rotina da instituição e à rotatividade dos técnicos que nela trabalham (Hecht & Silva, 2009). Os rótulos de “criança abandonada” e de “coitada” que as crianças e adolescentes recebem contribuem para a fragilidade de identidade construída nesse espaço (Hecht & Silva, 2009). O processo de institucionalização, de acordo com Alberto (2002) poderá exercer um impacto negativo nas crianças, sobretudo ao nível da estigmatização e discriminação social e desenvolverem processos de diferenciação negativa, e através de auto-desvalorização e auto-discriminação (Medeiros & Coelho, 1991; cit. por Alberto, 2002), as crianças e adolescentes podem desenvolver um auto-conceito negativo. Assim, este meio ao mesmo tempo que protege também desrespeita o “Eu” digno da criança, pois a convivência com o coletivo condiciona a identidade individual, como referiu Silveira (2002; cit. por Zortéa, Kreutz, & Johann, 2002).

Um estudo em que Zortéa et al. (2002) comparam crianças institucionalizadas com não institucionalizadas concluíram que as primeiras apresentavam um sentimento de insegurança, isto é um conjunto de dúvidas em relação às suas qualidades, inclusive já que não sabiam se os outros gostavam do seu corpo e por isso necessitavam de perguntar à professora se realmente eram bonitas e se tinham valor.

Numa investigação de Algio e Hurtz (2004) na qual comparam dois grupos de crianças e adolescentes, um institucionalizado e outro grupo residindo em meio familiar, concluíram que o grupo de crianças e adolescentes institucionalizados apresentavam um desempenho escolar mais baixo. Estes resultados confirmaram a ideia de que a família desempenha um papel importante no desempenho escolar das crianças. A influência positiva da família no desempenho escolar, sobretudo dos pais, também é visível em outros estudos por nós revistos (Fan & Chen, 2001; Kim, 2004; Casanova, García-Linares, Torre, & Carpio, 2005).

Os dados dos relatórios da Segurança Social demonstram que as crianças e adolescentes institucionalizados estão na sua grande maioria em idade escolar. Aproximadamente 97,5% frequentam a escola, cerca de metade (48%) está num nível de ensino inferior ao que seria de esperar para sua idade. Especificamente 53% das crianças entre os 10 e 11 anos tinham, no máximo, o 1º ciclo de ensino básico completo, quando, num percurso escolar sem dificuldades, já deveriam ter pelo menos, frequência do 2º ciclo. Por sua vez 68% das crianças e adolescentes entre os 12 e os 14 anos completaram no máximo o 2º ciclo de escolaridade, quando o nível de escolaridade apropriado à sua idade seria a frequência do 3º ciclo (Plano de Intervenção Imediata, 2009).

A experiência institucional é complexa e a ela ligam-se um conjunto de fatores anteriores, tornando-se difícil especificar os aspetos responsáveis pelos resultados observados (Maclean, 2003).

O indivíduo constrói uma auto-imagem positiva quando percebe os pais como emocionalmente disponíveis e apoiantes (Harter, 1998; Martins, 2004; Picazzo 2009), por seu turno, cria-se uma auto-imagem desvalorizada quando os pais são vistos como rejeitantes ou alheios às necessidades das crianças e adolescentes (Harter, 1998; Martins, 2004; Picazzo, 2009).

Como referido anteriormente, nos ambientes familiares violentos em que algumas crianças e adolescentes viveram, apenas eram salientadas as suas características negativas. Contudo, serão os sentimentos de suporte e aceitação, associados às relações familiares positivas, os principais responsáveis por uma percepção de aparência mais elevada. Isto é, uma melhor qualidade de relacionamento familiar pode levar à construção de uma auto-imagem positiva, mesmo nas situações em que essa auto-representação não corresponda aos padrões de beleza estabelecidos (Peixoto, 2004). Assim, o auto-conceito, tal como a auto-estima resulta da qualidade do funcionamento familiar (Navarro, Tomás, & Oliver, 2006), ou seja, um bom relacionamento familiar, possibilita o desenvolvimento de sentimentos de competência e de valor (Martins, 2004; Peixoto, 2004).

O desenvolvimento global da auto-estima positiva depende em grande parte da aprovação e apoio dos outros significativos, inclusive os pais (Harter, 1998). Esta baixa auto-estima e auto-conceito negativo observados em crianças que foram maltratadas e que se encontram em meio institucional resulta da falta de apoio dos pais e responsáveis

(Harter, 1998; Manjarrez & Nava, 2002). A fragilidade das relações de apego são suscetíveis de condicionar o desenvolvimento da auto-estima positiva e de interferir com a formação das relações de vinculação segura no futuro (Harter, 1998). Indo ao encontro do que proferiu Harter (1998) também Manjarrez e Nava (2002) reforçam a ideia que o meio familiar pode produzir um profundo impacto positivo ou negativo na criança. Isto é, os pais podem alimentar a confiança e o amor-próprio, ou pelo contrário, podem colocar enormes obstáculos no caminho da aprendizagem de tais atitudes. Desta forma, a relação que as crianças têm com os seus pais é um elemento chave para auto-estima. Tal, como afirmou Vaz Serra (1988, p. 133; cit. por Alberto, 2004) “quanto melhor é atmosfera familiar, melhor é o auto-conceito”. As crianças que se sentem bem consigo mesmas tendem a estar intrinsecamente motivadas e a ser academicamente competentes (Barnett, Vondra, & Shonk, 1996). Pelo contrário, quando um ambiente familiar é caracterizado por uma desvantagem de prestação de cuidados na infância, é esperado encontrar déficits na auto-estima (Barnett et al., 1996).

Paisam e Jacquemin (1999) entendem que a imagem corporal é decorrente do tipo de experiência da vida social da criança, também a institucionalização, talvez pela intensidade do impacto dos fatores sócio-afetivos inerentes essa vivência afeta os domínios do seu auto-conceito.

Pacheco (2010) verificou que os adolescentes institucionalizados demonstravam valores baixos de auto-estima, juntamente com sentimentos de insegurança de si próprios, que dificultavam a sua capacidade de se envolverem em interações próximas e seguras; estes nem sempre confiam no outro, muitas vezes as relações que criam podem ser superficiais, visto que as suas vivências os tornaram desconfiados. Num estudo

comparativo também Tulviste (2010) constatou que os adolescentes que vivem em meio institucional apresentam uma menor auto-estima do que aqueles que vivem em meio familiar.

Os alunos que vivem em meio institucional apresentavam dificuldades escolares, caracterizadas por elevadas taxas de reprovação, estando desproporcionalmente representados em educação especial, comparados com aqueles que vivem em meio familiar. (Sherr, 2007). Do mesmo modo, Zima et al. (2000), na sua investigação com uma amostra de 302 crianças e adolescentes dos 6 aos 16 anos que viviam numa instituição, concluíram que 27% apresentavam um problema de comportamento, 34% foram classificados com tendo pelo menos um problema de comportamento na sala de aula, 23% tinham problemas / atrasos na leitura e matemática, 13% já tinham reprovado no seu percurso escolar (16% tinham reprovado mais do que uma vez), e 14% tinham um histórico de suspensão ou expulsão.

Também no que diz respeito ao desempenho escolar, Lopéz, Dell Valle, Boada, e Arteaga (2010), numa amostra de 238 crianças em acolhimento institucional, verificaram que, 18% reprovaram o ano escolar e um em cada três apresentava necessidades educativas especiais, requerendo por isso apoios extraordinários para continuar os seus estudos; neste estudo apenas 28% dos estudantes foram considerados alunos com um bom rendimento. Nesta mesma investigação, ao avaliarem a evolução da criança em contexto escolar, observaram que só 19% das crianças em idade escolar não apresentavam nenhuma dificuldade nesta área. Isto demonstra que 81% inicia o seu acolhimento com algum tipo de problema no âmbito escolar. No que diz respeito à sua evolução, 62% (n=104) apresentaram alguma melhoria, e 24% (n = 40) mantiveram e

14% (n = 24) pioraram neste âmbito (López et al., 2010). Estes mesmos autores sublinham a importância de destacar estes resultados, uma vez que as dificuldades educativas destes grupos são enormes e constituem uma característica constante do acolhimento institucional de menores (López et al., 2010). Nesta linha, Santos (2009) observou numa amostra com 27 adolescentes institucionalizados e verificou que 23 já haviam reprovado ao longo do seu percurso escolar e que em geral estes adolescentes apresentam dificuldades de aprendizagem, desinteresse e desmotivação pela atividade escolar.

As crianças e adolescentes institucionalizados com problemas no campo escolar têm elevadas probabilidades de apresentarem no seu desenvolvimento dificuldades em diversos níveis e em especial, por obterem um grau de qualificação baixo (López et al., 2010).

Trout, Hagaman, Casey, Reid, e Epstein (2008) referiram que as crianças e adolescentes institucionalizados correm riscos constantes, tais como mudanças frequentes da escola, elevadas taxas de retenção e suspensão e níveis elevados de abandono escolar. Igualmente, Attar-Scawartz (2009) na sua investigação com crianças e adolescentes que viviam em meio institucional concluiu que 61,7% da sua amostra tinha pelo menos um problema de funcionamento no domínio escolar, incluindo um baixo desempenho escolar (51,6%) e problemas de comportamento (40,3%) e uma percentagem razoável estava classificada como tendo necessidades educativas especiais. No seguimento do estudo anterior, também Millán, Hamido-Mohamed, e Gómez (2009) concluíram que a permanência num regime de acolhimento num centro de menores

conduz a um aumento de problemas escolares, a pior adaptação social e ao surgimento de condutas disruptivas.

Parece assistir-se aqui a uma dificuldade em conciliar a garantia do cumprimento da frequência escolar com a necessidade de atender às características da população acolhida. Estas características são prévias: às dificuldades de integração e de sucesso escolar (incidências elevadas de abandono ou absentismo escolar); às dificuldades de aprendizagem e mesmo atrasos desenvolvimentais; às dificuldades de funcionamento em grupo face a comportamentos disruptivos ou grandes inibições que conduzem à não participação; às dificuldades emocionais que se traduzem em instabilidade; e à retirada relacional provocada pela saída dos seus contextos de vida de origem. (Plano de Intervenção Imediata, 2009).

Prior (2010) no seguimento longitudinal a um grupo de crianças adotadas após um período de institucionalização e outro grupo constituídas por crianças que permaneceram institucionalizadas, demonstrou que as crianças institucionalizadas apresentam piores desempenhos a nível social, ao manifestarem sobretudo mais problemas de relacionamento com os seus pares, em relação ao outro grupo de crianças adotadas. Do mesmo modo, as crianças adotadas demonstraram mais comportamentos pró-sociais do que as que permaneceram institucionalizadas. No que concerne ao reconhecimento emocional as crianças adotadas apresentaram mais facilidade na identificação de expressões faciais.

Palacios e Sánchez (1996) numa investigação composta por uma amostra de 856 crianças e adolescentes, divididos em três grupos: os adotados, os que estavam inseridos na sua família biológica, e os institucionalizados, cujo objetivo era verificar se existiam

diferenças nas três variáveis: o comportamento, a auto-estima e o desempenho escolar, demonstraram que o grupo das crianças e adolescentes institucionalizados obtiveram os piores resultados nestas três variáveis.

Neste contexto, também Manso, García-Baamonde, Alonso, e Barone (2011) concluíram que muitas crianças e adolescentes institucionalizadas não conseguem adaptar-se quer como indivíduos, quer na interação com o outro. Verificaram que estas crianças e adolescentes manifestaram desajustamento dissociativo, pensamentos negativos e mecanismos de fuga à realidade (sonho e opinião negativa de si). E no que concerne ao domínio escolar demonstraram falta de adaptação ao meio escolar exibindo um baixo esforço e reduzida motivação na aprendizagem. Consequentemente, estes resultados indicam que as crianças e adolescentes institucionalizados apresentam níveis elevados de insucesso de adaptação pessoal e social.

Nesta linha condutora de estudos Moreno-Manso, Sánchez, Guerrero-Barona, e Blázquez-Alonso (2010) concluíram que as crianças institucionalizadas apresentavam inadaptação pessoal e social, pois manifestavam um desajuste dissociativo e pensamentos negativos (auto-conceito negativo e infra-valorização de si mesmos). No que respeita à inadaptação escolar, verificaram a falta de motivação e de interesse pela aprendizagem, indisciplina e antipatia pelo professor, logo insatisfação escolar.

