Lusíada
Repositório das Universidades Lusíada

Universidades Lusíada

Faria, Sara Alexandra Carvalho

O impacto da função de Cuidador Informal no envolvimento escolar dos jovens

http://hdl.handle.net/11067/6641

Metadados

Data de Publicação 2022

Resumo É consensual que os jovens têm o direito ao cuidado. No entanto, existe um número significativo de crianças e adolescentes, que contrariamente ao que seria espectável, tem a responsabilidade de prestar cuidados regulares a algum familiar, com qualquer tipo de vulnerabilidade, incapacidade ou doença (física e/ou mental). Em Portugal, apesar de ainda não existirem dados disponíveis referentes ao número de jovens cuidadores (JC), se transpusermos a média da realidade europeia (6%), estima-se que po...

It is consensual that young people have the right to care. However, there is a significant number of children and adolescents who, contrary to what would be expected, have the responsibility of providing regular care to a family member, with any type of vulnerability, disability or illness (physical and/or mental). In Portugal, although there is still no data available regarding the number of young caregivers (JC), if we transpose the average of the European reality (6%), it is estimated that th...

Palavras Chave Psicologia, Psicologia clínica, Avaliação psicológica, Cuidador informar - Envolvimento escolar - Jovens, Teste psicológico - Multifactorial Measure of Student Engagement (MMSE), Teste psicológico - Multidimensional Assessment of Caring Activities (MACA-YC18), Teste psicológico - Positive and Negative Outcomes of Caring (PANOC-YC20

Tipo masterThesis

Revisão de Pares Não

Coleções [ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-05-01T13:18:40Z com informação proveniente do Repositório

http://repositorio.ulusiada.pt

Universidade Lusíada
Porto

O Impacto da Função de Cuidador Informal no Envolvimento Escolar dos Jovens

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2022

Sara Alexandra Carvalho Faria

ipce
instituto de psicologia
e ciências da educação
Universidade Lusíada

Universidade Lusíada
Porto

O Impacto da Função de Cuidador Informal no Envolvimento Escolar dos Jovens

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2022

Sara Alexandra Carvalho Faria

Trabalho efectuado sob a orientação do/a
Professora Doutora Ana Meireles

ipce
instituto de psicologia e ciências da educação
Universidade Lusíada

Agradecimentos

Um ciclo que se encerra para que outro comece. A presente dissertação representa o culminar da minha formação enquanto mestre em Psicologia Clínica e é com muito orgulho e gratificação que conquisto mais um objetivo de vida. Posto isto, não poderia deixar de agradecer a quem me apoiou e acompanhou ao longo deste meu percurso.

Obrigada aos meus pais, pelo amor e dedicação incondicional e por me concederem a oportunidade e os recursos para realizar um dos meus maiores objetivos a nível profissional. Obrigada pelo vosso apoio e prontidão para me ajudarem sempre que necessitei e por me permitirem crescer, sem vocês nada disto seria possível.

Obrigada ao meu namorado, por todo o amor, compreensão e apoio incondicional. Obrigada por me incentivares a construir a melhor versão de mim e a nunca desistir, por seres o meu maior companheiro, confidente e ouvinte, por me dares força para continuar a superar-me e a conquistar os meus sonhos, por acreditares em mim e, acima de tudo, por me fazeres sentir feliz e empoderada.

Obrigada a todos os meus professores que me acompanharam e contribuíram para a minha formação académica. Em particular, obrigada à Professora Doutora Ana Meireles, por quem tenho muita estima e, que sempre acreditou no meu trabalho e potencial. Obrigada por todo o seu apoio, orientação, confiança, disponibilidade e prontidão, e por todas as oportunidades que me ofereceu e que contribuíram para a concretização do meu objetivo. Admiro-a como pessoa e profissional e sou muito grata por fazer parte do meu percurso de vida.

Obrigada a toda a equipa do Projeto Jovens Cuidadores, a minha equipa, pela recetividade e confiança para colaborar comigo na recolha de dados e, acima de tudo, pelas oportunidades que me concederam. Obrigada ainda à minha colega de curso, Anita, que me ajudou na introdução dos dados, tornando o processo mais célere.

Obrigada à minha amiga e colega de trabalho, Joana Lopes, pela disponibilidade e prontidão para me ajudar e acompanhar em todo o processo de elaboração da dissertação, abdicando do seu tempo para que eu conseguisse atingir os meus objetivos. Obrigada por seres uma referência e por me guiares neste que é o mundo da psicologia, contigo muito aprendi e certamente continuarei a aprender.

Por último, obrigada aos restantes elementos da minha família, amigos e futuros colegas de profissão, que me acompanharam neste longo percurso e que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso!

