



UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA

Departamento de Psicologia e Sociologia

Mestrado em Psicologia

Especialidade em Psicologia Clínica e de Aconselhamento

**Retenções Escolares, Comportamentos Delinquentes Autorrelatados, Autoestima
e Resiliência**

**– Estudo comparativo em adolescentes (14-17 anos) de Agrupamentos de Escolas
do Concelho de Odivelas**

(Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e Aconselhamento)

Hugo Marques Pereira Santos Jorge – nº 20140276

ORIENTADOR: Professor Doutor Manuel Sommer

Universidade Autónoma de Lisboa

Lisboa, Dezembro 2016

Dedicatória

Não poderia terminar esta etapa da minha vida académica sem recordar os que me acompanharam nos últimos cinco anos de vida académica, uma etapa da minha vida de grande crescimento pessoal.

Dedico este trabalho a todos os que me apoiaram e, com especialmente carinho e gratidão, à minha família.

Agradecimentos

Aos meus professores da UAL que me acompanharam ao longo da licenciatura e mestrado. Estou grato não só porque, com o seu saber e propostas de trabalho desafiantes, mas também com orientações, apoio e críticas construtivas, me prepararam para a profissão que espero poder vir a exercer e me forneceram as ferramentas para poder concretizar um trabalho de investigação sério e com respeito pelas regras de ética.

Ao meu orientador, Professor Doutor Manuel Sommer, cujas aulas da unidade curricular de Comportamentos Desviantes me levaram a querer investigar a temática subjacente à minha dissertação e que, desde o primeiro momento, me apoiou e incentivou a concretizá-la.

Aos diretores das escolas/agrupamentos de escolas, assim como aos alunos e respetivos encarregados de educação que autorizaram a aplicação dos inquéritos.

Aos meus colegas e amigos da UAL pelos bons momentos de partilha vividos em conjunto.

Por fim, o meu agradecimento à minha família, nomeadamente à minha mãe, pelo carinho, compreensão e apoio incondicional.

Epígrafe

Pensar de pernas para o ar
é uma grande maneira de pensar
com toda a gente a pensar como toda a gente
ninguém pensava nada diferente.

Que bom é pensar em outras coisas
e olhar para as coisas noutra posição.

Manuel António Pina (2011)

Resumo

Enquadrada na problemática do insucesso escolar, formalizado na Retenção Escolar, esta investigação teve três objetivos específicos. Por um lado, analisar, através de um estudo comparativo, as diferenças ao nível da Autoestima, da Resiliência e do Comportamento Delinvente Autorrelatado, em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico com retenções e alunos do mesmo ciclo de ensino que não apresentam retenções; por outro lado, analisar a relação existente entre Retenções Escolares e os constructos Comportamentos Delinquentes (como percecionados pelo adolescente), Autoestima e Resiliência, assim como as associações que se estabelecem entre estes constructos. O estudo comparativo de índole quantitativa, correlacional e transversal, decorreu em agrupamentos de escolas do concelho de Odivelas e a amostra foi constituída por 211 alunos do 3º ciclo do ensino básico, distribuídos em dois grupos ($n = 101$ grupo com retenções; $n = 110$ grupo sem retenções). Foram utilizados instrumentos de medida de autorrelato. Face aos objetivos enunciados, ao nível da comparação entre os dois grupos de participantes, postulou-se que os alunos com retenções escolares apresentavam maior número de comportamentos delinquentes autorrelatados e níveis mais baixos de resiliência. As hipóteses colocadas foram confirmadas sendo o grau de significância moderado a forte. No entanto, um dado discrepante ressalta da nossa pesquisa, os participantes com retenções apresentam, ao nível do fator optimismo, valores mais elevados. No que respeita ao construto autoestima não existe uma diferença significativa entre os dois grupos de participantes. Considerando o *score* de comportamentos delinquentes, a correlação de Pearson demonstra a existência de uma correlação significativa positiva moderada a forte entre o número de retenções e os comportamentos delinquentes ($r = .68$, $p < .001$), uma correlação significativa negativa fraca ($r = -.27$, $p = .007$) entre o número de retenções e a autoestima (quando o número de retenções aumenta, a autoestima diminui, apesar da sua interação ser reduzida); verifica-se, ainda, a existência de uma correlação significativa negativa moderada entre Retenções e Resiliência ($r = -.45$, $p < .001$), quando o número de retenções aumenta, diminui, em certa medida, a Resiliência. Contrastando com este padrão de associação entre estas duas variáveis, ao nível do fator otimismo, verifica-se uma correlação significativa positiva, embora fraca ($r = .32$, $p < .001$). Por último, ao nível das correlações entre os constructos em análise, os dados vieram confirmar a existência de uma correlação significativa positiva entre as variáveis Resiliência e Autoestima ($r = .34$, $p < .001$), exceto ao nível do fator optimismo ($r = -.03$, $p = .674$), e a correlação de Pearson demonstra, também, que existe uma correlação significativa negativa, embora fraca, entre as variáveis Autoestima e Comportamentos Delinquentes ($r = -.16$, $p < .005$), ou seja, a autoestima diminui, em certa medida, quando o número de comportamentos delinquentes aumenta, e vice-versa. Os resultados, embora não possam ser generalizados, apontam para a interação de fatores de risco e de proteção no âmbito da problemática em estudo e levantam pistas para novas investigações.

Palavras-chave: Retenções, Comportamentos Delinquentes, Autoestima, Resiliência.

Abstract

Within the context of school failure, defined as Grade Retention, this research had three specific objectives. On the one hand, to analyze, through a comparative study, the differences regarding Self-esteem, Resilience and Self-Report Delinquent Behaviour in two groups of 7th, 8th and 9th grade students, one group with retentions and another group of students that do not present school retentions; On the other hand, it aimed to analyze the relationship established between Grade Retention and Delinquent Behaviours (as perceived by the adolescent), Self-Esteem and Resilience, as well as the associations among these constructs. The quantitative, correlational and cross-sectional comparative study was carried out in schools of the Odivelas council, and the sample consisted of 211 students in the 7th, 8th and 9th grades, subdivided into two groups ($n = 101$ group with retentions; $n = 110$ group without retentions). Self-report measurement instruments were used. In view of the stated objectives, when comparing the two groups of participants, it was postulated that students with school retention would present a higher number of self-reported delinquent behaviours and lower levels of resilience. The hypotheses were confirmed, with a high degree of significance. However, a discrepant fact emerges from our research, the retained group presents, at the level of the optimism factor, a higher score. Regarding the construct self-esteem, the participants without retentions scored higher than the retained group; Yet there is no significant difference. It was also found that, overall, considering the delinquent behaviour score, the Pearson's correlation demonstrates the existence of a significant positive correlation (moderate to high) between the number of delinquent behaviours and retention ($r = .68$, $p < .001$), a significant negative correlation ($r = -.27$, $p = .007$) between the number of retentions and self-esteem (when the number of retention increases, self-esteem decreases, although their interaction is reduced); There is also a significant negative correlation between Retention and Resilience ($r = -.45$, $p < .001$). Contrasting with this pattern of association, when focussing the optimism factor, the retained group presented a significant positive correlation, although low ($r = .32$, $p < .001$). Finally, at the level of correlations between the constructs under analysis, the data confirmed a significant positive correlation between the variables Resilience and Self-esteem ($r = .34$, $p < .001$), except at the level of the optimism factor ($r = -.03$, $p = .674$), and the Pearson's correlation also shows that there is a significant negative correlation, although low, between the variables Self-Esteem and Delinquent Behaviours ($r = -.16$, $p < .005$), meaning that there is an association between these two variables, in all its aspects, although their interaction is weak, ie, self-esteem decreases to a certain extent when the number of delinquent behaviors increases, and vice versa. The results suggest the interaction of risk and protection factors within the scope of the problem studied, as well as new lines of research.

Keywords: Grade Retention, Delinquent Behaviour, Self-esteem, Resilience

Sumário

Dedicatória	I
Agradecimentos	II
Epígrafe	III
Resumo	IV
Abstract	V
Sumário	VI
Lista de tabelas	VII
Lista de Figuras	VIII
Lista de Abreviaturas	IX
Introdução: atualidade da problemática.....	1
Parte I – Enquadramento teórico.....	6
1. Adolescência.....	6
1.1. Adolescência e idade	7
1.2. Evolução do constructo Adolescência: perspetiva histórica	8
1.3. Adolescência - definição do conceito segundo várias abordagens ...	9
2. Insucesso escolar: formalizado na Retenção Escolar.....	16
2.1. Perspetiva histórica	16
2.2. Teorias Explicativas do insucesso escolar	18
2.3. Insucesso académico e delinquência	19
2.4. Retenção Escolar e autoestima	21
3. O conceito de Delinquência	24
3.1. Perspetiva histórica e definição de delinquência.....	24
3.2. Teorias Explicativas da delinquência	27
3.2.1. Teorias Biológicas	27
3.2.2. Teorias Psicológicas	27
3.3.3. Teorias Sociológicas	28
3.3.4. Teoria do Comportamento-problema de Jessor e sua reformu- lação enquadrada na corrente de fatores de proteção e de risco	31
3.3. Tipos de delinquência	33
3.4. Delinquência e idade	34
3.5. Delinquência e género	35
3.6. Delinquência e fatores de risco e de proteção	35
4. O conceito de Resiliência	40

4.1. Perspetiva histórica	40
4.2. Associação entre a Resiliência e a Autoestima	44
5. O conceito de autoestima	45
5.1. Perspetiva histórica	45
5.2. Autoestima traço ou estado?.....	48
5.3. Autoestima – fator de proteção	48
Parte II	
1. Metodologia	53
1.4. Objetivo do estudo	53
1.2. Delineamento	53
1.3. Questões da investigação	55
1.4. Hipóteses	55
1.5. Variáveis	56
1.6. Modelo Concetual da Pesquisa	59
1.7. Instrumentos	59
1.7.1. Escala de autoestima de Rosenberg (RSES)	59
1.7.2. Escala de Avaliação Global de Resiliência – RS	62
1.7.3. Questionário de Comportamentos antissociais (Chitas, 2010)	64
1.7.4. Questionário de caracterização sociodemográfico.	66
1.8. Procedimentos	66
1.8.1. Pedidos de autorização para aplicação dos instrumentos da pesquisa	66
1.8.2. Procedimento de Análise de dados	68
1.9. Participantes	69
1.9.1. Tipo de Amostra	69
2. Apresentação de Resultados	70
3. Discussão de Resultados	76
4. Conclusão	87
5. Referências Bibliográficas	93
6. Anexos	122

Lista de Tabelas

Tabela 1 Comportamentos delinquentes por grupo e por dimensão

Tabela 2 Teste de *t*-Student Comportamentos delinquentes

Tabela 3 Estudo comparativo (GR e GSR): Resiliência por fatores

Tabela 4 Teste *t*-Student para Resiliência (por Fator)

Lista de Figuras

Figura 1 Teoria de Jessor (1991) – Esquema adaptado de *A conceptual framework for adolescent risk behavior* (Jessor, 1991, *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial. Framework for Understanding and Action*. p. 388)

Figura 2 Modelo Concetual da pesquisa

Figura 3 Análise dos dados em falta (resultados dos *missing values*)

Lista de Abreviaturas

AE	Autoestima
CDA	Comportamentos Delinquentes Autorrelatados (como percebidos pelo adolescente)
CNE	Conselho Nacional de Educação
DGE	Direção Geral da Educação
GR	Grupo de alunos com retenções
GSR	Grupo de alunos sem retenções
ISRD-1	International Self-Report Delinquency 1
ISRD-2	International Self-Report Delinquency 2
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
OMS	Organização Mundial de Saúde
NRE	Número (Nº) de Retenções
RE	Retenções Escolares
RS	Resiliência
RSES	Escala da Autoestima de Rosenberg

Introdução: atualidade da pesquisa

O mundo vive, presentemente, tempos conturbados e desafiantes, nomeadamente para os mais jovens.

Atualmente os adolescentes, o grupo etário entre os 10-19 anos de idade, que se estima tenha já superado o número de 1,2 biliões (World Health Organisation [WHO], 2016), são reconhecidos como "os ativos do futuro", enquanto criadores de "energia, inovação, e progresso" (United Nations [UN], 2015).

Contudo, também é reconhecido que, para além de continuarem a ser desproporcionalmente afetados pelas atuais mudanças económicas, políticas e sociais, enfrentam riscos ao nível da saúde, da educação, de problemas com a lei, com as normas sociais vigentes (UN, 2015; WHO, 2016).

Concretamente ao nível da educação e de problemas com a justiça, dados estatísticos recentes respeitantes a retenções escolares e delinquência entre adolescentes em Portugal, levaram-nos a investigar sobre estas temáticas, a rever leituras e a aprofundar conhecimentos, nomeadamente sobre fatores de risco e de proteção associados com o desenvolvimento e a persistência de desvios de comportamento em adolescentes.

Em 2015, relatórios oficiais do Ministério da Administração Interna (MAI) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), com dados relativos à adolescência confirmaram quer um aumento da delinquência juvenil, quer uma persistência de um quadro de retenções escolares em Portugal.

Assim, segundo o Relatório Anual de Segurança Interna – RASI, respeitante a 2014, a delinquência juvenil é um fenómeno que continua a aumentar em Portugal; em contraponto com a diminuição da criminalidade grupal, a delinquência juvenil aumentou 23,4% (Ministério da Administração Interna [MAI], 2015).

Um outro dado estatístico fornecido pelo Conselho Nacional de Educação (2015), no Relatório Técnico - Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário, indica que, em Portugal, cerca de 35% dos jovens portugueses com 15 anos haviam já sido retidos pelo menos uma vez e mais de 7,5% apresentam no seu percurso mais de uma retenção escolar.

Adianta, também, que as taxas de retenção, quando comparadas com a média europeia, são mais elevadas e que, no 3º ciclo, desde 2011, se confirma a tendência para uma subida sistemática desses valores, atingindo, em 2015, os 15,8%.

Na mesma linha, as taxas de conclusão nos ensinos secundário e superior estão abaixo da média da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), e a taxa de abandono escolar continua a ser elevada em comparação com a média dos países da OCDE (OCDE, 2014).

No relatório do CNE (2015) acima referido, alguns autores alertam para as consequências da retenção escolar, para o efeito negativo da repetição de ano quer a curto quer a longo prazo. Assim, referem associação com fraco desempenho escolar e menor ligação à escola (Brophy, 2006; Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008; Xia e Kirby, 2009), assim como problemas de comportamento e interação com pares desviantes (Simões et al., 2008).

A literatura correlaciona, ainda, a retenção escolar com diminuição da autoestima (Chohan & Qadir, 2013; Fournier, 2010; Leyrit, 2012; Martin, 2011).

Para a compreensão do fenómeno da delinquência, a literatura aponta para a inter-relação recíproca e dinâmica das características do indivíduo e dos sistemas em que este se enquadra – a família, o grupo de pares, a escola e a comunidade (Agnew, 2003; Burfeind & Bartusch, 2015; Byrd, Loeber, & Pardini, 2014; Liu, Chen & Qu, 2014; Lopes, 2013; Scoppetta, Perez, & Lanziano, 2011).

Concretamente, ao nível da escola, os resultados de dois estudos internacionais o International Self-Report Delinquency, o ISRD-1 (1993-1994) e o ISRD-2 (2005-2007) – estudos que, apesar da data em que foram realizados, se constituem, ainda, como grandes referências – identificam, entre outros fatores, as retenções escolares, como um fator de risco significativo para o desenvolvimento de comportamentos delinquentes (Junger-Tas, Terlouw & Klein, 1994; Junger-Tas, Marshall, Enzmann, Steketee, & Gruszczyńska, 2010).

Nas últimas décadas, uma variedade de fatores de risco foi identificada e associada ao início, desenvolvimento, frequência e persistência de desvios de comportamento em adolescentes (Andrews & Bonta, 2010; Born, 2005; Lahey, Moffitt, & Caspi, 2003; Lemos, 2010). Por outro lado, a prevalência de vários fatores de risco é assumida, por alguns autores,

como elemento preditor de comportamentos delinquentes no futuro (Hoge & Andrews, 2010; Murray & Farrington, 2010).

A adolescência constitui um momento de mudança no desenvolvimento, caracterizado por profundas transformações físicas, psicológicas e sociais; iniciando-se no período pubertário e atingindo o seu termo com a formação do carácter que marca a adultícia, é um período de transição em que o jovem procura a sua identidade e autonomia (Erikson, 1968; Harris-McKoy, 2013; Fleming, 2005; Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2011; Sampaio, 2010; Skinner & Pitzer, 2012; WHO, 2016) assim como um sentido de pertença social que contribui decisivamente para a definição de metas interpessoais e previsões na idade adulta (Sampaio, 2002; Trucco, Wright, & Colder, 2014).

Neste período de transformação, os adolescentes estão mais vulneráveis (Haggerty, Sherrod, Garnezy, & Rutter, 1996; WHO, 2016) e alguns envolvem-se mais facilmente em atividades delinquentes (Vettenburg, Brondeel, Gavray & Pauwels, 2013; Welsh, Schmidt, McKinnon, & Meyers, 2008).

A autoestima é um dos principais preditores de resultados favoráveis na adolescência e na vida adulta, tendo implicações em áreas como sucesso ocupacional, relacionamentos interpessoais e desempenho académico (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005). Os mesmos autores enfatizam a inter-relação da autoestima com o comportamento delinquente na juventude.

Sampaio, em 2010, postula que, dos 14 aos 16 anos, a autoestima e a autoimagem tornam-se decisivas face à possibilidade de comportamentos de risco.

Outros autores defendem que não se pode dissociar a autoestima de outros aspetos do comportamento, como as expectativas, a aprendizagem e a delinquência (Afari, Ward, & Khine, 2012), assim como enfatizam a sua relevância para o bem-estar do indivíduo (Kong, Zhao, & You, 2013) e para a educação, caracterizando-a como um dos fatores mais importantes para o sucesso e falhanço na escola (Afari, Ward, & Khine, 2012; Huang, 2010).

Embora sem haver consenso entre o impacto da baixa ou da alta autoestima, vários autores associam a baixa autoestima ao aumento da delinquência (Bjornelv, Nordahl, & Holman, 2011; Donnellan et al., 2005; Hirschi, 1969).

Coll, Marchesi e Palácios (2004), enfatizam, ao nível da autoestima, não só experiências de suporte emocional resultantes das interações com os outros, mas também os sucessos e fracassos com que os sujeitos se confrontam. Na mesma linha, para Brites, Pires, Nunes & Hipólito (2014), a autoestima funciona não só ao nível da motivação mas também como fator de proteção (ou risco), ao nível da adaptação e desenvolvimento de um projeto de vida.

Também é assumido pela literatura que o facto da escolaridade obrigatória se prolongar até aos 18 anos, aumenta o risco de insucesso escolar e de inadaptação comportamental (CNE, 2015; Rebelo, 2009). O insucesso escolar, as retenções, a tomada de consciência do fracasso e a sua interiorização, para além de consequências negativas ao nível do desempenho escolar (CNE, 2015), poderão ser determinantes quer do ponto de vista emocional quer comportamental, nomeadamente diminuindo a autoestima (Rebelo, 2009; Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1989) e originando alterações de comportamento (Rebelo, 2009).

Vários outros autores identificam a retenção como um fator de risco e preditor negativo ao nível da autoestima (Chohan & Qadir, 2013; Fournier, 2010; Martin, 2011).

Xia e Kirby (2009), com base na revisão da literatura que realizaram (178 publicações entre 1980 e 2008) defendem, ainda, que a retenção prejudica o processo de socialização, contribui para a alienação da escola e aumenta a probabilidade de eventual abandono. O Relatório Técnico Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário (CNE, 2015) identifica consequências negativas importantes da retenção, e de longa duração, no desempenho escolar e no comportamento inadaptado.

Por outro lado, num mundo cada vez mais complexo, impõe-se uma ligação entre a emoção e a cognição, e a capacidade de a pessoa se motivar a si mesmo e persistir face a frustrações, controlando os impulsos e regulando o seu próprio estado de espírito (Goleman, 2010; Durlak, Weissbag, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Jones, Greenberg & Crowley, 2015).

Assim, outro constructo relacionado ao bom desempenho académico e importante para o *coping* das dificuldades humanas no ambiente escolar é a resiliência (Assis, Pesce, & Avanci, 2006; Noronha & Rodrigues, 2011).

Este conceito envolve um processo dinâmico que habilita o indivíduo a responder ou se adaptar em situações adversas (Thornton & Sanchez, 2010). Estes autores estabeleceram, ainda, uma relação com a autoestima. Uma maior resiliência implica um locus mais elevado de controlo e uma resistência mais baixa está associada com mais insegurança e desvalorização.

De acordo com Yi-Frazier, Smith, Vitaliano, Yi e Weinger (2010), sujeitos com baixa resiliência utilizam mais estratégias mal-adaptativas de coping e estão em maior risco – a resiliência reconhecida como um constructo importante para o trabalho com adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco, por enfatizar a compreensão das respostas emocionais e comportamentais.

A literatura alerta para outros dois aspetos que, muitas vezes, são complementares: o prolongamento da idade da escolaridade obrigatória para os 18 anos e o insucesso escolar, assumido enquanto insucesso pessoal, são fatores que têm implicações ao nível do desenvolvimento do adolescente (CNE, 2015; Medeiros, 2000).

Face ao exposto, através de um estudo comparativo, analisámos as diferenças ao nível da autoestima, da resiliência e do comportamento delinquente autorrelatado, em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico com retenções e alunos do mesmo ciclo de ensino que não apresentam retenções.

A pesquisa que nos propusemos realizar pretendeu, ainda, analisar a relação existente entre Retenções Escolares e os constructos Comportamentos Delinquentes como percecionados pelo adolescente (autorrelatados), Autoestima e Resiliência, assim como as associações que se estabelecem entre estes constructos.

Dado que o estudo se insere em áreas de relevância social e científica e está centrado em facetas da vulnerabilidade psicossocial dos adolescentes, abarcando a compreensão de contextos e fatores desencadeadores, parece-nos pertinente e poder constituir um contributo para aumentar a capacidade de intervenção nomeadamente no contexto escolar, ao analisar a importância relativa dos constructos de autoestima, resiliência e delinquência num contexto de insucesso escolar (formalizado na retenção escolar). Para além do exposto, poderá, globalmente, contribuir para melhorar a perceção dos profissionais, quer professores, quer psicólogos, que trabalham na área da educação.

Delineámos a estrutura do nosso trabalho em duas partes. A primeira constitui uma revisão da literatura, sendo um referencial teórico para a investigação que nos propusemos realizar. A segunda parte constitui a componente empírica, que se encontra subdividida em metodologia, resultados da pesquisa (apresentação e análise dos dados) e conclusão.

Enquadramento teórico

Assumimos o enquadramento teórico como um espaço de reflexão sobre os constructos inerentes ao nosso estudo, enquadrados na adolescência enquanto etapa / processo evolutivo de um ciclo de vida.

A revisão bibliográfica fornece uma base teórica para a investigação e, simultaneamente, permite integrar os resultados do nosso estudo no corpo de conhecimento já existente. Para cumprir estes objetivos, devem-se identificar e descrever várias teorias relevantes e especificar discrepâncias ou lacunas existentes na área particular do conhecimento e/ou recentes avanços (Kumar, 2014).

Assim, como metodologia, em relação aos constructos Adolescência, Retenção Escolar, Comportamentos Delinquentes, Autoestima e Resiliência realizámos a revisão da literatura abarcando várias perspetivas e abordagens teóricas relevantes – seguindo cronologicamente uma evolução histórica e incluindo investigações realizadas na última década.

Adolescência

Etimologicamente o termo adolescência deriva do latim “*adolescere*” e a tradução para língua portuguesa remete-nos para “crescer” (dicionário etimológico online, 2016). Por outro lado, Mendes (2014) enfatiza que a formação do termo em latim – *ad* (a, para a) + *olescere* (crescer) – remete para o conceito de processo / o processo de crescimento.

A definição do conceito de adolescência não é consensual e envolve alguma complexidade. Encontramos na literatura várias perspetivas, quer tendo como critério a idade, quer tendo por base a definição do conceito e sua explicação.

Adolescência e idade

Este período do desenvolvimento do indivíduo é convencionalmente assumido entre o início da puberdade e o estabelecimento da independência social (Steinberg, 2014).

No que respeita ao critério idade, na literatura não há total consenso quanto ao início e terminus da adolescência.

Adotámos o critério cronológico assumido pela OMS (WHO, 2016) e por Sampaio (2006), que balizam a adolescência entre os 10 e os 19 anos de idade.

De referir, no entanto, que, segundo alguns autores, e com base em recentes estudos longitudinais de neuroimagem que demonstram que o cérebro continua a amadurecer para além dos 20 anos de idade, a adolescência, também, se prolonga para além dos 19 anos de idade podendo atingir os 25 anos, o que origina autonomia / independência mais tardia (Aamodt, & Wang, 2012; Giedd, 2015; Johnson, Blum, & Giedd, 2009).

Em sentido inverso, a puberdade é cada vez mais precoce (Sampaio, 2006; Graber, 2013).

Apesar de ter em conta as variações individuais, a literatura considera várias fases na adolescência; Também, não existe total consenso, mas, em geral, são definidas três fases.

Assim, Steinberg (2002) identificou a 1ª fase entre os 10 e os 13 anos, uma fase intermédia entre os 14 e os 18 anos e uma adolescência tardia entre os 19 e os 22 anos; Sampaio, em 2006, distingue uma 1ª fase entre os 10 e os 14 anos, uma 2ª entre os 14 e os 16 e uma 3ª fase entre os 17 e os 19 anos de idade; Neinstein, Gordon, Katzman, e Rosen, em 2008, estimam que a 1ª fase se desenvolve entre os 10 e os 13 anos, a adolescência média entre os 14 e os 16, e a adolescência mais tardia entre aproximadamente os 17 e os 21; Curtis, em 2015, estabelece a 1ª fase entre os 10 e os 13 anos, a 2ª fase entre os 14 e os 17 anos e a 3ª fase entre os 18 e os 25 anos.

De notar que, apesar desta definição de limites de idades, todos os autores ressaltam que se devem admitir pequenas variações dada a especificidade de cada indivíduo.

Considerando mais em detalhe as fases definidas por Sampaio (2006), os adolescentes, na 1ª fase, evidenciam mudanças ao nível corporal com o desenvolvimento dos caracteres

sexuais, ao nível das atitudes e dos comportamentos - com maior isolamento / introversão e afastamento da família.

Na 2ª Fase, completam-se as alterações hormonais e físicas; dá-se o desenvolvimento do raciocínio abstrato; há uma maior identificação com o grupo de pares; existe um esforço no sentido da autonomia; a autoestima e o autoconceito tornam-se decisivos face à possibilidade de comportamentos de risco – também outros autores, como Curtis (2015), enfatizam esta característica.

Na 3ª Fase, existe uma maior definição do *self* e do sentido de pertença assim como uma autonomia cada vez maior.

Evolução do conceito Adolescência: perspetiva histórica

Embora o termo fosse conhecido desde o século XV e, em vários países fosse celebrado o início da puberdade, até aos finais do século XIX a adolescência não era considerada como etapa do ciclo vital (Lerner & Steinberg, 2009; Perista, Cardoso, Silva e Carrilho, 2012; Sampaio, 2010; Sprinthall, & Collins, 2003).

Razões económicas, políticas e sociais explicam a mudança de abordagem nos finais do século XIX: A revolução industrial e a criação das grandes cidades levaram ao surgimento dos sindicatos e aos movimentos históricos no trabalho, nos Estados Unidos. O congresso dos Estados Unidos decretou as leis sobre o trabalho infantil, não só como proteção da criança mas também do trabalho para o adulto e aprovou legislação que promoveu uma reforma na educação (Chudacoff, 2007; Hamilton, 2002; Sprinthall, & Collins, 2003; Sampaio, 2010).

Enquanto campo de estudo, a literatura indica-nos o ano de 1904 como a data de viragem na abordagem da adolescência. Nesta data, Stanley Hall, presidente da Associação de Psicologia Americana (American Psychological Association – APA), realiza o primeiro estudo, intitulado "Adolescence". Hall (1904) comparava o período da adolescência com o período da pre-história e caracteriza-a como um período de turbulência em que o pensamento lógico começa a substituir o instinto (Sprinthall, & Collins, 2003; Hamilton, 2002).

Ao longo do século XX, na Europa e nos Estados Unidos, várias pesquisas foram realizadas confirmando a adolescência como objeto de estudo da psicologia, desde os que se fundamentam nas teorias psicanalíticas a outras que realçam as interações que o adolescente

estabelece aos vários níveis dando uma perspectiva relacional/desenvolvimental desta etapa da vida.

Apresentamos, de seguida, algumas dessas abordagens.

Adolescência - definição do conceito segundo várias abordagens

Stanley Hall, em 1904, define a adolescência como “um período de tempestade e tensão”, caracterizado por alterações de comportamento (alterações de humor, conflito com os pais e comportamento de risco), derivadas da maturidade sexual. (Sprinthall, & Collins, 2003; Hamilton, 2002).

Até aos anos 70 do século XX, Sigmund e Anna Freud, Erikson, Piaget, Maslow, Kohlberg, entre outros, estudaram e enquadraram a adolescência em estádios de desenvolvimento.

Freud, ao longo da sua obra, embora sem dar ênfase específica à adolescência enquanto etapa de vida, demarcou as transformações na puberdade, relativamente às que existiam no período de latência da infância. Freud identificou a adolescência como um período em que conflitos psicosssexuais (resultantes do retorno do complexo de Édipo, após o período de latência) poderiam causar turbulência emocional, comportamento inconsistente e vulnerabilidade. Associou-a ao desenvolvimento genital da puberdade (Viola & Vorcato, 2013).

Anna Freud também caracterizava a adolescência como um período em que o indivíduo apresenta desequilíbrios psíquicos e instabilidade. Explicava estas alterações com base em conflitos internos vividos pelo adolescente relacionados com a maturação sexual. Portanto as alterações correspondiam a ajustamentos ocorridos internamente (Freud, 1958, citada por Holder, 2005).

A meio do século XX, Erik Erikson (1968; 1976) define oito estágios psicossociais de desenvolvimento, em que cada estágio envolve crises ao nível da aprendizagem e da interação social.

Na adolescência, para este autor, o enfoque é dado à integração da identidade psicossocial, na qual estão reproduzidas as quatro crises vivenciadas durante o período da

infância – é introduzido o conceito de “crise de identidade”, resumindo nesta denominação as incertezas do adolescente face às mudanças. Segundo Erikson (1968), o adolescente depara-se com a resolução do conflito Identidade vs. “Difusão/Confusão”, sendo que a identidade é formada a partir do equilíbrio entre ambas as dimensões.

Por outro lado, também, é o estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se prepara para as crises que serão vividas na idade adulta - "moratória social", período onde o adolescente pode aguardar enquanto se prepara para exercer os papéis adultos.

Piaget (1969) continuou esta linha de pensamento e introduziu o conceito de "*cognitive detachment*." Definindo vários estádios de desenvolvimento cognitivo, Piaget inclui a adolescência no estágio das operações formais. No início de cada estágio, verifica-se uma acumulação da “assimilação” sobre a “acumulação” (partindo das estruturas já existentes, o indivíduo incorpora as novas realidades).

A mudança de perspectiva do mundo e das relações devia-se a essa nova estrutura lógica das “operações formais” (Piaget, 1969).

Kohlberg (1984) construiu a teoria do desenvolvimento moral cognitivo sobre o trabalho de Piaget e defendeu que as decisões são tomadas em relação a uma ética de justiça universal. A essência da moralidade reside mais no sentido de justiça, de equidade, de contratos sociais e de reciprocidade nas relações humanas do que, propriamente no respeito pelas normas sociais.

Ainda segundo estes autores, Kohlberg identificou três níveis de desenvolvimento moral, cada um com dois níveis I – Nível pré-convencional ou pré-moral (infância) II – Nível convencional (adolescência) III – Nível pós-convencional (adulto)

Considerando o Nível Convencional, característico da maioria dos adolescentes, Kohlberg define-o do seguinte modo:

As normas e expectativas sociais são interiorizadas. O justo e o injusto passam a ser definidos face às normas estabelecidas na sociedade e a moralidade implica cumprir os deveres e respeitar a lei e a ordem estabelecidas. As necessidades individuais subordinam-se às normas sociais.

Subdividiu este nível em dois estádios: Estádios 3 e 4.