Musitu, Clemente, Escarti, Ruipérez, e Román (1990) desenvolveram um estudo comparativo por dois grupos de crianças, um em meio institucional e outro em meio familiar e concluíram que as crianças institucionalizadas apresentavam uma menor auto-estima e maiores taxas de agressividade com os seus companheiros, sendo menos tolerantes e mais desconfiados nas suas interações. Também mostravam sentimentos de

hostilidade face aos seus professores e cuidadores como injustos e discriminativos na aplicação de normas disciplinares. Para Musitu et al. (1990) a criança institucionalizada é o resultado da interação de variáveis intimamente relacionadas. Isto é, os contextos familiares donde provêm a criança institucionalizada caracterizam-se por privação social e económica, onde se destacam o alcoolismo e a droga, a negligência física e psíquica, provavelmente consequência de anteriores vivências, com os altos índices de violência e os maus exemplos, a doença mental ou física, delinquência e a prisão e o desaparecimento voluntário ou o falecimento de ambos os pais. A influência destes fatores afeta negativamente a auto-estima da criança e, diretamente associados, elevados índices de hiperatividade, desconfiança e agressividade nas diferentes situações escolares e sociais. (Musitu et al., 1990).

Num estudo desenvolvido na Roménia por Smake et al. (2002) constituído por dois grupos de crianças, um grupo em meio institucional e outro grupo em meio familiar avaliaram as diferenças, em relação ao crescimento físico, ao desenvolvimento cognitivo, à expressão emocional, ao comportamento e às competências sociais das crianças. Os resultados demonstraram que as crianças criadas nas instituições apresentavam atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo e deficits de competência social. Já no que concerne à expressão das emoções, as crianças institucionalizadas exibiram com maior frequência afetos negativos do que as crianças inseridas na família. Também no domínio comportamental, as crianças criadas em meio institucional apresentavam mais desajustes e observaram, através da escala de relacionamento social, valores mais baixos na variável competência social. Assim, estes autores postularam que as crianças criadas em meio institucional apresentam

significativamente mais dificuldades de desenvolvimento na grande maioria dos domínios em comparação com as que vivem em meio familiar.

Igualmente, num estudo desenvolvido na Grécia Vorria, Wolkind, Rutter, Pickles, e Hobsbaum (1998) com uma amostra de 82 crianças, constituída respetivamente, por um grupo de 41 crianças institucionalizadas e um grupo de 41 crianças que viviam em meio familiar. Do *feedback* às entrevistas e aos questionários concluíram que as crianças institucionalizadas eram mais desatentas, participavam com menos frequência nas atividades da sala de aula e tendiam a envolverem-se em atividades alternativas e improdutivas. Do mesmo modo, verificaram que as crianças institucionalizadas apresentaram mais problemas emocionais e comportamentais do que as crianças que vivem em meio familiar. Também observaram que as crianças institucionalizadas passavam mais tempos sós e durante os períodos de recreio não se envolviam nos jogos de equipa e, no que concerne ao campo escolar apresentavam um menor desempenho escolar.

Han e Choi (2006) compararam dois grupos de adolescentes, sendo um constituído por 97 adolescentes institucionalizados e outro por 105 adolescentes que coabitavam em meio familiar. Os resultados evidenciaram que os institucionalizados tendiam a apresentar níveis mais altos de sentimentos de solidão.

Uma investigação conduzida por Simsek, Erol, Oztop, e Munir (2007) indicou que os adolescentes institucionalizados apresentavam um taxa significativamente mais elevada de problemas emocionais e comportamentais do que aqueles que viviam em meio familiar. O grupo de adolescentes institucionalizados demonstrou taxas mais elevadas de externalização, internalização, problemas de atenção e de concentração.

A revisão da literatura que explanamos acima vai de encontro à conclusão de Maclean (2003) ao referir que a experiência de privação intelectual, física, social e emocional originada pelo meio institucional é um elemento de risco para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Porém, tal como afirma Maclean (2003) a institucionalização por si só não condiciona nem dificulta o desenvolvimento das crianças e adolescentes, pois o desenvolvimento é condicionado pelos acontecimentos anteriores e subsequentes à desinstitucionalização, pelas características pessoais e do meio familiar.

Assim, na falta de um meio familiar adequado ao desenvolvimento da criança e adolescente, cabe à instituição oferecer o acolhimento nas melhores condições ao seu alcance, não como ambiente substituto mas como alternativa à família ao proporcionar proteção, segurança, amor e carinho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberto, I. M. M. (2002). “Como Pássaros em gaiolas?” Reflexões em torno da institucionalização. In C. Machado & R. Gonçalves (Ed.), *Violência e Vítimas de Crimes* (pp.223-244). Coimbra: Quarteto Editora.
- Alberto, I. M. M. (2004). *Maltrato e trauma na infância*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Algio, D., & Hurtz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Attar-Scawartz, S. (2009). School functioning of children in residential care: The contributions of multilevel correlates. *Child Abuse & Neglect*, 33, 429-440.
- Barnett, D., Vondra, J. I., & Shonk, S. M. (1996). Self-perceptions, motivation, and school functioning low- income maltreated and comparison children. *Child Abuse & Neglect*, 20(5), 377-410.
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., Wold, B. (2011). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of adolescence* 30, 1-12.
- Birndorf, S., Ryan, S., Auinger, P., & Aten, M. (2004). High self-esteem among adolescents: Longitudinal trends sex differences, and protective factors. *Journal of Adolescents Health*, 37, 194-201.
- Biro, F. M., Striegel-Moore, R. H., Franko, D. L, Padgett, J., & Bean, J. A. (2006). Self-Esteem in adolescents females. *Journal of Adolescent Health*, 39, 501-507.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Bustanza, D. A., & Álvarez, C. A. (2006). Calidad de la amistad en niños de 8 a 10 años de una institución pública. *Revista de Psicología de la PUCP*, 24(1), 83-107.
- Buyse, W. H. (1997). Behavior problems and relationships with family and peers during adolescence. *Journal of Adolescence*, 20, 645-659.
- Caneiro, R. G. (2003). Autoconceito académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2(8), 359-374.
- Canha, J. (2003). A criança vítima de violência. In C. Machado & R. Gonçalves (2ªEd.), *Violência e Vítimas de Crimes* (pp.13-36). Coimbra: Quarteto Editora.
- Cairney, J., & McMullin, J. A. (2004). Self-esteem and the intersection of age, class, and gender. *Journal of Aging Studies*, 18, 75-90.
- Casanova, P. F., García-Linares, M. C., Torre, M. J., & Carpio, M. V. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., & Pontes, F. A. R. (2007). Institucionalização precoce e prolongada de crianças: Discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. *Aletheia*, 25, 20-34.
- Cunha, S. (2008). Representações e expectativas sobre a família e a adoção em crianças e jovens institucionalizados. VI Congresso Português de Sociologia: Universidade Nova de Lisboa.
- Duclos, G. (2006). *A auto-estima um passaporte para a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Erol, N., Simsek, Z., & Munir, K. (2010). Mental health of adolescents reared in institutional care in Turkey: challenges and hope in the twenty-first century. *Child Adolescent Psychiatry, 19*, 113-124.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students's academic achievement: A meta-analysis educational. *Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Faria, L. (2001/2002). Diferenças no auto-conceito de competência durante a Adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica, 17*, 109-118.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica, 4*(23), 361-371.
- Freitas, M. A. R. (2009). *Valores morais e auto-conceito das crianças e jovens institucionalizados*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Giant, C. L., & Vartanian, L. R. (2003). Experiences with parental aggression during childhood and self-concept in adulthood: The importance of subjective perceptions. *Journal of Family Violence, 18*(6), 361-377.
- Gowers, S. (2005). Development in adolescence. *Psychiatry, 4*, 6-9.
- Grayston, A. D., Luca., R.V., & Boyes, D. A. (1992). Self-esteem, anxiety, and loneliness in preadolescent girls who have experienced sexual abuse. *Child Psychiatry and Human Development, 22*(4), 277-286.
- Gross, A. B., & Keller, H. R. (1992). Long-term consequences of childhood physical and psychological maltreatment. *Aggressive Behavior, 18*, 171-185.

- Guillon, M. S., & Crocq, M. A. (2004). Estime de soi à l'adolescence: Revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'adolescence*, 52, 30-36.
- Gutman, L. M., & Eccles, J. S. (2007). Stage-environment fit during adolescence: Trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 43(2), 522-537.
- . Han, E., & Choi, N. (2006). Korean institutionalized adolescents' attributions of success and failure in interpersonal relations and perceived loneliness. *Children Youth Services Review*, 28, 535-547.
- Harter, S. (1998). The effects of child abuse on the self-system. *Aggression, Maltreatment & Trauma*, 2 (1), 147-169.
- Hecht, B., & Silva, R. (2009). As crianças institucionalizadas: A construção psíquica a partir da privação do vínculo materno. Retirado em abril de 2011 em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0199.pdf>.
- Helsen, M., Vollbergh, W., & Meeus, W.(2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and adolescence*, 29, 3,319-335.
- Ikiz, F. E., & Cakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Proceida Social and Behavioral Sciences*, 5, 2338-2342.
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J., & García-Fernández, J. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.

- Ji, J., Trickett, P. K., & Negriff, S. (2010). Multidimensional self-perception of sexually abused girls: Factor models and differences between sexual abuse and comparison groups. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 203-214.
- Kim, H-J. (2004). Family resources and children's academic performance. *Children Youth Services Review*, 26, 529-536.
- Kinard, E. M. (1995). Perceived social support and competence in abused children: A longitudinal perspective. *Journal of Family Violence*, 10(1), 73-98.
- Lemos, E. M. S. (2001). *Sexualidade na adolescência: conhecimentos e opiniões dos adolescentes relacionados com a sexualidade (Associação das opiniões ao auto-conceito)* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Loos, H., Ferreira, S., & Vasconcelos, F.(1999). Julgamento moral: Estudo comparativamente entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. Retirado a 28 de Outubro de 2010 <<http://www.scielo.php?script/>.
- López, M. J., Del Valle, J. F., Boada, C. M., & Arteaga, A. B. (2010). *Niños que esperan: Estudio sobre casos de larga estancia em acogimiento residencial*. Ministerio de Santidad y Política Social.
- Lopez, M. A., & Heffer, R. W. (1998). Self-concept and social competence of university student victims of childhood physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 22(3), 183-195.

- Lupu, E. (2010). Motion activities and their importance in the physical and intellectual development of the institutionalized children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 39, 2140-2145.
- Maclean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 15, 853-884.
- Manjarrez, A. C., & Nava, P. B. (2002). Auto-conceito e auto-estima em crianças maltratadas e crianças de famílias intactas. Retirado 14 de abril de 2010 de http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0104&area=d4&subarea=d4A.
- Manso, J. M. M., García-Baamonde, M. E., & Alonso, M. B. (2009). Social adaptation and communicative competence in children in care. *Children and Youth Services Review*, 31, 642-648.
- Manso, J. M. M., García-Baamonde, M. E., Alonso, M. B., & Barona, E. G. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33, 1981-1988.
- Marques, C. M. L. (2006). *A percepção dos cuidadores sociais de crianças em abrigo em relação ao processo de cuidar* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Franca, Brasil.
- Martins, P. C. M. (1998). *O conceito de maus -tratos a crianças - um estudo das noções dos profissionais da infância* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.

- Martins, P. C. M. (2004). *Protecção de crianças e jovens em itinerários de risco: Representações sociais, modos e espaços* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Martins, P. C. M. (2005 a). *A qualidade dos serviços de protecção às crianças e jovens- As respostas institucionais*. Intervenção realizada no VI Encontro Cidade Solidária: Crianças em Risco: será possível converter o risco em Oportunidade?
- Martins, P. C. M. (2005 b). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de vida institucional elementos para uma análise da ecologia da interpersoalidade. Retirado em Maio de 2011 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6750>
- Membrilla, J. A. A., & Martínez, M. C. P. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 2007-214.
- Mennean, F. E., & Meadow, D. (1994). Depression, anxiety, and self-esteem in sexually abused children. *Families in Society*, 75, 74-81
- Millán, J. M. F., Hamido-Mohamed. A., & Gómez, M.M.O. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 715-728.
- Morais, I., & Ó, J. (2011). O território da privacidade das crianças em situação de acolhimento institucional prolongado. In M.M. Calheiros, M.V. Garrido, & S.V. Santos, *Crianças em Risco e Perigo* (pp.165-189). Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreno-Manso, J. M., Sánchez, M. E. G, A., Guerrero-Barona, E., & Blázquez-Alonso, M. (2010). Competencia pragmática y adaptación psicosocial en niños sujetos a medidas de protección infantil. *Salud Mental*, 33, 333-340.

- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2008). Adolescência e institucionalização: Numa perspectiva de vinculação. *Psicologia e Sociedade, 20*(3), 367-377.
- Musitu, G., Clemente, A., Escarti, A., Ruipérez, A., & Román, J. M. (1990). Agresión y autoestima en el niño institucionalizado. *Quaderns de Psicologia, 10*, 231-250.
- Navarro, E., Tomás, J. M., & Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología, 88*, 7-25.
- Nishikawa, S., Sundbom, E., & Hagglof, B. (2010). Influence of perceived parental rearing on adolescent self-concept and internalizing and externalizing problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies, 19*, 57-66.
- Pacheco, A. R. O. P. (2010). *Ancorados num porto de abrigo: exploração e avaliação da realidade de uma instituição de acolhimento de crianças e jovens em situação de risco* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Paisan, S. R., & Jacquemin, A. (1999). O auto-retrato e crianças institucionalizadas. *Paidéia, 50-60*.
- Palacios, J., & Sánchez, Y. (1996). Niños adoptados y no adoptados: Un estudio comparativo. *Anuario de Psicología, 71*, 63-85.
- Plano de Intervenção Imediata (2009). *Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento*. Instituto da Segurança Social, Lisboa.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.

- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1(22), 235-244.
- Pereira, M. M. A. (2008). *Desenvolvimento de Crianças em Centros de Acolhimento Temporário e Relação com os seus cuidadores* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Picazzo, L. M. C. (2009). *La familia, la autoestima y el fracasso escolar del adolescente* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Granada, Espanha.
- Piedrahita, M. V. A., Arbeláez, M. C., & Gaviria, S. G. (s.d). La autoestima como proceso potencializador del desarrollo humano. *Revista de Ciencias humanas*, 19.
- Prior, F. I. M. (2010). *Impacto da institucionalização no comportamento e no desenvolvimento emocional de crianças adoptadas: Um estudo longitudinal* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Quintãns, C. R. P. (2009). *Era uma vez a Instituição onde eu cresci: Narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, A. S. C. S. (2009). *(In) sucesso escolar de crianças e jovens institucionalizadas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.
- Sherr, T. G. (2007). Educational experiences of children in foster care. *School Psychology International*, 28(4), 419-436.

- Simsek, Z., Erol, N., Oztop, D., & Munir, K. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioural problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages with compared community controls. *Children and Youth Services Review, 29*, 883-899.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aggio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia e Sociedade, 18* (1), 71-80.
- Smyke, A. T., Koga, S. F., Johnson, D. E., Fox, N. A., Marshall, P. J., Nelson, C. A., & Zeanah, C. H. (2007). The caregiving context in institution-reared and family-reared infants and toddlers in Romania. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48* (2), 210-218.
- Solomon, R. C., & Serres, F. (1999). Effects of parental verbal aggression on children's self-esteem and school Marks. *Child Abuse & Neglect, 23*(4), 339-351.
- Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., & Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review, 30*, 979-99.
- Tulviste, T. (2010). Autonomy, educational plans, and self-esteem in institution-reared and home-reared teenagers in Estonia. *Youth & Society, 20* (5), 1-20.
- Vaz, M. C. C. (2009). *Educar em valores na abordagem transpessoal: Um estudo com adolescentes institucionalizadas*. (Monografia não publicada). Universidade do Brasil.

- Villar, R. A., Torres, M. F., Arias, M. J. I., Rosales, A. M., & Valdaliso, E. M. (2008). *Manual Cantabria: Modelo de Intervençion Residencial*. Espanha: Dirección General de políticas Sociales.
- Vorria, P., Wolkind, S., Rutter, M., Pickles, A., & Hobsbaum, A. (1998). A comparative study of greek children in long-term residential group care and in two parent families: II. Possible mediating mechanism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(2), 237-245.
- Yagmurlu, B., Berument, S. K., & Celimli, S. (2005). The role of institution and home contexts in theory of mind development. *Applied Developmental Psychology*, 26, 521-537.
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal Adolescence*, 31, 1-16.
- Young, J. F., & Mroczek, D. K. (2005). Predicting intraindividual self-concept trajectories during adolescence. *Journal of Adolescence*, 26, 586-600.
- Zortéa, L. E., Kreutz, C. M., & Johann, R. (2008). Imagem corporal em crianças institucionalizadas e em crianças não institucionalizadas. *Aletheia*, 27(1), 111-125.
- Zima, B. T., Bussing, R., Freeman, S., Yang, X., Belin, T. R., & Forness, S. R. (2000). Behavior problems, academic skill delays and school failure among school-aged children in foster care: their relationship to placement characteristics. *Journal of Child and Family Studies*, 9 (1), 87-103

ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS E EM FAMÍLIA

Parte II

Adolescentes Institucionalizados e em Família
Auto-Conceito, Auto-Estima e Desempenho Escolar:
Resultados de um Estudo Empírico

Manuela Machado

Orientador: Prof. Doutor José Gomes da Costa

Co-orientadora: Prof.^a Doutora Raquel Costa

Departamento da Educação e Psicologia
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

RESUMO

Em Portugal são muitas as crianças e adolescentes que crescem e se desenvolvem fora do seu meio familiar. O objetivo deste estudo é verificar se existem diferenças entre os adolescentes institucionalizados e os não institucionalizados quanto ao auto-conceito, auto-estima e desempenho escolar. **Metodologia:** A amostra é constituída por 243 adolescentes com idades compreendidas entre 12 e 18 anos: 112 institucionalizados e 131 não institucionalizados. Os instrumentos utilizados compreendem um Questionário Sócio-Demográfico, um Questionário de Desempenho Escolar e a Escala de Auto-Conceito (Harter, 1988; adaptada por Peixoto, Alves-Martins, Mata, & Monteiro, 1996). **Resultados:** Os adolescentes institucionalizados apresentam uma pior perceção em comparação com os não institucionalizados em dois domínios Auto-Conceito o “Comportamento” e as “Amizades Íntimas”, no entanto têm uma melhor perceção na “Competência Atlético”. No desempenho escolar os adolescentes institucionalizados do 5º ao 9º ano de escolaridade apresentam um pior desempenho escolar em comparação com os não institucionalizados.

Palavras-Chave: institucionalização, auto-conceito, auto-estima e desempenho escolar

ABSTRACT

In Portugal there are many children and teenagers who grow up and mature outside their family. The aim of this study is to verify whether there are differences between institutionalized adolescents and non-institutionalized in the self-concept, self-esteem and school performance. **Methodology:** The sample is composed of 243 adolescents aged between 12 and 18 years: 112 institutionalized and 131 non-institutionalized. The instruments used include a Socio-Demographic Questionnaire, a Questionnaire on School Performance and the *Self-Concept Scale* (Harter, 1988; adapted by Peixoto, Alves-Martins, Mata, & Monteiro, 1996). **Results:** The institutionalized adolescents present a poorer perception compared with the non-institutionalized in two areas of the self-concept: "Behavior" and "Intimate Friendships", however had a better perception in the "Athletic Competence." School performance of institutionalized teenagers between 5th to 9th grade had a poorer school performance compared with the non-institutionalized.

Key-words: institutionalization, self-concept, self-esteem and school performance.

1. OBJETIVO DE ESTUDO

O objetivo deste estudo é verificar se existem diferenças entre adolescentes institucionalizados e adolescentes não institucionalizados ao nível do auto-conceito, auto-estima e desempenho escolar.

Hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Os adolescentes institucionalizados apresentam pior auto-conceito em comparação com os não institucionalizados;

Hipótese 2: Os adolescentes institucionalizados apresentam pior auto-estima em comparação com os não institucionalizados;

Hipótese 3: Há diferenças de género no auto-conceito e auto-estima de adolescentes institucionalizados e de adolescentes não institucionalizados;

Hipótese 4: Há diferenças no auto-conceito e auto-estima de adolescentes do género masculino que estão institucionalizados vs não institucionalizados; e adolescentes do género feminino que estão institucionalizados vs não institucionalizados;

Hipótese 5: Os adolescentes institucionalizados apresentam pior desempenho escolar em comparação com os não institucionalizados;

Hipótese 6: A existência de reprovações é maior nos adolescentes institucionalizados em comparação com os não institucionalizados;

Hipótese 7: O número de reprovações é maior nos adolescentes institucionalizados em comparação com os não institucionalizados.

2. METODOLOGIA

O presente estudo apresenta-se de natureza transversal, na medida em que os dados foram recolhidos num só momento e sustenta-se no paradigma quantitativo. Da mesma forma, é um estudo de natureza comparativa. O método de recolha não foi aleatório, tratando-se de uma amostra não probabilística (Maroco, 2010).

2.1. Participantes

Os critérios de inclusão foram: I) ter idade compreendida entre 12 e 18 anos, II) frequentar a escola; III) saber ler e escrever; IV) não estar incluídos na área dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

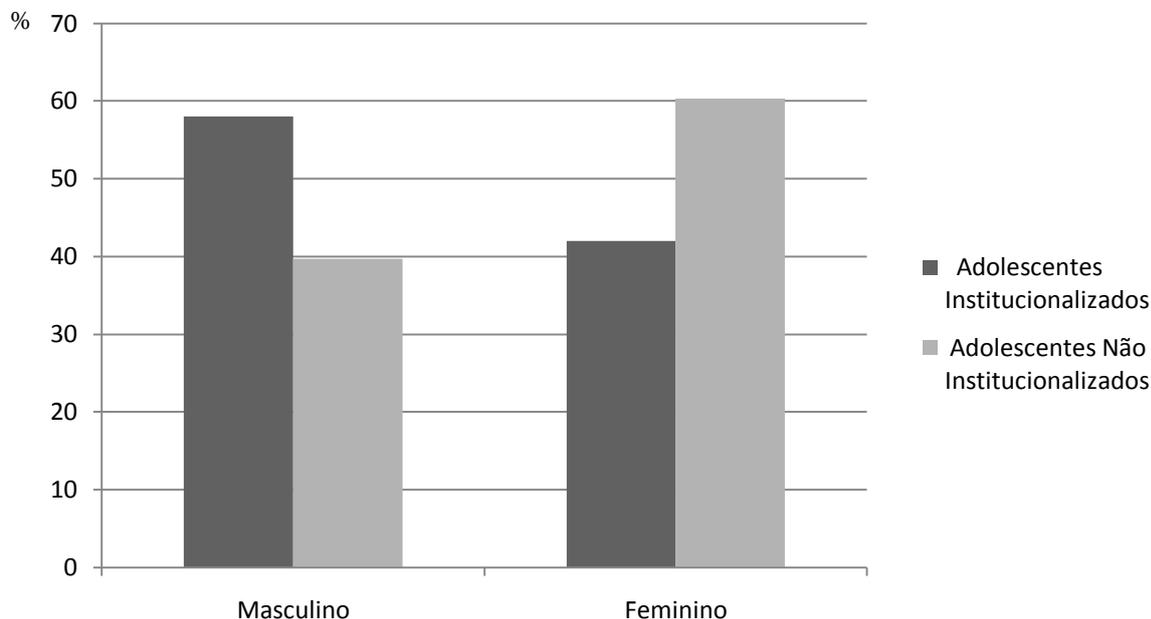
A amostra do estudo é constituída por 243 adolescentes, 112 adolescentes (46.1%) que residem numa instituição de acolhimento, e 131 adolescentes (53.9%) que vivem inseridos no seio da sua família biológica. São 117 do género masculino (48.1%) e 126 do género feminino (51.9%). As idades dos adolescentes oscilam entre 12 e 18 anos, observando-se uma média etária de 14.22 anos (ver Tabela 1).