O estágio 3 caracteriza-se pelas expectativas e relações interpessoais mútuas e conformidade interpessoal. O sujeito deste estágio está preocupado com as normas e convenções sociais do ponto de vista de uma terceira pessoa, está preocupado em manter a confiança interpessoal e a aprovação social; As justificações para uma boa ou má ação têm origens afetivas e relacionais.

O Estádio 4 caracteriza-se pela interiorização das regras e princípios morais enquanto membro de uma sociedade – Sistema Social e Consciência (a moral da lei).

Assim, no que respeita à Orientação do sujeito, os comportamentos são assumidos como bons se estão de acordo com um conjunto rígido de regras, respeito pela autoridade e ordem social dominante; As regras e princípios morais foram interiorizados enquanto membro de uma sociedade respeitador da lei, das normas e dos códigos socialmente instituídos.

Um outro autor, Maslow, desenvolveu a teoria da personalidade, na qual, a motivação era encontrada como a forma de concretizar as nossas capacidades e potencialidades. Cada ser humano ao nascer traz consigo a característica inata para a auto-realização, englobando as qualidades e capacidades (Papalia, Olds, & Feldman, 2010).

Para Maslow, segundo os mesmos autores, a adolescência é uma etapa em que o jovem sofre mudanças físicas rápidas e profundas e enfrenta um processo difícil de procura da consolidação da sua identidade. O adolescente revela, em algumas atitudes/comportamentos, um certo egocentrismo. Como elemento distintivo, nesta fase, desenvolve-se o pensamento abstracto.

Para além destes autores, a partir dos finais dos anos 70 do século XX, dá-se um enfoque cada vez maior na relação do adolescente com os vários contextos em que este desenvolve interações.

Bronfenbrenner (1977; 1994; 1999) defende a relação entre o indivíduo e o ambiente: Existe uma relação entre o desenvolvimento do indivíduo e as relações que estabelece nos diversos contextos / sistemas em que se insere. O autor define cinco níveis sistémicos: o microsistema, o mesossistema, o exossistema, o macrosistema e o cronossistema.

O microsistema engloba os contextos mais próximos do indivíduo e que exercem, assim, uma influência mais direta. No caso da adolescência, é especialmente importante considerar a família, a escola e o grupo de pares, uma vez que estes são os sistemas mais significativos para os jovens e os que mais contribuem para o seu desenvolvimento quer este se desenvolva de forma harmoniosa quer seja desadequado.

O mesossistema engloba a inter-relação entre os contextos do microsistema; as alterações num dos contextos influenciam alterações nos outros contextos do microsistema.

O exossistema abarca contextos em que o indivíduo não participa diretamente, mas que podem influenciar, de maneira indireta, o seu desenvolvimento assim como as diferentes relações que estabelecem, como, por exemplo, os contextos que envolvem os progenitores do adolescente.

O macrosistema é o mais abrangente de todos os outros, e engloba a cultura, as ideologias e o sistema de crenças, sendo a sua influência também indireta mas muito marcante. Estes contextos exercem sobre o adolescente influências ao nível do seu estilo de vida, interesses, hábitos, crenças.

O cronossistema engloba a dimensão temporal do desenvolvimento, numa abordagem inter-relacional. Abarca e possibilita uma compreensão das trajetórias do processo de desenvolvimento do indivíduo, enquadradas nos diversos contextos em que este se insere (Bronfenbrenner, 1977,1994, 1999).

Bandura (1986), com a teoria da aprendizagem social, defende que a aprendizagem é realizada em contexto social, de observação e imitação de modelos. O adolescente tem como referência os modelos observados no seu meio ambiente (Papalia et al, 2010).

David Levinsky (1998) conceptualiza a adolescência como sendo uma fase do desenvolvimento evolutivo, em que a criança gradualmente passa para a vida adulta de acordo com as condições ambientais e de história pessoal. Levinsky considera que esta fase se inicia com a puberdade e ligada a um desenvolvimento cognitivo do adolescente, mas identifica esta etapa da adolescência com um carácter psicossocial.

Assim, para o autor, a adolescência é caracterizada pelo modo como a sociedade a representa, ou seja, nas sociedades modernas ela torna-se mais lenta e dolorosa para os seus

membros, em comparação como que acontecia nas sociedades primitivas, onde era agilizada e atenuada pelos ritos de passagem e pela maior facilidade em participar do mundo adulto.

A conceptualização da adolescência enquanto estado único de desenvolvimento, um processo de construção e de procura e de identidade, marca as abordagens do presente século.

A adolescência é um estado único de desenvolvimento (Strecht, 2006), um período de transição em que o jovem procura a sua identidade e autonomia (Fleming, 2005; Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2011; Sampaio, 2010; Steinberg, 2014).

Bock (2007) considera a adolescência como construção social, que se estabelece entre a infância e a idade adulta. Associado ao desenvolvimento físico encontram-se significações e interpretações determinadas pelo social.

Em Portugal, Sampaio (1995, 2006, 2010) caracteriza a adolescência como uma etapa do desenvolvimento, que ocorre entre a puberdade e a idade adulta, ou seja, desde a altura em que as alterações psicobiológicas iniciam a maturação até à idade em que o indivíduo assume uma identidade própria enquadrada num sistema de valores e crenças.

O autor, também, enfatiza as transformações ao nível fisiológico, psicológico, afetivas, intelectuais e sociais que ocorrem nesta etapa da vida. Postula, assim, que a passagem entre a infância e a idade adulta é um processo dinâmico de reorganização interna e externa, de construção da identidade até à autonomia e independência.

Na mesma linha, Skinner & Pitzer (2012) postulam que a adolescência é um período crítico do desenvolvimento, no qual os adolescentes experienciam a oportunidade de construir uma identidade ao nível académico e de comprometimento com a aprendizagem bem como a sua identidade social.

Um outro elemento marcante na adolescência é o anseio pela separação dos progenitores; A adolescência enquanto período em que os jovens aspiram por mais autonomia quer dos pais, quer de outros adultos com autoridade (Nordfjærn, Dahl, & Flemmen, 2013).

É, também, o período em que, com facilidade, os adolescentes apresentam menor motivação para a aprendizagem (Chassin, Hussong, & Beltran, 2009; Farrington, 2009; Piquero, Farrington, & Blumstein, 2003; Wang & Fredricks, 2014), delinquência (Farrington,

2009; Jessor, 2014; Piquero, m, & Blumstein, 2003; Wang & Fredricks, 2014) e outros comportamentos de risco (Chitas, 2010).

Esta etapa que, como referido, envolve um processo de desenvolvimento psicobiossocial do indivíduo, tem de ser abordada com base em aspetos biológicos, psicológicos, sociais ou culturais e, cada vez mais, a literatura enfatiza que este processo evolutivo apresenta desafios que constituem, simultaneamente, a base do risco, da resiliência e da oportunidade (Geidd, 2015; Steinberg, 2014; WHO, 2016).

Para além do posicionamento de autores e abordagens teóricas, a OMS aborda a adolescência enquanto período biopsicossocial, em que ocorrem grandes transformações físicas, psicológicas e sociais, fruto de uma maturação física / sexual e desenvolvimento do pensamento abstracto. A organização mundial enfatiza, ainda, que as experiências durante a adolescência incluem “o movimento em direção à independência social e económica e o desenvolvimento da identidade, assim como a aquisição das competências necessárias para realizar relacionamentos adultos”; [A adolescência é] “um momento de enorme potencial de crescimento”, mas também é “um momento de risco considerável durante o qual contextos sociais exercem influências poderosas” (WHO, 2016, parágrafo 2), tornando os adolescentes particularmente vulneráveis a excessos, carências e desequilíbrios (WHO, 2005, 2016).

O adolescente luta por atingir a sua autonomia, sucesso escolar e manter uma auto-imagem positiva (Pinquart, 2012; Zashikhina & Hagglof, 2013).

Em simultâneo, a adolescência é um período do ciclo de vida em que ocorre um desenvolvimento físico e psíquico, que se traduz numa fase de desenvolvimento em que ocorrem diversas transformações: alterações neurobiológicas que afetam a capacidade de resposta, de avaliação, de gizar objetivos para o futuro (APA, 2012; Harris, Reynell & Attwell, 2011; Lebel & Beaulieu, 2011), alterações psicológicas e sociais (APA, 2012; Fleming, 2005; Kaplan, 2013; Sampaio, 2010).

Neste sentido, importa considerar a adolescência numa perspetiva ecossistémica, e considerar, para além das características individuais, os vários contextos em que os adolescentes estão inseridos – família, escola e comunidade (Agnew, 2003; Burfeind & Bartusch, 2015; Byrd, Loeber, & Pardini, 2014; Liu, Chen & Qu, 2014; Lopes, 2013; Scoppetta, Perez, & Lanziano, 2011).

Variações nas relações com os diversos contextos em que se inclui o adolescente podem representar fatores de risco ou de proteção nesta etapa do desenvolvimento.

O adolescente ao procurar a sua identidade e autonomia, muitas vezes opõe-se aos valores estabelecidos pela família e pela sociedade em que está inserido, o que gera conflito com a família e com a sociedade. Este conflito com a família e/ou sociedade pode conduzir a atos que violam as normas.

Le Blanc (1999) refere que estes comportamentos, embora sejam típicos da adolescência, quando permanecem no tempo, ou seja, até à vida adulta resultam numa escalada de crimes.

A literatura realça que vários fatores intervêm, quer como fatores de risco, quer como fatores de proteção, no comportamento dos adolescentes. Salienta-se a importância quer de fatores familiares, nomeadamente as estruturas e os estilos parentais, quer os fatores individuais relevantes, como a autoestima (Amparo, Galvão, Alves, Brasil, & Koller, 2008; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005; Jessor, 1998; Sampaio, 2010), o autoconceito e a autonomia (Maia & Williams, 2005; Sapienza, & Pedromônico, 2005), baixas expectativas e sentimento de frustração (Jessor, 1998).

Por outro lado, também os contextos sociais são apontados como fatores de proteção ou de risco que influenciam o comportamento adolescente (Damon & Lerner, 2008; Hohmann & Weikart, 2007; Resnick, 2005). Neste âmbito enquadram-se as relações estabelecidas na família (Haro, 2000; Stadelmann, Perren, Groeben, & VonKlitzing, 2010), grupo de pares (Lerner, & Steinberg, 2009) e na escola (Amparo et al., 2008; Goleman, 2010; Jessor, 1998; Poletto & Koller, 2009).

De facto, a escola possui um papel fundamental na socialização, participando na regulação da atenção, emoções, aprendizagem e comportamentos, na promoção da autoestima e autoeficácia, no relacionamento com o grupo de pares (Poletto & Koller, 2009).

A satisfação com a experiência escolar e a ligação à instituição escola, o sucesso académico e o ambiente escolar são importantes fatores de proteção ou de risco (Amparo et al., 2008; Jessor, 1998). Podendo, enquanto fatores de risco, conduzir a comportamentos desadaptativos que se associam a uma falência e/ou dificuldade de resolução das tarefas próprias desta etapa, tais como os comportamentos autodestrutivos (Sampaio, 1993, 2010).

O insucesso escolar, quando assumido como insucesso pessoal, tem implicações sérias no desenvolvimento do adolescente (Medeiros, 2000). Todo o processo de socialização é reconhecido como condicionante na estruturação do processo adolescente, e, portanto, um fator importante no processo de individuação e integração social durante a adolescência e vida adulta futura (Kaplan, 2013; Sampaio, 2006).

Insucesso escolar: formalizado na Retenção Escolar

Etimologicamente o termo retenção deriva do verbo latino “*retinere*”, e a tradução para língua portuguesa remete-nos para prender, guardar. Por outro lado, a formação do termo em latim – *re* (intensificativo) + *tinere* – remete para o conceito de guardar, segurar / neste caso no mesmo ano de escolaridade (dicionário latim-português online, 2016).

O sucesso escolar constitui, segundo Corte-Real (2004), um dos resultados mais importantes na infância e na adolescência. Porém, uma percentagem elevada de alunos, ao longo do seu percurso escolar, de acordo com dados oficiais, enfrenta momentos de insucesso, de desmotivação que, em alguns casos, levam ao abandono precoce da escola (CNE, 2015; Justino et al., 2014; Simões et al., 2008; Sampaio, 2010).

Perspetiva histórica

O conceito de insucesso escolar em Portugal surge associado à implementação da obrigatoriedade escolar (Benavente, Pires, Iturra, Pais, & Relva, 2005; Isambert-Jamati, 1997).

Em Portugal o conceito tem assumido várias definições nas últimas décadas.

Ana Benavente, investigadora da fundação Gulbenkian, doutorada em Ciências da Educação debruçou-se, em 1990, sobre a temática do insucesso escolar em Portugal, e, numa revisão bibliográfica com publicações relativas a essa problemática, encontrou uma grande variedade de designações de insucesso escolar, nomeadamente: “reprovações”, “atrasos”, “repetência”, “abandono”, “desadaptação”, “desmotivação”, “alienação” e “fracasso”. Referiu, ainda, a utilização das expressões como “mau aproveitamento” e “mau rendimento escolar” (Benavente, 1990, p. 721).

Institucionalmente, em Portugal o conceito é, geralmente, assumido com base nas retenções e/ou abandono escolar (Pires; 1988; Eurydice, 1994 e 2011).

Nos anos 90, o relatório da Rede Eurydice, que se baseou em informação dos estados membros da União Europeia sobre a Retenção escolar, sintetizou as diversas perspetivas oficiais em relação ao conceito insucesso escolar. Em oposição à legislação vigente em países como a Dinamarca em que a figura da retenção não existia, ou no País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia em que a ênfase era dada à falta de resultados (*underachieving*) e o insucesso dos alunos definido por um défice de progressos individuais, os restantes países da União Europeia assumiam o insucesso escolar em termos de retenção, de saídas do ensino obrigatório sem diploma ou de abandono escolar.

Concretamente sobre Portugal, pode ler-se que o insucesso escolar é “a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos. (...) Os indicadores utilizados são as taxas de retenção, as de abandono e de insucesso nos exames.” (PEPT 2000, p. 46)

Contudo, alguns autores sustentam que, para além dos indicadores oficialmente assumidos para o insucesso, outros aspetos evidenciam insucesso e a falta de adaptação dos alunos na escola (Benavente et al., 2005; Cortesão & Torres, 1990; Justino et al., 2014; Sampaio, 2010) e que o sucesso/ insucesso escolar deve ser analisado de um modo mais lato, que envolve a política educativa, a reorganização das escolas e dos currículos (Benavente et al., 2005; Almeida et al., 2005).

Contudo, a figura da retenção escolar assim como a sua prática instituída mantém-se até à presente década, o que é bem documentado quer em relatórios nacionais (CNE, 2015) e internacionais (Eurydice, 2011; OCDE, 2014).

Concretamente, o último relatório Eurydice (2011) confirma que poucos países não reconhecem a figura da retenção escolar (Noruega, Islândia, Bulgária, Reino Unido) e que a sua prática continua enraizada em países como Bélgica, Espanha, França, Luxemburgo, Países Baixos e Portugal. Vários colocam, no entanto, restrições à sua prática nomeadamente no nível 1 da Classificação Internacional Tipo da Educação (nível 1 da CITE). É o caso de Portugal. Neste nível, no nosso país, a retenção é considerada situação excecional, embora possa acontecer se tiver sido ultrapassado o limite de faltas definido por lei (Lei n.º 51/2012).

Várias teorias têm apresentado diferentes explicações para o insucesso escolar em Portugal. De modo breve apresentamos a sua evolução.

Teorias explicativas do insucesso escolar

A «teoria dos dotes», até à década de 60, explicava o insucesso escolar com base em razões psicológicas de cada indivíduo. O sucesso/insucesso estava unicamente relacionado com as capacidades dos alunos, com a inteligência e «dotes» naturais (Benavente, 1990; Ribeiro, 1998).

Nos finais da década de 60 e início da de 70, a teoria do «handicap» sociocultural, retira o enfoque apenas no indivíduo e defende que o sucesso / insucesso escolar depende da sua origem social, da sua “bagagem cultural” (Benavente, 1990, p. 716). Enfatiza que as desigualdades sociais são replicadas pela escola.

A partir dos anos 70, o enfoque passa também a estar centrado “nos mecanismos que operam no interior da própria escola” (Benavente, 1990, p. 717), nas práticas escolares, nomeadamente o modo como o professor interage com o aluno, gere a comunicação na sala de aula, a organização das tarefas e a disciplina.

A Teoria Socioinstitucional enfatiza a relação (in)sucesso dos alunos e práticas escolares; Como estratégia para adaptar a escola à variedade de alunos, defende a diferenciação pedagógica e a necessidade de transformar a orgânica das escolas.

Atualmente o (in)sucesso escolar é abordado numa perspetiva multidimensional, caracterizada pela interdependência entre fatores individuais, sociais, escolares, ambientais (Benavente, 2005; Candeias, 2010; CNE, 2015; Kamal & Bener, 2009; Pinto, Delgado e Martins, 2015; Sampaio, 2010).

Justino e colaboradores, em 2014, assim como o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015) alertam para as consequências de repetições repetidas, nomeadamente desde o 1º ciclo do ensino obrigatório, quer ao nível do insucesso com repetências generalizadas em anos posteriores, quer ao nível do abandono escolar. De acordo com os autores, estes dados põem em causa a promoção do sucesso e a equidade do nosso sistema educativo.

Insucesso académico e delinquência

Flouri e Panourgia (2014) defendem a associação entre acontecimentos stressantes ou adversos e problemas de comportamento na infância e na adolescência.

A retenção escolar e consequente repetição do ano pode ser considerada um acontecimento stressante para os alunos e ter consequências negativas (Brophy, 2006; Ellsworth, & Lagacé-Séguin, 2009; Morizot & Kazemian, 2015), estar associada a frustração e consequentemente comportamento delinquente (Burfeind & Bartusch, 2015), apresentando risco particular para problemas sociais na adolescência e na vida adulta, incluindo criminalidade (Schoeneberher, 2011).

Para além de alguns estudos realizados nos finais, do século XX, também vários estudos longitudinais realizados desde 2001 até à presente data confirmam a existência da associação entre estes dois constructos.

Pagani e colaboradores (2001), num estudo longitudinal, com 1.830 crianças de escolas do ensino básico do Canadá, sobre os efeitos da retenção no seu desempenho escolar e no seu comportamento, a médio e a longo prazo, postulam que a retenção tem repercussões prejudiciais ao nível do desenvolvimento psicossocial dos alunos repetentes, podendo originar frustração, menores expectativas, isolamento dos pares e comportamento delinquente.

Negreiros (2008) postula que a ocorrência de insucesso escolar, na primeira fase da adolescência, é o melhor preditor de atos criminosos no início do estado adulto.

Na mesma linha, encontramos vários outros autores que defendem que o insucesso académico na forma de retenção e/ou abandono escolar está correlacionado com a ocorrência de comportamento violento (Hawkins et al., 2000; De Vries et al., 2014) e, considerando o efeito distal, a retenção escolar está associada à delinquência (Gázquez, & Pérez-Fuentes, 2010; Guan, 2012; Henry, Knight, & Thornberry, 2012; Hoffman, Erikson, & Spence, 2013; Murray & Farrington, 2010; Nocentini, Calamai, & Menesini, 2012).

Analisando mais em detalhe, Murray e Farrington (2010), com base em vários estudos longitudinais com grandes amostras, também identificaram o insucesso escolar, entre outros fatores, como preditor da delinquência. John P. Hoffmann, Lance D. Erickson e Karen R. Spence (2013) usaram os dados de um estudo longitudinal com 9.381 alunos (*the National*

Longitudinal Study of Adolescent Health) num estudo com o objetivo de desenvolverem um modelo com base na teoria interacionista de Thornberry, que verificasse a existência de associação recíproca entre comportamento delinquente, comprometimento com a escola e resultados escolares.

Segundo os autores, embora não tivessem conseguido confirmar significativamente o modelo que propunham, defendem que melhores resultados académicos estão associados a uma diminuição da delinquência, isto é, as classificações escolares assumem-se como determinantes para a ligação aluno/escola.

Xian Guan (2012) realizou estudo longitudinal ao longo de 13 anos, com uma amostra com alunos a frequentarem o equivalente em Portugal às escolas básicas e secundárias. Os dados obtidos confirmam a existência de uma correlação significativa forte entre os constructos retenção escolar e delinquência, nomeadamente no que respeita aos delinquentes muito jovens e aos persistentes. O autor postula, face aos resultados obtidos, que o risco aumenta em linha com o número de vezes em que o aluno repete, nas seguintes proporções: Comparados com alunos sem repetências, os estudantes que repetiam uma vez tinham 1,74 vezes maior probabilidade de terem problemas com a justiça, aumentando para 2,52 e 3,17 vezes se repetissem duas ou três vezes. Também concluiu que entre os que apresentavam retenções nos primeiros anos da escola, apresentavam mais problemas disciplinares, mais absentismo e maior insucesso do que os repetentes mais tardios.

Em concordância com estes dados, Gázquez e Pérez-Fuentes (2010) e Henry, Knight, e Thornberry (2012) associaram, também, comportamentos delinquentes a resultados académicos pobres bem como a abandono escolar.

O O ISRD-1 e o ISRD-2, estudos internacionais e longitudinais, assim como o relatório do CNE (2015), já anteriormente referidos, também defendem que existe uma forte relação entre a repetição de ano escolar e os comportamentos delinquentes, embora o ISRD-2 considere que a ligação do adolescente à escola é, ainda, mais relevante para esta problemática.

Contrário a esta perspetiva, encontramos poucos estudos na revisão da literatura: Felson e Staff (2006) postulam não haver associação entre os dois constructos e defendem que essa correlação deve ser perspetivada entre o insucesso escolar e o autocontrolo que regula as

emoções; Gottfredson, Fink, & Graham (1994, citados por Wu, West, & Hughes, 2010) concluíram que, com a retenção escolar, há uma diminuição da exteriorização de problemas de comportamento.

Retenção escolar e autoestima

A literatura apresenta resultados contraditórios em relação à associação entre a retenção escolar e a autoestima.

Por um lado, a retenção é assumida por alguns autores e instituições como um significativo preditor negativo da autoestima global. (Brooker, 2005; Chohan, & Qadir, 2013; CNE, 2015; Di Giunta et al., 2013; Fournier, 2010; Huang, 2010; Martin, 2011; Stearns, Moller, Blau and Potochnick, 2007; Westwood, 2008).

Por outro lado, dados menos conclusivos dessa associação, ou até que põem em causa essa existência, têm vindo, também, a emergir (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs 2003; Booth, & Gerard, 2011; Buckingham, Weber, & Sypher 2012; Ciarrochi, Heaven, & Davies, 2007; Ellsworth, & Lagacé-Séguin, 2009; Leyrit, 2012; Peixoto & Almeida, 2010; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995; Seabi, 2011).

Vejamos, mais em detalhe, alguns estudos com estas duas perspetivas.

Uma autoestima positiva tem repercursões numa variedade de resultados na vida do indivíduo, incluindo os resultados académicos (Huang, 2010); a autoestima é a “chave não só do bem-estar mas também dos resultados académicos” (Brooker, 2005, p. 37). A retenção e consequente repetição do ano estão associadas a *stress* e a diminuição da autoestima (Brophy, 2006; Fournier, 2010; Martin, 2011).

Chohan e Qadir (2013) realizaram um estudo longitudinal com 305 alunos do 4º ano, de 40 escolas do Paquistão, e analisaram a relação entre a autoestima e os resultados académicos. O estudo decorreu em duas fases, uma antes da retenção no ano escolar e outra ocorreu 10 meses após a retenção.

Os resultados obtidos na primeira fase não demonstraram qualquer relação entre *performance* académica e autoestima. Os dados na segunda fase evidenciaram, no entanto,

que a experiência da retenção os afetara, evidenciando baixa autoestima; por outro lado os resultados académicos não haviam melhorado e 30 alunos haviam abandonado os estudos.

O relatório técnico do CNE (2015), já mencionado na introdução, apresenta um vasto conjunto de autores que defendem, também, a associação entre estes dois constructos: Xia e Kirby (2009) e Rebelo (2009) identificam a retenção como uma medida sancionatória que pode ter como consequência direta não só a diminuição da autoestima dos alunos retidos, mas também menor interesse e empenho em sala de aula; Simões et al. (2008) assumem que a retenção escolar precoce, para além de provocar uma diminuição da autoestima, acarreta menor vínculo à escola.

Por outro lado, dados menos conclusivos dessa associação, ou até pondo em causa essa existência, têm vindo, também, a ser fornecidos.

Rosenberg, Schooler, Schoenbach e Rosenberg, em investigações realizadas em 1989 e, posteriormente em 1995, concluíram que os resultados escolares tinham um efeito significativo na autoestima, mas questionaram a relação da autoestima global com os resultados académicos. Os autores postulam que a autoestima global é mais relevante para o bem-estar psicológico enquanto a autoestima específica é mais relevante para o comportamento e nomeadamente para o desempenho escolar, no sentido em que a componente positiva da autoestima global deriva do modo como o desempenho académico é ou não valorizado.

Baumeister et al. (2003) questionaram a associação entre estes constructos, concluindo que não se correlacionavam.

Na mesma linha, alguns estudos recentes, apontam para uma fraca correlação com a autoestima global (Buckingham, Weber, & Sypher, 2012; Ciarrochi, Heaven, & Davies, 2007; Ellsworth, & Lagacé-Séguin, 2009; Peixoto & Almeida, 2010; Seabi, 2011). Passamos a resumir as conclusões destes últimos estudos.

Buckingham, Weber e Sypher (2012) não encontraram relação direta entre autoestima e resultados académicos; defendem que existe uma correlação entre a autoestima e as aspirações que os alunos têm ao nível do seu percurso escolar.

Seabi, num estudo realizado em 2011, concluiu que, embora tenha encontrado correlações significativas entre estes dois constructos, essa relação foi fraca. Na mesma linha, também Ciarrochi, Heaven e Davies (2007), num estudo longitudinal com 784 alunos, defendem que a autoestima é um pobre preditor de maus resultados escolares.

Ellsworth, & Lagacé-Séguin (2009), num estudo com alunos universitários, concluíram que a retenção não parecia ter um impacto a longo prazo na autoestima e na autoeficácia dos alunos quando comparados com alunos sem retenção.

Peixoto e Almeida (2010), num estudo comparativo com 953 alunos (352 com retenções escolares), de quatro escolas secundárias portuguesas, que frequentavam o 7º, 9º e 11º anos, concluíram que a autoestima de alunos com retenções não apresenta diferenças significativas quando comparada com a dos alunos com sucesso escolar (este dado era menos significativo nos alunos mais novos do 7º ano de escolaridade).

Os autores defendem que alunos com retenções “desenvolvem estratégias para proteger a sua autoestima global contra a ameaça colocada pelo insucesso escolar” (Peixoto & Almeida, 2010, p. 171).

Colocaram duas hipóteses para tal facto: ou os alunos desvalorizam as competências académicas, ou assumem atitudes menos positivas em relação à escola, o geralmente definido como mau comportamento. Embora, os resultados da pesquisa, apenas verifiquem a primeira hipótese, os autores não rejeitam que, em certos contextos, a proteção da autoestima possa ocorrer com base na “construção de subculturas onde o *leitmotiv* é o de ser mau na escola” (Peixoto & Almeida, 2010, pp. 171).

A literatura, a propósito dos mecanismos de proteção da autoestima, tem apresentado várias abordagens / explicações.

Maltesea, Alesia e Azzurra (2012) distinguem entre estratégias defensivas proativas e defensivas. As primeiras precedem os próprios acontecimentos ou tarefas, e as segundas assumem a forma de desculpabilização pós-acontecimento, relacionando com a sorte ou a dificuldade. Afirmam as autoras que, numa perspetiva desenvolvimental, as estratégias de defesa (*self-handicap*) envolvem processos complexos de avaliação e de antecipação. Ainda segundo as mesmas autoras, este tipo de estratégias pode, também, enquadrar-se numa perspetiva de autorregulação da aprendizagem.

Wernersbach (2011) também corrobora esta análise, referindo que a maior parte dos indivíduos tende a valorizar aquilo em que é bom, em que tem sucesso. Logo, defende que um mau resultado escolar, caso o aluno valorize a competência académica, terá um impacto negativo ao nível da autoestima, o mesmo podendo não acontecer se ele não valorizar a valência académica.

O conceito de Delinquência

Etimologicamente o termo delinquência deriva do latim *delinquentia*.*ae* ou ato de delinquir (*delinquere* formado por de-, “de todo, completamente”, e linquere, “deixar, abandonar”).

Históricamente, o termo foi utilizado pela primeira vez no século XIX, em 1816, em Inglaterra e em 1819, nos Estados Unidos, num relatório da Sociedade para a Reforma dos Delinquentes Juvenis (Sanders, 1970, citado por Bernard & KurlycheK, 2010).

Perspetiva histórica e definição de delinquência

A revisão da Literatura evidencia que o conceito de delinquência não apresenta uma definição consensual (Born, 2005; Negreiros, 2008; Pechorro et al., 2013), sendo, no entanto, geralmente, utilizado para caracterizar atos praticados por jovens (Born, 2005; Carvalho, 2010; Negreiros, 2008; Pechorro et al., 2010; Steinberg et al., 2009).

Alguns autores salientam que a definição/ a abordagem depende da época / país, região variando em função dos quadros normativo-jurídicos vigentes (Born, 2005; Carvalho, 2010) e pode, ainda, assumir diferentes interpretações consoante a perspetiva em que é abordada – jurídico-legal, sociológica, psicológica/psiquiátrica – e das várias teorias que explicam a delinquência e a génese do ato delinvente (Carvalho, 2010; Negreiros, 2008).

Considerando o conceito estritamente segundo uma perspetiva jurídico-penal, são considerados delinquentes os comportamentos que sejam penalizados com uma condenação ou outra medida tomada pelos tribunais (Negreiros, 2008; Sims, 2006). Nesta perspetiva, são abrangidos crimes que envolvem propriedades, pessoas e delitos com drogas (Sims, 2006).

Na mesma linha, Carvalho (2010) afirma que a delinquência envolve, num sentido restrito, os comportamentos desviantes e abarca os atos desenvolvidos por crianças e jovens

que, à luz das leis penais, são considerados crime face à violação das normas jurídicas, embora, pela idade, sejam considerados inimputáveis criminalmente.

A nível nacional, no âmbito desta problemática, tendo por base a Constituição da República Portuguesa, o Código Penal, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens e a Lei Tutelar Educativa, no conceito restrito de comportamentos delinquentes, são enquadrados todos os atos que correspondam a infrações penais cometidas por crianças e jovens menores de 16 anos de idade que ficam abrangidos pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens e pela Lei Tutelar Educativa.

Para além desta perspetiva, os comportamentos delinquentes podem ter outras abordagens. Assim, vários autores e teorias da delinquência defendem uma abordagem abrangente e incluem um leque maior de atos / comportamentos passíveis de serem qualificados como delinquentes.

Alguns autores (Braga & Gonçalves, 2011; Hoeve et al., 2009; Torres, 2010) defendem que os comportamentos delinquentes abrangem todos os que se afastam das condutas sociais convencionais e decorrem de um processo de socialização, no decurso da transição para a vida adulta.

Torres (2010) e Braga e Gonçalves (2011) postulam, ainda, que evidenciam uma inadaptação à sociedade e sugerem que devem ser incluídos os atos relacionados com a escola e a família (e.g., fugas de casa, absentismo escolar).

Para a perspetiva psicossocial, os atos delinquentes são “atos sociais que envolvem uma intenção negativa (...) e a qualificação do ato depende dos grupos, regiões, da cultura em que o indivíduo se insere” (Born, 2005, p. 19).

Losel e Farrington (2012) e Murray e Farrington (2010) afirmam que, em criminologia, o comportamento delincente é mais do que um problema de natureza meramente jurídica, é, antes de mais, um problema social.

O modo como a sociedade define delinquência reflete o modo como esta encara o papel social da criança e do jovem. Assim, tal como as crenças em relação à criança têm mudado em vários momentos históricos, também muda a resposta formal da sociedade em relação aos comportamentos da criança (Regoli, Hewitt, & DeLisi, 2011).

Em geral delinquência pode ser definida como o conjunto dos comportamentos antissociais que exprimem a inadaptação do indivíduo à sociedade. O termo é, geralmente, utilizado para delitos cometidos por jovens (Born, 2005). Este autor salienta “o carácter multidimensional” deste constructo (Born, 2005, pp. 39-41), baseando-se nas conclusões de vários estudos – trabalhos de Jessor e Jessor (1977), de Born (1983), de Gottfredson e Hirschi (1990) e de Le Blanc e Bourhillier (2001).