Tabela 1
Caracterização sócio-demográfica da amostra

	Amostra (n=243)	
Idade		
M	14.22	
Min.-Max.	12-18	
DP	1.58	
	(n)	(%)
Tipo de Família		
Institucionalizados	112	(46.1)
Não Institucionalizados	131	(53.9)
Género		
Masculino	117	(48.1)
Feminino	126	(51.9)

Gráfico 1

Género da amostra pelo tipo de família



No grupo de adolescentes institucionalizados verificamos que apresentam uma média etária de 14.63 anos, já os não institucionalizados apresentam uma média etária de 13.87 anos. Os adolescentes estão institucionalizados em média há 41.36 meses, sendo que o tempo mínimo de acolhimento é de 1 mês e o tempo máximo de 168 meses. Dos adolescentes institucionalizados 65 (58.0%) são do género masculino e 47 (42.0%) do género feminino; dos adolescentes não institucionalizados 52 (39.7%) são do género masculino e 79 (60.3%) do género feminino. Os adolescentes institucionalizados são do distrito de Braga (29.5%), de Vila Real (26.8%), do Porto (20.5%), de Chaves (15.2%) e de Viseu (8.0%). Todos os adolescentes não institucionalizados são do distrito de Vila Real. A maior parte dos adolescentes institucionalizados frequentam o 9ºano (26.8%), 6ºano (20.5%) e 5ºano (15.2%) Os adolescentes não institucionalizados frequentam na sua maioria o 9ºano (37.4%), 8ºano (26.7%) e 7ºano (17.6%) (ver Tabela 2).

Tabela 2

Caracterização sócio-demográfica da amostra por tipo de família

	Adolescentes Institucionalizados		Adolescentes Não Institucionalizados	
	(n=112)	(%)	(n=131)	(%)
Idade				
M	14.63		13.87	
Min.- Max.	12-18		12-17	
DP	1.89		1.14	
Tempo Acolhimento (meses)				
M	41.36			
Min.-Max.	1-168			
Masculino	65	(58.0)	52	(39.7)
Feminino	47	(42.0)	79	(60.3)
Local de Residência				
Vila Real	30	(26.8)	131	(100)
Chaves	17	(15.2)		
Porto	23	(20.5)		
Braga	33	(29.5)		
Viseu	9	(8.0)		
Escolaridade				
5ºano	17	(15.2)	0	(0.0)
6ºano	23	(20.5)	1	(0.8)
7ºano	12	(10.7)	23	(17.6)
8ºano	16	(14.3)	35	(26.7)
9ºano	30	(26.8)	49	(37.4)
10ºano	9	(8.0)	22	(16.8)
11ºano	4	(3.6)	0	(0.0)
12ºano	1	(0.8)	1	(0.8)

No que diz respeito às informações relativas aos progenitores na variável escolaridade, observamos no grupo de adolescentes institucionalizados que a maioria dos pais tem o 1ºCiclo (51.5%) e 2ºciclo (21.2%); no grupo de adolescentes não institucionalizados os valores que mais se destacam relativos à escolaridade dos pais são o 1ºCiclo (25.2%), 2ºCiclo (25.2%), 3ºCiclo (19.7%) e ensino superior (15%). No que se refere à escolaridade das mães, verificamos no grupo de adolescentes institucionalizados, a

maioria das mães tem o 1ºCiclo (37.8%) e 2ºCiclo (28.4%); no grupo de adolescentes não institucionalizados os valores que mais se destacam na escolaridade das mães são 2ºCiclo (23.0%), 3ºCiclo (22.2%) e ensino superior (22.2%) (ver Tabela 3).

Tabela 3

Características sócio-demográficas dos progenitores

	Adolescentes Institucionalizados (n=112)		Adolescentes Não Institucionalizados (n=131)	
	N	(%)	N	(%)
Escolaridade do Pai				
Não andou na escola	2	(3.0)	0	(0.0)
1ºCiclo	34	(51.5)	32	(25.2)
2ºCiclo	14	(21.2)	32	(25.2)
3ºCiclo	11	(16.7)	25	(19.7)
Ensino Secundário	3	(4.5)	17	(13.4)
Ensino Profissional	1	(1.5)	2	(1.6)
Ensino Superior	1	(1.5)	19	(15.0)
Escolaridade da Mãe				
Não andou na escola	7	(9.5)	1	(0.8)
1ºCiclo	28	(37.8)	20	(15.9)
2ºCiclo	21	(28.4)	29	(23.0)
3ºCiclo	11	(14.9)	28	(22.2)
Ensino Secundário	6	(8.1)	17	(13.5)
Ensino Profissional	1	(1.4)	3	(2.4)
Ensino Superior	0	(0.0)	28	(22.2)

Gráfico 2

Escolaridade dos pais dos adolescentes

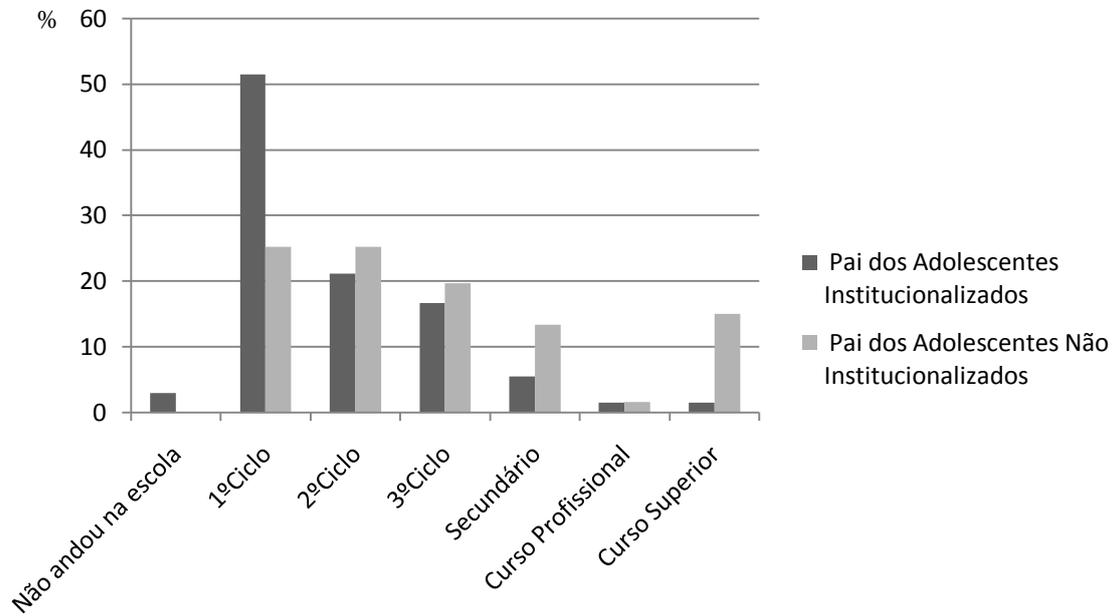
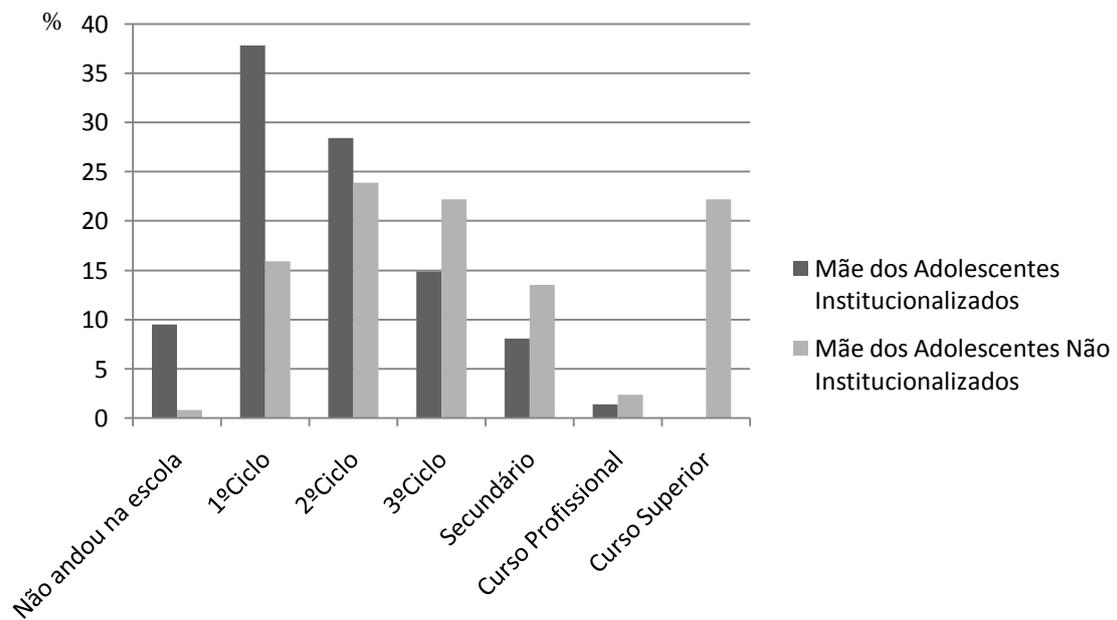


Gráfico 3

Escolaridade das mães dos adolescentes



No que concerne à variável profissão do pai, constatamos que no grupo de adolescentes institucionalizados os valores que mais se destacam são o sector secundário (42.4%) e desemprego (24.2%); no grupo de adolescentes não institucionalizados os valores que mais se destacam são o sector terciário (43.4%) e o sector secundário (41.1%). No que refere à profissão das mães, dos adolescentes institucionalizados verificamos que os valores que mais se destacam são doméstica (43.0%) e sector terciário (24.1%); no grupo de adolescentes não institucionalizados a maioria das mães encontram-se inseridas no sector terciário (48.4%) e domésticas (27.8%) (ver Tabela 4).

Tabela 4

Características sócio-demográficas dos progenitores

	Adolescentes Institucionalizados		Adolescentes Não Institucionalizados	
	(n=112)	%	(n=131)	%
Profissão do Pai				
Sector Primário	14	(21.2)	9	(7.0)
Sector Secundário	28	(42.4)	53	(41.1)
Sector Terciário	5	(7.6)	56	(43.4)
Desempregado	16	(24.2)	2	(1.6)
Reformado	3	(4.5)	9	(7.0)
Profissão da Mãe				
Sector Primário	4	(5.1)	3	(2.4)
Sector Secundário	6	(7.6)	11	(8.7)
Sector Terciário	19	(24.1)	61	(48.4)
Desempregada	14	(17.7)	16	(12.7)
Doméstica	34	(43.0)	35	(27.8)
Reformada	2	(2.5)	0	(0.0)

Gráfico 4

Profissão dos pais dos adolescentes

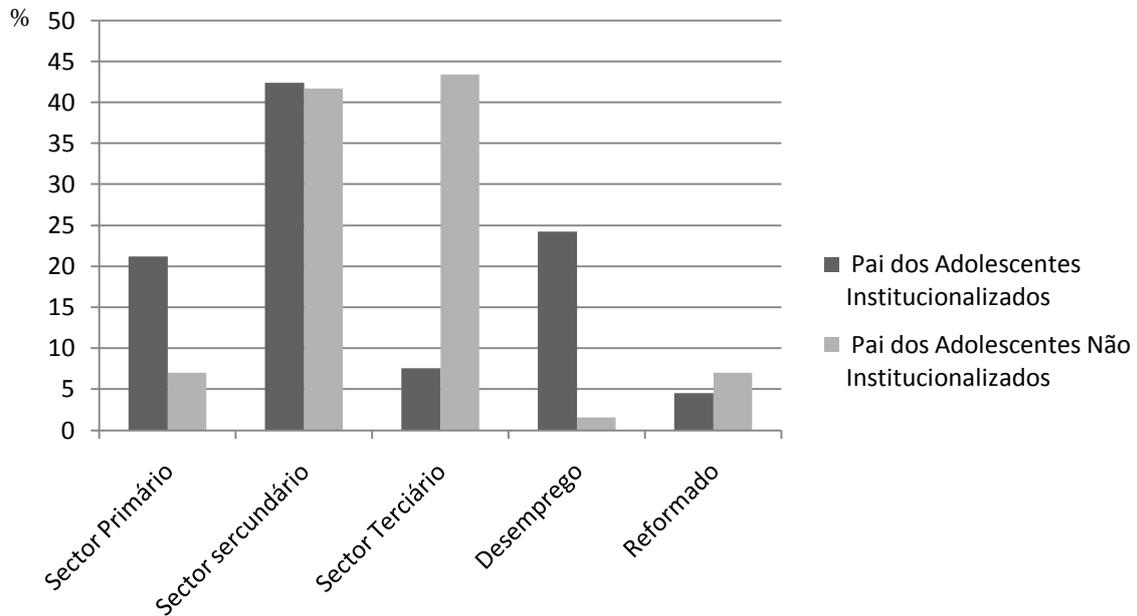
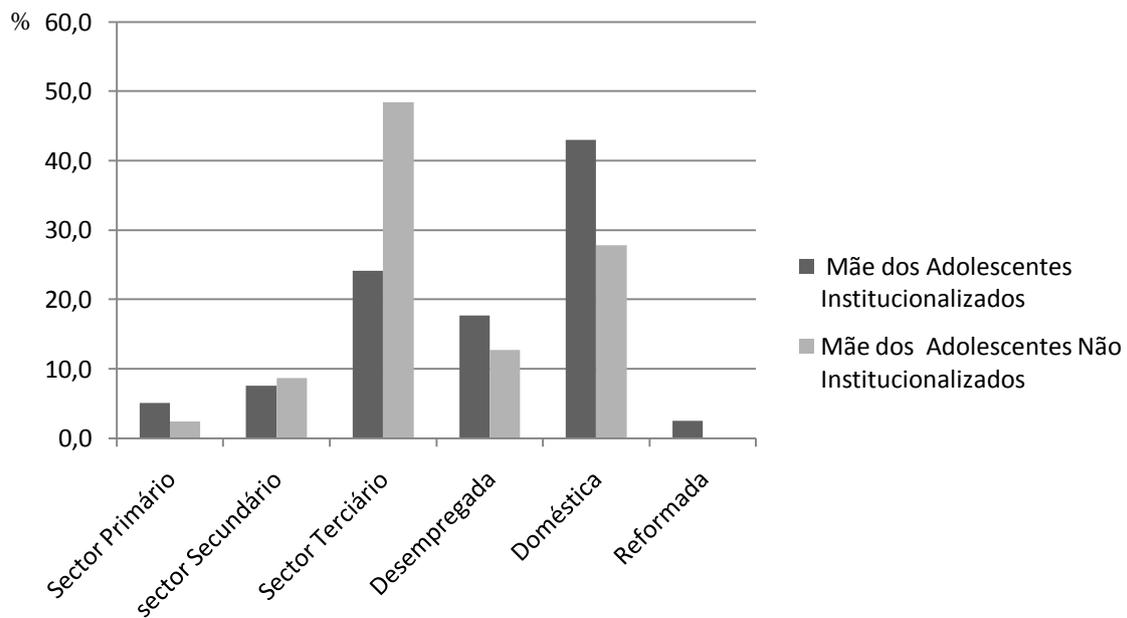