Assim, o autor defende que os comportamentos delinquentes podem abarcar os “comportamentos de deriva, os conflitos com a autoridade, na escola e na família, a delinquência *covert* (. . .), sem violência – furtos, fraudes e a utilização delituosa de veículos – e *overt* – delinquência violenta que inclui vandalismo e agressões” (Born, 2005, p.41).

Vários outros investigadores referem-se à delinquência como um parâmetro do processo normal de socialização na adolescência, no qual, os comportamentos problemáticos que se manifestam o decurso da transição dos jovens para a vida adulta, são manifestações decorrentes de um processo de socialização (Carvalho, 2010; Carvalho & Vânia, 2010; Gouveia-Pereira & Sanches, 2010; United Nations - World Youth Report, 2003).

Negreiros (2008) entende a delinquência juvenil como um comportamento antissocial, que abrange uma vasta gama de atividades como atos agressivos, furto, vandalismo, fugas ou outros comportamentos que traduzem, de um modo geral, uma violação das normas ou de expectativas socialmente estabelecidas.

Para Gouveia-Pereira e Sanches (2010) corresponde ao comportamento de desvio às normas e regras sociais, no qual determinadas atitudes ocorrem casualmente no percurso de vida dos jovens, enquanto outras fazem parte da experimentação e aparecem sobretudo no decorrer da adolescência considerando-se mais frequentes, mas menos graves para a vida em sociedade. Na mesma linha Kuhn e Agra (2010) enfatizam o facto dos comportamentos delinquentes significarem, num dado momento da adolescência, a recusa do jovem em se comprometer, em aceitar as normas sociais vigentes.

Face ao exposto, verifica-se que o conceito de delinquência e comportamentos delinquentes tem sofrido várias definições e abordagens. Enunciaremos, de seguida, algumas das teorias explicativas da Delinquência Juvenil: Teorias Biológicas, Teorias Psicológicas, Teorias Sociológicas, Interacionismo e a Teoria da Rotulagem, Teoria do Comportamento-

problema de Jessor e sua reformulação enquadrada na corrente de fatores de proteção e de risco.

Teorias explicativas da Delinquência

Teorias Biológicas

Cesare Lombroso, na segunda parte do século XIX, postulava que os criminosos representavam um retrocesso na cadeia evolutiva e associava-os a características anatómicas do formato dos elementos da face (e.g. orelhas volumosas, nariz, boca, bochechas, largura do queixo), da largura dos dedos e braços ou da pouca capacidade craniana (Mazzarello, 2011)

Para as teorias biológicas, o comportamento delinquente correlaciona-se com fatores anatómicos e fisiológicos, ou a níveis baixos de inteligência (Cusson, 2011; Fonseca, 2010) podendo incluir fatores ligados à hereditariedade, como o temperamento e o baixo autocontrole (Whitehead & Lab, 2012).

Atualmente as teorias biológicas passaram a dar ênfase, também, aos fatores ambientais e, conseqüentemente, à interação entre fatores biológicos e sociais. O comportamento delinquente pode ocorrer quando há uma interação entre uma determinada característica biológica e um dado fator ambiental (Whitehead & Lab, 2012).

Teorias Psicológicas

O enfoque das teorias psicológicas é colocado na correlação entre “variáveis psicológicas de um indivíduo e o comportamento delinquente” (Moore, 2011, p. 228).

Entre estas teorias, alguns autores realçam o papel da inteligência (QI) e outros traços psicológicos e/ou de personalidade do indivíduo (Shoemaker, 2005).

As teorias psicodinâmicas, tendo por base os pressupostos teóricos da teoria de Freud, postulam que o desenvolvimento anormal da personalidade se desenvolve na infância. Experiências traumáticas, durante esse período do ciclo de vida, podem determinar que o ID tenha um maior poder, não permitindo que o Ego e o Superego se desenvolvam normalmente (Moore, 2011; Shoemaker, 2005).

Alguns teóricos defendem a associação entre alguns traços de personalidade e a delinquência.

Glueck e Glueck associam a delinquência na juventude a características como ressentimento, impulsos hostis, sentimentos de desconfiança, autodestrutivos e/ou postura defensiva (Glueck & Glueck, 1952, citados por Moore, 2011).

Outros autores associam a delinquência a instabilidade emocional e a capacidade de *coping* menos desenvolvida (Balogh, Mayes, & Potenza; 2013).

Ao nível da inteligência e do valor do QI, alguns autores defendem a associação entre valores baixos de QI e comportamentos delinquentes. As pesquisas de Goddard no início do século XX tiveram um grande impacto, tendo este autor defendido não só a associação entre uma baixa inteligência e comportamentos delinquentes mas também enfatizado o fator hereditário.

Outros autores, como Gibson e West (1970), Wolfgang, Figlio e Sellin (1972) e Moffitt e Silva, (1988) estudaram a associação entre estes dois constructos e encontraram algumas diferenças, com valores mais baixos de QI encontrados.

No entanto, outros autores defendem a existência de outras variáveis moderadoras para além da associação entre estes dois constructos, por exemplo, fraca capacidade verbal (Bellair, McNulty, & Piquero, 2016; Moffit, 1994), insucesso escolar e frustração (Hirschi & Hindelang, 1977).

Teorias Sociológicas

No século XIX, Emile Durkheim introduz o conceito de anomia: face às grandes mudanças que ocorriam na época, o autor considera que a sociedade perdera o controlo sobre os seus membros (Born, 2005; Sims, 2006).

Teorias com base nesta abordagem defendem a intervenção de fatores externos ao indivíduo e enfatizam o impacto que as condições sociais podem ter sobre os comportamentos delinquentes (Sims & Pamela, 2006).

Enquadradas nesta abordagem, podemos referir a Teoria da Associação Diferencial e a Teoria da Aprendizagem Social.

A Teoria da Associação Diferencial de Sutherland postula que, tal como os outros comportamentos, a atividade criminal é um comportamento que resulta de uma aprendizagem. Pela observação, na interação com os outros, os jovens aprendem valores, atitudes, técnicas e motivos para assumirem comportamentos criminais (Born, 2005; Boundless, 2016; Krohn, 2012).

O enfoque é dado ao processo de aprendizagem que se pode resumir nas seguintes premissas: o comportamento é aprendido, no contacto/interação com os outros; essa aprendizagem ocorre principalmente dentro de grupos de relacionamento próximos do indivíduo e envolve múltiplos aspetos (e.g., atitudes, técnicas e motivos); a escolha da delinquência é aprendida e ocorre quando e se pela observação, pelas informações que o indivíduo recebe da sociedade, este considera ser mais favorável violar as regras sociais (Born, 2005; Boundless, 2016).

A Teoria da Aprendizagem Social (Burgess e Akers) enfatiza que a aprendizagem de um comportamento delinquente deriva, quer do reforço positivo que o sujeito recebe – e.g., benefício monetário por um roubo realizado –, quer através do reforço negativo – e.g., ausência de punição por parte da família ou da sociedade quando se dá o conhecimento do ocorrido (Sims & Pamela, 2006).

Teoria do Laço de Hirshi

De acordo com a teoria do laço, a predisposição para a prática de crime relaciona-se com ausência de laços, ao nível da família e grupo de pares e falta ou quebra de vinculação à sociedade.

Assim quanto menos sólidos forem esses laços e quanto maior for a oposição do indivíduo a normas da sociedade, maior será a sua tendência para se lhes opor, para as contrariar (Born, 2005).

Os principais componentes na teoria do laço são: a vinculação, o empenhamento, o investimento e as crenças como as do laço social (Hirschi, 2009).

Segundo o autor, a vinculação que é definida como os laços que o indivíduo cria com os pais logo desde a sua infância, através do processo de socialização, o que fará com que respeite as mesmas normas respeitadas pelos seus progenitores.

Posteriormente, na fase da adolescência, face à pressão que a sociedade exerce sobre o adolescente para que este se conforme às normas sociais, o laço que o indivíduo criou com os pais e o respeito pelas regras por si impostas e o consequente respeito e conformidade para com as normas sociais, ampliar-se-á então ao outros contextos e relações: à escola, ao grupo de pares, e à sociedade em geral.

Siegel, em 2012, defende que, ao nível da vinculação, se devem identificar dois aspetos: por um lado correlaciona-se positivamente com a opinião que os outros formam (aspeto qualitativo) e, por outro lado, com o número de instituições convencionais às quais o indivíduo está vinculado (aspeto quantitativo).

Assim, a passagem ao ato criminal varia, ainda, de acordo com o interesse e o tempo investido em atividades convencionais; Quanto mais fortes forem os laços criados com as instituições e com a sociedade, menor é a probabilidade de o indivíduo se opor às normas instituídas (Cusson, 2011).

A Teoria da Rotulagem

A teoria da Rotulagem ou dos Rótulos teve a sua época preponderante nos anos 60s e 70s e, segundo Shifrer (2013), três autores estão intimamente ligados a esta abordagem dos comportamentos delinquentes: Mead (1960), Becker (1963) e Lemert (1967).

A Teoria dos Rótulos chama a atenção para o papel que a resposta da sociedade tem na génese do comportamento delincente. Assim, a sociedade, ao colocar rótulos em delinquentes juvenis, estigmatiza-os; um rótulo com conotação negativa pode levar ao desenvolvimento de uma autoimagem também negativa e a fenómenos de autorejeição (Sims & Pamela, 2006; Shifrer, 2013).

Os jovens podem, formalmente, sofrer este estigma quer ao nível da família, quer da escola, quer da sociedade em geral. Logo o enfoque é colocado no papel do rótulo social (Becker, 1963, citado por Bernburg, 2009).

Lemert (1967, citado por Bernburg, 2009 e Shifrer, 2013) postula que o comportamento delinquente pode assumir-se como defesa, ataque ou adaptação a uma situação de estigma.

Estudos mais recentes salientam a existência de dois tipos de rótulo ou estigma, um que se baseia no resultado de operações policiais ou judiciais e outro, mais informal, que se baseia no rótulo dado pela família, pelos pares ou pelos professores. Este tipo de estigma parece ter um efeito ainda maior na desadequação dos comportamentos dos jovens (Anderson, 2009, citado por Bernburg, 2009).

Na escola, família ou sociedade, as crianças ao serem classificadas como “más”, interiorizam essa ideia, sentem-na como uma etiqueta e passam a atuar em conformidade (Romão, 2013).

Teoria do Comportamento-problema de Jessor e sua reformulação enquadrada na corrente de fatores de protecção e de risco

Para a teoria do Comportamento-problema de Jessor e Jessor (1977), o comportamento dos adolescentes é produto de complexas interações entre o indivíduo e o ambiente. Esta teoria interacionista baseia-se na relação entre três domínios ou sistemas:

- 1- O sistema de personalidade (*personality system*) que inclui crenças, expectativas, atitudes e a orientação em relação ao *self* e a sociedade;
- 2- O sistema ambiental assumido (*the perceived environment system*) que abarca as percepções dos pais e amigos em relação aos comportamentos do adolescente;
- 3- O sistema do comportamento (*behaviour system*) que se relaciona com os problemas de comportamento bem como com comportamentos protetores (frequência da igreja e comportamentos saudáveis).

Em 1991, Jessor propõe uma atualização desta teoria, enquadrando-a na corrente que associa os problemas de risco aos fatores de risco e de proteção. Segundo o autor, reorganizaram as premissas teóricas em estruturas de fatores de proteção e fatores de risco retiradas dos domínios ou sistemas – sistema de personalidade, ambiental, e de comportamento (Figura 1).

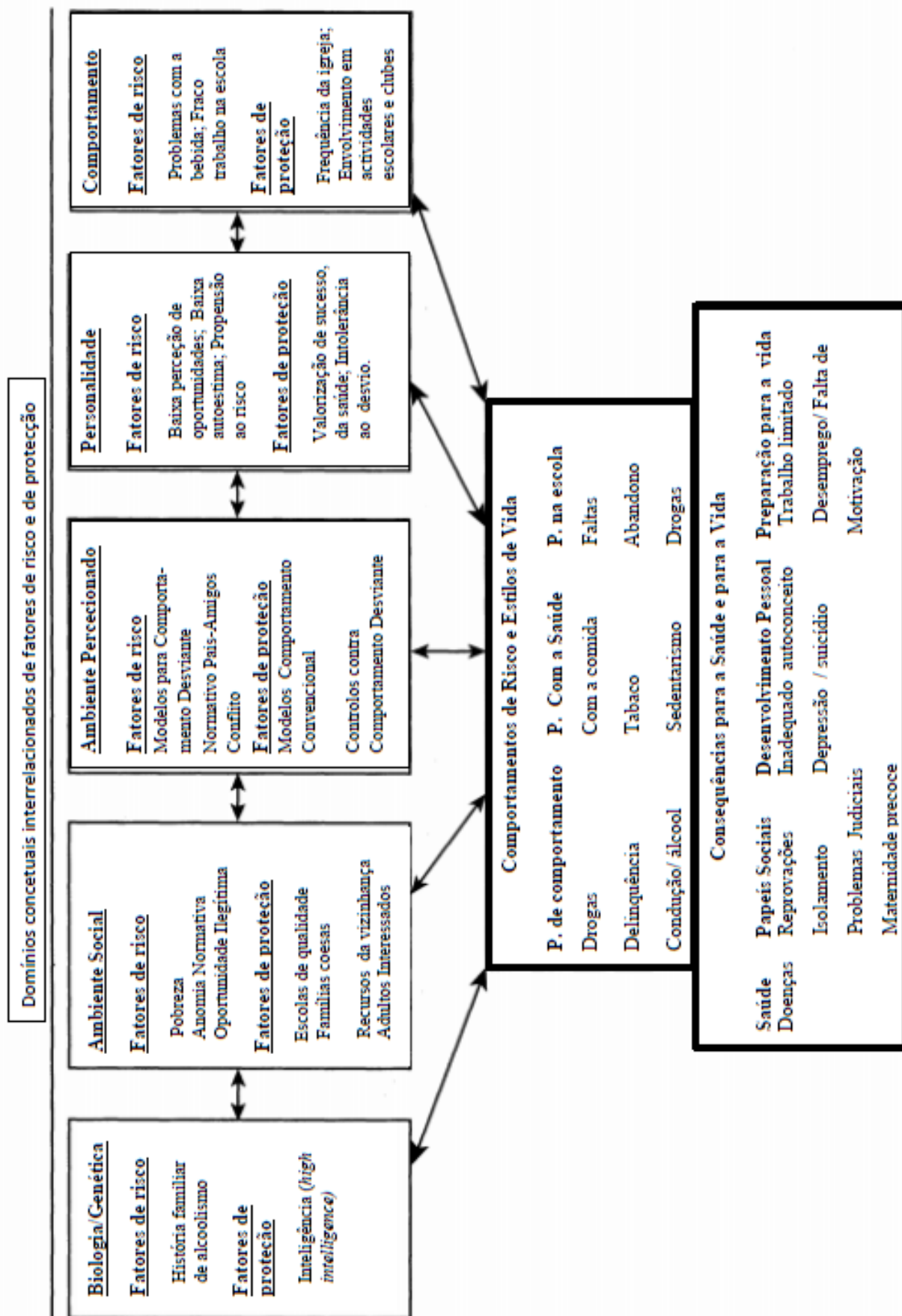


Figura 1: Teoria de Jessor (1991) – Esquema adaptado de A conceptual framework for adolescent risk behavior (Jessor, 1991, Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action. p. 388)

Em conclusão, desde as explicações deterministas que analisavam os comportamentos delinquentes apenas com base em características biológicas ou em características de personalidade do indivíduo, novas abordagens remetem para a interação entre o indivíduo, o seu meio familiar e as relações criadas na escola e em sociedade, salientando os fatores de risco e de proteção daí emergentes.

Mais do que enfatizar uma característica isolada, considera-se a combinação de variáveis e contextos.

Tipos de Delinquência

A literatura apresenta várias tipologias para caracterizar os tipos de delinquência.

Le Blanc e Fréchette (1989) distinguem dois tipos de delinquência: regressiva e extensiva.

A delinquência regressiva, embora possa atingir níveis de grande intensidade e gravidade, é transitória, e os autores postulam que desaparece na segunda metade da adolescência.

Define-se, essencialmente, como um comportamento de tentativa e erro, um ritual de característico da passagem para outra etapa, que não é impeditivo do adolescente se adaptar e integrar na sociedade em que se insere.

Pelo contrário, a delinquência extensiva, segundo os autores, é caracterizada por conduta delinvente de início precoce; os atos anti norma persistem e desenvolvem-se numa gradação crescente de gravidade, assumindo um modo de funcionamento dissocial. Este tipo de evolução é um precursor da criminalidade adulta.

Para Moffitt (1993) há dois tipos de delinquentes diferentes: os *adolescent-limited offenders* e os *life-course persistent offenders*.

O autor defende que, no que respeita ao primeiro tipo, o início de passagem ao ato dá-se, geralmente, na adolescência. Pode ocorrer, devido a interesses materiais, desejo de prestígio ou como estratégia para aderir a um grupo.

Além disso, a desistência deste tipo de comportamentos faz-se regularmente à saída da adolescência, altura em que, considerando o seu processo de desenvolvimento, o jovem atinge a maturidade.

Essa maturidade permite ao jovem adulto não só alcançar uma maior consciência dos riscos e custos associados a este tipo de condutas mas também estabelecer novos compromissos inerentes a esta fase, e, conseqüentemente, modificar o seu comportamento (Loeber, Farrington, & Petechuk, 2003; Moffitt, 1993).

Em resumo, a delinquência persistente tem um início precoce, estando mais associado o seu início ao período da infância, e mantém-se para além do final da adolescência, podendo culminar numa fase adulta de problemas contínuos com a justiça (Born, 2005; Loeber, Farrington, & Petechuk, 2003; Moffitt, 1993; Negreiros, 2008).

Delinquência e idade

Diversos estudos mostram que o comportamento delinquente surge com maior frequência entre os 12 e os 17/18 anos de idade (excepto a delinquência persistente). Esta fase decorre de uma reorganização interna e de uma afirmação de valores (Farrington, 2009; Le Blanc, 2003; Moffitt & Caspi, 2001; Loeber, Farrington, & Petechuk, 2003). O pico da atividade delinquente dá-se por volta dos 17-18 anos (Caspi, 2000; Loeber et al., 1998; Moffitt, 1993; Patterson & Yoerger, 2002).

Como afirmado anteriormente, com o fim da adolescência há, geralmente, uma quebra destes comportamentos, excepto na delinquência persistente (Born 2005; Negreiros, 2008; Loeber, Farrington, & Petechuk, 2003; Moffitt, 1993; United Nations Children's Fund - UNICEF, 2011).

No entanto, a frequência de atos delinquentes na adolescência não deve ser desvalorizada dadas as implicações para a etapa futura e as eventuais consequências negativas ao nível da interação e respeito pelo outro e por regras sociais estabelecidas (Welsh & Farrington, 2007; Mulder, Brand, Bullens & van Marle, 2011; Piquero et al., 2012; Tuvblad & Beaver, 2013).

Delinquência e género

Os dados estatísticos apontam para diferenças entre os géneros.

Estudos realizados em vários países, Portugal inclusive, aplicando o questionário de autorrelato de Junger-Tas et al. (ISRD-1, 2003; ISRD-2, 2010), evidenciaram que o início é mais tardio; os adolescentes do género feminino iniciam mais tarde as atividades que envolvem comportamentos delinquentes, com a exceção do uso de drogas; As adolescentes apresentavam, também, níveis consideravelmente mais baixos de delinquência, nomeadamente por delitos violentos.

Heloísa Perista, Ana Cardoso, Mário Silva e Paula Carrilho, em 2012, aplicando a versão portuguesa do questionário do IRSD-2, realizaram um estudo sobre Comportamentos Desviantes e Violência na adolescência, em escolas de zonas limítrofes de Lisboa e em escolas rurais e verificaram muito pouca ou nenhuma diferença entre os sexos no que diz respeito a comportamentos como fuga ao pagamento dos meios de transporte, furtos e problemas de comportamento. Confirmaram, no entanto, também, que os adolescentes do sexo masculino apresentam maior prevalência para crimes contra a propriedade e uso de drogas (proporção de 2:1) e violência contra as pessoas (proporção de 4:1).

Delinquência e fatores de risco e de proteção

Como afirmámos anteriormente, é cada vez mais reconhecido que o desenvolvimento de comportamentos delinquentes está associado a uma inter-relação de fatores, numa interação entre o indivíduo e os contextos em que se insere (Byrd, Loeber, & Pardini, 2014; Liu, Chen & Qu, 2014; Scoppetta, Perez, & Lanziano, 2011).

Nas últimas décadas, foram identificados fatores de risco associados com o desenvolvimento e a persistência de problemas de conduta em crianças e adolescentes que se podem organizar no plano individual, familiar, escolar, grupo de pares e grupo alargado da comunidade (Lahey, Moffitt, Caspi, 2003; Born, 2005).

Assim, ao nível do indivíduo, a literatura aponta-nos vários fatores como: hiperatividade, impulsividade, fraca capacidade de concentração (Loeber, Farrington, & Petechuk, 2003; Losel & Farrington, 2012), historial de agressões na infância (Conroy & Murrie, 2007; Hoge & Andrews, 2010), baixa autoestima (Boden, Fergusson, & Horwood,

2007; Caldwell, Beitel, Ross, & Silver, 2006; Jessor, 1998), gosto pela sensação do risco (Conroy & Murrie, 2007; Jessor, 1998 e 2014) e consumo de substâncias (Chitas, 2010; Conroy & Murrie, 2007).

Ao nível da família são apontados vários fatores de risco: supervisão parental inadequada, com medidas disciplinares desadequadas, famílias sem coesão com conflitos entre os progenitores (Born, 2005; Cusson, 2011; Hoge & Andrews, 2010; Romano, 2003), baixo nível socioeconómico, famílias com elementos com comportamentos delinquentes e / ou violência na família (Conroy & Murrie, 2007).

Ao nível da escola e grupo de pares, são vários os fatores de risco também apontados: associação a grupos de pares com comportamentos desviantes (Cusson, 2011; Born, 2005; Hoge & Andrews, 2010, Romano, 2003), baixa motivação escolar, insucesso escolar (CNE, 2015; Murray & Farrington, 2010; Negreiros, 2008; Xian Guan, 2012), o absentismo escolar (Negreiros, 2008), sentimentos negativos acerca dos professores (Loeber & Farrington, 2001).

Enquanto fatores de proteção, a literatura identifica-os, também, ao nível do indivíduo, família, escola, comunidade e pares (Obando, Trujillo, & Trujillo, 2014).

Ao nível individual, a literatura aponta como fatores de proteção: elevada autoestima, boas competências sociais, forte motivação e capacidades académicas, interesse em desporto/*hobbies* e saúde física (Romão, 2013) e capacidade de resiliência (Borum, Lodewijks, Bartel, & Forth, 2010, citados por Conroy & Murrie 2015).

Ao nível da família, escola e sociedade, Romão (2013), numa revisão da literatura, identifica como fatores de proteção familiares: as competências parentais e estabilidade. Como fatores situacionais: boas qualidades escolares, bons serviços de saúde mental na comunidade, boa vizinhança, instalações de lazer e suporte de pares positivos.

No que respeita ao vínculo com a escola, quanto mais forte, menos o comportamento apresenta características delinquentes. Estudos defendem que os alunos que gostam da escola apresentam menor envolvimento em atividades delinquentes do que aqueles que não gostam (Development Services Group, Inc., 2015; Jessor, 1998).

Para além da vinculação à escola, num número de países, entre os quais Portugal, foi encontrada uma forte relação entre a repetição de ano escolar e o comportamento delinquente (CNE, 2015; ISRD-1, 1994; ISRD-2, 2010).

Calvert (2002, citado por Romão, 2013) postula que jovens com mais habilitações académicas apresentam menos comportamentos delinquentes, identificando o sucesso escolar como fator de proteção para comportamentos delinquentes.

No entanto, as conclusões de um estudo de Junger-Tas e colaboradores, realizado em 2004, não confirmam a associação entre fraco desempenho escolar e delinquência. Os autores adiantam como explicação que os fortes sentimentos de frustração entre os jovens que enfrentam o insucesso escolar estariam relacionados com o comportamento violento.

Contudo, Born (2005) postula que, sempre que o jovem interage de modo problemático com o contexto escolar, a tendência deste é para deixar de investir quer na aprendizagem, quer no sucesso escolar. Na sequência desse desinvestimento, o jovem poderá alterar o seu círculo de amizades, aproximando-se do grupo de pares com atitudes que põem em causa as regras sociais, assumindo comportamentos delinquentes.

A avaliação do efeito combinado dos vários fatores de proteção mostrou que, quando estão presentes pelo menos três, os jovens envolvem-se menos em atos delinquentes do que quando há apenas um ou nenhum fator de proteção (Charlebois, LeBlanc, Tremblay, Gagnon, & Larivée, 1995, citados por Romão, 2013).

Face ao exposto importa definir com mais precisão os conceitos de fatores de risco e de proteção.

Fatores de risco e de proteção

De acordo com a Organização Mundial de saúde existem vários fatores de risco e de proteção, nomeadamente durante a adolescência (WHO, 2005, 2016).

Os comportamentos de risco durante a adolescência e, entre estes, os comportamentos delinquentes, devem ser considerados dentro de uma visão sistémica dos problemas e, consequentemente, ter em consideração os conceitos de risco e de proteção (Chitas, 2010).

A literatura enfatiza a presença quer de fatores de risco, quer de proteção, ajudando a criar um resultado positivo ou evitar um negativo.

Fatores de risco

Um fator de risco é qualquer fator associado a uma crescente probabilidade de um comportamento ocorrer, tendo, geralmente, consequências negativas (Resnick, 2005), aumentando a probabilidade de desadaptação do sujeito diante de uma situação de perigo (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Na literatura encontramos vários domínios e categorias de fatores de risco.

Neste âmbito, desde os finais da década de 90 do século XX, várias pesquisas, incluindo estudos longitudinais, defendem que os fatores de risco podem abarcar diferentes domínios: pessoal/individual; familiar; e extra-familiar (Chitas, 2010).

Brook, Whiteman, Balka e Cohen (1997, citados por Chitas et al., 2015) identificaram, como fatores de risco associados a delinquência e uso de drogas: fraca vinculação, níveis baixos de integração do Eu, baixos níveis de realização escolar, associação a pares desviantes, e ambiente escolar pobre.

Loeber, Farrington, Southamer-Loeber e Van Kammen (1998), num estudo longitudinal com 1500 adolescentes, associaram a delinquência e outros comportamentos de risco aos seguintes fatores: baixos níveis escolares, problemas de deficit de atenção e hiperatividade, e falta de monitorização familiar e comunicação familiar pobre.

Kaplan (1999; 2013) distingue entre marcadores (*markers*) e os relacionados com os resultados (*outcomes*). Distinguindo, ainda, entre fatores de risco proximais e distais. Os primeiros têm impacto direto nas condutas delinquentes; Os segundos operam através dos primeiros.

Como fatores proximais, o autor refere: existência de comportamentos desajustados ou de ações criminais anteriores; fraco rendimento escolar ou falta de sucesso profissional; associação a pares com comportamentos delinquentes; abuso de substâncias; falta de atividades planeadas dos tempos livres; traços de personalidade e valores antissociais.

Nos fatores distais incluem-se os problemas criminais / psiquiátricos na família; problemas financeiros; condições de habitação deficitárias; e ambiente negativo no bairro (Hoge, & Andrews, 2010).

Jessor (1994, 1998 e 2014) defende que os fatores de risco aumentam a probabilidade de ocorrência de comportamentos de risco e podem incluir não só modelos e oportunidades para a prática de comportamento de risco mas também vulnerabilidade pessoal (baixa autoestima, baixa expectativa de vida) e experiências anteriores com comportamentos de risco.

Outros autores enfatizam, ainda, o efeito cumulativo dos fatores de risco, isto é, crescentes níveis de exposição ao risco potenciam o aumento da ocorrência de problemas de comportamento como problemas na escola e delinquência (Pollard, Hawkins & Artur, 1999, citados por Chitas, 2010).

Fatores de proteção

O conceito de fatores de proteção tem, nos últimos anos, assumido vários significados.

A literatura apresenta-os, quer definidos como o pólo oposto dos fatores de risco - *promotive factors* – quer como variáveis moderadoras - *buffering factors* (Chitas, 2010).

Mais em detalhe vejamos o que a literatura no presente século, nos oferece sobre esta temática.

Os fatores de proteção reduzem o impacto de um comportamento de risco, ajudam a não participarem em comportamentos prejudiciais e /ou promovem caminhos alternativos (Obando, Truyillo & Truyillo, 2014; Spooner, Hall & Lynskey, 2001).

Eckenrode e Gore (1996, citados por Carvalho, Moraes, Koller & Peccinini, 2007) dividem os fatores de proteção em três classes que, perante uma adversidade, dão suporte ao indivíduo – atributos pessoais, laços afetivos do sistema familiar e contextos sociais como a escola ou o local de trabalho.

Os fatores de proteção também se podem diferenciar em “distais e proximais” Chitas (2010, p.62), assim como assumirem um funcionamento cumulativo e interativo. (Chitas, 2010; Rutter, 2012).

Em 1995, Jessor e colaboradores confirmam como sendo significativa a associação negativa inversa entre fatores de risco e de proteção. Assim, quanto maior a proteção menor o número de problemas de comportamento. Em 2014, Jessor defende a existência de “domínios concetuais interligados de proteção para os comportamentos de risco dos adolescentes” (Jessor, 2014, p. 602) e identifica os seguintes fatores de proteção que promovem comportamento positivo e prosocial: modelos positivos e de comportamentos prosociais dos membros da família, pares, escola e comunidade; controlos pessoais e sociais que impedem o início de comportamentos de risco; apoios sociais; e experiências com comportamentos prosociais.

O conceito de Resiliência

Etimologicamente encontramos a origem do termo resiliência na palavra latina “*resiliens*” (*re* = para trás ; *silieri* = saltar).

O conceito tem assumido várias definições e abordagens.

Perspetiva histórica

Durante séculos utilizado como conceito da física - resiliência enquanto propriedade do material de retornar à forma ou posição original uma vez terminada a tensão sobre o mesmo dissipando a energia acumulada -, em Psicologia, o estudo do fenómeno é relativamente recente e vem evoluindo nas últimas décadas, nomeadamente desde os anos 70 do século XX (Fergus & Zimmerman, 2005; Pinheiro, 2004; Rutter, 2006).

Estudos realizados nos anos 70, do século passado, estudaram os efeitos de fatores de risco no desenvolvimento das crianças e constataram que um número de crianças expostos aos mesmos riscos e contextos de adversidade reagiam de forma diferente, não experienciavam resultados negativos (Fergus & Zimmerman, 2005; Pinheiro, 2004; Rutter, 2006).

Norm Garmezy considerado um dos mais importantes pioneiros na conceptualização e estudo da resiliência (Rutter, 2012), numa pesquisa com doentes esquizofrenicos, realizada em 1970, detetou que em fases anteriores da doença, alguns dos indivíduos em estudo conseguiam manter uma relativa competência no mundo do trabalho, relações sociais e capacidade de assumir responsabilidade. Postulou a existência de “trajetórias de vida relativamente resilientes” (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Quatro anos mais tarde, Garmezy, numa pesquisa com crianças de mães esquizofrênicas, encontrou evidências de variação de respostas face a situações de risco semelhante.

Também nos anos 70, Emmy Werner numa pesquisa com crianças no Hawaii, deu ênfase às condições adversas e aos fatores de risco associados (Luthar, Cicchetti e Becker, 2000).

Desde então, diversos estudos contribuíram para a compreensão deste conceito, relacionando-o com fatores de risco e/ou de proteção (Anaut, 2005; Assis, Pesce, & Avanci, 2006; Garmezy, 1991 e 1993; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Fergus & Zimmerman, 2005; Rutter, 1999, 2006, 2007, 2012; Thornton & Sanchez, 2010; Wagnild & Young, 1993).

Para Luthar e Zigler (1991, citados por Luthar, Cicchetti & Becker, 2000), resiliência refere-se a um processo dinâmico com adaptação positiva no contexto de uma adversidade o que significa que, por um lado há uma exposição a uma ameaça ou a uma adversidade grave e, por outro lado, houve uma adaptação positiva no processo de desenvolvimento.

Wagnild e Young (1993) caracterizam resiliência como a capacidade de o indivíduo lidar com problemas, superar obstáculos ou resistir emocionalmente aos estímulos adversos do ambiente - choque, stress, etc. Os mesmos autores correlacionam a resiliência com o modo como o indivíduo perspectivam a sua própria competência e aceitação de si mesmo e da vida.