Gráfico 5

Profissão das mães dos adolescentes



3.2. Instrumentos

Questionário sócio-demográfico

O questionário sócio-demográfico, realizado concretamente para esta investigação, permitiu recolher informação como o ano de nascimento, local de residência, género, tipo de família e tempo de institucionalização. Contém ainda informação relativamente aos pais, a sua escolaridade e profissão. No que se refere à escolaridade, distinguimos as habilitações do pai e da mãe em separado, sendo consideradas várias opções: não andou na escola, 1ºciclo, 2ºciclo, 3ºciclo, ensino secundário, curso profissional e curso superior; também no que diz respeito a atividade profissional dos pais, incluíram-se, separadamente para o pai e a mãe, as seguintes categorias: sector primário, sector secundário, sector terciário, reformado, desempregado e doméstica. Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) (2007), o sector primário abarca as atividades económicas que se inserem na agricultura, silvicultura e pescas; o sector secundário abrange a atividade industrial, construção, energias e água; e o sector terciário os serviços.

Questionário do Desempenho Escolar

O questionário para recolher informações sobre o desempenho escolar foi realizado especificamente para esta investigação. Permitiu recolher informação relativa ao ano de escolaridade, o tipo de ensino (ensino regular, Curso de Educação e Formação para Jovens – CEF, curso profissional), número de reprovações e necessidades educativas especiais (NEE). O questionário incluía também uma tabela na qual os adolescentes tinham de colocar todas as disciplinas em que eram avaliados quantitativamente e as respetivas notas do 2º período do ano letivo 2010/2011.

Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 1988)

O *Self-Perception Profile for Adolescents* (Harter, 1988) é composto por nove sub-escalas: (1) Competência Escolar, (2) Aceitação Social; (3) Competência Atlética; (4) Aparência Física, (5) Competência para o trabalho, (6) Atração Romântica, (7) Comportamento, (8) Amizades Íntimas e (9) Auto-Estima. A versão Portuguesa do *Self-Perception Profile for Adolescents*, denominada Escala de Auto-Conceito para Adolescentes e adaptada por Peixoto et al. (1996) é constituída por menos uma sub-escala do que a versão original, dada a inadequação da sub-escala “ (4) Competência para o Trabalho” à cultura portuguesa. Os domínios específicos presentes nesta versão portuguesa são, por isso, a (1) Competência Escolar, (2) Aceitação Social; (3) Competência Atlética; (4) Aparência Física, (5) Atração Romântica, (6) Comportamento, (7) Amizades Íntimas e (8) Auto-Estima. As sete primeiras sub-escalas avaliam domínios específicos do auto-conceito. A última sub-escala avalia especificamente o domínio da auto-estima.

A sub-escala Competência Escolar relaciona-se com a escola e a forma como o adolescente se percebe quanto ao seu desempenho escolar; a Aceitação Social pretende avaliar o grau de aceitação do adolescente pelos seus colegas e como é que este se sente em termos de popularidade; na Competência Atlética todos os itens se referem ao modo como o adolescente se percebe ao nível das suas atividades desportivas ou jogos ao ar livre; a Aparência Física, pretende avaliar o grau de satisfação do adolescente relativamente ao seu aspeto, peso, tamanho; a Atração Romântica pretende avaliar a percepção do adolescente relativamente à sua capacidade de sedução e envolvimento com aqueles ou aquelas por quem se sente romanticamente

atraído ou atraída; o Comportamento refere-se à forma como o adolescente se sente em relação ao modo como age, se faz as coisas corretamente, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas; nas Amizades Íntimas os itens orientam-se para a avaliação da capacidade de fazer amigos íntimos; a Auto-Estima pretende analisar se o adolescente gosta dele enquanto pessoa, se sente feliz, constituindo um julgamento global enquanto pessoa e não um domínio específico de competência (Peixoto et al., 1996).

Cada sub-escala é composta por 5 itens. Em cada item, a cotação pode variar entre os valores 4 e 1, indicando o 4 e uma alta competência percebida e a 1 uma baixa competência percebida (Peixoto et al., 1996).

No estudo de validação portuguesa os autores obtiveram os seguintes valores de *alpha de Cronbach* para as sub-escalas: (1) Competência Escolar, $\alpha = 0.64$; (2) Aceitação Social, $\alpha = 0.67$; (3) Competência Atlética $\alpha = 0.79$, (4) Aparência Física $\alpha = 0.83$, (5) Atração Romântica $\alpha = 0.61$ (6) Comportamento $\alpha = 0.50$, (7) Amizades Íntimas $\alpha = 0.72$ e (8) Auto-Estima $\alpha = 0.76$ (Peixoto et al., 1996).

Nesta investigação, o *alpha de Cronbach* para as sub-escalas foi: (1) Competência Escolar, $\alpha = 0.50$; (2) Aceitação Social, $\alpha = 0.47$; (3) Competência Atlética $\alpha = 0.74$, (4) Aparência Física $\alpha = 0.81$, (5) Atração Romântica $\alpha = 0.66$, (6) Comportamento $\alpha = 0.66$, (7) Amizades Íntimas $\alpha = 0.77$ e (8) Auto-Estima $\alpha = 0.74$.

3.3. Procedimentos

3.3.1. Procedimentos Funcionais

Num primeiro momento, via correio eletrónico, pedimos a autorização de utilização da “Escala de Auto-conceito para Adolescentes” aos autores que a adaptaram à população portuguesa. Os autores autorizaram-nos a sua utilização e posteriormente cederam-nos a respetiva escala.

No sentido de recolher dados juntos dos adolescentes institucionalizados contactámos via correio eletrónico, telefonicamente e pessoalmente os diretores das instituições de acolhimento, explicámos detalhadamente os objetivos do estudo, garantimos a confidencialidade e o anonimato dos dados, bem como os dados seriam usados exclusivamente para esta investigação. Contactámos 27 instituições de acolhimento do Norte do país e apenas oito nos concederam a autorização. Os questionários aos adolescentes institucionalizados foram administrados por nós quer em pequenos grupos, quer individualmente nas respetivas instituições de acolhimento.

Para recolher os dados junto dos adolescentes não institucionalizados, contactámos pessoalmente os diretores das escolas do distrito de Vila Real, explicámos os objetivos do estudo, bem como garantimos o anonimato e a confidencialidade dos dados, e que seriam usados exclusivamente para fins desta investigação. Contactámos cinco escolas, destas quatro autorizaram-nos a investigação. Todavia, um dos diretores da escola exigiu como condição necessária para realização da investigação, solicitar a autorização a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). De imediato, pedimos a respetiva autorização, cujo processo implicou duas fases: numa primeira fase tivemos que submeter o pedido e aguardar o envio da respetiva *password* e o número de

utilizador; numa segunda fase acedemos ao *site*, colocando os códigos que nos foram enviados, e preenchemos um conjunto de dados, anexámos os questionários e outros documentos considerados relevantes (descrição do projeto da investigação, carta do orientador, consentimento informado aos encarregados de educação). O parecer da DGIDC foi positivo.

Após a autorização dos diretores da escola e da DGIDC para a recolha de dados, falámos pessoalmente com os diretores de turma, aos quais explicámos detalhadamente os objetivos do estudo, assim como explicámos minuciosamente as instruções para os instrumentos a utilizar, bem como o modo de preenchimento. Do mesmo modo, foi providenciado um consentimento informado aos encarregados de educação dos adolescentes. Após aceitação e assinatura, deu-se início ao estudo. Foram os diretores de turma que entregaram os consentimentos informados aos encarregados de educação e os questionários aos adolescentes.

Os adolescentes preencheram um Questionário Sócio-Demográfico, um Questionário para avaliar o Desempenho Escolar, e uma outra Escala de Auto-Conceito para Adolescentes, resultante da adaptação do *Self Perception Profile for Adolescents* (Harter, 1988) para a população portuguesa (Peixoto et al., 1996).

No questionário que pretendia avaliar o desempenho escolar pedimos aos adolescentes que colocassem o seu número de aluno para posteriormente podermos consultar as pautas de avaliação. Este procedimento foi pensado no sentido de diminuir a probabilidade de erro no relato das notas. No entanto, apenas uma escola nos concedeu a autorização para consultarmos as pautas escolares do 2º período do ano letivo 2010/2011. Todavia, com a consulta das pautas escolares dessa escola observámos que

as notas das disciplinas que os alunos colocavam no questionário condiziam de forma igualitária com as das pautas escolares. Também, nas instituições de acolhimento, facilitaram a consulta das pautas escolares, houve inclusivamente uma instituição que nos disponibilizou uma fotocópia de uma pauta com as notas escolares dos adolescentes. Neste contexto, os adolescentes ao colocarem as notas das disciplinas iam sempre consultar o seu boletim de notas junto dos técnicos da instituição.

O processo de recolha de dados decorreu entre o final do mês de abril (data que coincidia com o final do 2º período escolar) até final junho de 2011.

3.3.2. Procedimentos Operacionais

A análise estatística dos dados foi efetuada através da versão 17.0 do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Com o intuito de operacionalizar as variáveis contidas no questionário sócio-demográfico, procedemos ao reagrupamento de alguns itens. Deste modo, na variável relativa à escolaridade dos pais foram criadas sete categorias “não andou na escola”, “1º ciclo”, “2º ciclo”, “3º ciclo”, “ensino secundário”, “curso profissional”, e “curso superior”. No que se refere à variável profissão dos pais, consideramos cinco categorias – “sector primário”, “sector secundário”, “sector terciário”, “reformado” e “desemprego” – que correspondem às do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2007). Foi ainda acrescentada uma sexta categoria “doméstica” uma vez que se observou na amostra um grande número de mães com esta atividade.

Inicialmente fizemos uma análise exploratória dos dados, para verificar possíveis erros ou valores em falta. De seguida, testámos a normalidade dos dados, recorrendo ao teste Kolmogorov-Smirnov. O teste de Kolmogorov-Smirnov indica a distribuição não

normal dos dados relativos às sub-escalas do Auto-Conceito ($p < 0.05$ / Competência Escolar $p = 0.000$; Aceitação Social, $p = 0.000$; Competência Atlética $p = 0.000$; Aparência Física $p = 0.000$; Atração Romântica $p = 0.000$; Comportamento $p = 0.003$; Amizades Íntimas $p = 0.000$ e Auto-Estima $p = 0.003$). Para testar a homogeneidade das variâncias utilizámos o teste de Levene, que é “... um teste particularmente robusto a desvios de normalidade...” (Maroco, 2010, p.136) os valores destes testes relativos às sub-escalas do Auto-Conceito foram todos superiores a 0.05 (o que confirma a homogeneidade das variâncias), com exceção de uma sub-escala (Competência Escolar $p = 0.166$; Aceitação Social $p = 0.936$; Competência Atlética $p = 0.022$; Aparência Física $p = 0.846$; Atração Romântica $p = 0.123$; Comportamento $p = 0.657$; Amizades Íntimas $p = 0.252$; Auto-Estima $p = 0.825$). Tendo em consideração que “...os métodos paramétricos são robustos à violação do pressuposto da Normalidade desde que as distribuições não sejam extremamente enviesadas ou achatadas e que as dimensões das amostras não sejam extremamente pequenas” (Maroco, 2010, p.137), foram usados testes paramétricos para testar as hipóteses de estudo.

Para avaliação da consistência interna da “Escala do Auto-Conceito para Adolescentes” usámos o *alpha de Cronbach*.

No sentido de testar a primeira e a segunda hipótese do estudo - verificar se os adolescentes institucionalizados apresentam um pior auto-conceito e uma pior auto-estima em comparação com os não institucionalizados – recorreremos a uma *Análise de Variância Multivariada* (MANOVA). Para testar a Hipótese 3 – há diferenças de género no auto-conceito e auto-estima de adolescentes institucionalizados e de adolescentes não institucionalizados- realizámos uma MANOVA.

Para testar a hipótese 4- há diferenças no auto-conceito e auto-estima de adolescentes do género masculino que estão institucionalizados vs não institucionalizados; e de adolescentes do género feminino que estão institucionalizados vs não institucionalizados- efetuámos uma MANOVA.

Para testar a hipótese 5 - os adolescentes institucionalizados apresentam um pior desempenho escolar em comparação com os não institucionalizados - usámos o teste *t*-student. A significância da diferença entre a média do desempenho escolar dos adolescentes institucionalizados (grupo 1) vs adolescentes não institucionalizados (grupo 2) do 5º ao 9º ano foi avaliada. O teste Kolmogorov-Smirnov [KS (grupo1) =0.330; $p= 0.000$; KS (grupo 2) = 0.164; $p= 0.000$) e o teste de Levene ($F = 0.331$; $p = 0.566$)], revelam que a normalidade não está garantida e a homogeneidade das variâncias está garantida. Tendo em consideração a robustez dos testes paramétricos para a violação dos pressupostos de normalidade da amostra (Maroco, 2010), o teste *t* de Student foi usado. A significância da diferença entre a média do desempenho escolar dos adolescentes institucionalizados (grupo 3) vs adolescentes não institucionalizados (grupo 4) do 10º ao 12ºano foi avaliada. O teste Kolmogorov-Smirnov [KS grupo 3= 0.261, $p = 0.078$; KS grupo 4= 0.146, $p= 0.200$) e com o teste de Levene ($F= 0.191$; $p = 0.665$)], revelam a normalidade da amostra e homogeneidade da variância. O teste *t* de Student foi usado.

No sentido de testar a hipótese 6 – A existência de reprovações é maior nos adolescentes institucionalizados em comparação com os não institucionalizados - utilizámos o teste Qui-Quadrado.

Para testar a hipótese 7 - O número de reprovações é maior nos adolescentes institucionalizados em comparação com os não institucionalizados - recorreremos ao teste *t* de Student.

4. RESULTADOS

No que diz respeito à caracterização da amostra, verificámos que adolescentes institucionalizados diferem dos não institucionalizados em termos da idade ($t = -3.876$, $p = 0.000$) (ver Tabela 5); género ($\chi^2 = 8.136$; $p = 0.004$); local de residência ($\chi^2 = 144.760$; $p = 0.000$); tipo de ensino ($\chi^2 = 39.507$; $p = 0.000$) (ver Tabela 6).

Tabela 5

Teste t-Student para analisar diferenças ao nível da idade de adolescentes institucionalizados vs não Institucionalizados

	Adolescentes Institucionalizados M (DP)	Adolescentes Não Institucionalizados M (DP)	t	p
Idade	14.63 (1.89)	13.87 (1.14)	-3.876	0.000

Tabela 6

Teste Qui-Quadrado para analisar diferenças ao nível do género, localidade e tipo de ensino no grupo de adolescentes institucionalizados vs não institucionalizados

	Adolescentes Institucionalizados (n=112)	Adolescentes Não Institucionalizados (n=131)	χ^2	p
Género			8.136	0.004
Masculino	65	52		
Feminino	47	79		
Localidade			144.760	0.000
Vila Real	30	131		
Chaves	17			
Porto	23			
Braga	33			
Viseu	9			
Tipo de Ensino			39.507	0.000
Regular	66	119		
CEF	25	12		
Profissional	21	0		

Hipótese 1: Os adolescentes institucionalizados apresentam um pior auto-conceito em comparação com os não institucionalizados.

Hipótese 2: Os adolescentes institucionalizados apresentam uma pior auto-estima em comparação com os não institucionalizados.

Através da realização da MANOVA, verifica-se que o modelo é significativo, sendo que o fator “ser institucionalizado” tem um efeito sobre o compósito de sub-escalas do Auto-Conceito ($W= 0.907$; $F(1,231)= 2.833$; $p= 0.005$). A análise univariada mostra que os adolescentes institucionalizados apresentam uma pior percepção “Comportamento” ($F= 5.055$, $p= 0,026$) e das “Amizades Íntimas” ($F= 10.334$, $p= 0.001$) em comparação com os não institucionalizados. No entanto, os adolescentes institucionalizados apresentam uma melhor percepção da sua “Competência Atlética” ($F= 3.758$, $p= 0.054$) comparativamente com os adolescentes não institucionalizados (ver Tabela 7).

Em relação à “Competência Escolar”, “Aceitação Social”, “Aparência Física”, “Atração Romântica” e “Auto-estima” não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos (ver Tabela 7).

Tabela 7

MANOVA para analisar as diferenças ao nível do auto-conceito e auto-estima de adolescentes institucionalizados vs não institucionalizados

	Adolescentes Institucionalizados M (DP)	Adolescentes Não Institucionalizados M (DP)	F	p
Competência Escolar	2.61 (0.99)	2.75 (0.65)	1.604	0.207
Aceitação Social	3.06 (0.56)	3.15 (0.70)	1.158	0.283
Competência Atlética	2.91 (0.60)	2.74 (0.70)	3.758	0.054
Aparência Física	2.88 (0.74)	2.74 (0.75)	1.829	0.178
Atração Romântica	2.86 (0.62)	2.79 (0.56)	0.832	0.363
Comportamento	2.83 (0.71)	3.03 (0.67)	5.055	0.026
Amizades Íntimas	2.99 (0.77)	3.30 (0.68)	10.334	0.001
Auto-Estima	2.88 (0.65)	2.93 (0.66)	0.380	0.538

Hipótese 3: Há diferenças de género no auto-conceito e auto-estima de adolescentes institucionalizados vs adolescentes não institucionalizados.

A MANOVA mostra que o género não tem um efeito sobre o compósito multivariado das sub-escalas do Auto-Conceito em adolescentes institucionalizados ($W= 0.873$; $F(1.103) = 1.708$; $p= 0.107$). No entanto, a análise univariada mostra que os rapazes institucionalizados apresentam melhor percepção da sua “Competência Atlética” ($F= 4.028$; $p= 0.047$) e da sua aparência física ($F= 4.303$, $p= 0.041$) do que as raparigas institucionalizadas (ver Tabela 8).

A MANOVA mostra que o género tem um efeito sobre o compósito multivariado das sub-escalas do Auto-Conceito em adolescentes não institucionalizados ($W= 0.654$; $F(1.128)=7.872$; $p=0.000$). A análise univariada mostra que os rapazes não institucionalizados apresentam uma melhor percepção da “Competência Atlética” ($F= 25.868$, $p= 0.000$), e pior percepção das “Amizades Íntimas” ($F= 28.741$, $p= 0.000$) do que as raparigas não institucionalizadas (ver Tabela 8).

Tabela 8

MANOVA para analisar as diferenças ao nível do género no auto-conceito e na auto-estima de adolescentes institucionalizados do género masculino vs feminino e adolescentes não institucionalizados do género masculino vs feminino.

	Adolescentes Institucionalizados		F	p	Adolescentes Não Institucionalizados		F	p
	M (DP)				M (DP)			
	Masculino	Feminino			Masculino	Feminino		
Competência Escolar	2.57 (0.87)	2.66 (1.15)	0.203	0.653	2.82 (0.58)	2.70 (0.69)	1.000	0.319
Aceitação Social	3.06 (0.55)	3.06 (0.57)	0.000	0.987	3.03 (0.55)	3.23 (0.78)	2.698	0.103
Competência Atlética	3.01 (0.56)	2.78 (0.63)	4.028	0.047	3.10 (0.55)	2.51 (0.69)	25.868	0.000
Aparência Física	3.01 (0.71)	2.70 (0.76)	4.303	0.041	2.77 (0.59)	2.72 (0.85)	0.123	0.726
Atração Romântica	2.87 (0.66)	2.84 (0.56)	0.074	0.786	2.80 (0.57)	2.78 (0.56)	0.058	0.809
Comportamento	2.84 (0.78)	2.80 (0.62)	0.096	0.757	2.90 (0.65)	3.12 (0.67)	3.365	0.069
Amizades Íntimas	2.90 (0.76)	3.12 (0.77)	2.116	0.149	2.95 (0.73)	3.54 (0.52)	28.741	0.000
Auto-Estima	2.94 (0.69)	2.79 (0.59)	1.354	0.247	2.84 (0.59)	2.99 (0.70)	1.522	0.220

Hipótese 4: Há diferenças no auto-conceito e na auto-estima de adolescentes do género masculino que estão institucionalizados vs não institucionalizados; e adolescentes do género feminino que estão institucionalizados vs não institucionalizados.

A MANOVA mostra que a institucionalização não tem um efeito sobre o compósito multivariado das sub-escalas do Auto-Conceito em adolescentes do género masculino ($W= 0.896$; $F(1.110) = 1.462$; $p= 0.181$); mostra ainda que a institucionalização tem um efeito sobre o compósito multivariado das sub-escalas do Auto-Conceito em adolescentes do género feminino ($W= 0.822$; $F(1.121) = 3.023$; $p= 0.004$). A análise univariada mostra que as raparigas institucionalizadas têm maior competência atlética

($F= 4.459$; $p= 0.037$) e menor percepção do comportamento ($F= 6.656$; $p= 0.011$) e amizades íntimas ($F= 12.416$; $p= 0.001$) (ver Tabela 9).

Tabela 9

MANOVA para analisar as diferenças ao nível do auto-conceito e da auto-estima de adolescentes do género masculino institucionalizados vs não institucionalizados e do género feminino institucionalizados vs não institucionalizados

	Rapazes M (DP)		F	p	Raparigas M (DP)		F	p
	Institucionalizados	Não Institucionalizados			Institucionalizadas	Não Institucionalizadas		
Competência Escolar	2.57 (0.87)	2.82 (0.58)	2.9	0.0	2.66 (1.15)	2.70 (0.69)	0.05	0.8
Aceitação Social	3.96 (0.55)	3.03 (0.55)	0.1	0.7	3.06 (0.57)	3.23 (0.78)	1.69	0.1
Competência Atlética	3.01 (0.56)	3.09 (0.55)	0.6	0.4	2.78 (0.57)	2.51 (2.78)	4.45	0.0
Aparência Física	3.01 (0.70)	2.77 (0.59)	3.5	0.0	2.70 (0.76)	2.72 (0.85)	0.01	0.8
Atração Romântica	2.87 (0.66)	2.80 (0.57)	0.3	0.5	2.84 (0.76)	2.78 (0.56)	0.33	0.5
Comportamento	2.84 (0.78)	2.90 (0.65)	0.1	0.6	2.80 (0.62)	3.12 (0.67)	6.65	0.0
Amizades Íntimas	2.90 (0.76)	2.95 (0.72)	0.0	0.7	3.12 (0.76)	3.54 (0.52)	12.4	0.0
Auto-Estima	2.95 (0.69)	2.84 (0.59)	0.6	0.4	2.79 (0.59)	2.99 (0.70)	2.51	0.1
			41	25			9	15

Hipótese 5: Os adolescentes institucionalizados apresentam um pior desempenho escolar em comparação com os não institucionalizados;

Os adolescentes institucionalizados do 5º ao 9ºano apresentam um pior desempenho escolar comparativamente com os adolescentes não institucionalizados. Estas diferenças são estatisticamente significativas ($t = 2.513$; $p = 0.013$) (ver Tabela 10).