A resiliência é para Anaut (2005) a capacidade de ultrapassar uma situação que poderia ter sido traumática, com uma força renovada; ela implica uma adaptação positiva às dificuldades, um desenvolvimento normal apesar dos fatores de riscos e um domínio de si após um traumatismo.

Fergus e Zimmerman (2005) para além de enfatizarem que a resiliência se refere a um processo de superação dos efeitos negativos da exposição ao risco, postulam que esta “envolve *coping* com sucesso com experiências traumáticas, evitando as trajetórias associadas ao risco” (p. 399).

Na mesma linha, Assis, Pesce e Avanci (2006) defendem que a resiliência deve ser perspectivada, por um lado face à adversidade, acontecimentos de vida desfavoráveis e, por

outro lado, ao nível da proteção, as diferentes formas de apoio – internas e externas ao indivíduo – que lhe permitem ultrapassar uma adversidade.

Segundo estes autores deveriam ser considerados três tipos principais de proteção que atuam desde a infância e a adolescência: a própria capacidade do indivíduo de se desenvolver de forma autónoma, com autoestima positiva e autocontrolo flexível; a família proporcionando estabilidade, respeito mútuo, apoio e suporte; o apoio oferecido pelo ambiente social, através do relacionamento com amigos, com professores e com outras pessoas significativas.

Thornton e Sanchez (2010) definem resiliência como um processo dinâmico que possibilita que o indivíduo responda ou se adapte a situações adversas. Estes autores estabeleceram, ainda, uma relação com a autoestima. Uma maior resiliência implica um locus mais elevado de controlo e uma resistência mais baixa está associada com mais insegurança e desvalorização.

De acordo com Yi-Frazier, Smith, Vitaliano, Yi & Weinger (2010), sujeitos com baixa resiliência utilizam mais estratégias mal-adaptativas de coping e estão em maior risco.

Michael Rutter (2012) define resiliência como vulnerabilidade reduzida a experiências ambientais de risco, superação de *stress* ou adversidade, ou um resultado relativamente bom apesar de experiências de risco.

Segundo este autor, os processos de proteção têm quatro funções principais: reduzir o impacto dos riscos, reduzir as reações negativas; estabelecer e manter a autoestima e auto-eficácia e criar novas oportunidades (Rutter, 1987, citado por Rutter 2012).

O mesmo autor defende que a resiliência resulta de um processo interativo entre a pessoa e o seu meio e não pode ser considerada como um atributo fixo do indivíduo, uma vez que se trata de uma variação individual de resposta ao risco, pois o mesmo contexto que constitui fonte de risco pode também proteger e promover competências para superar esse mesmo risco.

“A resiliência é um processo. Com todos os tipos de experiências adversas (tanto físicas quanto psicossociais) (. . .) As pessoas podem ser resilientes com relação a algumas experiências, mas não resilientes em relação a outras. (. . .),

há variação individual e, daí, uma graduação de resiliência não está fora de questão.” (Rutter, 2007, IHU online, para. 1)

Assim, resiliência é considerada como o resultado final de processos que não eliminam os riscos experimentados, mas encorajam o indivíduo a lidar efetivamente com a situação e a sair fortalecido da mesma.

Na mesma linha, Shepard, Salina, Girtz, Cox, Davenport, & Hillard (2012) defendem que, enquanto fator protetor ou moderador, contrabalança os efeitos negativos de traumas e adversidades.

Quanto aos componentes da Resiliência, Wagnild e Young (1993) identificaram dois fatores: competência pessoal e aceitação de si próprio e da vida. No entanto, desde essa data, outros fatores são identificados: serenidade, perseverança, solidão existencial e auto-suficiência (Lundman et al., 2007); competência pessoal, autodisciplina, autonomia, resolução de problemas e otimismo (Oliveira & Machado, 2011).

Cada vez mais a resiliência é assumida como um constructo multidimensional, podendo um indivíduo apresentar competência em certos domínios mas apresentar problemas noutros (Fallon, 2010), e tem um impacto positivo nos resultados, na saúde e no bem-estar (Bartley, Schoon, & Blane, 2010).

Vários fatores têm sido identificados por vários autores. Por exemplo, Wagnild e Young (1993) identificaram dois fatores principais que designaram por “competência pessoal” e “aceitação de si próprio e da vida”; Lundman, Strandberg, Eiseman, Gustafson e Brulin (2007) identificaram cinco fatores, “serenidade”, “significado da vida”, “perseverança”, “solidão existencial” e “auto-suficiência” (*equanimity, meaningfulness, perseverance, existential aloneness* e *self-reliance*); Oliveira e Machado (2011) identificaram, também, cinco fatores que definiram como “competência pessoal” que, segundo as autoras, corresponde à crença que o sujeito terá em si próprio enquanto percepção positiva; “auto-disciplina”, referindo-se à análise que o sujeito fará da sua capacidade de se auto-organizar na resolução de tarefas; “autonomia”, referindo-se à capacidade para resolver as coisas, sozinho; “resolução de problemas”, focando a forma como o sujeito enfrentará as situações; e “optimismo”, focando uma percepção mais positiva da vida.

Ao nível do otimismo, a literatura ainda distingue otimismo e otimismo *bias*. O Otimismo *bias*, originalmente referido por Weinstein (1980), embora num contexto diferente da educação, é caracterizado como irrealista e a tendência para o indivíduo subestimar a probabilidade de a experiência negativa voltar a ocorrer.

A esperança e o sentimento que o futuro é positivo são aspetos fundamentais do otimismo. Os otimistas enfrentam o futuro com expectativas positivas, mas incluindo metas gizadas com realismo (Sun & Shek, 2012). Ainda segundo estes autores, o otimismo pode ser, contudo, prejudicial se esta esperança num futuro positivo não for acompanhada de uma avaliação correta das experiências de vida e de uma preparação objetiva do futuro. No mesmo sentido, Lilienfeld e Arkowitz (2011) defendem que o otimismo tem de estar enraizado em objetivos claramente definidos e alcançáveis, senão pode assumir falta de sentido de responsabilidade e ter impacto negativo ao nível do comportamento e relações sociais.

Neste sentido, Christopher Peterson, (2010, citado por Lilienfeld & Arkowitz, 2011), um dos fundadores do movimento da psicologia positiva, distingue entre “otimismo realista, que espera o melhor do futuro mas ficando em alerta face a potenciais ameaças, do otimismo irrealista que ignora essas ameaças” (p. 4).

Também Shigehiro Oishi, Ed Diener e Richard Lucas, num estudo realizado em 2007, recorrendo a uma amostra internacional muito alargada, confirmaram que “uma atitude positiva irrealista pode promover atitudes complacentes e de abandono” (p. 348).

Associação entre a Resiliência e a Autoestima

Vários estudos têm associado a capacidade de resiliência à autoestima.

Román (2008) defende que adolescentes com alta autoestima são mais capazes de persistir em presença de um falhanço e são menos vulneráveis a sucumbir a sentimentos de incompetência.

Fallon, em 2010, postula que as características ou atributos pessoais (e.g., autoestima) parecem aumentar a resiliência. Karatas (2011) postula que a autoestima é um preditor da resiliência e que adolescentes com baixa autoestima têm um sentimento de incapacidade e de fraca resiliência.

Em 2012, Fuentes, Medina, van Barneveld e Escobar defendem que uma baixa Resiliencia está associada a insegurança, desvalorização e baixa autoestima.

Mruk (2013) afirma que a autoestima parece assumir um papel de permitir que o indivíduo seja capaz de gerir a vida e enfrentar desafios e contrariedades.

O conceito de Autoestima

Etimologicamente o termo autoestima deriva do grego *autos* – por si mesmo – e do latim *aestimare* – valorizar, avaliar (dicionário latim-português online).

Várias têm sido as definições e abordagens a este constructo.

Perspetiva histórica

Em 1980, William James foi dos primeiros autores a definirem autoestima individual. Para este autor, autoestima é a avaliação que cada pessoa faz de si própria. Esta avaliação envolve a relação entre a perceção que o indivíduo tem do sucesso que conseguiu atingir e das expectativas que tinha em relação a um dado acontecimento (Brites et al., 2014).

No início do século XX, Cooley, citado por Brites et al (2014) associa a autoestima também à aprovação dos outros, “o Eu ao Espelho”.

A partir da segunda metade do século XX, vários são os autores que se debruçam sobre este conceito.

A Rosenberg (1965, 1977) é atribuída uma das definições mais consensuais. Este autor define autoestima como um conjunto de sentimentos e pensamentos do indivíduo sobre o seu próprio valor, a sua competência, que se reflete numa atitude positiva ou negativa em relação a si mesmo.

Coopersmith (1967), num amplo estudo sobre autoestima intitulado *Os Antecedentes da Auto-Estima*, definiu as experiências de vida que interferem com a autoestima, fortalecendo-a ou diminuindo-a: o domínio sobre as crianças, a rejeição e punição severa resultam em autoestima baixa. Sob tal condição, as crianças experimentam menos o amor e sucesso, e tendem a ficar geralmente submissas e passivas (embora possam, ocasionalmente,

exteriorizar atitudes de agressão e poder). Crianças criadas sob tais circunstâncias, segundo este autor, têm mais probabilidade de manifestar padrões de comportamento disruptivos.

Em 1969, Hirschi defende a associação entre uma baixa autoestima e o aumento da delinquência. Na mesma linha Brendgen, Vitaro e Bukowski (1998), citados por Pechorro et al. (2013) verificaram que os adolescentes com baixa autoestima apresentavam tendência para assumir uma atitude positiva face aos comportamentos delinquentes e a associar-se a jovens com comportamentos desviantes.

McCarthy e Hoge (1984), citados por Pechorro et al. (2011), consideram que a baixa autoestima não só enfraquece os laços sociais, a vinculação às normas sociais, levando a um aumento da delinquência, mas também se pode associar a uma quebra da autoestima ao produzir um *feedback* negativo nas pessoas que interagem com o adolescente.

Coopersmith (1989) enfatiza que o ponto fundamental da autoestima é o aspeto valorativo, que influencia na forma como o indivíduo escolhe as suas metas, se aceita a si mesmo, valoriza o outro e projeta as expectativas para o futuro.

Também em 1989, Rosenberg define-a como uma orientação positiva ou negativa de cada indivíduo relativamente a si mesmo.

Um aspeto essencial no desenvolvimento da autoestima é a auto discrepância que, de acordo com Rogers, diz respeito às dualidades entre o “self” real e o “self” ideal (Nunes, 1997). Quando as discrepâncias entre os tipos do “self” são muito grandes podem conduzir a depressões e baixa da autoestima.

Fox (1998) aponta a autoestima como um indicador do bem-estar subjetivo e um elemento primário do bem-estar mental. Um ano antes Sonstroem enfatizava que o constructo autoestima desempenhava importante papel mediador no comportamento psicológico, social e físico do indivíduo.

No presente século, Kuther (2000) evidenciou que os jovens que percebem ter níveis mais reduzidos de competência a nível escolar envolvem-se mais frequentemente em atividades de risco. Desta forma a competência relaciona-se com a autoestima, pelo menos em algumas áreas, como forma de compensação.

Kaplan (2013) afirma que a autoestima é uma autoavaliação, implicando um sentimento de valor que engloba a componente afetiva e se expressa através de uma aprovação ou reprovação em relação à própria pessoa.

Na atualidade, segundo Brites et al (2014), novas abordagens caracterizam o conceito de autoestima como um estado em que se podem observar flutuações individuais, dependendo das situações. Coll, Marchesi e Palácios (2004) defendem que, na dinâmica interna da autoestima, intervêm não só a história individual de sucessos e fracassos, como também as experiências de aceitação e suporte emocional emergentes das interações, nomeadamente com sujeitos significativos.

A autoestima é considerada um dos principais preditores de resultados favoráveis quer na adolescência quer na vida adulta, sendo evidente a sua relevância em áreas como sucesso ocupacional, relacionamentos interpessoais e, ao nível da escola, resultados / sucesso académico (Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003).

Por outro lado, também tem sido associada a problemas como agressão, comportamento antissocial e delinquência na juventude (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt & Caspi, 2005).

Mruk (2006, 2013) defende o papel relevante ao nível da motivação, quer através da sua função reguladora (de manutenção do *Self*), manutenção do bem-estar e auto regulação (feedback sobre a adequação das estratégias de *coping*), quer ao nível da motivação intrínseca para se superar ao longo do processo de crescimento.

Neste sentido, a autoestima assume um papel ao nível da motivação mas também é um fator de proteção (ou de risco), se considerarmos a sua capacidade de se adaptar e desenvolver um projeto de vida (Brites et al., 2014) e preditor de sucesso e de bem-estar (Kuster, Orth, & Meier, 2013; Marshall, Parker, Ciarrochi, & Heaven, 2014; Orth, Robins, Trzesniewski, Maes, & Schmitt, 2009; Orth, Robins, & Widaman, 2012; Trzesniewski et al., 2008).

A autoestima pode ser definida como a perceção que um indivíduo faz do seu próprio valor, entretanto tal avaliação não é apenas um construto individual, mas também o resultado de agentes externos que interagem. Assim, a visão que um indivíduo tem de si próprio deriva das interações estabelecidas com o outro, na família e sociedade (Pereira, 2001).

A autoestima expressa um sentimento ou uma atitude de aprovação ou a reprovação de si mesmo; É o juízo pessoal de valor expresso nas atitudes, que documentam o que o sujeito se considera capaz de fazer e do seu sucesso ou valor.

Embora subjetiva, é acessível através de relatos verbais e comportamentos observáveis (Coopersmith et al., 1967; Rosenberg, 1989).

Carl Rogers (1997, citado por Nunes, 1997), por outro lado, assumiu que a autoestima ia para além da apreciação do valor e importância que o sujeito se atribuía. O autor considerava-a um compromisso do indivíduo em assumir a responsabilidade por si mesmo e pelas relações com os outros. Assim, quando as discrepâncias entre o self real e o ideal são muito grandes, podem conduzir a uma baixa da autoestima.

Costa (2000) enfatiza que a autoestima é talvez a variável mais crítica que afeta a participação de um adolescente num grupo. Os adolescentes com baixa autoestima desenvolvem mecanismos que podem distorcer a comunicação dos pensamentos e sentimentos e dificultam a integração grupal.

Autoestima: traço ou estado?

Alguns autores consideram a autoestima como traço – assumindo a sua estabilidade durante um período de tempo (Harter & Whitesell, 2003); outros caracterizam-na como um estado – dependendo de resposta a situações ou eventos de vida (Cole et al., 2001) – sugerindo que o seu desenvolvimento não se apresenta estável ao longo do ciclo vital.

Autores assumem a autoestima como resultado de experiências anteriores, mas também determinante para experiências futuras (Mischel, Shoda, & Smith, 2008).

Autoestima não é um traço (Huang, 2010; Pullmann, Allik, & Realo, 2009; Twenge & Campbell, 2001; Donnellan, Kenny, Trzesniewski, Lucas, & Conger, 2012; Kuster & Orth, 2013).

Coll, Marchesi e Palácios (2004), defendem que, na dinâmica interna da autoestima, intervêm não só a história individual de sucessos e fracassos, como também as experiências de aceitação e suporte emocional emergentes das interações, nomeadamente com sujeitos significativos.

É importante destacar diante dessas diversas linhas teóricas, que o desenvolvimento da autoestima é um processo sujeito a mudanças desde a infância e que pode sofrer modificações ao longo da vida (Sampaio, 2010; Chung, Robins, Trzesniewski, Nofle, Roberts, Widaman, 2014).

Mesmo alguns autores, como Kuster e Ort (2013) e Orth e Robins (2014), que defendem que a autoestima é relativamente estável, assumem que este constructo não é um traço imutável; Kuster e Ort (2013) examinaram a estabilidade da autoestima e reportaram que não flutua uniformemente ao longo do tempo mas está associada aos sucessos e falhanços experienciados ao longo da vida.

Autoestima - fator de proteção

A autoestima é considerada um dos principais preditores de resultados favoráveis na adolescência e na vida adulta: tem implicações em áreas como sucesso ocupacional, relacionamentos inter-pessoais e desempenho acadêmico (Brites et al., 2014; Marshall, Parker, Ciarrochi, & Heaven, 2014; Trzesniewski, Donnellan & Robins, 2003).

Born (2005), face ao conceito de imagem de si, que segundo o autor, envolve a autoestima, defende o efeito de espelho, relacionando a formação da autoestima com a imagem que os outros nos dão; Postula que pode, quando definida negativamente em indivíduos que acumulam insucessos, levá-los a sentirem-se desvalorizados e integrarem-se com dificuldade na sociedade originando atos de delinquência.

Na mesma linha, Donnellan et al. (2005) exemplificam com problemas observados como agressão, comportamento antissocial e delinquência na adolescência. Numa série de estudos, os autores fornecem evidências de uma relação forte entre baixa autoestima e a delinquência para ambos os gêneros. Postularam que indivíduos com baixa autoestima são, em sociedade, propensos à externalização de problemas como a delinquência e comportamento antissocial. Já em 1969, Hirschi associara uma baixa autoestima ao aumento da delinquência.

Mruk (2006, 2013) caracteriza-a como uma força motivacional básica a 2 níveis: Ao nível da sua função reguladora (de manutenção do *Self*), para manter o bem-estar e fornecer feedback sobre a adequação das estratégias de coping pessoais, ao nível motivação intrínseca para alcançar níveis superiores de crescimento e de expansão.

Boden, Fergusson e Horwood (2007), numa revisão da literatura, referem que vários estudos recentes demonstram a evidência específica de uma ligação entre a autoestima e vários atos de violência: a baixa autoestima enquanto fator preditor e a alta autoestima enquanto protetor, nomeadamente no que diz respeito a comportamentos violentos de adolescentes.

Baumeister et al. (2003) concluíram, no entanto, que a alta autoestima, ao invés de baixa autoestima, estava, na verdade, mais associada à violência: os indivíduos com instável autoestima elevada (correspondente ao narcisismo) eram mais propensos a responder às ameaças à autoimagem através de retaliação violenta.

Esta conclusão já havia sido encontrada em estudos de Kernis et al. (1993): indivíduos com instável autoestima elevada eram mais propensos a experimentar raiva e hostilidade do que os indivíduos com estabilidade de alta autoestima, e do que os indivíduos com baixa autoestima.

Afari et al. (2012) defendem que a autoestima pode influenciar vários aspetos do comportamento humano incluindo o nível das expectativas, aprendizagem e delinquência.

Ainda segundo os mesmos autores, na educação, a autoestima tem sido considerada um dos fatores mais importantes para o sucesso / insucesso nas escolas.

Como referimos anteriormente, a autoestima funciona ao nível da motivação mas também como fator de proteção (ou de risco), facilitando ou sendo um obstáculo ao nível da adaptação a novas situações e desenvolvimento de um projeto de vida Brites et al. (2014).

Baumeister et al (2003) defendem que uma alta autoestima facilita a persistência após um acontecimento de falha, de insucesso pessoal, enquanto uma baixa autoestima pode contribuir para externalizar comportamentos desviantes. Ciarrochi, Heaven e Davies (2007) num estudo longitudinal sobre o impacto da esperança e baixa autoestima nas classificações escolares postulam que pode ocorrer hostilidade e medo, bem como tristeza.

Crê-se que a autoestima deriva de uma combinação pessoal de decisões sobre as qualidades, competências e ações em vários domínios da vida - social, de trabalho, familiar e aspetos físicos - e está associada a resultados positivos, tais como ajustamento emocional, realização académica, bem-estar e satisfação com a vida (DoH, 2004).

Numa recente série de estudos, Donnellan et al. (2005) fornecem evidências de uma relação forte entre baixa autoestima e a delinquência para ambos os gêneros. Os autores postularam que indivíduos com baixa autoestima são, em sociedade, propensos à externalização de problemas como a delinquência e comportamento antissocial.

Nos estudos realizados por estes autores, a autoestima foi correlacionada negativamente com delinquência de forma consistente, independentemente do tipo de questionários que usaram.

Boden, Fergusson e Horwood (2007), numa revisão da literatura, refere que vários estudos recentes demonstram a evidência específica de uma ligação entre a autoestima e vários atos de violência (a baixa autoestima enquanto fator preditor e alta enquanto protetor): relataram uma relação entre a baixa autoestima e comportamento violento em adolescentes (idades 13-15).

Nessa revisão da literatura, os autores referem que Hollister-Wagner et al. verificaram que a alta autoestima atuou como um fator protetor contra comportamentos violentos de adolescentes; Ellickson e McGuigan descobriram que as adolescentes do sexo feminino com níveis mais baixos de autoestima no início da adolescência estavam mais propensos a agredir mais tarde na adolescência. Lindstrom encontrou uma associação entre baixa autoestima e comportamento violento numa grande amostra transversal na Suécia. Toombs e Benda descobriram que a baixa autoestima levava a um comportamento violento numa amostra de adultos jovens de infrações consideradas não-graves.

Por outro lado, embora uma série de estudos tenha relacionado a baixa autoestima com comportamento violento, outras pesquisas o têm questionado: Baumeister e colaboradores (2003) concluíram que a alta autoestima era preditora de violência. Especificamente, argumentam que os indivíduos com autoestima elevada mas instável (característica do narcisismo) eram mais predispostos a retaliarem com violência face a ameaças à autoimagem. Esta conclusão foi confirmada pelos resultados de outros estudos que examinaram a estabilidade de autoestima e comportamento agressivo. Por exemplo, Kernis et al. (2000) descobriram que indivíduos com instável autoestima elevada eram mais propensos a experimentar raiva e hostilidade do que os indivíduos com estabilidade de alta autoestima, e do que os indivíduos com baixa autoestima.

Da mesma forma, Bushman e Baumeister (1998) descobriram que os indivíduos narcisistas respondiam a uma ameaça ao ego com maiores níveis de agressão.

Isto levanta a questão de saber se as ligações estatísticas entre autoestima e violência refletem um processo específico em que a baixa autoestima leva à violência, ou de um processo mais geral no qual o contexto psicossocial do indivíduo leva ao desenvolvimento de ambos baixa autoestima e um maior risco de violência. Contudo, segundo Boden, Fergusson e Horwood (2007), experiências de laboratório de autoestima e violência podem não ter tido a validade externa dos estudos do mundo real, examinando um leque mais restrito de comportamentos violentos e agressivos do que pode ser relatado em pesquisa de opinião.

II. Metodologia

Objetivo do estudo

O objetivo principal é analisar a relação existente entre Retenções Escolares (RE) e os Comportamentos Delinquentes, como percebidos pelo adolescente, (CDA), a Autoestima (AE) e a Resiliência (RS).

Como objetivos específicos, propomo-nos:

- Analisar a existência de relação entre o número de retenções e os constructos Resiliência, Autoestima e Comportamentos Delinquentes Autorrelatados, em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico de Escolas/Agrupamentos de Escolas públicas do concelho de Odivelas;
- Comparar se existem diferenças ao nível das relações estabelecidas entre retenções e esses constructos em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico com uma ou várias retenções e alunos do mesmo ciclo de ensino que não apresentam retenções;
- Analisar a existência de relação entre os constructos Resiliência, Autoestima e Comportamentos Delinquentes Autorrelatados.

Delineamento

Trata-se de um estudo comparativo de índole quantitativa, correlacional e transversal que se enquadra num paradigma Positivista.

A escolha do método é ditada pelas questões específicas da pesquisa e pelo estado do conhecimento sobre essa área de estudo (Kumar, 2014). O tipo de pesquisa pode ser encarado de três perspetivas diferentes: da aplicação dos resultados do estudo (pesquisa pura ou aplicada); dos objetivos do estudo (descritivo, correlacional, explanatório or exploratório); do modo como se conduz a recolha dos dados (quantitativo ou qualitativo).

São duas as escolas de pensamento que prevalecem no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento: uma delas com filosofia subjacente à corrente positivista e a segunda com filosofia subjacente à corrente naturalista. As duas dão origem a paradigmas de investigação diferentes: quantitativo e qualitativo. (McCusker, & Gunaydin, 2015; Ribeiro,

2010). Nas últimas décadas estes dois paradigmas são, para alguns autores, considerados complementares, havendo vários estudos com a aplicação simultânea (McKuster & Gunaydin, 2015; Ribeiro, 2010).

Por outro lado, a finalidade para a qual a pesquisa é realizada determina a metodologia a utilizar (Kumar, 2014).

Assim, face ao tempo disponível para a investigação, o estado de arte, os objetivos e hipóteses que pretendemos verificar, adotámos uma metodologia quantitativa, observacional, de corte transversal (dados recolhidos num só momento). É observacional porque não há nenhuma intervenção por parte do investigador. Os dados são recolhidos com base em questionários e escalas quantitativos, num único momento. As vantagens deste delineamento prendem-se com a possibilidade de aceder à realidade sem a manipular e a acessibilidade da amostra (Marôco, 2014).

Alguns autores consideram que as abordagens quantitativas caracterizam-se pela objetividade e generalização e podem ajudar a fornecer grandes amostras representativas, confirmar ou não hipóteses teóricas (Fassinger, 2013; McCusker & Gunaydin, 2015). Com base no tratamento dos dados recolhidos, é possível estabelecer relações entre as variáveis, fazer descrições, o que permite ao investigador aceder a factos que interpreta e procura generalizar (Carmo & Ferreira, 2008).

O estudo é de carácter descritivo e correlacional, dado que não há controlo ou intervenção propositada sobre as variáveis do estudo, não pretendendo, assim, estabelecer relações causais entre as mesmas mas verificar as eventuais relações estabelecidas (Kumar, 2014; Marôco, 2014).

A maior ênfase é dada à verificação da existência de relações / associações / interdependência entre dois ou mais aspetos de uma situação (Kumar, 2014). Face ao que nos propunhamos analisar, uma investigação com este desenho, permite descrever os fenómenos e as correlações ocorridos naturalmente, sem manipulação e num único momento, fornecendo informações acerca das variáveis em estudo e, com base nas relações presentes entre as variáveis em estudo, procurar explicar os resultados (Ribeiro, 2010).

Por fim, o estudo é comparativo: pretendemos comparar dois grupos de alunos. O estudo descritivo de comparação entre grupos foca dois grupos escolhidos com base no

critério em que um possui uma característica que o outro não tem (Fassinger, 2013; McCusker & Gunaydin, 2015) – nesta pesquisa um grupo de alunos com retenções escolares e outro sem retenções.

Recorremos ao método do autorrelato, com instrumentos de autopreenchimento aplicados em sala de aula, o que, segundo vários autores, permite um maior à vontade por parte dos inquiridos (Born, 2005; Muehlenkamp, Claes, Havertape, & Plener, 2012).

Os inquéritos de autopreenchimento, nomeadamente os de delinquência autorrevelada ou autorrelatada, são considerados, atualmente, instrumentos de medida com validade e fidelidade comprovadas por vários estudos (Born, 2005; Thornberry & Krohn, 2000; MORI, 2010).

Segundo Thornberry & Krohn (2000), este tipo de medida é uma das três técnicas mais utilizadas para medir o comportamento delinquente e criminal (para além de dados oficiais com registos dos tribunais ou de inquéritos de vitimização).

As medidas de autorrelato providenciam uma riqueza de informação ao nível da perspetiva do indivíduo (Rothenstein, 2000). Este tipo de instrumentos permite o conhecimento de um vasto leque de comportamentos delinquentes apresentando flexibilidade na aplicação e uma validade superior em relação a outras técnicas (Sanches, Gouveia-Pereira, Marôco, Gomes & Roncon, 2016).

Desde que foram aplicados em 1956, por Nye e Short – um questionário com 21 questões abrangendo atos penalizados por lei e não penalizados como atos praticados em ambiente familiar, consumo de álcool e relações sexuais entre menores – os inquéritos de autorrelato têm sido utilizados em vários estudos e aferida a sua validade e fidelidade (Born, 2005; Enzmann, 2013; Thornberry & Krohn, 2000).

A qualidade psicométrica das medidas do método de autorrelato tem apresentado grande evolução desde os anos 50, e os instrumentos têm sofrido transformações nomeadamente em relação ao número e tipo de questões utilizadas (Born, 2005; Enzmann, 2013; Thornberry & Krohn, 2000).

Progressivamente os instrumentos foram abarcando novas áreas, tais como comportamentos delinquentes e a família, os pares, e a escola, sendo utilizados como

instrumentos de medida pelas várias perspetivas teóricas e em grandes inquéritos nacionais e internacionais (Born, 2005; Enzmann, 2013).

A sua aplicação associada ao anonimato reforça a sua validade, e os instrumentos mais curtos, menos pormenorizados apresentam a vantagem de serem utilizados com maior aceitação pelos inquiridos (Born, 2005; Thornberry & Krohn, 2000).

Em Portugal, vários estudos já utilizaram este tipo de medida (Chitas, 2010; Mendes & Carvalho, 2010; Pechorro et al., 2013; Santos & Maia, 2003; Seixas, 2010).

Questões da investigação

Q1. Será que existe uma associação entre o número de Retenções e um aumento da Delinquência Autorrelatada?

Q2.Será que existem valores diferentes de Comportamentos autorrelatados entre alunos com e sem retenções?

Q3.Será que existe uma associação entre o número de Retenções e a Autoestima?

Q4.Será que os alunos com Retenções apresentam níveis diferentes de Autoestima quando comparado com os alunos sem Retenções?

Q5.Será que existe uma associação entre o número de Retenções e Resiliência?

Q6.Será que os alunos com Retenções apresentam níveis diferentes de Resiliência quando comparados com os alunos sem Retenções?

Q7.Será que níveis diferentes de Resiliência estão associados a níveis diferentes de Autoestima?

Q8. Será que níveis diferentes de Autoestima estão associados a diferenças de Comportamentos Delinquentes Autorrelatados?

Hipóteses

Com base nas questões formuladas, são formuladas 8 hipóteses:

H1. Existe uma associação positiva entre Retenções Escolares e Comportamentos Delinquentes auto percebidos (autorrelatados), segundo a proposta de Born (2005),

Jimerson, Shane & Ferguson (2007), Junger-Tas, Terlouw & Klein (1994), Junger-Tas, Marshall, Enzmann, Steketee e Gruszczynska (2010) e Simões, et al. (2008).

H2. Alunos com Retenções apresentam valores mais altos de Comportamentos Delinquentes autorrelatados do que alunos sem retenções, segundo a proposta de Jimerson, Shane & Ferguson (2007), Junger-Tas, Terlouw & Klein (1994) e Junger-Tas et al. (2010).

H3. Existe uma associação negativa entre Retenções e Autoestima, segundo a proposta de Brophy (2006), Martin (2011) e Rebelo (2009).

H4. Alunos com Retenções apresentam níveis de Autoestima mais baixos do que alunos sem retenções, segundo a proposta de Donnellan et al. (2005), Jimerson (2001), Xia e Kirby (2009).

H5. Existe uma associação negativa entre Retenções e Resiliência, segundo proposta de Thornton e Sanchez (2010).

H6. Alunos com Retenções apresentam níveis de Resiliência mais baixos do que alunos sem retenções – tendo como base a literatura (Fallon, 2010; Karatas, 2011), põe-se esta hipótese.

H7. Níveis mais elevados de Resiliência estão associados a uma Autoestima mais alta, segundo proposta de Thornton e Sanchez (2010).

H8. Níveis mais baixos de Autoestima estão associados a maior incidência de Comportamentos Delinquentes Autorrelatados, segundo proposta de Thornton e Sanchez (2010) e Donnellan et al., (2005).

Variáveis

Face às hipóteses formuladas, passamos a definir a operacionalização das variáveis envolvidas.

A variável independente corresponde a Retenções Escolares (operacionalizada em 2 medidas – retenção: sim ou não; e número de retenções, medida quantitativa) e as variáveis dependentes são Comportamentos Delinquentes Autorrelatados, Autoestima e Resiliência

A variável qualitativa ordinal, Comportamentos Delinquentes, definidos enquanto conjunto de condutas antissociais que exprimem a inadaptação do indivíduo à sociedade, geralmente, delitos cometidos por jovens (Born, 2005; Negreiros, 2008; Chitas, 2010), foi operacionalizada através da aplicação do Questionário de Comportamentos Antissociais de Valentina Chitas (2010).

Este questionário é constituído por 26 questões e abarca 3 dimensões.