Não se observaram diferenças significativas entre o grupo de adolescentes institucionalizados e não institucionalizados do 10º ao 12ºano no que diz respeito ao desempenho escolar ($t = 0.893$; $p = 0.379$) (ver Tabela 10).

Tabela 10

Teste t-Student para amostras independentes: Diferenças no desempenho escolar de adolescentes institucionalizados e adolescentes não institucionalizados

	Ano	Adolescentes	Adolescentes	<i>t</i>	<i>p</i>
		Institucionalizados	Não Institucionalizados		
		M (DP)	M (DP)		
Desempenho	5º-9º	3.19 (1.45)	3.67 (1.18)	2.513	0.013
Escolar	10º-12º	11.07 (3.88)	12.57 (4.46)	0.893	0.379

Hipótese 6: A existência de reprovações é maior nos adolescentes institucionalizados em comparação com os não institucionalizados.

Existem diferenças significativas entre adolescentes institucionalizados e os não institucionalizados ($\chi^2 = 78.788$; $p = 0.000$) ao nível das reprovações. O número de

adolescentes institucionalizados que já reprovaram durante o seu percurso escolar (77.7%) é significativamente superior ao número de adolescentes não institucionalizados (21.4%) que já reprovaram ao longo do seu percurso escolar (ver Tabela 11).

Tabela 11

Teste Qui-Quadrado para análise da associação entre a existência de reprovações e institucionalização

Reprovações	Adolescentes Institucionalizados		Adolescentes Não Institucionalizados		χ^2	<i>p</i>
	(n=112)	(%)	(n=131)	(%)		
Sim	87	(77.7)	28	(21.4)	78.788	0.000
Não	25	(22.3)	103	(78.6)		

Hipótese 7: O número de reprovações é maior nos adolescentes institucionalizados em comparação com os não institucionalizados.

O número de reprovações é significativamente superior no grupo dos adolescentes institucionalizados comparativamente com o grupo dos adolescentes não institucionalizados ($t = -9.826$; $p = 0.000$) (ver tabela 12).

Tabela 12

Teste t-Student para duas amostras independentes: Diferenças no número de reprovações entre adolescentes institucionalizados e adolescentes não institucionalizados

	Adolescentes		<i>t</i>	<i>p</i>
	Adolescentes Institucionalizados M (DP)	Não Institucionalizados M (DP)		
Número de Reprovações	1.57 (1.18)	0.32 (0.68)	-9.826	0.000

5. DISCUSSÃO

Com este estudo pretendeu-se verificar se existem diferenças entre os adolescentes institucionalizados e os não institucionalizados ao nível do auto-conceito, auto-estima e desempenho escolar.

No que concerne à Hipótese 1, observámos que os adolescentes institucionalizados apresentam globalmente um menor auto-conceito em comparação com os não institucionalizados, nomeadamente no que diz respeito à perceção do comportamento - percecionam-se com fazendo mais coisas incorretamente e evitam menos os problemas - e percecionam-se com menos capacidade de fazer amigos íntimos. No entanto, a perceção de competência atlética é superior nos adolescentes institucionalizados comparativamente aos não institucionalizados.

Estes resultados vão de encontro com os de outras investigações que concluíram que os adolescentes institucionalizados apresentam elevadas taxas de problemas comportamentais (Attar-Sewartz, 2009; Palacios & Sánchez, 1996; Vorria et al., 1998); problemas de comportamento na sala de aula, histórias de suspensão e expulsão (Trout et al., 2008); elevadas taxas de externalização (Simsek et al., 2007); dificuldades de funcionamento em grupo face a comportamentos disruptivos (Plano de Intervenção Imediata, 2009); surgimentos de condutas disruptivas de carácter agressivo (Millán et al., 2009), apresentam maiores taxas de agressividade, isto é comportam-se mais agressivamente com os seus companheiros e são menos tolerantes (Musitu et al., 1990). Os adolescentes podem apresentar alguns comportamentos agressivos, essencialmente na interacção com os pares, talvez se possa dever a uma aquisição incompleta de modelos de conduta social (Pacheco, 2010). Uma vez que estas aquisições surgem, em

termos gerais, através da interação com as figuras significativas de vinculação das crianças, assumindo relevância em idades iniciais, pois é nestas idades que existe uma maior facilidade de aquisição de competências. Quando os conflitos são frequentes no meio familiar e as formas de comunicação ineficazes, as crianças aprendem a interagir valorizando a violência ao invés da palavra (Pacheco, 2010).

O facto dos adolescentes institucionalizados terem maior dificuldade em fazer amizades íntimas pode dever-se à circunstância de terem experienciado vivências no seu meio familiar caracterizadas muitas vezes por histórias de situações de abandono, negligência e maus-tratos. Estas experiências anteriores bem como a institucionalização podem ter contribuído para se tornarem mais desconfiados relativamente aos outros, o que conseqüentemente dificulta o processo de desenvolvimento de novas amizades. Possivelmente, também esta falta de confiança nos outros pode dever-se a rejeições, promessas que não foram cumpridas e traições por parte de pessoas significativas. Os resultados de algumas investigações demonstraram que as crianças que foram sujeitas a mais agressões verbais parentais perceberam-se como menos competentes, menos confiantes e com mais dúvidas no que concerne à aceitação por parte dos pares (Solmon & Serres, 1999). Como consequência da dificuldade em confiar nos outros, as relações poderão ser caracterizadas como superficiais (Pacheco, 2010).

O facto da competência atlética ser mais elevada nos adolescentes institucionalizados pode ficar a dever-se à integração dos adolescentes institucionalizados numa variedade de atividades desportivas, como forma de ocupação dos tempos livres em que normalmente investem. Este investimento na aparência atlética poderá ainda ser interpretado como uma forma de defesa da auto-estima, um investimento narcísico

como compensação de outras áreas mais fracas (amizades íntimas e comportamento) e, dessa forma, servindo para proteger a auto-estima.

Nas restantes sub-escalas do auto-conceito, competência escolar, aceitação social, aparência física e atração romântica, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados poderão dever-se aos esforços meritórios realizados pelas instituições, que parecem estar a conseguir a proporcionar aos adolescentes, para além dos cuidados básicos, as condições essenciais para o seu desenvolvimento nestes domínios.

No que se refere à Hipótese 2 observámos que os adolescentes institucionalizados apresentam uma auto-estima semelhante aos adolescentes não institucionalizados. Estes resultados não corroboram as conclusões de outros estudos. No sentido que a maioria dos estudos nesta área mostram que os adolescentes que vivem em meio institucional apresentam uma menor auto-estima em comparação com os adolescentes que vivem em meio familiar (por ex. Musitu et al., 1990; Palacios & Sánchez, 1996; Tulviste, 2011).

Quanto à Hipótese 3 verificámos diferenças de género entre os adolescentes institucionalizados e os adolescentes não institucionalizados. De facto, os rapazes institucionalizados apresentam melhor perceção da competência atlética e de aparência física do que as raparigas institucionalizadas. Por outro lado, os rapazes não institucionalizados apresentam uma melhor perceção da sua competência atlética e pior perceção das amizades íntimas do que as raparigas não institucionalizadas. Este resultado vai de encontro com o estudo em que Peixoto (2003) concluiu que as

raparigas não institucionalizadas se percecionavam como mais competentes no estabelecimento e manutenção de amizades íntimas. Também corrobora a investigação de Inglés et al. (2009) ao concluir que os rapazes não institucionalizados apresentavam um maior interesse e competências para as atividades físicas (habilidade física).

Quanto à Hipótese 4 observámos que as raparigas institucionalizadas têm pior perceção do comportamento e das amizades íntimas e uma melhor perceção da competência atlética do que as raparigas não institucionalizadas. Estes resultados vão de encontro com os do estudo de Ji et al. (2001) ao verificarem que as raparigas institucionalizadas apresentavam uma pior perceção no domínio comportamental em comparação com as raparigas não institucionalizadas. Também Mennean e Meadow (1994) observaram que as raparigas abusadas sexualmente tinham uma menor perceção do seu comportamento, sendo que o abuso poderá estar na base da sua institucionalização.

No que se refere à Hipótese 5 verificámos que os adolescentes institucionalizados do 5ºano ao 9ºano de escolaridade apresentam um pior desempenho escolar em comparação com os não institucionalizados. Estes resultados corroboram os resultados de outras investigações que demonstram que os adolescentes institucionalizados apresentam um menor desempenho escolar (Algio & Hurtz, 2004; Attar-Scawartz, 2009; López et al., 2010; Palacios & Sánchez, 1996; Plano de Intervenção Imediata, 2009).

No que concerne à Hipótese 6 constatámos que a existência de reprovações é maior no grupo de adolescentes institucionalizados. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos que constatarem haver taxas elevadas de reprovações nos adolescentes institucionalizados (López et al., 2010; Santos, 2009; Trout et al., 2008; Zima et al., 2009).

No que diz respeito à hipótese 7 também verificámos que o número de reprovações é maior nos adolescentes institucionalizados. Os resultados deste estudo vão de encontro a outras investigações que mostram que os adolescentes institucionalizados apresentam elevadas taxas de retenção e que muitos destes adolescentes já reprovaram mais do que uma vez (López et al., 2010; Sherr, 2007; Trout et al., 2008; Zima et al., 2009).

Estes resultados no desempenho escolar demonstram a importância que a família representa neste domínio, esta constatação também foi observada em outras investigações (Casanova et al., 2005; Fan & Chen 2001; Kim, 2004). Também, talvez o facto dos pais dos adolescentes não institucionalizados possuírem mais escolaridade permita que estes acompanhem e supervisionem melhor nesta área.

Analisando as características sócio-demográficas dos pais dos adolescentes institucionalizados observámos níveis educacionais mais baixos em comparação com os pais dos adolescentes não institucionalizados. Porém, é de salientar que justamente devido à institucionalização dos adolescentes, estes não são acompanhados pelos seus pais com um carácter regular e permanente. Outra razão possível pode dever-se ao facto de quando se encontravam inseridos no meio familiar de origem, a instabilidade e a

desorganização que caracterizava muitas destas famílias não era propícia ao estudo, uma vez que o aproveitamento do aluno pode ser favorecido ou dificultado pelo ambiente em que se encontra. Uma outra explicação possível é que nas instituições de acolhimento apesar de todos os esforços meritórios no domínio escolar, devido ao número elevado de crianças e adolescentes e às inúmeras tarefas que requerem o acompanhamento constante de técnicos, pode por vezes tornar-se mais difícil um acompanhamento individualizado, contrariamente ao meio familiar em que há mais probabilidade deste apoio ser efetivo. Para além disso, não podemos esquecer que estes adolescentes sofrem de privação emocional. As instituições providenciam proteção, mas nunca podem substituir a afetividade e sentido de pertença e de ser amado que as famílias dos adolescentes não institucionalizados proporcionam. A pirâmide de Maslow explica que existem motivações básicas que não estando satisfeitas, impedem a realização de outras necessidades.

6. CONCLUSÕES

A institucionalização de crianças e adolescentes é um tema que deve ser alvo de especial atenção, porque são muitos os que não dispõem de um meio familiar adequado ao seu desenvolvimento individual e social. O auto-conceito e a auto-estima desempenham um papel de relevo, já que bons níveis de auto-conceito e auto-estima contribuem para uma melhor integração no âmbito familiar, escolar, profissional e social.

Concluindo, o nosso trabalho é apenas um pequeno contributo no sentido de conhecer melhor os dois construtos - auto-conceito e auto-estima - nos dois grupos de adolescentes. Tendo por base os dados obtidos importa perceber como intervir em meio institucional para melhorar ao auto-conceito dos adolescentes, especialmente no domínio comportamental e das amizades íntimas, bem como o determinar quais as estratégias que melhoram o desempenho escolar.

6.1. LIMITAÇÕES

Este estudo tem subjacentes limitações de ordem metodológica: a primeira refere-se a uma atitude defensiva de muitas instituições contactadas que não autorizaram a realização do estudo, pelo que a amostra nos dois grupos não foi proporcional em termos de idade, género e tipo de ensino; assim as diferenças encontradas ao nível do auto-conceito e auto-estima podem ficar a dever-se a estas diferenças entre os grupos. A segunda diz respeito ao baixo valor de *alfa de Cronbach* em duas das sub-escalas da Escala do Auto-Conceito (competência escolar, aceitação social), sendo necessária precaução na generalização dos resultados; a terceira limitação refere-se a estrutura da

Escala Auto-Conceito ser longa, e as opções de resposta dos itens serem de difícil interpretação para alguns dos adolescentes.

7. SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

Para futuras investigações seria pertinente melhorar alguns aspetos que encontramos no decurso da investigação, designadamente obter a adesão de mais instituições de acolhimento, antes de desenvolver a investigação, para assim conseguir obter uma amostra maior. Também, sugerimos alterar o formato da Escala do Auto-Conceito, de forma a tornar-se mais compreensível para as faixas etárias abrangidas por este instrumento. Realizar estudos longitudinais, no sentido de averiguar se auto-conceito, auto-estima e o desempenho escolar variam (se melhoram ou pioram) tendo em conta dois momentos distintos, uma avaliação no acolhimento inicial e uma avaliação posterior. Efetuar estudos com uma metodologia qualitativa para perceber melhor as realidades subjacentes à esta questão do auto-conceito, auto-estima e desempenho escolar, porque através de uma interação mais próxima com os adolescentes poderíamos entender o porquê das diferenças nestas três variáveis entre o grupo de adolescentes institucionalizados e não institucionalizados. Assim, como realizar estratégias de acompanhamento no domínio escolar, com o intuito de perceber e melhorar as médias bastantes inferiores no grupo de adolescentes institucionalizados do 5º ao 9º ano em comparação com os não institucionalizados, para que tenham sucesso escolar a fim de os preparar para a vida profissional e os integrar na sociedade, tendo em conta que neste

período escolar os adolescentes têm de fazer opções curriculares face às suas aptidões vocacionais. De igual forma, a criação de programas de promoção do auto-conceito e auto-estima torna-se fundamental, valorizando, particularmente o domínio comportamental e das amizades íntimas, onde os adolescentes institucionalizados apresentam uma pior perceção em comparação com os não institucionalizados. Estes dois domínios são essenciais para o bem-estar, e os seus baixos níveis podem condicionar algumas áreas da vida. No que se refere às competências atléticas, já valorizadas pelas instituições, devem continuar a fomentar as atividades desportivas para potenciar as capacidades atléticas dos adolescentes, funcionando como um estímulo de melhoria dos outros domínios do auto-conceito. Assim, ao reverter os pontos negativos em positivos e reforçar e valorizar os aspetos mais positivos poderemos melhorar o auto-conceito e conseqüentemente a auto-estima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberto, I. M. M. (2004). *Maltrato e trauma na infância*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Algio, D., & Hurtz, C, S.(2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Attar-Scawartz, S. (2009). School functioning of children in residential care: The contributions of multilevel correlates. *Child Abuse & Neglect*, 33, 429-440.
- Casanova, P. F., García-Linares, M. C., Torre, M. J., & Carpio, M. V. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25(4), 423-435.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis educational. *Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J., & García-Fernández, J. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- Instituto Nacional de Estatística. (2007). *Classificação Portuguesa das Actividades Económicas*.
Retirado http://www.ine.pt/ine_novidades/semin/cae/CAE_REV_3.pdf
- Ji, J., Trickett, P. K., & Negriff. S. (2010). Multidimensional self-perception of sexually abused girls: Factor models and differences between sexual abuse and comparison groups. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 203-214.

- Kim, H-J. (2004). Family resources and children's academic performance. *Children Youth Services Review, 26*, 529-536.
- López, M. J., Del Valle, J. F., Boada, C. M., & Arteaga, A. B. (2010). *Niños que esperan: Estudio sobre casos de larga estancia em acogimiento residencial*. Ministerio de Santidad y Política Social.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Edições Sílabo, Lisboa.
- Millán, J.M.F., Hamido-Mohamed. A., & Gómez, M.M.O. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(2), 715-728.
- Musitu, G., Clemente, A., Escarti, A., Ruipérez, A., & Román, J. M. (1990). Agresión y autoestima en el niño institucionalizado. *Quaderns de Psicologia, 10*, 231-250.
- Pacheco, A. R. O. P. (2010). *Ancorados num porto de abrigo: exploração e avaliação da realidade de uma instituição de acolhimento de crianças e jovens em situação de risco* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Palacios, J., & Sánchez, Y. (1996). Niños adoptados y no adoptados: Un estudio comparativo. *Anuario de Psicologia, 71*, 63-85.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F., Alves-Martins, M., Mata, L., & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de auto-conceito para os adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. In L.S. Almeida, S. Araújo, M.M. Gonçalves, C. Machadon & M.R.

- Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. IV, pp. 531-537). Braga: Apport.
- Plano de Intervenção Imediata (2009). *Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento*. Instituto da Segurança Social, Lisboa.
- Santos, A. S. C. S. (2009). *(In) sucesso escolar de crianças e jovens institucionalizadas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.
- Sherr, T. G. (2007). Educational experiences of children in foster care. *School Psychology International*, 28(4): 419-436.
- Simsek, Z., Erol, N., Oztop, D., & Munir, K. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioural problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages with compared community controls. *Children and Youth Services Review*, 29, 883-899.
- Solomon, R. C., & Serres, F. (1999). Effects of parental verbal aggression on children's self-esteem and school Marks. *Child Abuse & Neglect*, 23(4), 339-351.
- Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., & Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 30, 979-99.
- Tulviste, T. (2010). Autonomy, educational plans, and self-esteem in institution-reared and home-reared teenagers in Estonia. *Youth & Society*, 20 (5), 1-20.
- Vorria, P., Wolkind, S., Rutter, M., Pickles, A., & Hobsbaum, A. (1998). A comparative study of greek children in long-term residential group care and in two

parent families: II. Possible mediating mechanism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(2), 237-245.

Zima, B. T., Bussing, R., Freeman, S., Yang, X., Belin, T. R., & Forness, S. R. (2000). Behavior problems, academic skill delays and school failure among school-aged children in foster care: Their relationship to placement characteristics. *Journal of Child and Family Studies*, 9 (1), 87-103

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário Sócio-Demográfico

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a tua família, para efeitos da investigação na área da Psicologia da Educação. Trata-se de um questionário que envolve a recolha confidencial pelo que nunca no decurso do trabalho será divulgada a tua identidade. Não há respostas certas nem erradas, todas as respostas são certas desde que correspondam à tua realidade.

1. Em que ano nasceste? _____
2. Qual é o teu local de residência? _____
3. És rapaz _____ ou rapariga _____
- 4.1. Vives com a tua família? _____
- 4.2. Vives numa família de acolhimento _____
- 4.3. Vives num lar de acolhimento _____ há _____ meses/ _____ anos
5. Qual é o nível de escolaridade

Do teu pai	Da tua mãe
Não andou na escola	Não andou na escola
1ºciclo	1ºciclo
2ºciclo	2ºciclo
3ºciclo	3ºciclo
Secundário	Secundário
Curso profissional	Curso profissional
Curso Superior	Curso Superior

6. Qual é a profissão

Do teu pai	Da tua mãe

Agradecemos a tua colaboração

ANEXO 2

Questionário do Desempenho Escolar

Este questionário destina-se a recolher informações sobre o teu desempenho escolar, para efeitos da investigação na área da Psicologia da Educação. Não há respostas certas nem erradas, todas as respostas são certas desde que correspondam à tua realidade.

1. **Ano** de escolaridade _____
2. Frequentas que tipo de ensino?
 - 2.1 Ensino Regular _____
 - 2.2 Curso de Educação e Formação para Jovens (CEF) _____
 - 2.3 Curso Profissional _____
3. No teu percurso escola já reprovaste alguma vez?
 Sim _____ Não _____
 - 3.1 Se, sim quantas vezes? _____
4. És um aluno (a) com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?
 Sim _____ Não _____
5. Na tabela seguinte indica todas as tuas **disciplinas** e as respectivas **notas do 2º período do ano letivo 2011/ 2011**.

Disciplinas	Notas
Português	

ANEXO 3



Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Em cada um dos itens tens duas afirmações lê as duas afirmações e escolhe para cada um dos itens a afirmação com que te identificas mais. Assim, para cada item só podes escolher uma afirmação. Quando escolheres a afirmação com que mais te identificas terás de exprimir o grau de identificação (“exactamente como tu” ou “Mais ou menos com tu”).

COMO É QUE EU SOU?

(Adaptação do “Self Perception Profile for Adolescents” de Susan Harter)

por Peixoto, Alves-Mantovani, Nata, Montenegro, 1996)

EXEMPLO:

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.	MAS	Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens não têm tanta certeza de serem tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	MAS	Para outros é muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	MAS	Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente não saem com pessoas (do sexo oposto) com quem queriam realmente sair.	MAS	Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem geralmente o que está certo.	MAS	Outros jovens, muitas vezes não fazem o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	MAS	Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	MAS	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu				Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.	MAS	Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.	MAS	Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela 1ª vez.	MAS	Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados (as).	MAS	Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados (as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	Outros jovens, normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam do modo com estão a encaminhar a sua vida.	MAS	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	MAS	Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	MAS	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu				Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	MAS	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	MAS	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	MAS	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.	MAS	Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	MAS	Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que têm um bom aspecto.	MAS	Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	MAS	Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu				Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.	MAS	Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	MAS	Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.	MAS	Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	MAS	Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	MAS	Outros jovens sentem que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam mesmo do seu aspecto.	MAS	Outros jovens gostariam de ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	MAS	Outros jovens, normalmente, comportam-se incorrectamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	MAS	Outros jovens gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



ANEXO 4

Pedido de Autorização à Instituição

Excelentíssimo Sr. Diretor,

No âmbito da investigação que estamos a desenvolver para a dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, com a temática *Adolescentes Institucionalizados e em Família: auto-conceito, auto-estima e desempenho escolar* que tencionamos apresentar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), gostaríamos de aplicar, sob a orientação do Prof. Doutor Gomes da Costa, um questionário aos adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos.

Deste modo, venho por este meio pedir a Vossa autorização para colher dados juntos destes adolescentes, a recolha de dados passará por um preenchimento de um questionário sócio-demográfico e uma escala de auto-conceito, e um outro questionário para avaliar o desempenho escolar.

As respostas ou informações recolhidas serão estreitamente confidenciais e a participação destes adolescentes será voluntária.

Vila Real e UTAD, 10 de Maio de 2011

Agradecemos a atenção dispensada,

Manuela Machado (Investigadora)

Prof. Doutor José Gomes da Costa (Orientador)



ANEXO 5

Pedido de Autorização à Escola

Excelentíssimo Sr. Diretor,

No âmbito da investigação que estamos a desenvolver para a dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, com a temática *Adolescentes Institucionalizados e em Família: auto-conceito, auto-estima e desempenho escolar* que tencionamos apresentar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), gostaríamos de aplicar, sob a orientação do Prof. Doutor Gomes da Costa, um questionário aos adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos.

Deste modo, venho por este meio pedir a Vossa autorização para colher dados juntos destes adolescentes, a recolha de dados passará por um preenchimento de um questionário sócio-demográfico e uma escala de auto-conceito, e um outro questionário para avaliar o desempenho escolar.

As respostas ou informações recolhidas serão estreitamente confidenciais e a participação destes adolescentes será voluntária.

Vila Real e UTAD, 10 de Maio de 2011

Agradecemos a atenção dispensada,

Manuela Machado (Investigadora)

Prof. Doutor José Gomes da Costa (Orientador)

ANEXO 6

Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

Exmo. Srº Encarregado de Educação,

No âmbito da investigação que estamos a desenvolver para a dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, com a temática *Adolescentes Institucionalizados e em Família: auto-conceito, auto-estima e desempenho escolar* que tencionamos apresentar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), gostaríamos de aplicar, sob a orientação do Prof. Doutor Gomes da Costa, um questionário aos adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos.

Deste modo, venho por este meio pedir a Vossa autorização para que o seu educando participe na investigação. A recolha de dados passará por um preenchimento de um questionário sócio-demográfico, e uma escala de auto-conceito e um outro questionário para avaliar o desempenho escolar.

Mais informo que só serão admitidos para amostra os adolescentes cujos encarregados de educação autorizarem previamente. A confidencialidade das respostas será garantida, sendo apenas pedida a identificação do educando no presente documento, por questões de veracidade do mesmo.

Vila Real e UTAD, 10 de Maio de 2011

Agradecemos a atenção dispensada,

Manuela Machado (Investigadora)

Prof. Doutor José Gomes da Costa (Orientador)

Eu (encarregado de educação) _____

do aluno _____

AUTORIZO a participação na investigação

NÃO AUTORIZO a participação na investigação