A dimensão indisciplina na escola e em casa, que corresponde aos itens 1 a 9 inclusive (“faltas disciplinares, suspensão ou expulsão da escola, danificar materiais, desrespeitar professores / funcionários, fugas de casa, ficar uma noite fora de casa sem autorização”);

A delinquência violenta, que corresponde aos itens 7, 10, 11, 12, 25 13, 14 e 15 (“lutas de gangs, agressões físicas a outra pessoa e esta necessita tratamento médico, uso de armas para ameaçar ou agredir alguém”);

Os crimes contra a propriedade, que correspondem aos itens 6, 22, 23, 24, e 26 (“forçar a entrada numa propriedade alheia, incendiar carros, danificar imóveis, equipamentos e materiais, furtar artigos em lojas”).

A variável nominal qualitativa Autoestima, definida enquanto orientação positiva ou negativa de cada individuo relativamente a si mesmo (Rosenberg, 1969, 1989), foi operacionalizada pela aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg – RSES, versão Portuguesa de Pechorro et al. (2011). A cada item corresponde uma escala de Likert com 4 opções de resposta: Totalmente verdade, Em parte Verdade, Em parte Falso e Totalmente Falso.

A variável quantitativa intervalar Resiliência, definida enquanto capacidade de o indivíduo lidar com problemas, superar obstáculos ou resistir emocionalmente aos estímulos adversos do ambiente (choque, stress etc.) e envolvendo crenças do indivíduo acerca da sua própria competência e aceitação de si mesmo e da vida de modo a promover a adaptação individual (Wagnild e Young, 1993), foi operacionalizada através da aplicação do Questionário de Resiliência de Oliveira e Machado (2011), versão portuguesa da *Resilience Scale*, de Wagnild e Young (1993), constituído por 25 itens com resposta tipo likert variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente).

Por fim, no que respeita à variável independente, será de referir o seguinte: No nosso trabalho, apesar de considerarmos que o conceito de insucesso escolar envolve múltiplos aspetos, assumimos o insucesso escolar enquanto formalizado na Retenção Escolar (ao nível do autorrelato) e consequente repetição do ano escolar.

Assim, a Retenção Escolar, no nosso estudo, foi operacionalizada do seguinte modo: O participante no estudo relata se “reprovou” em algum ano de escolaridade e, em caso afirmativo, “quantas vezes tal facto aconteceu”.

Não foi considerado relevante, face aos objetivos enunciados, identificar se essa retenção se deveu a reprovação por excesso de faltas (absentismo) ou se ela existiu no final do ano escolar como resultado de avaliações sumativas (interna através da classificação sumativa do 3º período; ou interna e externa, nos anos de avaliação externa com exames nacionais).

Enquanto variável qualitativa, nominal dicotómica, a variável Retenção Escolar (S/N), definida como não transição de ano ou não aprovação no ano escolar em que o aluno esteve matriculado, foi operacionalizada pela aplicação de um Questionário de Dados Biográficos de resposta sim ou não, realizado pelo autor da dissertação.

Por outro lado, enquanto variável quantitativa intervalar, foi operacionalizada através da aplicação do mesmo questionário, nos itens “nº de vezes em que não há transição ou não aprovação no ano escolar” (0, 1, 2, 3, ...), “ano(s) de escolaridade em que ficou retido” (varia de 1 a ...) e “quantas vezes nesse ano”.

Modelo Concetual da pesquisa

Em esquema resumimos o modelo concetual da nossa pesquisa (Figura 2). Nele estão representadas as várias hipóteses colocadas para verificação dos objetivos formulados, assim como as variáveis em análise.

Através dos vetores (setas) estão assinaladas as várias correlações cuja existência colocámos como hipótese e quisemos analisar.

Para além disto, também está documentada a comparação que pretendemos estabelecer entre os dois grupos de participantes que constituem a nossa amostra (GR e GSR).

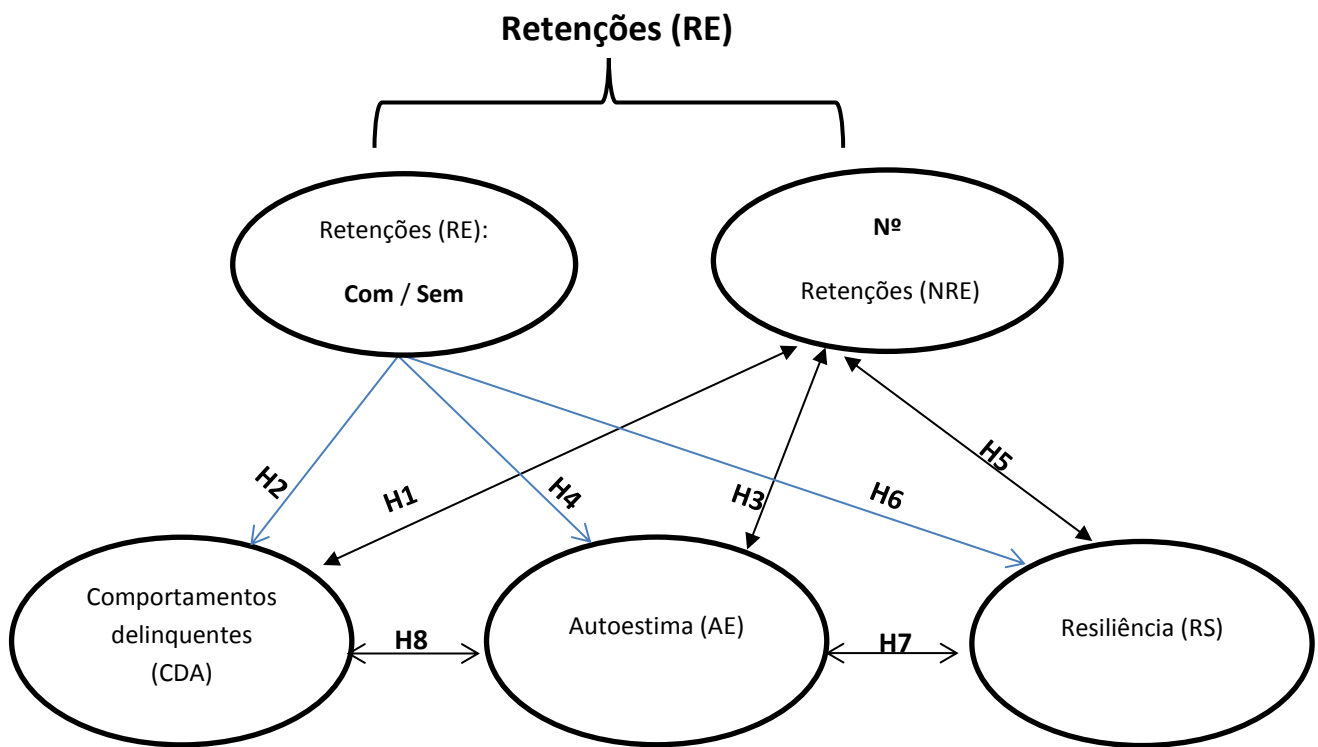


Figura 2: Modelo Conceitual da pesquisa.

Instrumentos

Após a definição das variáveis em estudo, a recolha de dados foi realizada através do auto preenchimento pelos participantes de quatro questionários:

- Questionário Sócio-Demográfico composto por itens relativos à idade, género, ano de escolaridade, número e tipo de retenções; (Anexo A)
- Escala da Autoestima de Rosenberg – RSES, versão Portuguesa de Pechorro, Marôco, Poiães & Vieira (2011); (Anexo B)
- Escala de Avaliação Global de Resiliência – RS de Wagnild e Young (1993), versão Portuguesa de Oliveira e Machado (2011); (Anexo C)
- Questionário de Comportamentos antissociais, de Valentina Chitas (2010); (Anexo D)

Rosenberg Self-esteem Scale (RSES; Rosenberg, 1965)

A *Rosenberg Self-esteem Scale* (RSES) é uma medida de auto-resposta que mede a autoestima global. Inicialmente construída por Morris Rosenberg, em 1965, apresentava-se com 10 itens e como uma escala de tipo *Guttman*. A RSES original apresentava boas propriedades psicométricas: com boa consistência interna, apresentando um valor de α de *Cronbach* igual a 0.92 (Rosenberg, 1965).

Um estudo internacional sobre as características psicométricas da escala, realizado entre 2003 e 2004, por Schmitt e Allik, com a colaboração de mais de 100 investigadores internacionais, em 53 países – incluindo Portugal – e em 28 línguas diferentes, permitiu verificar a utilidade da RSES, enquanto medida da autoestima global, bem como confirmar a sua consistência interna e estrutura fatorial – com valor médio de α de *Cronbach* igual a 0.81 (Schmitt & Allik, 2005).

A dimensionalidade da autoestima tem sido motivo de controvérsia. Alguns autores defendem uma estrutura bifatorial da escala (Andrade, Sousa, & Minayo, 2009; Romano, Negreiros, & Martins, 2007). Contudo, a maioria dos estudos (Azevedo & Faria, 2004; Donnellan et al., 2005; Marsh, 1996, 2010; Meurer, Luft, Benedetti, & Mazo, 2012; Pechorro, Marôco, Poiares & Vieira, 2011; Santos & Maia, 2003) postula que a RSES avalia um constructo unidimensional, tal como sugerido originalmente por Rosenberg (1965).

Este questionário está traduzido e validado para Portugal. As duas versões em língua portuguesa a que tivemos acesso, de Santos e Maia (2003) e de Pechorro et al. (2011), ambas assumem o formato de resposta tipo Likert, com quatro pontos.

Optámos pela versão de Pechorro et al. (2011), tendo como critério a amostra em que fora feita a validação da escala: por um lado o nível etário abarcava as idades que nos propomos estudar, pois as idades estavam compreendidas entre os 12 e os 20 anos; por outro lado, fora validada quer para uma amostra forense quer para uma amostra escolar que compreendia escolas Básicas.

A escala apresenta cinco itens com formulação positiva, que correspondem às questões números 1, 2, 4, 6, e 7 (e.g., “De um modo geral sinto-me satisfeito comigo próprio”) e cinco itens formulados negativamente, que correspondem às questões números 3, 5, 8, 9 e 10 (e.g.

“De um modo geral sinto-me um fracassado”). A cada item corresponde uma escala de *Likert* com quatro opções de resposta: (1) Totalmente falso, (2) Em parte falso, (3) Em parte verdade e (4) Totalmente verdade.

No que diz respeito à cotação da escala, realizadas as inversões e somadas as respostas a todos os itens, a pontuação total na escala pode variar entre 10 e 40. Quanto mais elevada a pontuação, maior será a autoestima do sujeito. Segundo a literatura, a pontuação também pode variar entre 0 e 30 pontos, dependendo da atribuição de 0 a 3 (em vez de 1 a 4), nas opções de resposta.

Os autores (Pechorro et al., 2011) consideram que a escala traduzida apresenta, de uma forma genérica, qualidades psicométricas comparáveis às relatadas originalmente por Rosenberg (1965) e a outras versões de outras línguas, sendo válida a sua utilização com a população juvenil portuguesa forense e escolar.

A validação desta versão da escala, no que respeita à consistência interna, correlações médias inter-itens e correlações item-total corrigidas, apresentou valores dos alfas de Cronbach sempre superiores a 0.70 e na amostra escolar ultrapassou 0.80. As correlações médias inter-itens apresentaram valores dentro dos limites de .15 a .50.

Ainda segundo os autores, no que diz respeito à estabilidade temporal a três meses, apresentaram uma correlação estatisticamente significativa forte. No caso da validade discriminante verificaram que a RSES consegue discriminar significativamente entre a amostra forense e a amostra escolar.

Escala de Avaliação Global de Resiliência – RS

Questionário de Resiliência (de Oliveira & Machado, 2011, versão portuguesa da Resilience Scale, de Wagnild & Young, 1993).

O questionário original - *Resilience Scale* - data de 1993 e foi criado por Wagnild e Young. É constituído por 25 itens formulados de forma positiva com resposta tipo *likert* variando de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente).

A cotação da escala oscila entre 25 e 175 pontos, com valores altos indicando elevada resiliência. Um resultado abaixo dos 121 indicia reduzida resiliência; entre 121 e 145 é considerado resiliência moderada, e acima dos 145, resiliência moderada elevada a resiliência elevada (Wagnild & Young, 1993).

A medida tem demonstrado boas qualidades psicométricas – alfa de Chronbach de 0.91 no estudo original – e tem sido utilizada em diversas investigações, com amostras variadas, quer com adolescentes e jovens adultos quer com idosos (Abiola, & Udofia, 2011; Gillespie & Allen-Craig, 2009; Pesce, Assis, Avanci, Santos, Malaquias & Carvalhaes, 2005; Wagnild & Collins, 2009; Windle, 2010; Windle, Bennett, & Noyes, 2011).

Na versão Portuguesa que adotámos, de Oliveira e Machado (2011), as autoras identificam quer uma boa consistência interna global, quer uma boa fidelidade. O alfa de Cronbach obtido para a amostra foi, segundo as autoras, de 0.89; Relativamente às correlações item-total, estas oscilaram entre 0.20 e 0.59, havendo apenas um item que apresentou uma correlação de 0.14 com a escala total.

A Escala de Resiliência mostrou ainda boa validade concorrente, ao correlacionar-se de forma negativa e significativa ($r = -.55$) com a Ansiedade-traço, sugerindo, em consonância com a teoria, que os indivíduos que se percebem como mais resilientes se sentem geralmente menos ansiosos (Oliveira & Machado, 2011).

Quanto à validade fatorial da Escala de Resiliência, no estudo original de Wagnild e Young (1993), os autores identificaram dois fatores principais que designaram por “competência pessoal” e “aceitação de si próprio e da vida”.

Tem havido alguma controvérsia quanto à análise fatorial, havendo estudos nacionais e internacionais que corroboram a existência de mais do que dois fatores (entre dois e cinco). A título de exemplo, Lundman, Strandberg, Eiseman, Gustafson e Brulin (2007) identificaram cinco fatores, serenidade, meaningfulness, perseverança, solidão existencial e auto-suficiência (*equanimity, meaningfulness, perseverance, existential aloneness e self-reliance*).

No estudo português, de Oliveira e Machado (2011), a análise fatorial realizada não confirmou a existência de dois fatores, revelando apenas 37.8% da variância total explicada.

As autoras procederam a uma análise fatorial exploratória, “tendo obtido uma distribuição dos itens por cinco fatores que explicavam 52.5% da variância total” (p. 5).

Com base nestes fatores as autoras (Oliveira & Machado, 2011, pp. 585 e 586), criaram cinco subescalas, que caracterizaram do seguinte modo:

Fator 1 – Competência pessoal que, segundo as autoras, corresponde à crença que o sujeito terá em si próprio enquanto percepção positiva (itens 8, 9, 10, 16, 17, 21, 23, 24, 25);

Fator 2 – Auto-disciplina, referindo-se à análise que o sujeito fará da sua capacidade de se auto-organizar na resolução de tarefas (itens 1, 4, 6, 7, 14, 15);

Fator 3 – Autonomia, referindo-se à capacidade para resolver as coisas, sozinho (itens 2,3,5,13);

Fator 4 – Resolução de problemas, focando a forma como o sujeito enfrentará as situações (itens 18, 19, 20);

Fator 5 – Otimismo, focando uma percepção mais positiva da vida (itens 11, 12, 22).

Segundo as autoras da versão portuguesa, os valores dos alfas de Cronbach dos três primeiros fatores evidenciam uma boa consistência interna (respetivamente, 0.86, 0.78 e 0.64); os valores dos alfas de Cronbach dos fatores quatro e cinco são mais inferiores, respetivamente, 0.59 e 0.48.

Questionário de Comportamentos antissociais (Chitas, 2010)

O questionário original de Cooper, Shaver e Collins data de 1998 e foi aplicado num estudo com adolescentes, sendo constituído, segundo os autores, por uma combinação de itens utilizados anteriormente em estudos de problemas de comportamento de adolescentes (Hawkins, Catalano, & Miller, 1992; Jessor, Donovan, & Costa, 1994).

Segundo os autores do questionário original, a análise fatorial indicou três dimensões: delinquência violenta envolvendo lutas sem armas causando problemas físicos em outro requerendo cuidados médicos, lutas de *gangs* e uso de armas para ameaçar ou maltratar; crimes contra a propriedade incluindo entrar em propriedade alheia, roubo de carro, furto em estabelecimentos e incêndio; uma terceira dimensão designava problemas em casa e na escola,

integrando questões como faltas à escola, suspensão ou expulsão, fugas de casa ou ausentar-se de casa sem autorização. Os índices globais resultavam da contagem do número de comportamentos indicados pelos respondentes (Cooper, Shaver & Collins, 1998).

A versão Portuguesa de Chitas (2010) mantém o mesmo número de itens da versão original e as mesmas dimensões, havendo, no entanto, pequenas diferenças, nomeadamente a substituição do item “faltas à escola” por faltas de disciplina”.

Assim, a versão portuguesa do questionário é formada por 26 itens que abarcam diferentes tipos de comportamentos, como por exemplo: faltas disciplinares e suspensões na escola, desrespeito a professores / funcionários, agressão física na escola ou na rua, fugas de casa, lutas de *gangs*, uso de armas, danos em propriedade alheia, furtos ou venda de droga.

A opção por esta escala deveu-se a três fatores: estava validada para o nível etário do presente estudo, tendo sido, inclusive, aplicada em escolas do Ensino Básico, embora de um outro Concelho (o de Vila Franca de Xira); incluía a dimensão escola e casa; e, sem ser um questionário muito longo, permitia uma análise da frequência com que o comportamento se realizava pois não era constituído apenas por resposta sim ou não ou por escala de likert reduzida.

Quanto às propriedades psicométricas, o coeficiente de consistência interna apresentou, segundo a autora, um alfa de Cronbach de $\alpha = .72$ e a análise da estrutura fatorial desta escala, confirmou a existência de três fatores: indisciplina na escola e em casa; violência física/furtos; crimes contra a propriedade e outros crimes graves. O padrão de correlações entre os comportamentos é igualmente consistente, variando os valores de r entre .23 e .42 (Chitas, 2010).

Assim, os indicadores relativos a estes comportamentos foram agrupados em três dimensões:

- indisciplina na escola e em casa, itens 1, 4, 8 e 9 (faltar às aulas, suspensão ou expulsão da escola, fugas de casa, ficar uma noite fora de casa sem autorização);
- delinquência violenta física e furtos, itens 7, 10, 11, 12, 25, 13, 14 e 15 (lutas de *gangs*, agressões físicas a outra pessoa e esta necessita tratamento médico, uso de armas para ameaçar ou agredir alguém);

- crimes contra a propriedade, itens 6, 22, 23, 24 e 26 (forçar a entrada numa propriedade alheia, incendiar carros, danificar imóveis, equipamentos e materiais).

A Frequência é avaliada pelos indicadores: Nunca; 1; 2-3; 4-5; 6-7; 8-9; 10-11 e 12 ou mais.

Questionário de caracterização sociodemográfico.

Foi criado um questionário de dados pessoais, construído para a presente investigação, com o objetivo de recolher dados pessoais sobre a idade e género dos inquiridos, assim como a sua situação escolar no que respeita ao ano de escolaridade, número de retenções escolares e anos de escolaridade em que ocorreram.

Este questionário é constituído por cinco (5) itens (do 1 ao 4.b.). Três (3) são de resposta obrigatória para todos os participantes (1. Idade, 2. Género e 3. “Já reprovou?”) e os restantes dependem da resposta afirmativa à questão 3.

Assim, os itens 4.1 e 4.2 respeitam ao número de vezes que o participante reprovou e o(s) anos de escolaridade em que tal sucedeu.

Há itens de resposta aberta e de resposta fechada. Os itens de resposta aberta são: 1. Idade; 4.1. Quantas vezes reprovou?; 4.2. Quantas vezes em que ano de escolaridade?

Os itens de resposta fechada são: 2. Género; 3. Já reprovou (Sim ou não); 4.2 Em que ano reprovou?

Procedimentos

Pedidos de autorização para aplicação dos instrumentos da pesquisa

De forma a tornar possível a eventual aplicação dos instrumentos referidos, foi feito, previamente, um pedido formal de utilização, via e-mail, aos responsáveis pela tradução portuguesa dos questionários.

Antes de iniciar o processo de investigação, foi apresentado à Comissão de Ética da Universidade Autónoma de Lisboa o projeto de investigação. Tendo sido aceite (Anexo E), iniciou-se o trabalho de campo.

No que respeita à recolha de dados, foram realizados os seguintes procedimentos: Pedido de autorização à Direção Geral da Educação (DGE) para a aplicação dos inquéritos em escolas públicas (Anexo F); contactos com os diretores das Escolas/ Agrupamentos de Escolas do Concelho de Odivelas, via e-mail, apresentando os objetivos da investigação e formalizando o pedido para aplicação dos questionários (Anexo G); A aplicação dos questionários foi precedida de um termo de consentimento informado (elaborado de acordo com a Declaração de Helsínquia), no qual, para além de uma informação sobre o objetivo da pesquisa, foi dado conhecimento do carácter voluntário e confidencial de participação no estudo. Este documento foi enviado através dos diretores da escola / diretores de turma, para os encarregados de educação, solicitando a sua autorização, explicando que o deveriam devolver assinado (Anexo H).

Obtidas as autorizações, os questionários foram aplicados, numa só vez, em sala de aula, na presença do investigador, assegurando aos participantes o total anonimato. A fim de reforçar que o anonimato seria completamente respeitado, criámos uma caixa com uma abertura na tampa e explicámos aos participantes que, após terem completado os questionários, eles próprios, os colocariam na caixa, sem que o investigador tivesse qualquer interferência.

Procedimento de Análise de dados

A análise estatística apresentada ao longo desta dissertação foi realizada através do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) na versão 22 para o sistema operativo windows.

A análise estatística às variáveis em estudo foi realizada essencialmente com base em testes paramétricos de *t*-Student e Teste de correlação de Pearson. O teste *t* está indicado para as comparações de médias entre grupos, permitindo perceber se existem diferenças entre os mesmos ou não. Dado que queríamos, também, verificar se existia associação linear entre variáveis, utilizámos o coeficiente de correlação de Pearson, enquanto medida do grau de associação entre duas variáveis.

Na decisão de utilizar testes paramétricos, tivemos em conta os pressupostos para a sua utilização, nomeadamente, a variável deve seguir uma distribuição normal, a dimensão e homogeneidade dos grupos, a expressão dos dados em escala continua e os grupos serem independentes.

Considerámos que essas condições estavam estabelecidas. Como a amostra ($n = 211$) é superior a 30 elementos podemos utilizar testes paramétricos pois a distribuição amostral como é elevada tende para a normal (teorema do limite central) .

Para os testes de hipóteses apresentados nesta investigação foram consideradas probabilidades de erro de 0.05 ou 0.01.

Para caracterizar as correlações seguimos as propostas de Dancey e Reidy (2006), em que a associação será considerada fraca com valores de r entre .10 e .30, moderada entre .40 e .60 e forte entre .70 e 1.

Foi realizada a análise de dados em falta (*missing values*), a fim de se aferir da necessidade de recurso a técnicas de imputação de dados. Esta operação revelou a inexistência de valores em falta superiores a 5% em qualquer uma das variáveis, Tornando desnecessária qualquer técnica de imputação (figura 3).

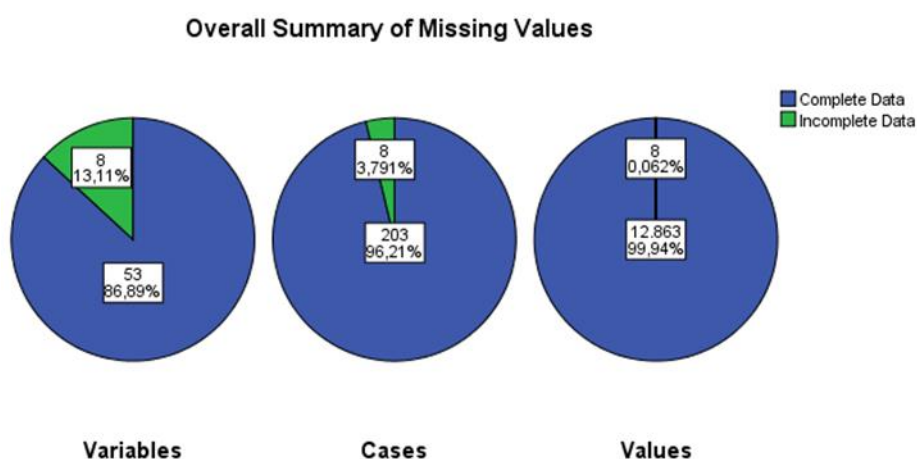


Figura 3: Análise dos dados em falta (resultados dos *missing values*)

Participantes

Tipo de Amostra

A amostra do nosso estudo inclui alunos do 3º ciclo, de Agrupamentos de escolas do concelho de Odivelas, divididos em dois grupos: um sem retenções escolares e outro com uma ou várias retenções. O concelho de Odivelas foi escolhido por, com base nos dados oficiais, ser dos concelhos do distrito de Lisboa, que apresenta uma maior percentagem de alunos com retenções, superior à média nacional (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2013).

Para a realização da presente investigação constituiu-se uma amostra de conveniência.

Vários fatores influenciaram o tipo de amostra: por um lado, apesar da autorização da DGE, nem todas as escolas do Concelho de Odivelas corresponderam positivamente à possibilidade de aplicar os questionários; por outro lado, dependíamos da concordância expressa dos Encarregados de Educação em tempo útil (limite máximo penúltima semana de aulas do ano letivo) para aplicação dos inquéritos.

A amostra do presente estudo é constituída por 211 sujeitos, com idades compreendidas entre 14 e 17 anos de idade ($M = 14,88$; $DP = 1,02$), estudantes de escolas/Agrupamentos de Escolas públicas do Concelho de Odivelas, matriculados no 3º ciclo. Da totalidade da amostra, 123 participantes são do género feminino (58,3%) e 88 do género masculino (41,7%).

O número de participantes corresponde a todos os sujeitos que cumpriam os requisitos estipulados para esta investigação e cujos encarregados de educação expressamente concordaram com a participação no estudo. Eram, inicialmente, 212 sujeitos, mas um foi excluído por apresentar num dos questionários mais do que 50% de respostas não dadas.

Considerando a variável retenções escolares, a distribuição dos participantes no estudo é a seguinte: o grupo com retenções (GR) corresponde a 101 participantes (47.9%) e o grupo sem retenções (GSR) é formado por 110 participantes (52.1%).

Relativamente ao número de retenções no grupo GR regista-se que 30 dos inquiridos apresentam uma retenção, o que corresponde a 29.7% da amostra; com duas retenções existem 31 participantes (30.7%), com três 21 (20.8%); com quatro retenções, 14 dos respondentes (13.9%); e com cinco retenções, cinco participantes (5.0%). De notar o número significativo destes dois últimos escalões perfazendo 18.9% dos inquiridos.

Ainda no que concerne à variável retenções escolares e ao ciclo de ensino em que ocorreram, a amostra apresenta as seguintes características: o 2º ciclo regista o maior nível de retenções (87), seguido pelo 3º ciclo (67), em que o 7º ano é o mais referenciado com 41. Os participantes apresentam, ainda, um total de 37 registos de retenções no 1º ciclo, sendo 19 desses no primeiro / segundo anos de escolaridade.

Apresentação dos Resultados

Comparação entre os alunos com retenções e os alunos sem retenções, relativamente aos Comportamentos Delinquentes, Autoestima e Resiliência

Iniciamos a apresentação dos resultados com uma análise global dos dados, comparando os dois grupos de participantes (GR e GRS) relativamente a cada uma das variáveis em estudo – Comportamentos Delinquentes, Autoestima e Resiliência.

Relativamente aos comportamentos delinquentes, os dados estatísticos globais demonstram, em média, um registo mais elevado de atos de comportamentos delinquentes autorrelatados no grupo GR ($n = 101$; $M = 21.50$; $DP = 24.09$) do que no GSR, dado que podemos considerar residuais as referências neste grupo de participantes ($n = 110$; $M = 2.99$; $DP = 5.32$). Os dados estatísticos do teste *t-Student* indicam que há diferenças significativas entre os dois grupos no que respeita a esta variável [$t_{(108,937)} = 7.56$, $p < .001$, CI 95% 13.66; 23.37].

Analisando mais em detalhe os scores, em cada uma das dimensões definidas para esta variável – Dimensão indisciplina na escola e em casa; dimensão violência física e furtos; e dimensão crimes contra a propriedade e outros – verifica-se que as duas primeiras concentram maior número de registos de atos praticados (Tabela 1).

Tabela 1

Comportamentos delinquentes por grupo e por dimensão

Dimensão	Grupo GR			Grupo GSR		
	<i>n</i>	Média (M)	Desvio padrão (DP)	<i>n</i>	Média (M)	Desvio padrão (DP)
Indisciplina na escola e em casa	101	9.67	9.15	110	1.82	3.45
Violência física e furtos	101	9.14	11.40	110	1.14	2.45
Crimes contra a propriedade e outros	101	2.69	4.82	110	.04	.23

Nota: *n* corresponde ao número de respondentes.

Os dados estatísticos do teste *t-Student*, por dimensões, confirmam as diferenças significativas entre os grupos com e sem Retenções (Tabela 2).

Tabela 2

Teste de t-Student Comportamentos delinquentes

Dimensão	<i>t</i>	<i>p</i>	95% Intervalo de confiança da diferença	
			Inferior	Superior
Indisciplina na escola e em casa	8.11	≤.001	5.94	9.77
Violência e furtos	6.91	≤.001	5.71	10.30
Crimes contra a propriedade e outros	5.53	≤.001	1.70	3.61

Nota: *t* corresponde aos valores do teste de *t-Student*; *p* corresponde ao coeficiente de correlação de Pearson.

Retenções e Autoestima

O *t-Student* indica que não existe uma diferença significativa entre os dois grupos (GR e GSR), no que respeita à variável autoestima [$t_{(202,371)} = -1,28$, $p = .203$, CI 95% -1,90; 0,41].

Ao nível dos *scores* globais de autoestima, os dois grupos definidos (GR e GSR) apresentam em média *scores* semelhantes (grupo com retenções $n=101$; $M= 27.75$; $DP= 3.67$; grupo sem retenções $n=110$; $M= 28.50$; $DP = 4,81$).

Assim, apesar do grupo GR apresentar em média um *score* mais baixo do que o grupo GSR, ambos indiciam uma autoestima positiva ainda que baixa, de acordo com os *scores* do Questionário RSES aplicado, que define um *score* entre 10 e 40, em que a autoestima será tanto maior quanto o *score* se aproxime de 40 (Santos & Maia, 2003; Pechorro et al., 2011; Romano, Negreiros, & Martins, 2007).

Retenções e Resiliência

No que concerne ao *score* de Resiliência, os dados estatísticos indicam que o GR apresenta uma reduzida resiliência com *scores* abaixo dos 121 pontos ($n = 97$; $M= 118.21$; $DP=21.13$), enquanto o outro grupo, GRS, regista uma resiliência moderada com um *score* de 138,33 ($n= 106$; $M= 138.33$; $DP= 15.05$).

Considerando especificamente os *scores* nos cinco fatores do questionário de Resiliência, estes repetem o mesmo padrão de resultados, com exceção do fator otimismo (Tabela 3).

Tabela 3

Estudo comparativo (GR e GSR): Resiliência por fatores

Fator	Grupo GR			Grupo GSR		
	<i>n</i>	Média (M)	Desvio Padrão (DP)	<i>n</i>	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
Competência pessoal	98	42.55	9.25	107	50.66	7.63
Auto disciplina	100	27.47	7.51	110	35.45	4.59
Autonomia	101	19.53	4.13	110	22.16	3.40
Resolução de problemas	101	13.66	3.66	109	16.61	2.71
Otimismo	101	15.50	3.66	110	13.52	3.63

Nota: *n* corresponde ao número de respondentes.

O teste *t-Student* confirma estas diferenças entre os dois grupos de participantes, quer globalmente [$t_{(171,989)} = -7,75, p < .001, -$ CI 95% -25,25; -15,00], quer por fatores (Tabela 4).

Tabela 4
Teste t-Student para Resiliência (por Fator)

Fatores	<i>t</i>	df	<i>p</i>	95% Intervalo de confiança da diferença	
				Inferior	Superior
Competência pessoal	-6.82	188.600	≤.001	-10.46	-5.77
Auto disciplina	-9.19	160.758	≤.001	-9.70	-6,27
Autonomia	-5.03	194.225	≤.001	-3.66	-1.60
Resolução de problemas	-6.58	183.568	≤.001	-3.83	-2.06
Otimismo	3.94	209	≤.001	0.99	2.97

Nota: *t* corresponde aos valores do teste de *t-Student*; *p* corresponde ao coeficiente de correlação de Pearson.

Associação entre o número de Retenções e as variáveis Comportamentos Delinquentes, Autoestima e Resiliência

Passando às correlações, a fim de concluir se as hipóteses de associação entre variáveis estabelecidas neste estudo se verificam, são de referir os seguintes dados.

Associação entre Retenções e Comportamentos delinquentes (autorrelatados)

Globalmente, no *score* de comportamentos delinquentes, a correlação de Pearson demonstra a existência de uma correlação significativa positiva moderada a forte entre o número de retenções e os comportamentos delinquentes ($r = .68, p < .001$). Tal significa que, quando o número de retenções aumenta, aumentam, em certa medida, os comportamentos delinquentes autorrelatados.

Analisando mais em detalhe, para a dimensão indisciplina na escola e em casa, existe uma correlação significativa positiva moderada com o número de retenções ($r = .65$, $p < .001$), a dimensão violência física e furtos, correlação positiva é, na prática, forte ($r = .69$, $p < .001$). Na dimensão crimes contra a propriedade e outros verifica-se uma correlação significativa positiva moderada ($r = .53$, $p < .001$).

Assim, quanto mais vezes os alunos não transitam de ano e/ou não são aprovados, mais comportamentos delinquentes são registados, em todas as suas vertentes.

Associação entre Retenções e Autoestima

Os dados estatísticos revelam a existência de uma correlação significativa negativa fraca ($r = -.27$, $p = .007$) entre o número de retenções e a autoestima (incluindo apenas os participantes com uma ou mais retenção).

Tal indica que, quando o número de retenções aumenta, a autoestima diminui, apesar da sua interação ser reduzida.

Associação entre Retenções e Resiliência

Globalmente, considerando apenas os participantes com Retenções ($n = 98$), a correlação de Pearson demonstra a existência de uma correlação significativa negativa moderada entre Retenções e Resiliência ($r = -.45$, $p < .001$). Tal significa que, quando o número de retenções aumenta, diminui, em certa medida, a Resiliência.

Considerando os cinco fatores de Resiliência, este padrão de associação entre as variáveis repete-se, exceto no fator otimismo. Analisando mais em detalhe, para o fator competência pessoal, considerando 98 respondentes, existe uma correlação significativa negativa moderada ($r = -.44$, $p < .001$); para o fator auto disciplina, em 100 participantes, verifica-se uma correlação significativa negativa moderada ($r = -.51$, $p < .001$), tal como no fator resolução de problemas ($r = -.46$, $p < .001$); uma associação negativa embora fraca, também se verifica ao nível do fator autonomia ($r = -.29$, $p < .005$).

Contrastando com este padrão de associação entre estas duas variáveis, ao nível do fator otimismo, verifica-se, nos 101 respondentes, uma correlação significativa positiva, embora fraca ($r = .32$, $p < .001$).

Associação entre Resiliência e Autoestima

Globalmente, considerando os dois grupos de participantes ($n = 203$), a correlação de Pearson demonstra a existência de uma correlação significativa positiva fraca a moderada entre as variáveis Resiliência e Autoestima ($r = .34, p < .001$).

Considerando os cinco fatores de Resiliência, este padrão de associação entre as variáveis repete-se, exceto no fator otimismo.

Analisando mais em detalhe, para o fator competência pessoal, a correlação de Pearson demonstra que existe uma correlação significativa positiva moderada ($r = .37, p < .001$); para o fator auto disciplina, verifica-se uma correlação significativa positiva fraca ($r = .29, p < .001$), tal como nos fatores resolução de problemas ($r = .17, p < .005$) e autonomia ($r = .21, p < .001$).

Não existe uma correlação significativa entre o fator otimismo e a autoestima ($r = -.03, p = .674$).

Associação entre Autoestima e Comportamentos Delinquentes Autorrelatados

Considerando a amostra ($n = 211$), a correlação de Pearson demonstra que existe uma correlação significativa negativa, embora fraca, entre as variáveis Autoestima e Comportamentos Delinquentes ($r = -.16, p < .005$).

Analisando a associação por cada dimensão de comportamentos, a correlação de Pearson apresenta os seguintes dados: indisciplina na escola e em casa ($r = -.14, p < .005$); violência ($r = -.17, p < .005$); crimes contra a propriedade e outros ($r = -.15, p < .005$).

Tal indica que existe uma associação entre estas duas variáveis, apesar da sua interação ser reduzida, em todas as suas vertentes, ou seja, que a autoestima diminui, em certa medida, quando o número de comportamentos delinquentes aumenta, e vice-versa.

Se replicarmos esta análise apenas com os participantes que já tiveram alguma retenção, verificamos que os resultados anteriores aumentam ligeiramente, especificamente a associação entre a Autoestima e os Comportamentos Delinquentes ($r = .23, p = .02$).

Quanto à relação com cada uma das dimensões do comportamento, os dados são os seguintes: violência ($r = .23, p = .02$); crimes contra a propriedade e outros ($r = .21, p = .03$).

No que se refere à dimensão indisciplina na escola e em casa, a associação passa a ser marginalmente significativa ($r = .19, p = .06$).

Discussão dos Resultados

Tendo presente a revisão da literatura realizada e face aos resultados apresentados no capítulo anterior, faremos a discussão dos mesmos tendo como base os objetivos gerais e específicos do nosso estudo, verificando se se confirmaram as hipóteses por nós avançadas.

Assim, discutiremos a existência de associação entre Retenções Escolares e os constructos Comportamentos Delinquentes, Autoestima e Resiliência (1º objetivo específico), a comparação entre alunos com e sem reprovações (2º objetivo específico) e a existência de associação entre os constructos Comportamentos Delinquentes, Autoestima e Resiliência (3º objetivo específico).

Começaremos por analisar o cumprimento dos objetivos através da verificação das hipóteses colocadas.

Face aos resultados podemos afirmar que, globalmente, as hipóteses em estudo foram confirmadas embora a hipótese 4, em que comparámos alunos com e sem retenções ao nível da autoestima, o tenha sido de modo muito pouco significativo.

Analisando a comparação entre alunos com e sem reprovações (2º objetivo específico) ao nível dos três constructos em análise (Comportamentos Delinquentes, Autoestima e Resiliência), os dados confirmaram que há diferenças entre estes dois grupos.

Vejamos em detalhe a verificação de cada uma das hipóteses colocadas para a consecução destes objetivos.

Considerando os Comportamentos Delinquentes, colocámos como hipótese que alunos com retenções apresentavam registos de Comportamentos Delinquentes mais elevados do que alunos sem retenções (H.2). Em linha com a literatura apresentada, os dados obtidos confirmam a hipótese colocada.

De facto, tal como no estudo de Hoffmann, Erikson e Spence (2013), o sucesso académico (na forma de não retenção) está associado a menos comportamento delinquentes.

No estudo estes autores, embora não utilizando a nossa escala enquanto medida, aferiram indicadores que também analisavam comportamentos semelhantes, incluindo contexto escolar e social.

A retenção escolar aponta para comportamentos disruptivos, tal como defendido no estudo longitudinal de Jimerson, Shane e Ferguson (2007).

Também Molero Jurado et al. (2016), num estudo com 188 alunos, verificaram a existência de associação significativa moderada entre retenção e comportamentos delinquentes; Xian Guan (2012), num estudo longitudinal realizado ao longo de 13 anos, com uma amostra com alunos a frequentarem o equivalente em Portugal a escolas básicas e secundárias, concluiu que a retenção é um preditor forte da delinquência, nomeadamente no que respeita aos delinquentes muito jovens e aos persistentes.

Os nossos dados são, ainda, confirmados pelo estudo de Henry, Knight e Thornberry (2012) que verificaram uma relação entre comportamento delincente e fraco rendimento académico, que associaram ao falhanço e abandono escolar.

Por outro lado, os resultados do nosso estudo evidenciaram, em relação aos comportamentos delinquentes, que os mais relatados se concentram nas dimensões indisciplina na escola e em casa, assim como nas infrações relacionadas com furtos.

Estes dados confirmam as conclusões de vários estudos:

Chitas (2010) regista que os tipos de comportamentos mais frequentes registados foram “indisciplina na escola, agressões físicas na escola e roubos em supermercados ou lojas” (Chitas, 2010, p. 229); No ISRD-2 realizado em Portugal (Mendes & Carvalho, 2010), para além de lutas de grupos e vandalismo, o furto em loja foi dos comportamentos mais relatados, tendo, por outro lado, pouca expressão, os relatos de comportamentos delinquentes, como roubo de carros, de extorsão ou outros violentos; as conclusões do estudo de MORI apontam, também, como comportamentos mais relatados, a destruição de materiais (pertença de outros) e o roubo em supermercado ou loja (MORI, 2010, p.112); também Braga e Gonçalves (2013) obtiveram resultados similares em relação ao furto em loja.

Assim, os comportamentos *covert* apresentam uma maior prevalência em detrimento da violência *overt*. Este dado vem em concordância com a literatura (Chitas, 2010; ISRD-1,

1993-1994; ISRD-2, 2005-2007; Mendes & Carvalho, 2010; MORI, 2010; Perista et al., 2012).

Salientamos, ainda, que, apesar dos resultados do grupo sem retenções no que respeita a comportamentos delinquentes serem considerados irrelevantes dado os valores obtidos ($n = 110$; $M = 2.99$), no que respeita a indisciplina na escola, faltas disciplinares e furtos em lojas e supermercados, tal divergência entre os dois grupos de participantes não é tão acentuada.

Estes resultados confirmam os enunciados por Chitas (2010) e, tal como esta autora, pensamos que os mesmos sugerem uma reflexão e questionarmo-nos se, tal como Chitas refere, eles podem indiciar uma vulgarização deste tipo de comportamentos.

No que concerne ao constructo autoestima, os dados obtidos verificam a hipótese colocada (H4) mas de um modo pouco significativo. Queríamos verificar se alunos com Retenções apresentariam valores de autoestima mais baixos do que os sem retenções. De facto existe uma diferença entre os *scores* globais de autoestima obtidos mas pouco significativa pois se resume a 0.75 (numa escala entre 10 e 40 pontos).

Estes dados não confirmam alguns dos resultados de relatórios e estudos nacionais e internacionais (CNE, 2015; Chohan, & Qadir, 2013; Di Giunta, 2013; Fournier, 2010; Huang, 2010; Donnellan et al.; C, 2005; Xia e Kirby, 2009) mas estão em concordância com outras pesquisas em que não se verificou uma associação significativa entre estes dois constructos (Baumeister et al., 2003; Buckingham, Weber, & Sypher 2012; Leyrit, 2012; Peixoto & Almeida, 2010; Seabi, 2011).

Os nossos dados parecem, assim, confirmar as conclusões que, desde os estudos de Baumeister et al. (2003), põem em causa a associação direta entre retenção e autoestima global.

Tendo em mente algumas das considerações tecidas no enquadramento teórico, relembramos que Baumeister e colaboradores questionaram esta associação e defenderam que não havia correlação entre autoestima global e sucesso académico; os autores avançaram com a hipótese de os efeitos da autoestima estarem mediados pelo domínio específico do autoconceito académico.

Também Seabi (2011) concluiu que a associação entre estes dois constructos era fraca, tal como Ciarrochi, Heaven e Davies (2007), num estudo longitudinal com 784 alunos de

New South Wales, na Austrália, postulam que a autoestima é um pobre preditor dos maus resultados académicos.

Peixoto e Almeida (2010), com base nos resultados de um estudo com alunos Portugueses (dos 7º, 9º e 11º anos de escolaridade), concluíram, também, que a autoestima dos alunos repetentes se mantinha em níveis semelhantes à dos não repetentes.

Podemos questionar-nos, em linha com as conclusões de Peixoto e Almeida (2010), se esta manutenção da autoestima em níveis semelhantes à dos nossos participantes, pode estar associada a uma desvalorização da escola, de competências académicas ou se, hipótese não rejeitada por estes autores, se se correlaciona com a atitude destes alunos face à escola assumindo uma postura de questionamento das regras.

Os dados do nosso estudo indiciam, por outro lado, que os dois grupos de participantes (GR e GSR) apresentam *scores* que apontam para autoestima positiva mas baixa.

Este dado alinha com os resultados da OMS (2012) – no âmbito do estudo *Health Behaviour in School-Aged Children* (HBSC), os jovens portugueses apresentam uma baixa autoestima escolar (só ultrapassados pelos jovens alemães) – e de alguns estudos exploratórios como por exemplo, num estudo de Lettnin, Mendes, Stobaus, Mosquera, e Neves de Jesus (2015). Os autores compararam alunos Portugueses e Brasileiros e identificaram uma menor autoestima dos alunos Portugueses ($M = 3.22$ e $D. P. = 0.58$), quando comparada com a dos alunos Brasileiros ($M = 3.45$ and $D. P. = 0.41$).

Ao nível da comparação entre os grupos de participantes da nossa amostra, queríamos, ainda, verificar se os dois grupos apresentavam diferenças ao nível dos valores da resiliência (H6). Concretamente avançámos com a hipótese de o grupo de alunos com Retenções (GR) apresentar níveis de resiliência mais baixos do que o dos alunos Sem Retenções (GSR).

Esta hipótese foi, em linha com a literatura (Fallon, 2010; Karatas, 2011), no geral, confirmada, dado que os *scores* alcançados divergem, e o GR apresenta resultados que confirmam uma reduzida resiliência (*score* de 118,21 pontos, abaixo do limiar de 120 pontos) em comparação com uma resiliência positiva, moderada do grupo sem retenções (*score* de 138,33 pontos, bem superior aos 120 pontos).

No entanto, há um dado discrepante no nosso estudo. O questionário utilizado permitia-nos, especificamente, analisar a comparação dos dois grupos de participantes ao nível de cinco fatores – Competência Pessoal, Autodisciplina, Autonomia e Resolução de Problemas e Otimismo. Enquanto, em relação aos quatro primeiros fatores em análise, o padrão de resultados da comparação dos dois grupos em estudo se repete de um modo estável, tal não se confirma em relação ao fator otimismo – O GR apresenta uma Média superior ao do GSR, tabela nº 3 ($n = 101$; $M = 15,50$ e GSR. $n = 110$; $M = 13,52$).

Em relação a este fator que envolve “uma perceção positiva da vida”, apresentaremos um pouco mais à frente neste capítulo da discussão uma possível linha de interpretação.

Focaremos, agora, a atenção nos outros dois objetivos (1º e 3º) e na verificação das hipóteses colocadas.

Ao nível das correlações, os dois outros objetivos específicos do nosso estudo prendiam-se com a associação entre Retenções e os constructos em análise (H1, H3, H5), bem como verificar se níveis mais elevados de Resiliência estavam associados a Autoestima mais alta (H7) e se níveis mais baixos de Autoestima estavam associados a maior incidência de Comportamentos Delinquentes Autorrelatados (H8).

Os dados permitem validar as hipóteses apresentadas.

Assim, quanto mais os alunos não transitam de ano mais comportamentos delinquentes são registados, em todas as suas vertentes (H1): a correlação de Pearson evidencia a existência de uma associação significativa positiva moderada a forte.

Estes dados estão em linha com estudos realizados na última década, em vários países. A literatura, identifica o sucesso escolar enquanto potencial fator de proteção e/ou moderador do comportamento do indivíduo, nomeadamente do adolescente e o oposto (insucesso académico) enquanto preditor de comportamentos que põem em causa regras e normas.

De facto vários autores identificam a associação entre estas duas variáveis (Burfeind & Bartusch, 2015; Gazquez & Pérez-Fuentes, 2010; Henry, Knight, & Thornberry, 2012; Jimerson, Shane & Ferguson, 2007; Liu, & Hsu, 2013; Preddy & Fite, 2012).

Embora haja vários tipos de comportamentos desviantes, a maior parte direta ou indiretamente, afeta os progressos académicos dos adolescentes podendo levar ao insucesso (Liu, & Hsu, 2013).

A nossa hipótese número três pretendia confirmar a existência de correlação entre retenções e autoestima. A hipótese foi verificada, pois os dados apontam para o facto de, quando o número de retenções aumenta, a autoestima diminui. No entanto, esta correlação significativa negativa não é muito consistente ($r = -.27, p = .007$).

Os nossos resultados enquadram-se nos registados em outros estudos internacionais (e.g., Baumeister et al., 2003; Ciarrochi, Heaven & Davies, 2007; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995; Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2006).

Como apresentámos no capítulo Enquadramento Teórico, a literatura, nas últimas décadas, não tem apresentado conclusões totalmente concordantes em relação a esta problemática.

Por um lado, estudos parecem categoricamente confirmar a associação entre estes dois constructos, Por outro lado, outros dados colocam em causa a correlação entre insucesso escolar / Retenção e Autoestima, considerando a autoestima enquanto preditor pobre de maus resultados escolares.

Relembramos, alguns destes casos, das últimas décadas.

As conclusões do estudo de Rosenberg, Schooler, Schoenbach e Rosenberg, realizado em 1995, indicam que a autoestima global tem um efeito reduzido nas classificações escolares mas enfatizam a existência de um efeito forte se considerarmos especificamente a “autoestima académica”.

No mesmo sentido, Trautwein, Lüdtke, Köller e Baumert (2006), embora tenham estabelecido uma associação entre os constructos, verificaram que a associação era fraca e defenderam que os efeitos da autoestima parecem ser mediados por autoconceitos académicos.

Crocker, Sommers e Luhtanen (2002) também enquadram os possíveis efeitos do sucesso/ insucesso académico na autoestima no modo como o adolescente encara a escola e o

valor que lhe atribui. Buckingham, Weber e Sypher, em 2012, postulam que a autoestima não afeta diretamente os resultados acadêmicos mas afeta diretamente as aspirações acadêmicas.

Um estudo de Leyrit (2012) mostra que fatores acadêmicos afetaram significativamente a autoestima acadêmica. Contudo não influenciaram a autoestima global. Alunos sem reprovações apresentavam uma autoestima acadêmica alta, no entanto, adolescentes com realizações acadêmicas fracas tendiam a ter uma autoestima global comparável aos alunos com sucesso escolar.

Para o autor, a autoestima global dos alunos com insucesso escolar parecia ter sido protegida da influência negativa desse insucesso. Assim, o autor defende que o *self handicap* modera o efeito negativo da baixa autoestima acadêmica sobre a autoestima global dos adolescentes.

Também, Peixoto e Almeida (2010), num estudo com alunos do 3º ciclo de escolas portuguesas, concluíram que a autoestima de alunos com retenções “é mantida através de auto-representações positivas em facetas não acadêmicas do autoconceito e /ou através de uma desvalorização de competências relacionadas com a escola” (Peixoto & Almeida, 2010, p.1).

Wernersbach (2011) também corrobora esta análise, referindo que a maior parte dos indivíduos tende a valorizar aquilo em que é bom, em que tem sucesso. Logo, defende que um mau resultado escolar, caso o aluno valorize a competência acadêmica, terá um impacto negativo ao nível da autoestima, o mesmo podendo não acontecer se ele não valorizar a valência acadêmica.

Assim, em linha com estas investigações, poderemos especular se os alunos com retenções (GR) protegem a sua autoestima global através de uma postura menos positiva face à escola, isto é, valorizando menos a escola e os seus valores (os dados do nosso estudo no que respeita aos comportamentos delinquentes – indisciplina na escola – podem indiciar tal relação). Os resultados do nosso estudo em relação a esta hipótese sugerem a necessidade de confirmação deste dado e aplicação de outros instrumentos que permitam verificar que outros fatores podem estar associados a este processo enquanto moderadores.

No que concerne à hipótese número cinco (H5), a verificação da existência de correlação significativa negativa entre Retenções e Resiliência, os resultados confirmam a

hipótese colocada, identificando uma correlação significativa negativa moderada, em que, quando o número de retenções aumenta, diminui a Resiliência.

Os dados da nossa pesquisa encontram-se confirmados por estudos realizados na última década: Cassidy (2016) postula que a Resiliência académica contextualiza o constructo resiliência e reflete a capacidade do indivíduo para reagir à adversidade; De acordo com Yi-Frazier, Smith, Vitaliano, Yi e Weinger (2010) sujeitos com baixa resiliência utilizam mais estratégias mal-adaptativas de coping e estão em maior risco (Thornton & Sanchez, 2010).

A literatura defende o carácter mediador da resiliência na adversidade, com um impacto positivo da resiliência nos resultados e no bem-estar (Bartley, Schoon, & Blane, 2010; Fallon, 2010; Martin & Marsh, 2009).

No entanto, um dado curioso, leva-nos a várias conjeturas e interpretações: tal como verificado na comparação entre os dois grupos da amostra, o fator otimismo ressalta divergente.

De facto, contrastando com este padrão de associação entre estas duas variáveis, ao nível do fator otimismo, verifica-se, nos 101 respondentes, uma correlação significativa positiva, mas mais fraca ($r = .32$, $p < .001$).

Face a este dado, parece-nos pertinente levantar duas hipóteses de interpretação.

Por um lado, interrogamo-nos se este facto registado pode estar relacionado com o próprio questionário que utilizámos pois este fator (dos cinco identificados na escala) obteve valores de alfa de Cronbach baixos (0.48).

Por outro lado, a revisão da literatura apresentada no que concerne ao otimismo real e ao otimismo ilusório pode sugerir-nos uma outra interpretação. Esta visão aparentemente de bem-estar e confiança no futuro, será, também ela, uma defesa face à adversidade, à frustração?

O *otimismo bias*, originalmente referido por Weinstein (1980), embora num contexto diferente da educação, é caracterizado como irrealista e apontando para a tendência do indivíduo subestimar a probabilidade de a experiência negativa voltar a ocorrer.

A esperança e o sentimento que o futuro é positivo são aspetos fundamentais do otimismo. Os otimistas enfrentam o futuro com expectativas positivas, mas incluindo metas

gizadas com realismo (Sun & Shek, 2012). Ainda segundo estes autores, o otimismo pode ser, contudo, prejudicial se esta esperança num futuro positivo não for acompanhada de uma avaliação correta das experiências de vida e de uma preparação objetiva do futuro (Sun, & Shek, 2012).

Na mesma linha Lilienfeld e Arkowitz (2011) postulam que o otimismo tem de pressupor objetivos claramente definidos e alcançáveis, senão pode corresponder a falta de sentido de responsabilidade e ter impacto negativo ao nível do comportamento e relações sociais.

Podemos questionar se este dado do otimismo se encaixa numa esperança em relação ao futuro de modo realista ou se, por outro lado, apenas evidencia o lado mais irrealista da adolescência e se constitui como puramente ilusório.

Neste sentido, Christopher Peterson, (2010, citado por Lilienfeld & Arkowitz, 2011), um dos fundadores do movimento da psicologia positiva, distingue entre otimismo realista, que, embora tendo expectativas que apontam para um futuro melhor, não descarta os obstáculos e as potenciais ameaças, do optimismo irrealista que não encara verdadeiramente esses entraves.

Também fortalecemos esta nossa hipótese se atentarmos nos resultados do estudo de Shigehiro Oishi, Ed Diener e Richard Lucas, realizado em 2007. Estes autores, usando uma amostra internacional muito alargada, confirmaram que o facto de se assumir uma postura positiva mas irrealista pode significar, na realidade, um desistir ou um aceitar sem tentar enfrentar o obstáculo e mudar a situação.

Podemos considerar, que a resiliência pode envolver um retorno a uma trajetória original ou uma mudança (Luther, 2006; Masten, 2007) mas, se a resiliência se assumir como otimismo *bias*, pode, no entanto, refletir mecanismos de defesa, como a negação, e estar inversamente relacionado com o bem-estar (Colvin & Block, 1994; Myers & Brewin, 1996).

Relativamente ao último objetivo específico – analisar a existência de relação entre os constructos Resiliência, Autoestima e Comportamentos Delinquentes Autorrelatados –, os resultados confirmaram as hipóteses colocadas.

Colocávamos a hipótese de níveis mais elevados de Resiliência estarem associados a uma Autoestima mais alta (H7). Considerando os dois grupos de participantes ($n = 203$), a correlação de Pearson demonstra a existência de uma correlação significativa positiva (embora fraca) entre estas variáveis ($r = .34, p < .001$).

Estudos realizados na última década apontam para esta interação entre as duas variáveis, evidenciando o papel da autoestima enquanto fator que permite ao indivíduo regular a sua vida em face de constrangimentos e desafios (Mruk, 2013), enquanto preditor de resiliência (Fallon, 2010; Karatas, 2011, Roman, 2008). Uma baixa autoestima está relacionada com mais insegurança (Fuentes, Medina, van Barneveld, & Escobar, 2012).

De acordo com a literatura, a resiliência envolve um processo dinâmico que habilita o indivíduo a responder ou adaptar-se a situações adversas (Thornton & Sanchez, 2010). Uma maior resiliência implica um locus mais elevado de controlo e uma resistência mais baixa está associada com mais insegurança e desvalorização (Thornton & Sanchez, 2010).

Por último, pretendíamos confirmar se níveis mais baixos de Autoestima estão associados a uma maior incidência de Comportamentos Delinquentes Autorrelatados. Os dados confirmam a hipótese colocada (H8) pois existe uma associação entre estas duas variáveis, no entanto a sua interação é reduzida.

Considerando a amostra ($n = 211$), a correlação de Pearson demonstra que existe uma correlação significativa negativa, embora fraca, entre as variáveis ($r = - .16, p < .005$). Estes resultados aumentam ligeiramente se a análise for realizada considerando apenas o grupo com Retenções ($r = .22, p = .03$).

Tal como referido anteriormente, estes dados vêm em linha com a literatura, nomeadamente desde Baumeister e colaboradores (2003). Os nossos resultados enquadram-se nos registados em outros estudos internacionais (Baumeister et al., 2003; Ciarrochi, Heaven & Davies, 2007; Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995; Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2006).

Por fim, um outro dado ressalta do nosso estudo. Embora fora do enunciado dos objetivos e, conseqüentemente, das hipóteses colocadas, verifica-se, pela análise da caracterização da nossa amostra, um número preocupante de alunos com repetências nos dois primeiros ciclos e, inclusive, no dois primeiros anos de escolaridade.

Antes de discutirmos este dado, temos de realçar que existem oito referências a reprovação no 1º ano de escolaridade, o que não vem totalmente ao encontro da legislação em vigor. Excetuando casos em que o aluno pode ter sido retido por excesso de faltas ou, segundo os diretores das escolas, um ou outro caso de movimentação de alunos do estrangeiro, pensamos que pode, também, ter resultado de mau registo por parte de algum participante.

Após esta ressalva, os resultados vêm ao encontro das preocupações de educadores e dos responsáveis pela educação (CNE, 2015; Justino et al., 2014) e, se relacionarmos estes dados com a associação significativa positiva forte encontrada entre o número de repetências e os comportamentos delinquentes (já apresentada), podemos questionar se estes jovens se encontram em maior risco de, no futuro, poder vir a incluir-se num circuito de crimes já em adultos – a Literatura defende que a delinquência persistente tem, muitas vezes, um início precoce, estando associada à infância, e mantém-se para além do final da adolescência, podendo culminar em carreiras caracterizadas por desvio constante à norma (Born, 2005; Loeber, Farrington, & Petechuk, 2003; Moffitt, 1993; Negreiros, 2008).

Conclusão

O nosso estudo centrava-se na problemática das Retenções Escolares e pretendíamos analisar as correlações com constructos como Autoestima, Resiliência e Comportamentos Delinquentes Autorrelatados.

Tínhamos como objetivo comparar dois grupos de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico – alunos com retenções e alunos do mesmo ciclo de ensino que não apresentam retenções – em relação a esses constructos em análise e verificar as correlações entre os mesmos.

Tal como afirmámos no capítulo Discussão dos Resultados, as hipóteses colocadas para consecução desses objetivos foram globalmente confirmadas e permitem-nos avançar com algumas conclusões e, simultaneamente levantar algumas questões.

Assim, à guisa de conclusão, no que concerne à comparação entre os dois grupos de alunos em análise, podemos afirmar que o grupo dos alunos com retenções (GR) apresenta as seguintes características:

- Regista maior frequência de atos delinquentes autorrelatados (o maior número de relatos enquadra-se na denominada delinquência *covert*); os comportamentos mais reportados enquadram-se nas dimensões “indisciplina na escola e em casa” e “violência e furtos”; a diferença entre os dois grupos de participantes em estudo é, no entanto, mais atenuada ao nível da indisciplina na escola e furtos em loja;

- É, globalmente, menos resiliente. No que concerne ao *score* de Resiliência, os dados estatísticos indicam que o GR apresenta uma reduzida resiliência com *scores* abaixo dos 121 pontos ($n = 97$; $M = 118.21$; $DP = 21.13$), enquanto o outro grupo, GRS, regista uma resiliência moderada com um *score* de 138,33 ($n = 106$; $M = 138.33$; $DP = 15.05$).

Evidencia, no entanto, um otimismo – perceção mais positiva da vida – ligeiramente superior ao dos adolescentes com sucesso escolar;

- Ao nível da autoestima, não se caracteriza por ter baixa autoestima global, e, embora sendo mais baixa do que a registada pelo grupo dos alunos sem retenções, a diferença dos *scores* autoestima entre os dois grupos é muito pouco significativa.

Tendo como base os outros objetivos do nosso estudo, no que concerne a correlação entre a retenção escolar e os constructos em análise assim como à verificação de existência de correlação entre eles, podemos apontar, globalmente, para as seguintes conclusões:

- Globalmente, por um lado foi verificada a existência de uma correlação significativa positiva entre Retenções Escolares e a frequência de Comportamentos Delinquentes Autorrelatados, e, por outro lado, correlações significativas negativas com a Resiliência e a Autoestima;

- Quando o número de retenções aumenta, isto é, quanto mais os alunos não transitam de ano, mais comportamentos delinquentes autorrelatados são registados, em todas as suas vertentes (A correlação de Pearson evidencia a existência de uma associação significativa positiva moderada a forte);

- Quando o número de retenções aumenta, a autoestima diminui embora esta correlação seja significativa mas fraca;

- Quando o número de retenções aumenta, diminui a Resiliência. Os dados apontam para uma correlação significativa negativa moderada entre Retenções e Resiliência, exceto ao nível do fator otimismo que ressalta divergente;

- Quando a autoestima diminui aumenta a incidência de Comportamentos Delinquentes Autorrelatados, embora a sua interação seja reduzida.

Estes resultados, globalmente, confirmaram os dados da literatura mas permitem levantar pistas de análise que vão ao encontro de interrogações colocadas por investigadores, quer em relação à autoestima global e à resiliência, nomeadamente, em relação ao fator otimismo.

Assim, em linha com a literatura, verificamos que, ao nível dos comportamentos delinquentes autorrelatados, os nossos dados confirmam as conclusões dos estudos das últimas décadas sobre este constructo.

Concretamente ao nível dos Comportamentos Delinquentes Autorelatados, quer a comparação entre os dois grupos de alunos (com e sem reprovações – GR e GSR), quer a análise da correlação entre Retenções Escolares e esse constructo, os resultados do nosso estudo vão ao encontro dos pressupostos teóricos, tendo em conta que a maioria dos autores associam a repetição de ano a comportamentos de maior agressividade e a delinquência.

Assim, os resultados indiciam o sucesso escolar como potencial fator de proteção e/ou moderador do comportamento do adolescente, e o insucesso académico, formalizado enquanto retenção escolar, como preditor de comportamentos que colocam em causa as normas estabelecidas.

Consideramos que os dados obtidos ao nível do comportamento na escola e em sala de aula constituem um pequeno contributo para o estudo da problemática das Retenções escolares versus indisciplina escolar.

Apesar dos dados obtidos terem como base o autorrelato, não havendo comparação com dados estatísticos de outra origem, ao nível da indisciplina em sala de aula e comportamentos delinquentes, os resultados do nosso estudo não só corroboram os dados da literatura assim como fornecem dados concretos, atualizados sobre a situação de alunos de escolas de um dos maiores concelhos portugueses, que vão ao encontro das assunções de entidades nacionais e internacionais no que respeita ao facto da retenção escolar poder estar correlacionada com maior indisciplina na sala de aula, bem como com comportamentos de risco, nomeadamente fugas de casa, maior agressividade, desrespeito por normas, por materiais, por pessoas.

Um outro aspeto relevante remete-nos para a precocidade e frequência do comportamento anti norma. Ainda que a literatura aponte para que a percentagem de atos delinquentes na adolescência tenha tendência para diminuir na passagem ao estado adulto e que, portanto, a maior parte dos jovens com comportamentos delinquentes poderão não confirmar, no futuro, no estado adulto, essa postura face às normas da sociedade, consideramos ser, mesmo assim, preocupante o aumento das taxas de delinquência numa etapa do ciclo de vida caracterizado por grandes alterações e pela procura de definições ao nível da identidade e autonomia, podendo vir a condicionar o modo como o indivíduo assume normas de convivência, de respeito a regras existentes na sociedade.

Tal como apresentámos na introdução, quer em Portugal, quer internacionalmente, o fenómeno da delinquência está na ordem do dia e constitui motivo de preocupação, podendo estar associado a situações de exclusão primeiro ao nível escolar e familiar e, mais tarde, em casos de persistência do ato desviante, constituir-se como exclusão social.

Ao nível da autoestima, vários autores e perspectivas teóricas têm validado a hipótese de correlação entre baixa autoestima e insucesso escolar, assunção contrariada, no entanto, por vários outros estudos, que apontam o efeito moderador de outras variáveis neste contexto.

Como já apresentado no capítulo Discussão dos Resultados, as conclusões do nosso estudo enquadram-se neste segundo grupo de investigações.

A autoestima global dos participantes com retenções escolares parece estar protegida face à adversidade / ao fracasso. Tal interpretação suscita-nos, no entanto, várias interrogações e nova linha de investigação.

Que fator moderador pode estar associado a este resultado? A autoestima global é protegida através de uma postura menos positiva face à escola, isto é, valorizando menos a escola e os seus valores?

Os dados do nosso estudo no que respeita aos comportamentos delinquentes levam-nos a colocar tal hipótese de estudo e a formular a hipótese de poder estar associado ao facto de os alunos do grupo GR desvalorizarem o desempenho académico.

Também, no que concerne aos dados obtidos em relação à resiliência, os resultados suscitam várias considerações finais.

De facto, face a experiência de fracasso / insucesso / retenção escolar, os resultados do nosso estudo indiciam uma correlação negativa significativa entre a retenção e a capacidade de resiliência, o que consideramos preocupante pois pode estar em causa a capacidade do indivíduo em lidar efetivamente com uma situação adversa e sair fortalecido da mesma.

Considerando a resiliência como o resultado final de processos que não eliminam os riscos experimentados, mas encorajam o indivíduo a lidar efetivamente com a situação e a sair fortalecido da mesma, é preocupante a baixa capacidade de resiliência apresentada pelo grupo de participantes com retenções, nomeadamente os *scores* baixos obtidos ao nível da competência pessoal, autodisciplina, resolução de problemas e autonomia.

Contudo, o dado interessante dos resultados terem apontado para os participantes da nossa amostra apresentarem “uma percepção positiva da vida”, verem o futuro de modo positivo (o grupo de alunos com retenção apresenta valores superiores neste indicador) sugere-nos a necessidade de nova linha de investigação.

Propostas de novas linhas de investigação

Considerando globalmente positivos os resultados obtidos na nossa investigação, que confirmaram a relevância dos objetivos enunciados assim como a validade da maior parte das questões colocadas como hipótese, consideramos que teria interesse dar continuidade à pesquisa com uma amostra probabilística, e introduzindo nova vertente ao nível da investigação que permita, por um lado, avaliar a autoestima global e a autoestima académica, e verificar se há diferenças ao nível das correlações registadas.

Assim como seria interessante analisar se se confirmam os dados obtidos sobre o otimismo, enquadrados numa perspetiva de fator de proteção que pode levar o adolescente a subestimar a probabilidade de a experiência negativa voltar a ocorrer.

Por outro lado, o nosso estudo, ao nível do constructo Comportamentos Delinquentes Autorrelatados, não envolveu a análise desses comportamentos no *cyberspace* (espaço virtual). Dado que o *cyberspace* é, atualmente, um espaço privilegiado de comunicação e um tipo de vivência sentido por alguns adolescentes como a própria realidade, pensamos que pesquisas futuras deveriam abarcar a comunicação virtual. Já existem algumas investigações sobre o *cyber bullying* mas desconheço estudos, em Portugal, com instrumentos de medida que abarquem os comportamentos delinquentes a que me refiro.

Limitações

É importante indicar algumas limitações metodológicas e processuais sentidas ao longo do nosso estudo.

Por um lado o tipo de amostra – de conveniência – limita a generalização das conclusões. De facto, embora tenhamos conseguido reunir na nossa amostra o número de participantes que tínhamos inicialmente projetado (200 era o número de participantes

inicialmente previsto) para a elaboração deste estudo, não nos foi possível efetuar o estudo em todas as escolas do concelho de Odivelas o que condiciona a generalização dos dados obtidos.

De facto, ao longo dos meses em que fizemos a recolha de dados, dois grandes obstáculos se apresentaram e que não nos permitiram ter uma amostra mais representativa. Em primeiro lugar a falta de resposta afirmativa para realizarmos o estudo por parte da direção de algumas escolas/ agrupamentos de escolas por nós contactados, apesar da nossa insistência e apresentação detalhada do projecto; em segundo lugar, a grande demora em obter as autorizações dos encarregados de educação para os inquéritos poderem ser aplicados.

A título de exemplo, numa escola, foram entregues pelos diretores de turma pedidos de autorização a todos os alunos da escola que se enquadravam nas características definidas para os participantes, no total de 104. Embora esperando até ao limite temporal disponível no ano letivo (início do mês de junho), só 38 formulários foram recebidos assinados pelo encarregado de educação; Num outro agrupamento de escolas, foram distribuídos por três vezes formulários às mesmas turmas pois os alunos perdiam os documentos.

Assim, embora compreendendo a metodologia imposta pelos diretores dos agrupamentos, em que o diretor de turma foi o elemento que distribuiu aos alunos o pedido de autorização, considero que, em futuras investigações, se deverá privilegiar o contacto direto do investigador com os encarregados de educação, nomeadamente através de reunião formal com os mesmos.

Uma outra limitação relaciona-se com o facto de apenas termos recorrido ao autorrelato como base de recolha de dados – embora a literatura, em muitos casos não o considere como limitativo, e alguns autores defendam que o autorrelato facilita a recolha mais rigorosa dos dados.

Para terminar, pensamos que o nosso trabalho constitui um pequeno contributo para o conhecimento da realidade do nosso país, no que respeita à problemática em estudo, nomeadamente no concelho de Odivelas, concelho limítrofe de Lisboa.

Referências Bibliográficas

- Aamodt, S. & Wang, S. (2012). *Welcome to Your Child's Brain: How the Mind Grows from Conception to College*. USA: Bloomsbury. ISBN: 978-160819 9334
- Aestimare, v. (2016). *Dicionário de Latim-Português online* (2016). Retrieved from: <https://pt.glosbe.com/la/pt/aestimare>
- Abiola, T., & Udofia, O. (2011). Psychometric assessment of the Wagnild and Young's resilience scale in Kano, Nigeria. *BMC Research Notes*, 4(1), 509. doi: 10.1186/ 1756-0500-4-509
- Adolescente (2016). *Dicionário etimológico online*. Retrieved from: <http://www.Dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=adolescencia>
- Afari, E., Ward, G. & Khine, M.S. (2012). Global Self-Esteem and Self-Efficacy Correlates: Relation of Academic Achievement and Self-Esteem among Emirati Students. *International Education Studies*, 5(2). doi:10.5539/ies.v5n2p49
- Agnew, R. (2003). An integrated theory of the adolescent peak in offending. *Youth & Society*, 34(3), 263-299. doi: 10.1177/0044118X02250094
- Amparo, D., Galvão, A., Alves, P., Brasil, K., & Koller, S. (2008). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 165-174. doi: 10.1590/S1413-294X2008000200009
- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M. ... Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5.º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, 3629-3642. ISBN: 972-8746-36-9
- Anaut, M. (2005). *A Resiliência*. Climepsi Editores. ISBN: 9789727961436
- Andrade, E. R., Sousa, E. R., & Minayo, M. C. S. (2009). Intervenção visando a autoestima e qualidade de vida dos policiais civis do Rio de Janeiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (1), 275-285. doi: 10.1590/S1413-81232009000100034

- Andrews, D., & Bonta, J. (2010). *The psychology of criminal conduct* (5^aed.). New York: Routledge. ISBN: 9781422463291
- American Psychology Association. (2012). *Developing Adolescents: A Reference for Professionals*. [ebook] Washington DC: authors. Retrieved from: [http://www.apa.org/pi/families /resources/develop.pdf](http://www.apa.org/pi/families/resources/develop.pdf)
- Assis, S. G., Pesce, R. P., & Avanci, J.Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed. ISBN: 97885363064699
- Azevedo, A.S., & Faria, L.A. (2004). Auto-estima no ensino secundário: Validação da Rosenberg Self-Esteem Scale. In *X Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: formas e contextos* (pp. 415-421). Braga: Psiquilíbrios Edições. ISBN: 9729738831
- Balogh, K. N., Mayes, L. C., & Potenza, M. N. (2013). Risk-taking and decision-making in youth: relationships to addiction vulnerability. *Journal of Behavioral Addictions*, 2(1), doi: 10.1556/JBA.2.2013.1.1
- Bartley, M., Schoon, M. R., & Blane, M. (2010). Resilience as an asset for healthy development. In E. Ziglio & A. Morgan (Eds). *Health Assets and the social determinants of health*. 6, 101-115. doi:10.1007/978-1-4419-5921-8_6
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J. I., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest*, 4 (1), 2003. doi: 10.1111/1529-1006.01431
- Bellair, P. E., McNulty, T. L., & Piquero, A. R. (2016). Verbal Ability and Persistent Offending: A Race-Specific Test of Moffitt's Theory. *Justice Quarterly : JQ / Academy of Criminal Justice Sciences*, 33(3), 455–480. doi: 10.1080/07418825.2014.918166
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise social*, 25, 715-733.

- Benavente, A., Pires, I., Iturra, R., Pais, T., & Relva, M. (2005). O sucesso e o insucesso escolar em debate. *Revista Ágora*, 2. Retrieved from: http://www.prof2000.pt/prof2000/agora2/agora2_1.html.
- Bernard & KurlycheK (2010). *The cycle of juvenile Delinquency*. (2ªed.). Oxford: Oxford University Press. ISBN: 9780199708253
- Bernburg, J.G. (2009). Labeling theory. In Marvin D. Krohn, Alan Lizotte & Gina Penly Hall (eds), *Handbook on Crime and Deviance* . pp 187-207. Springer Science + Business Media.
- Bjornelv, S. T., Nordahl, H.M. & Holman, T.L. (2011). Psychological factors and weight problems in adolescents. The role of eating problems, emotional problems, and personality traits: the Young-HUNT study. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 46(5), 353-362. doi: 10.1007/s00127-010-0197-z
- Bock, A. (2007) A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Psicologia Escolar e Educacional*. 11(1), 63-76. doi:10.1590/S141385572007000100007
- Boden, J. M., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2007). Self-esteem and violence: testing links between adolescent self-esteem and later hostility and violent behavior. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 42(11), 881-891. doi:10.1007/s00127-007-0251-7
- Booth, M. Z., & Gerard, J. M. (2011). Self-esteem and academic achievement: a comparative study of adolescent students in England and the United States. *Compare: A Journal Of Comparative And International Education*, 41(5), 629–648. doi: 10.1080/0305 7925.2011.566688
- Born, M. (2005). *Psicologia da delinquência*. Lisboa: Climepsi. ISBN:972-796-159-2
- Braga, T., & Gonçalves, R. A. (2011). Avaliação psicológica de jovens ofensores. In M., Matos, R., Gonçalves, & C., Machado (Eds.). *Manual de psicologia forense: Contextos, práticas e desafios* (pp. 271-292). Braga: Psiquilibrios. ISBN 9789898333070

- Braga, T. & Gonçalves, R. (2013). Delinquência juvenil: Da caracterização à intervenção. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 4(1), 95-116. Retrieved from: [http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article /view File/93/88](http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/File/93/88)
- Brites, R., Pires, M., Nunes, O., & Hipólito, J. (2014). Escala de Estima de Si – S.E.R.T.H.UAL Versão Reduzida: Estudos de Validação. *PSIQUE* – ISSN 1647-2284 – N.º 10 – Janeiro-Dezembro 2014 – pp. 9-37
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved from: [http://cac.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/ Tudge/ Bronfenbrenner%201977.pdf](http://cac.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201977.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological Models of Human Development. International Encyclopedia of Education*. (2ª ed.). Oxford: Elsevier. Retrieved from: <http://www.psy.cmu.edu/siegler/35bronfebrenner94.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. Friedman, & T. Wachs (Eds). *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington DC: American Psychological Association. Retrieved from: <http://maft.dept.uncg.edu/hdf/faculty staff/Tudge/Bronfenbrenner%201999.pdf>
- Brooker, L. (2005). Getting it Right: Supporting Children's Personal, Social and Emotional Development in the Primary Years. In A. Burrell, & J. Riley, (2005) *Promoting children's well-being in the primary years* (pp. 34-43). Stafford: Network Educational Press. ISBN: 1855391198
- Brophy, J. (2006). Grade Repetition. *Education Policy series*. Retrieved from: <http://www.unesco.org/iiep/PDF/Edpol6.pdf> .
- Boundless. (2016). Differential Association Theory. *Boundless Sociology*. Retrieved from <https://www.boundless.com/sociology/textbooks/boundless-sociology-textbook/deviance-social-control-and-crime-7/the-symbolic-interactionist-perspective-on-deviance-64/differential-association-theory-381-8939/>

- Buckingham, J. K., Weber, A. & Sypher, A. (2012). Self-esteem and Self-perpetuating Effects of Threat on Contingencies of Self-worth. *Self & Identity*, 11(3), 360-385. doi: 10.1080/15 298868.2011.591537
- Burfeind, J.W., & Bartusch, D. J. (2015). *Juvenile Delinquency: An Integrated Approach*. (3ªed.). Londres: Editora Routledge. ISBN: 9781317550945
- Byrd, A., Loeber, R., & Pardini, D. (2014). Antisocial Behavior, Psychopathic Features and Abnormalities in Reward and Punishment Processing in Youth. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 17(2), 125-156. doi:10.1007/s10567-013-0159-6
- Carvalho, M. J. (2010). *Do outro lado da cidade, crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento*. (Tese de Doutoramento em Sociologia). FCTH Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. Retrieved from: <https://run.unl.pt/handle/10362/6132>
- Carvalho, I. & Vânia, C. (2010). *Protecção, delinquência e justiça de menores: um manual prático para juristas-- e não só*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 9789726185949
- Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6, 1781. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01781
- Chassin, L.A., Hussong, A.M., & Beltran, I. (2009). Adolescent substance use. In: R.M. Lerner, & L. Steinberg (2009). *Handbook of Adolescent Psychology*. (3ª ed.) pp. 723–765. Hoboken, N.J.: Wiley & Sons. ISBN: 9780470479193
- Chitas, V. (2010). *Consumo de drogas e outros comportamentos de risco na adolescência: factores de risco e de protecção*. (Tese de doutoramento). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Chohan, B. I., & Qadir, S. A. (2013). Self-esteem of the repeaters: A mixed method study of elementary grade students. *Pakistan Journal Of Psychological Research*, 28(2), 277-296. Retrieved from: <http://www.ue.edu.pk/jrre>
- Chudacoff, H. P. (2007). *Children at play. An American History*. New York: NYU Press. ISBN: 978-0-8147-1664-9

- Chung, J. M., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Nofhle, E. E., Roberts, B. W., & Widaman, K. F. (2014). Continuity and Change in Self-Esteem During Emerging Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(3), 469–483. doi: 10.1037/a0035135
- Ciarrochi, J., Heaven, P., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161–1178. doi:10.1016/j.jrp.2007.02.001.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. (2ªed.). Porto Alegre: Artmed. ISBN: 9788536302287
- Conroy, M. A., & Murrie, D. C. (2007). *Forensic assessment of violence risk: A guide for risk assessment and risk management*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. ISBN: 978-0470049334
- Conselho Nacional de Educação – CNE (2015). *Relatório Técnico - Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: CNE. Retrieved from: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Relatorio_Tecnico_-_Retencao.pdf
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman. ISBN: 9780716709121
- Coopersmith, S. (1989). *Coopersmith Self-Esteem Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
- Cooper, M., Shaver, P., & Collins, N. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1380-1397. doi: 10.1037/0022-3514.74.5.1380
- Corte Real, M. (2004). *Leitura e insucesso escolar: percursos de crianças “de risco” – Um estudo de caso*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/1822/2782>

- Cortês, L., & Torres, M. (1990). *Avaliação Pedagógica I – Insucesso Escolar*. (4ªed.). Porto: Porto Editora. ISBN: 972-0-34011-8
- Curtis, A. C. (2015). Defining Adolescence. *Journal of Adolescent and Family Health*. 7(2). Retrieved from: <http://scholar.utc.edu/jafh/vol7/iss2/2>
- Cusson, M. (2011). *Criminologia* (3ª ed.) Cruz Quebrada: Casa das Letras. ISBN: 9789724616209
- Damon, W., & Lerner, R. (2008). *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*. USA: Wiley. ISBN: 9780470176573
- Development Services Group, Inc. (2015). *Protective Factors for Delinquency. Literature review*. Washington, D.C.: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Retrieved from: <http://www.ojjdp.gov/mpg/litreviews/Protective%20Factors.pdf>
- De Vries, S. L. A., Hoeve, M., Assink, M., Stams, G.J., & Asscher, J. J. (2014). Practitioner review: Effective ingredients of prevention programs for youth at risk of persistent juvenile delinquency: Recommendations for clinical practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(2), 108–121. <http://dx.doi.org/10.1111/jcpp.12320>
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108. doi:10.1016/j.lindif.2013.07.006
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência – DGEEC. (2013). *Regiões em números 2011/2012*, Vol. III. p.75. Lisboa: DGEEC. ISBN: 978-972-614-560-8
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T.E., & Caspi, A. (2005). Low Self-Esteem Is Related to Aggression, Antisocial Behavior, and Delinquency. *American Psychological Society*, 16 (4). doi:10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-32. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

- Ellsworth, A., & Daniel G. Lagacé-Séguin, D.G. (2009) In Retrospect: Is Youth Grade Retention Associated with Self-Esteem and Self-Efficacy in Early Adulthood? *International Journal of Adolescence and Youth*. 15, 1–18. Retrieved from: <http://www.msvu.ca/site/media/msvu/Ellsworth % 20 &%20 Lagace-Seguin.pdf>
- Enzmann, D. (2013). The Impact of Questionnaire Design on Prevalence and Incidence Rates of Self-Reported Delinquency: Results of an Experiment Modifying the ISRD-2 Questionnaire. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 29 (1), 147–177. doi: 10.1177 /1043986212470890
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis* (1sted.). New York: W. W. Norton. Retrieved from: <https://openlibrary.org>
- Eurydice. (1994). *Measures to combat school failure: A challenge for the construction of Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia. ISBN: 92-826-9142-X
- Eurydice. (2011). *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa: Legislação e Estatísticas*. Lisboa: Editorial do ministério da educação. doi: 10.2797/55130
- Fallon, C. M. (2010). *School Factors That Promote Academic Resilience in Urban Latino High School Students*. (Dissertação de mestrado). Chicago Loyola University. Retrieved from: http://ecommons.luc.edu/luc_diss/122
- Farrington, D. (2009). Family factors in the intergenerational transmission of offending. *Criminal Behavior Mental Health*, 19(2),109-24. doi: 10.1002/ cbm.717
- Fassinger, R. L. (2013). Toward Best Practices in Quantitative, Qualitative, and Mixed-Method Research: A Social Justice Perspective. *Journal For Social Action In Counseling & Psychology*, 5(2), 69-83. ISSN 2159-8142
- Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Public Health*, 26, 399 –419. doi: 10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357
- Felson, R. B., & Jeremy Staff, J. (2006). Explaining the Academic Performance – Delinquency relationship. *Canadian Journal of Criminology*, 44, 299-319. Retrieved from: <https://richardfelson.files.wordpress.com/2013/06/acaddel.pdf>

- Fleming, M. (2005). *Entre o Medo e o Desejo de crescer: Psicologia da Adolescência*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN: 9789723607697
- Flouri, E., & Panourgia, C. (2014). Negative automatic thoughts and emotional and behavioural problems in adolescence. *Child & Adolescent Mental Health*, 19(1), 46-51 doi:10.1111/camh.12004
- Fonseca, A. M. (2010). Promoção do desenvolvimento psicológico no envelhecimento. *Contextos Clínicos*, 3(2), 124-131. doi: 10.4013/ctc.2010.32.06
- Fournier, J. R. (2010). *A qualitative study of the personal reactions and experiences of adolescent students who have been retained*. Dissertation Abstracts International. Secção A, 71, 457.
- Fuentes, N., Medina, J., van Barneveld, H., & Escobar, S. (2012). Resiliencia y factores protectores en menores infractores y en situación de calle. *Psicología y Salud*, 22(1), 49–62. Retrieved from: <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-22-1/22-1/Norma%20Ivonne%20Gonz%E1lez-Arratia%20L%F3pez%20Fuentes.pdf>
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459-460, 463-466. doi: 10.3928/ 0090-4481-19910901-05
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127- 136. doi:10.1080/00332747.1993.11024627
- Gázquez, J. J., & Pérez-Fuentes, M. C. (2010). School violence and academic performance: instrument to diagnose performance profiles associated with violence in schools. In J. J. Gázquez & M. C. Pérez-Fuentes (eds). *School Coexistence. Psychological and Educational Aspects*. 333–338. Granada: GEU
- Giedd, J.N. (2015). The amazing teen brain. *Scientific American*, 312(6), 32-37. doi:10.1038/scientificamerican0615-32
- Gillespie, E. & Allen-Craig, S. (2009). The Enhancement of Resilience Via a Wilderness Therapy Program: A Preliminary Investigation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 13(1). ISSN: 1324-1486

- Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2011). *Psicologia* (10ª ed). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN: 9789723113709
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates. ISBN:9789896440909
- Gottfredson, M. & Hirschi, T. (1990). A general theory of crime. Stanford: Stanford University Press ISBN: 9780804717748
- Gouveia-Pereira, M. & Sanches, C. (2010). Julgamentos de justiça em contexto escolar e comportamentos desviantes na adolescência. *Análise Psicológica*, 28(1), 71-84. Retrieved from: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/ v28n1/ v28n1a06.pdf>
- Graber, J.A. (2013). Pubertal timing and the development of psychopathology in adolescence and beyond, 64(2), 262-9. doi: 10. 1016/ j.yhbeh.2013.04.003
- Guan, X. (2012). *Early behavior problems in school, juvenile delinquency, and adult incarceration: A longitudinal examination of pathways to crime among a ten-year birth cohort in Louisiana*. (Tese de doutoramento). Universidade da Louisiana. Retrieved from: http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-08172012-091735/unrestricted/GuanXian_diss.pdf
- Haggerty, R.J., Sherrod, L.R., Garmezy, N. & Rutter, M. (1996). Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents; Processes, Mechanisms and Interventions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(2), 237. doi:10.1111/j.1469-7610.1996.tb01397.x
- Hamilton (2002). Mapping AHistory of Adolescence and Literature for Adolescents. *The Alan Review*, 29(2). doi:10.21061/alan.v29i2.a.14
- Harris-McKoy, D. M. (2013). Parental Control, Adolescent Delinquency, and Young Adult Criminal Behavior. *Journal Of Child & Family Studies*, 22(6), 836-843. doi:10.1007/s10826-016-0383-z
- Haro, E. F. (2000). Educação familiar y desarrollo de los hijos. In A. M. Fontaine (Coord.), *Parceria família escola e desenvolvimento da criança* (pp. 19-30). Porto: Edições Asa.

- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105. doi: 10.1037/0033-2909.112.1.64
- Hawkins, J. D., Herrenkohl, T., Farrington, D., Brewer, D., Catalano, R., Harachi, T., & Cothorn, L. (2000). Predictors of violence. *Juvenile Justice Bulletin*. Washington, DC: United States Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Retrieved from: http://www.crim.cam.ac.uk/people/academic_research/david_farrington/predviol.pdf
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use during Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156–166. doi:10.1007/s10964-011-9665-3
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency* (1^a ed.). Berkeley: University of California Press. Retrieved from: https://books.google.pt/books/about/Causes_of_Delinquency.html?id=53MNtMqy0fIC&redir_esc=y
- Hirschi, T. (2009). *Causes of Delinquency* (9^a ed.). USA: Transaction Publishers. ISBN: 978-0-7658-0900
- Hirschi, T., & Hindelang, M. J. (1977). Intelligence and delinquency: A revisionnist review. *American Sociological Review*, 42, 571 – 587.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., van der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. M. (2009). The Relationship Between Parenting and Delinquency: A Meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(6), 749–775. doi:10.1007/s10802-009-9310-8
- Hoffmann, J.P., Erikson, L.D., & Spence, K.R. (2013). Modeling the association between academic achievement and delinquency: An application of interactional theory. *Criminology*, 51, 629–660. doi:10.1111/1745-9125.12014

- Hoge, R., & Andrews, D.A. (2010). *Evaluation For Risk of Violence in Juveniles*. Oxford: Oxford University Press. ISBN: 9780190230180
- Huhmann, M., & Weikart, D.P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 978-972-31-0797-5.
- Huang, C. (2010). Mean-level change in self-esteem from childhood through adulthood: Meta-analysis of longitudinal studies. *Review of General Psychology*, 14, 251–260. doi:10.1037/a0020543
- Isambert-Jamati, V. (1997). O apelo à noção de competência na revista l’Orientation Scolaire et Professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: F. Ropé, & L.Tanguy (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa* (pp 103-133). Campinas: Papirus, 1997.
- James,W. (1890). *The principles of psychology*. Retrieved from: <http://psychclassics.asu.edu/James/Principles/prin10.htm>
- Jessor, R. (1991). Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action. *Developmental Review*, 12(4), 374-390. doi: 10.1016/0273-2297(92)90014-S
- Jessor, R. (1998). *New perspectives on adolescent risk behavior* (pp. 1-10). New York: Cambridge University Press. ISBN: 978-0521586078
- Jessor, R. (2014). Problem Behavior Theory A Half-Century of Research on Adolescent Behavior and Development. The developmental Science of adolescence. *History Through Autobiography* (pp. 239-257). New York: Psychology Press. ISBN: 97X-1-84872-93 1-5
- Jessor, R. & Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychological development: a longitudinal study of Youth*. New York: Academic Press
- Jessor, R., Donovan, J., & Costa, F. (1994). *Beyond Adolescence: Problem Behaviour and Young Adult Development*. New York: Cambridge University Press. ISBN: 9780521467582

- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F., & Turbin, M. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31(6), Nov 1995, 923-933. doi.10.1037/0012-1649.31.6.923
- Jimerson, S. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, 420-437. Retrieved from: <http://edresearch.yolasite.com/resources/Jimerson01.pdf>
- Jimerson, S., Shane, R. & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 314-339. doi: 10.1037/1045-3830.22.3.314
- Johnson, S. B., Blum, R. W., & Giedd, J. N. (2009). Adolescent Maturity and the Brain: The Promise and Pitfalls of Neuroscience Research in Adolescent Health Policy. *The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 45(3), 216–221. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.05.016
- Jones, D.E., Greenberg, M, & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-90. doi: 10.2105/AJPH.2015.302630.
- Junger-Tas, J., Terlouw, G-j., & Klein, M.W. (1994). *Delinquent Behavior among Young people in the Western World, first results of the International Self-report Delinquency Study*. Amsterdão / N.Y.: Kugler Publications. ISBN: 9789062991082
- Junger-Tas, J., Ribeaud, D., & Cruyff, M. (2004). Juvenile delinquency and gender. *European journal of criminology*, 1(3), 333-375. doi: 10.1177/14773708040 44007
- Junger-Tas, J., Marshall, I., Enzmann, D., Killias, M., Steketee, M. & Gruszczynska, B. (2010). *Juvenile Delinquency in Europe and Beyond – Results of the second International self Report Delinquency Study*. NewYork: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-95982-5
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso: Portugal 1991/2012*. Lisboa: EPIS. ISBN 978-989-97702-3-2

- Kamal, M., & Bener, A. (2009). Factors contributing to school failure among school children in very fast developing Arabian Society. *Oman Medical Journal*, 24(3), 212–217. doi:10.5001/omj.2009.42
- Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In M.D. Glantz & J.R. Johnson (eds.) *Resilience and development: Positive life adaptations* (17–83). New York: Kluwer Academic Plenum Publishers
- Kaplan, H. B. (2013). *Social Psychology of Self-Referent Behavior*. New York: Springer Science & Business Media. ISBN: 9781489922335
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages* (Essays on Moral Development, Book 2). San Francisco: Harper & Row. ISBN: 978-0060647612
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2013). Self-Esteem as Mediator and Moderator of the Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being Among Chinese University Students. *Social Indicators Research*, 112(1), 151-161. doi:10.1007/s11205-012-0044-6
- Krohn, M. (2012). Edwin H. Sutherland. *Criminology*. doi: 10.1093/OBO/9780195396607-0148
- Kumar, R. (2014). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners* (4th ed.). Londres: SAGE Publications. ISBN: 978-1446269978
- Kuhn, K., & Agra, C. (2010). *Somos Todos Criminosos?* Alfragide: Casa das Letras. ISBN: 9789724619514
- Kuster, F., Orth, U. & Meier, L. (2013). High self-esteem prospectively predicts better work conditions and outcomes. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 668-675. doi: 10.1177/1948550613479806
- Kuther, T. (2000). Moral reasoning, perceived competence, and adolescent engagement in risky activity. *Journal of Adolescence*, 23(5), 599-604. doi: 10.1006/jado.2000.0346
- Lahey, B., Moffitt, T.E., Caspi, A. (2003). *The causes of conduct disorder and serious juvenile delinquency*. New York: Guilford Press. ISBN 9781572308817

- Le Blanc, M. & Fréchette, M. (1989). *Male Criminal Activity, from Childhood through Youth: Multilevel and Developmental Perspectives*. New York: Springer-Verlag. ISBN 0-387-96859-8
- Lemos, I.T. (2010). Risco psicossocial e psicopatologia em adolescentes com percurso delinquente. *Análise Psicológica*, 28(1),117-132. doi: 10.14417/ap.258
- Lettnin, C., Dohms, K., Rocha Mendes, A., Stobaus, C., Mosquera, J. & Neves de Jesus, S. (2015). Evaluating Self-Esteem Levels of Brazilian and Portuguese Adolescents. *Psychology*, 6, 314-322. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.64032>
- Lerner, R.M. & Steinberg, L. (2009). *Handbook of Adolescent Psychology. Vol 2: Contextual Influences on Adolescent Development*. (3ªed.) Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons. ISBN: 9780470149225
- Levinsky, D. (1998). *Adolescência: reflexões psicanalíticas*. (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo. ISBN: 85-7396-016-7
- Leyrit, A. (2012). Comprendre le rôle des stratégies de protection de soi dans la relation entre facteurs scolaires et estime de soi: Un enjeu pour la prévention de l'échec scolaire chez les adolescents. *Journal De Thérapie Comportementale Et Cognitive*, 22(4), 161-168. doi:10.1016/j.jtcc.2012.09.004
- Liu, Y., & Hsu, Y. (2013). Predicting adolescent deviant behaviors through data mining techniques. *Journal Of Educational Technology & Society*, 16(1), 295-308. Retrieved from: http://www.ifets.info/journals/16_1/26.pdf
- Liu, Y., Li, X., Chen, L., & Qu, Z. (2014). Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal Of Psychology*, 50(5), 354-362. doi: 10.1002/ijop.12112
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M., & Van Kammen, W. B. (1998). Multiple risk factors for multi-problem boys: Co-occurrence of delinquency, substance use, attention deficit, conduct problems, physical aggression, covert behavior, depressed mood, and shy/withdrawn behavior. In R. Jessor (Ed.). *New perspectives on adolescent risk behavior* (pp. 90-149). Cambridge: Cambridge University Press.

- Loeber, R., Farrington, D., & Petechuk, D. (2003). Child Delinquency: Early Intervention and Prevention. *Child Delinquency Bulletin Series*. Retrieved from: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/186162.pdf>
- Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), S8-S23. doi: 10.1016/j.amepre.2012.04.029.
- Lopes, J. (2013). A indisciplina em sala de aula. In J. Lopes, & D. Espelage (2013). *Indisciplina na Escola* (pp. 39-67). Lisboa: FFMS. ISBN: 978-989-8662-34-7
- Lundman, B., Strandberg, G., Eiseman, M., Gustafson, Y., & Brulin, C. (2007). Psychometric properties of the Swedish version of the Resilience Scale. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 21(2), 29–37. doi:10.1111/j.1471-6712.2007.00461.x
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562. doi: 10.1111/1467-8624.00164
- Maia, J. D., & Williams, L. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103. Retrieved from: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Maltesea, A., Alesia, M., & Azzurra, G. (2012). Self-esteem, defensive strategies and social intelligence in the adolescence. *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012)*. doi:10.1016/j.sbspro.2012. 12.164
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com SPSS statistics* (6ª ed.). Pero Pinheiro: Editora Report Number. ISBN: 9789899676343
- Marsh, H.W. (1996). Positive and negative global self-esteem: a substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 818-819. doi: 10.1037//0022-3514.70.4.810
- Marsh, H. W., Scalas, L., & Nagengast, B. (2010). Longitudinal tests of competing factor structures for the Rosenberg Self-Esteem Scale: Traits, ephemeral artifacts, and stable response styles. *Psychological Assessment*, 22(2), 366-381. doi. 10.1037/a0019225

- Martin, A. J. (2011). Holding back and holding behind: Grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(5), 739-763. doi:10.1080/01411926.2010.490874
- Mazzarello, P. (2011). Cesare Lombroso: an anthropologist between evolution and degeneration. *Functional Neurology*, 26(2), 97 – 101. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3814446/>
- McCusker, K., & Gunaydin, S. (2015). Research using qualitative, quantitative or mixed methods and choice based on the research. *Perfusion*, 30(7), 537-542. doi:10.1177/0267659114559116
- Medeiros, M. T. (2000). *Adolescência: Abordagens, Investigação e Contextos de desenvolvimento*. Açores: Direção Regional de Educação.
- Mendes, D. (2014). *A Importância do Ensino da Filosofia para o Desenvolvimento do Pensamento Abstrato-formal no Adolescente*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Letras do Porto. Porto. Retrieved from: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=479356
- Mendes, S., & Carvalho, S. (2010). Portugal. In J. Junger-Tas, I. Marshall, D. Enzmann, M. Killias, M. Steketee, & B. Gruszczynska (Eds.), *Juvenile Delinquency in Europe and Beyond. Results of the Second International Self-Report Delinquency Study* (pp. 205-211). New York: Springer.
- Meurer, S.T., Luft, C.B., Benedetti, T.R., & Mazo, G.Z. (2012). Validade de construto e consistência interna da escala de autoestima de Rosenberg para uma população de idosos brasileiros praticantes de actividades físicas. *Motricidade*, 8(4), 5-15. doi: 10.6063/motricidade.8(4).1548
- Ministério da Administração Interna – MAI. (2015). *Relatório Anual de Segurança Interna 2014*. Lisboa: Secretaria Geral do Ministério da Administração Interna. Retrieved from: <http://www.Arquivos de Medicina sg.mai.gov.pt/Noticias / Paginas/Relat%C3%B3rio-Anual-de-Seguran%C3%A7a-Interna-2014.aspx>.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Smith, R. E. (2008) *Introduction to Personality: Toward an Integration*. (8^a ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc. ISBN: 9780030335396

- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. doi:10.1037/ 0033-295X.100.4.674
- Moffitt, T. E. (1994). Natural histories of delinquency. In: Weitekamp E, Kerner HJ, editors. *Cross-National Longitudinal Research on Human Development and Criminal Behavior*. pp. 3-61 Dordrecht: Kluwer Academic Press. ISBN: 9789401108645
- Moffitt, T.E. & Silva, P. (1988). IQ and delinquency: A direct test of the differential detection hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 97(3), 330-333. doi: 10.1037/0021-843X.97.3.330
- Moffitt, T., & Caspi, A. (2001). Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescent-limited antisocial pathways among males and females. *Development and Psychopathology*, 13, 355–375. doi:10.1017/S095457940 1002097
- Molero Jurado, M. D. M., Pérez Fuentes, M. D. C., Luque De La Rosa, A., Martos Martínez, Á., Barragán Martín, A. B., & Simón Márquez, M. (2016). Interpersonal Values and Academic Performance Related to Delinquent Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 7, 1480. doi: 10.3389/ fpsyg. 2016.01480
- Moore, M. (2011) Psychological Theories of Crime and Delinquency. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21, 226–239. doi: 10.1080/10911359.2011.564552
- MORI. (2010). *Youth Survey, 2009: Young People in Mainstream Education*. London: Youth Justice Board. Retrieved from: <http://dera.ioe.ac.uk/2198/1/Ipsos%20MORI%20Youth%20Survey%202009.pdf>
- Mruk, C. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3^a ed.). New York: Springer Publishing Company. ISBN: 9780826103147
- Mruk, C. (2013). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (4^a ed.). New York: Springer Publishing Company. ISBN: 978-0-8261-0899-9

- Muehlenkamp, J., Claes, L., Havertape, L. & Plener, PL. (2012). International prevalence of adolescent non suicidal self-injury and deliberate self-harm. *Child & Adolescent Psychiatry & Mental Health*. 6,10. doi: 10.1186/1753-2000-6-10
- Murray, J., & Farrington, D. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: key findings from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55 (10). Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20964942>
- Negreiros, J. (2008). *Delinquências Juvenis: Trajetórias, Intervenções e Prevenção*. Porto: Livpsic Ed. ISBN: 978989814808X
- Neinstein, L., Catherine M. Gordon, C. M., Katzman, D., & Rosen, D. (2008). *Handbook of Adolescent Health Care* (5ª ed). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. ISBN: 9780781790208
- Nocentini, A., Calamai, G., & Menesini, E. (2012). Codevelopment of Delinquent and Depressive Symptoms across Adolescence: Time-Invariant and Time-Varying Effects of School and Social Failure. *Journal Of Clinical Child And Adolescent Psychology*, 41(6), 746-759. doi:10.1080/15374416.2012.728155
- Nordfjærn, T., Dahl, H., & Flemmen, G. (2013). Social influence, health variables and criminal behaviours associated with substance use among rural Norwegian adolescents. *Drugs: Education, Prevention & Policy*, 20 (1), 56-66. doi: 10.3109/09687637.2012.696744
- Noronha, M.I. & Rodrigues, M.A. (2011) Saúde e Bem-Estar de Crianças em Idade. *PESQUISA*, 15 (2), 395-401. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v15n2/v15n2a24.pdf>
- Obando, D., Trujillo, A., & Trujillo, C. A. (2014). Substance use and antisocial behavior in adolescents: the role of family and peer-individual risk and protective factors. *Substance Use Misuse*, 49(14), 1934-44. doi: 10.3109/10826084.2014.956365
- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico – OCDE. (2014). *Perspectivas das políticas de educação: Portugal*. Retrieved from: http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf

- Oliveira, M. F., & Machado, T. S. (2011). Tradução e validação da Escala de Resiliência para Estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 29 (4), 579-591. doi:10.14417/ap.105
- Oishi, S., Diener, Ed., & Lucas, R. (2007). The Optimum Level of Well-Being: Can People Be Too Happy?. *Perspectives on Psychological Science*, 2(4). doi: 10.1111/j.1745-6916.2007.00048.x
- Orth, U., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Maes, J., & Schmitt, M. (2009). Low self-esteem is a risk factor for depressive symptoms from young adulthood to old age. *Journal of Abnormal Psychology*, 118, 472-478. doi:10.1037/a0015922
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1271-1288. doi: 10.1037/a0025558
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Association for Psychological Science*, 23, 381-387. doi:10.1177/09637214.14547414
- Pagani, L., Tremblay, R.E., Vitaro, F., Boulerice, B., & McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 13(2):297-315. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11393648>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. T. (2010). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed
- Pechorro, P., Marôco, J., Poiares, C. & Vieira (2011). Validação da escala de auto-estima de Rosenberg com adolescentes portugueses em contexto forense e escolar. *Arquivos de Medicina*, 25, 174-179. Retrieved from: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-34132011000500002&lng=pt&tlng=pt
- Pechorro, P., Vieira, D., Poiares, C., Vieira, R., Marôco, J., Neves, S., & Nunes, C. (2013). Psychopathy and behavior problems: A comparison of incarcerated male and female juvenile delinquents. *International Journal of Law and Psychiatry*, 36, 18–22. doi: 10.1016/j.ijlp.2012.11.003

- Peixoto, F., & Almeida, L.S. (2010). Self-concept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 157-175. doi:10.1007/s10212-010-0011-z
- PEPT 2000 – Programa Educação para Todos. *A Luta Contra o Insucesso Escolar - Um Desafio Para a Construção Europeia*. (pp. 46-49). Lisboa: Ministério da Educação
- Perista, H., Cardoso, A., Silva, M., & Carrilho, P. (2012). Juvenile Delinquency School Failure and Dropout in Portugal: Drafting a Picture in Different Voices. *Journal of Criminal Justice and Security*. 15(4), 510–530. Retrieved from: https://www.fvv.um.si/rv/arhiv/2013-4/06_JuvenileDelinquencySchoolFailureAndDropoutInPortugal_2013_04_05.pdf
- Pesce, R., Assis, S., Avanci, J., Santos, N., Malaquias, J. & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cadernos Saúde Pública*, 21(2), 436-448. ISSN: 0102 311X. X <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2005000200010>.
- Piaget, J. (1969). *The Mechanisms of Perception*. New York: Basic Books. ISBN: 9780710064646
- Pinheiro, D. (2004). Resiliência em Discussão. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 67-75. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a09>
- Pinquart, M. (2012). Self-esteem of children and adolescents with chronic illness: A meta-analysis. *Child Care Health and Development*, 39(2). doi: 10.1111/j.1365-2214.2012.01397.x
- Pinto, A., Delgado, J., & Martins, A (2015). Significados e perspetivas do insucesso escolar em Portugal. *Revista Cadernos da Educação*, nº51, 2015. ISSN: 2178-079X
- Pires, E. (1988). A massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 27-43. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário

- Poletto, M.; Wagner, T. M. C., & Koller, S. H (2004). Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 241-250. ISSN 1414-9893
- Pullmann, H., Allik, J., & Realo, A. (2009). Global self-esteem across the life span: A cross-sectional comparison between representative and self-selected Internet samples. *Experimental Aging Research*, 35, 20-44. doi: 10.1080/03610730802544708
- Rebello, J. A. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 27. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_2
- Resnick, M. D. (2005). Healthy youth development: Getting our priorities right. *Medical Journal of Australia*, 183(8), 398-400. Retrieved from: [www.mja.com.au / journal/2005/ 183/8/healthy-youth-development-getting-our-priorities-right](http://www.mja.com.au/journal/2005/183/8/healthy-youth-development-getting-our-priorities-right)
- Retinere. (2016). *Dicionário latim-português online*. Retrieved from: [https://pt.glosbe.com/la/ pt/retinere](https://pt.glosbe.com/la/pt/retinere)
- Ribeiro, I. S. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura cognitiva das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: CEEP. ISBN 972-8098-26-X
- Ribeiro, J. (2010). *Investigação e avaliação em Psicologia e Saúde*. (2ª ed.) Lisboa: Placebo Editora, Lda. ISBN 978-989-8463-01-02
- Romano, A., Negreiros, J. & Martins, T. (2007). Contributos para a validação da escala de auto-estima de rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8(1), 107-114. Retrieved from: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v8n1/v8n1a08.pdf>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press. ISBN: 978-1-4008-7613-6
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 60, 141-160
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C, & Rosenberg, F. (1995). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American*

- Sociological Review*, 60(1), 141-156. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/2096350>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611. doi: 10.1192/bjp.147.6.598
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of family therapy*, 21(2), 119-144. doi:10.1111/1467-6427.0010
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12. doi: 10.1196/annals.1376.002
- Rutter, M. (2007). Todos aceitam o fenómeno da resiliência. *Revista IHU Online* #241. ISSN 1981-8793
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psycho-pathology*, 24, 335-344. doi:10.1017/S0954579412000028
- Sampaio, D. (2002). *Lições do Abismo*. Lisboa: Editorial Caminho. ISBN 972-21-1464-6
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar*. Lisboa: Editorial Caminho. ISBN: 9789722118231
- Sampaio, D. (2010). *Imagem Corporal e Excesso de Peso em Adolescentes*. (Tese de mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências. Lisboa. Retrieved from: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3119/1/ulfc_tm_Daniel_Sampaio.pdf
- Sanches, C., Gouveia-Pereira, M., Marôco, J., Gomes, H., & Roncon, F. (2016). Deviant behavior variety scale: development and validation with a sample of Portuguese adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(31). doi: 10.1186/s41155-016-0035-7
- Santos, P. J. & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 253-28. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10216/16170>
- Sapienza, G., Pedromônico, M. (2005). Risco proteção e resiliência no desenvolvimento de crianças e adolescentes. *Psicologia em estudo*, 10(2). Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf>

- Schmitt, D.P., & Allik, J. (2005). Simultaneous Administration of the Rosenberg self-esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Cultural specific features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (4), 623-642.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>
- Schoeneberger, J. A. (2011). Longitudinal attendance patterns: Developing high school dropouts. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(1), 7-14. <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2011.6037>
- Scoppetta, O., Pérez, G.A., & Lanziano Molano, C.,. (2011). Perfiles Asociados Al Consumo de Alcohol de Adolescentes Escolarizados Mediante Análisis de Correspondencias Múltiples. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), 139-146. Retrieved from: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v14n1/v14n1a12.pdf>
- Seabi, J. (2011). Relating learning strategies, self-esteem, intellectual functioning with academic achievement among first-year engineering students. *South African Journal of Psychology*, 41 (2), 239-249. Retrieved from: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=16839617094330190675&hl=en&oi=scholar>
- Shepard, J., Salina, C., Girtz, S., Cox, J., Davenport, N., & Hilliard, T. L. (2012). Student Success: Stories That Inform High School Change. *Reclaiming Children And Youth*, 21(2), 48-53. Retrieved from: <http://ncfy.acf.hhs.gov/library/2012>
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a Label: Educational Expectations for High School Students Labeled with Learning Disabilities. *Journal of health and social behavior*, 54(4), 462-480. doi: 10.1177/0022146513503346
- Shoemaker, D. (2005). *Theories of delinquency. An examination of explanations of delinquent behavior*. (6^a ed.). N.Y.: Oxford University Press. ISBN: 9780195374179
- Siegel, D. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. (2^a ed.). NewYork: Guilford Publications
- Simões, M. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. V., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1) http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_7

- Sims, B. (2006). Theoretical explanations for juvenile delinquency. In B. Sims, & P. Preston (Ed.), *Handbook of Juvenile Justice: Theory and Practice* (pp. 77 - 92). L.A: Taylor & Francis Group. ISBN: 9781420016963
- Sims, B., & Preston, P. (2006). *Handbook of Juvenile Justice: Theory and Practice* (pp. 77 - 92). L.A: Taylor & Francis Group. ISBN: 9781420016963
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). New York: Springer Science. ISBN: 9781461420187
- Sousa, P.M.L. (2006). Desenvolvimento moral na adolescência. *O Portal dos Psicólogos*. Retrieved from: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0296.pdf>
- Spooner, C., Hall, W. & Lynskey, M. (2001). Structural Determinants of Youth Drug Use, *Australian National Council on Drugs*, Woden, ACT. Retrieved from: [http:// www.aidsdatahub.org/sites/default/files/documents/Structural_ Determinants _ Youth _ Drug _Use_2001.pdf](http://www.aidsdatahub.org/sites/default/files/documents/Structural_Determinants_Youth_Drug_Use_2001.pdf)
- Sprinthall, N.A. & Collins, A.W. (2003). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*.(3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 972-31-0634-5
- Stadelmann, S., Perren, S., Groeben, M., & VonKlitzing, K. (2010). Parental separation and children's behavioral/emotional problems: The impact of parental representations and family conflict. *Family Process*, 49(1), 92-108. doi:10.1111/j.1545-5300.2010.01310.x
- Stearns, E., Moller,S., Blau, J., & Potochnick, S. (2007). Staying Back and Dropping out: The Relationship between Grade Retention and School Dropout. *Sociology of Education*, 80 (3), 210-240. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Elizabeth_Stearns/publication/236025515_Staying_Back_and_Dropping_Out_The_Relationship_Between_Grade_Retention_and_School_Dropout/links/5712a8b708aeebe07c03a52d.pdf

- Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. (6^a ed.). Boston: McGraw-Hill. ISBN: 97800724 14561
- Steinberg, L. (2009). Adolescent development and juvenile justice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 459–485. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.032408.153603
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt. ISBN: 0544279778
- Sun, R., & Shek, D. (2012). Beliefs in the Future as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 2012. doi:10.1100/ 2012/527038
- Thornberry, T. P., & Krohn, M.D. (2000). The Self-Report Method for Measuring Delinquency and Crime by in Measurement and Analysis of Crime and Justice. *Criminal Justice* 2000, 4, 33-84. Retrieved from: https://www.ncjrs.gov/criminal_justice_2000/vol_4/04b.pdf
- Thornton, B., & Sanchez, J. E. (2010). Promoting resiliency among Native American students to prevent dropouts. *Education*, 131(2), 455-464. Retrieved from: [http:// www. project innovation.com/education.html](http://www.projectinnovation.com/education.html)
- Torres, R. (2010). Que educação para o direito? da lei tutelar educatica à intervenção educativa com delinquentes juvenis. *Revista Ousar Integrar*, 7. 35-48. Retrieved from: <http://www.dgrs.mj.pt>
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205–220. doi: 10.1037/0022-3514.84.1.205
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2008). Do today's young people really think they are so extraordinary? An examination of secular trends in narcissism and self-enhancement. *Psychological Science*, 19, 181–188. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02065.x
- Trucco, E. M., Wright, A. G. C., & Colder, C. R. (2014). Stability and Change of Social Goals in Adolescence. *Journal of Personality*, 82(5), 379–389. doi: 10.1111/jopy.12069

- United Nations. (2003). *World Youth report 2003*. Retrieved from: <http://www.un.org/esa/socdev/nyin/documents/worldyouthreport.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2011). *The state of the world's children 2011 - Adolescence An Age of Opportunity*. New York: UNICEF. ISBN: 978-92-806-4555-2
- United Nations. (2015). *General Assembly – Sixty-ninth session high-level event for world programme of action on youth, am & pm meetings*. Comunicação à Imprensa. Retrieved from: <http://www.un.org/press/en/2015/ga11648.doc.htm>
- Vettenburg, N., Brondeel, R., Gavray, C. & Pauwels, J.R (2013). Societal vulnerability and adolescent offending: The role of violent values, self-control and troublesome youth group involvement. *European Journal Of Criminology*, 10(4), 444-461. doi:10.1177/1477370812470777
- Viola, D. & Vorcaro, A. (2013). Latência, adolescência e saber. *Estilos da Clinica*, 18(3), 461-476. Retrieved from: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000300002&lng=pt&tlng=pt.
- Xia, N., & Kirby, S. N. (2009). *Retaining students in grade: A literature review of the effects of retention on students' academic and nonacademic outcomes* (Technical Report No. 678). Santa Monica, CA. Retrieved from: http://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR678/
- Yi-Frazier, J.P., Smith, R.E., Vitaliano, P., Yi, J., Mai, S. & Weinger, K. (2010). A Person-Focused Analysis of Resilience Resources and Coping in Diabetes Patients. *Stress and Health : Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 26(1), 51–60. doi: 10.1002/smi.1258
- Yi-Frazier, J. P., Yaptangco, M., Semana, S., Buscaino, E., Thompson, V., Cochrane, K., Tabile, M., Alving, E. & Rosenberg, A.R. (2015). The association of personal resilience with stress, coping, and diabetes outcomes in adolescents with type 1 diabetes: Variable and person-focused approaches. *Journal Of Health Psychology*, 20(9), 1196-1206. doi:10.1177/1359105313509846

- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178. Retrieved from: <http://www.resilience scale.com/wp-content/uploads/ 2014/06/Wagnild-Young-psychom-R.pdf>
- Wagnild, G.M. & Collins, J.A. (2009). Assessing Resilience. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 47(12), 28–33. Retrieved from: <http:// www.healio.com/psychiatry/journals/jpn/2009-12-47-12>
- Wang, M.T., & Fredricks, J. (2014). The Reciprocal Links between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout during Adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. doi: 10.1111/cdev.12138
- Whitehead, J.T. & Lab, S. P. (2012). *Juvenile Justice: An Introduction*. (7^a ed.). Routledge. ISBN: 9781317522249
- Welsh, J., Schmidt F, McKinnon, L., & Meyers, J. (2008). A comparative study of adolescent risk assessment instruments: predictive and incremental validity. *Assessment*, 15(1), 104-115. doi: 10.1177/ 1073191107307966.
- Welsh, B. C., & Farrington, D. P. (2007). Key challenges and prospects in peer-based delinquency prevention programmes. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 13, 297-300
- Wernersbach, B. M.(2011). The Impact of Study Skills Courses on Academic Self-Efficacy. *All Graduate Theses and Dissertations*. Paper 909. Utah State University. Retrieved from: <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1905&context=etd>
- World Health Organization. (2005). *Nutrition in adolescence – issues and challenges for the health sector*. Geneve. 1-115
- World Health Organization (2016). *Maternal, newborn, child and adolescent health – Adolescent development*. Retrieved from: http:// www.who.int/ maternal_ child_ adolescent/topics/ adolescence /dev/en/

- Windle, G. (2010). The Resilience Network: What is resilience? A systematic review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21, 1-18. doi: 10.1017/S0959259810000420.
- Windle, G., Bennett, K., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(8). doi:10.1186/1477-7525-9-8
- Wu, W., West, S.G., Hughes, J.N. (2008). Effect of retention in first grade on children's achievement trajectories over four years: a piecewise growth analysis using propensity score matching. *Journal of Educational Psychology*, 100, 720-740. doi: 10.1037/a0013098
- Zashikhina, A., & Hagglof, B. (2013) Self-Esteem in adolescents with chronic physical illness vs. controls in Northern Russia. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 10, 1-7. <http://dx.doi.org/10.101515/ijamh-2013-0507>

ANEXOS

Anexo A - Questionário enquadramento biográfico e escolar

Retenções Escolares, Comportamentos Delinquentes Autorrelatados, Autoestima e Resiliência: estudo comparativo em adolescentes (14-17 anos) de Escolas/Agrupamentos de Escolas do Concelho de Odivelas

Estes questionários destinam-se a recolher informações sobre a relação entre Retenções Escolares e Comportamentos Delinquentes Autorrelatados, Autoestima e Resiliência.

O anonimato e a confidencialidade das respostas são integralmente garantidos.

Agradecendo desde já a tua colaboração, pedimos que respondas com sinceridade às questões apresentadas. **Não há respostas corretas nem erradas, a tua opinião é sempre válida.**

NÃO COLOQUES O TEU NOME EM LADO NENHUM.

I - ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO e ESCOLAR

1. **IDADE:** _____ anos.

2. **GÉNERO** (coloca uma cruz na tua opção):

Feminino

☐

Masculino

☐

3. **Já reprovaste alguma vez?**

Sim

☐

Não

☐

4. **Se respondeste Sim** na questão anterior, completa a seguinte informação (4.1 e 4.2):

4.1. **Quantas vezes reprovaste?** _____

4.2. **Em que anos de escolaridade?** (Coloca uma cruz nos anos em que reprovaste e indica quantas vezes)

1º Ciclo : 1º ano ☐ Quantas vezes? _____

2º ano ☐ Quantas vezes? _____

3º ano ☐ Quantas vezes? _____

4º ano ☐ Quantas vezes? _____

2º Ciclo: 5º ano ☐ Quantas vezes? _____

6º ano ☐ Quantas vezes? _____

3º ciclo: 7º ano ☐ Quantas vezes? _____

8º ano ☐ Quantas vezes? _____

9º ano ☐ Quantas vezes? _____

Anexo B– Questionário Escala de autoestima de Rosenberg (RSES)

**II. Escala de Autoestima de Rosenberg – RSES,
versão portuguesa de Pechorro et al. (2011)**

RSES				
De seguida tens afirmações que se referem a sentimentos gerais que tens acerca de ti próprio. Lê atentamente e responde assinalando a opção correcta para cada uma delas.	Totalmente falso	Em parte falso	Em parte verdade	Totalmente verdade
1. De um modo geral estou satisfeito comigo próprio.	☐	☐	☐	☐
2. Por vezes penso que não presto.	☐	☐	☐	☐
3. Sinto que tenho algumas boas qualidades.	☐	☐	☐	☐
4. Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	☐	☐	☐	☐
5. Sinto que não tenho motivos para me orgulhar de mim próprio.	☐	☐	☐	☐
6. Por vezes sinto-me um inútil.	☐	☐	☐	☐
7. Sinto que sou uma pessoa de valor.	☐	☐	☐	☐
8. Deveria ter mais respeito por mim próprio.	☐	☐	☐	☐
9. De um modo geral sinto-me um fracassado.	☐	☐	☐	☐
10. Tenho uma boa opinião de mim próprio.	☐	☐	☐	☐

Anexo C – Questionário de resiliência de Wagnild & Young (1993), versão adaptada de Oliveira & Machado (2011)

III. Questionário de Resiliência (de Oliveira, M. & Machado, T.S., 2011, versão portuguesa da *Resilience Scale*, de Wagnild & Young, 1993)

Lê cada uma das afirmações que se seguem. Para a cada afirmação há **sete possibilidades** de resposta, de **1 (Discordo completamente)** até **7 (Concordo totalmente)**.

Coloca uma cruz no quadrado que melhor indica aquilo que sentes.

Por exemplo, se discordas completamente coloca uma cruz no número 1;

se não concordas nem discordas, coloca uma cruz no número 4;

se concordas totalmente, coloca uma cruz no número 7.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Quando faço planos, levo-os até ao fim.							
2. Costumo resolver o que preciso, de uma maneira ou de outra.							
3. Sou capaz de contar comigo próprio(a), mais do que a maioria das pessoas.							
4. Para mim é importante manter o interesse nas coisas.							
5. Quando necessário, sou capaz de ficar por minha conta.							
6. Sinto-me orgulhoso por ter conseguido coisas na vida.							
7. Normalmente levo as coisas "a eito".							
8. Estou bem comigo mesmo(a).							
9. Sinto que sou capaz de lidar com várias coisas ao mesmo tempo.							
10. Sou uma pessoa determinada.							
11. Raramente me questiono sobre o sentido das coisas.							
12. Vivo a vida um dia de cada vez.							
13. Sei que consigo superar os tempos difíceis porque já passei por dificuldades antes.							
14. Sou uma pessoa autodisciplinada.							
15. Mantenho-me interessado(a) pelas coisas.							
16. Sou capaz de me rir das coisas.							

(Continuação - Questionário Resiliência)	1	2	3	4	5	6	7
17. O facto de acreditar em mim, ajuda-me a superar momentos difíceis.							
18. Em situações de emergência, sou alguém em quem se pode confiar.							
19. Normalmente consigo olhar para uma situação sob várias perspetivas.							
20. Por vezes obrigo-me a fazer coisas, quer queira ou não queira.							
21. A minha vida tem sentido.							
22. Não costumo cismar sobre coisas em relação às quais nada posso fazer.							
23. Quando me encontro numa situação difícil, costumo conseguir sair dela.							
24. Tenho energia suficiente para fazer tudo o que tenho para fazer.							
25. Sou capaz de me adaptar facilmente a situações imprevistas.							

Questionário de Comportamentos Antissociais

Versão portuguesa de Valentina Chitas (2010).

Este questionário contém 26 questões, com 8 hipóteses de resposta.

Para cada questão responde a esta pergunta:

Quantas vezes já te aconteceu?

	Nenhuma	1	2-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12 ou mais
1. Ter falta de disciplina.								
2. Ser suspenso da escola.								
3. Ser expulso da escola.								
4. Insultar um professor ou funcionário da escola								
5. Bater num professor ou funcionário da escola.								
6. Danificar intencionalmente mobiliário, instrumentos ou espaços da escola.								
7. Andar à porrada na escola.								
8- Passar a noite fora de casa sem autorização.								
9. Fugir de casa.								
10. Estar incluído num grupo que se junta para gozar/insultar outras pessoas.								
11. Estar incluído num grupo que se junta para bater noutras pessoas.								
12. Andar à porrada.								

	Nenhuma	1	2-3	4-5	6-7	8-9	10-11	12 ou mais
13. Envolveres-te em lutas de gang.								
14. Ferir alguém ao ponto dessa pessoa necessitar de cuidados médicos.								
15. Usar facas ou navalhas para ameaçar ou magoar alguém.								
16. Usar armas de fogo para ameaçar ou magoar alguém.								
17. Forçar a entrada numa casa, estabelecimento ou outra propriedade.								
18. Pegar fogo a um carro.								
19. Pegar fogo a uma casa ou outro espaço.								
20- Roubar um carro.								
21. Roubar artigos em lojas ou supermercados.								
22. Roubar dinheiro ou objetos, de outra pessoa (ex. telemóvel, relógio, carteira, roupa, etc.)								
23. Participar num assalto a uma casa, loja, escola ou outro edifício.								
24. Vender artigos roubados.								
25. Vender droga.								
26. Ter problemas com a Polícia por alguma coisa que tenhas feito.								

Anexo E - Parecer da Comissão de Ética do CIP/UAL



MESTRADO EM PSICOLOGIA

Especialização em Psicologia Clínica e de Aconselhamento

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA DO CIP/UAL

Mestrando:

Hugo Marques Pereira Santos Jorge

Título do projecto:

Retenções Escolares, Comportamentos Delinquentes Autorrelatados, Autoestima e Resiliência: estudo comparativo em adolescentes (14-17 anos) de Escolas/Agrupamentos de Escolas do Concelho de Odivelas

Orientador:

Professor Doutor Manuel Sommer

Parecer:

A Comissão de Ética está em condições de dar um parecer positivo ao presente projecto de investigação nos moldes em que é proposto.

Lisboa, 4 de Fevereiro de 2016

P¹a Comissão de Ética do CIP/UAL

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'José Brissos-Lino', is positioned above the name of the secretary.

Prof. Doutor José Brissos-Lino

Secretário

Anexo F - Parecer e Autorização da DGE



Hugo Jorge <hugo.jorge21@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0531500001

1 mensagem

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: hugo.jorge21@gmail.com

11 de março de 2016 09:44

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0531500001, com a designação *Retenções Escolares, Comportamentos Delinquentes Autorrelatados, Autoestima e Resiliência: estudo comparativo em adolescentes (14-17 anos) de Escolas/Agrupamentos de Escolas do Concelho de Odivelas*, registado em 21-01-2016, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Hugo Marques Pereira Santos Jorge
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

- A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público do Concelho de Odivelas a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos e revelam alguma sensibilidade, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.
- Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. No caso presente de recolha de dados de alunos menores (menos de 18 anos) este deverá ser atestado pelos seus representantes legais. As autorizações assinadas pelos Encarregados de Educação devem ficar em poder da Escola/Agrupamento ao qual pertencem os alunos. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
- Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar e junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.
- A DGE gostaria de ter conhecimento dos resultados e conclusões do presente estudo dada a sua relevância para o sistema de ensino.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo G - Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Caro Encarregado de Educação,

Vimos, por este meio, solicitar a sua autorização para a participação do seu (sua) educando(a) no preenchimento de questionários anónimos e confidenciais no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica na Universidade Autónoma de Lisboa do mestrando Dr. Hugo Santos Jorge, sob a orientação do Professor Doutor Manuel Sommer.

Este projeto está a ser desenvolvido com o conhecimento do departamento de psicologia da UAL, tendo previamente sido aprovado pela comissão de ética da Universidade.

A aplicação dos questionários foi aprovada pela Direcção Geral da Educação, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>).

A investigação em curso refere-se ao estudo da relação entre retenções escolares, autoestima, capacidade de resiliência e comportamentos delinquentes dos alunos do 3º ciclo, com idades entre os 14 e os 17 anos de idade, em Escolas/Agrupamentos de Escolas públicas do concelho de Odivelas. Os dados obtidos poderão ajudar professores, pais e alunos a compreender e intervir no contexto escolar.

Todas as respostas dadas são absolutamente confidenciais e os dados só serão utilizados no âmbito desta investigação.

_____, ____ de _____ de 2016

.....(cortar pelo picotado)

Eu _____ encarregado de educação do aluno(a)
_____ a frequentar ____ ano da turma
_____ autorizo / não autorizo o meu educando a participar na
investigação (coloque uma cruz em SIM ou em NÃO).

SIM: ☐ NÃO: ☐

Anexo D - Exemplo de e-mails enviados para os diretores das escolas