Resumo

É consensual que os jovens têm o direito ao cuidado. No entanto, existe um número significativo de crianças e adolescentes, que contrariamente ao que seria espectável, tem a responsabilidade de prestar cuidados regulares a algum familiar, com qualquer tipo de vulnerabilidade, incapacidade ou doença (física e/ou mental). Em Portugal, apesar de ainda não existirem dados disponíveis referentes ao número de jovens cuidadores (JC), se transpusermos a média da realidade europeia (6%), estima-se que poderão existir cerca de 65 mil. De facto, perante a ausência de respostas de apoio governamentais e comunitárias, o desempenho da função de cuidador informal (CI) pode apresentar um impacto significativo no funcionamento e desenvolvimento dos jovens, nomeadamente ao nível do seu envolvimento escolar. Desta forma, o presente estudo visa explorar qual o impacto da função de cuidador informal no envolvimento escolar dos jovens, isto é, avaliar em que medida o facto de jovens entre os 12 e os 18 anos desempenharem tarefas de cuidado significativas e regulares face a alguém próximo com uma doença, incapacidade ou vulnerabilidade influencia o seu envolvimento escolar. Por conseguinte, pretende-se colmatar a carência de investigação sobre este tema em Portugal e alertar para a necessidade de implementação de medidas ajustadas às necessidades da população em causa. Foram inquiridos 209 indivíduos no total, sendo a amostra composta por 79 JC e 129 não cuidadores, estudantes de um município no norte de Portugal e com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de natureza quantitativa com recurso a instrumentos de autorrelato: um questionário sociodemográfico, a versão portuguesa do *Multifactorial Measure of Student Engagement* (MMSE) e as versões portuguesas de investigação do *Multidimensional Assessment of Caring Activities* (MACA-YC18) e do *Positive and Negative Outcomes of Caring* (PANOC-YC20). Recorreu-se ao programa IBM SPSS para análises descritivas e estatística inferencial, usando testes paramétricos, designadamente Testes T para amostras independentes, Testes de Associação e Análises de Variância (ANOVA). Os resultados sugerem que a função de cuidador não influencia o envolvimento escolar dos jovens, embora os JC apresentem um maior grau de motivação para frequentar a escola. Além disso, quanto maior a perceção positiva dos JC quanto à sua experiência subjetiva da função de CI, maior é o seu envolvimento escolar.

Palavras-chave: cuidadores informais, jovens, envolvimento escolar, Portugal, educação, desenvolvimento, legislação.

Abstract

It is consensual that young people have the right to care. However, there is a significant number of children and adolescents who, contrary to what would be expected, have the responsibility of providing regular care to a family member, with any type of vulnerability, disability or illness (physical and/or mental). In Portugal, although there is still no data available regarding the number of young caregivers (JC), if we transpose the average of the European reality (6%), it is estimated that there may be around 65 thousand. In fact, given the absence of governmental and community support responses, the performance of the role of informal caregiver (IC) can have a significant impact on the functioning and development of young people, namely in terms of their school involvement. In this way, the present study aims to explore the impact of the role of informal caregiver on the school involvement of young people, that is, to assess the extent to which young people between the ages of 12 and 18 perform significant and regular care tasks towards someone close with an illness, disability or vulnerability influences their school engagement. Therefore, it is intended to fill the lack of research on this topic in Portugal and alert to the need to implement measures adjusted to the needs of the population in question. A total of 209 individuals were surveyed, the sample being composed of 79 JC and 129 non-caregivers, students from a municipality in the north of Portugal and aged between 12 and 18 years. In methodological terms, this is a quantitative study using self-report instruments: a sociodemographic questionnaire, the Portuguese version of the Multifactorial Measure of Student Engagement (MMSE) and the Portuguese research versions of the Multidimensional Assessment of Caring Activities (MACA). -YC18) and Positive and Negative Outcomes of Caring (PANOC-YC20). The IBM SPSS program was used for descriptive analysis and inferential statistics, using parametric tests, namely T-Tests for independent samples, Association Tests and Analysis of Variance (ANOVA). The results suggest that the role of caregiver does not influence the school involvement of young people, although the JC show a greater degree of motivation to attend school. In addition, the greater the positive perception of JC regarding their subjective experience of the CI function, the greater their school involvement.

Keywords: informal caregivers, youth, school involvement, Portugal, education, development, legislation.

Índice

Introdução 8

Jovens Cuidadores 9

Envolvimento Escolar 15

Problematização das Variáveis em Estudo 18

Objetivos, Questões e Hipóteses de Investigação 21

Metodologia 25

Tipo de Estudo 25

Participantes 25

Instrumentos de Avaliação 28

Procedimentos 32

Procedimentos da Recolha de Dados 33

Procedimentos de Análise de Dados 32

Resultados 33

Discussão de Resultados 44

Limitações 51

Conclusões e Implicações para a Intervenção 52

Referências Bibliográficas 53

Índice de Tabelas

Tabela 1 27

Tabela 2 28

Tabela 3 30

Tabela 4 32

Tabela 5 34

Tabela 6 36

Tabela 7 38

Tabela 8 40

Tabela 9 41

Tabela 10 42

Tabela 11 44

Lista de Abreviaturas

JC – Jovens Cuidadores

CI – Cuidador Informal

JNC – Jovens Não Cuidadores

Introdução

Em Portugal, o Estatuto do Cuidador Informal, que regula os direitos e os deveres do cuidador e da pessoa cuidada, foi aprovado em 2019 e regulamentado em 2022. O presente Estatuto consta no Decreto-lei n.º 100/2019, de 6 de setembro, e prevê inúmeras medidas de apoio, inclusive a atribuição de um subsídio aos cuidadores informais (CI).

No entanto, apenas os adultos são reconhecidos como CI dispondo de alguns apoios específicos. Os jovens CI permanecem esquecidos e desvalorizados, não sendo reconhecidos como tal nem tendo à sua disposição os recursos necessários. Desta forma, se por um lado existe investigação na área do CI adulto em Portugal e que certamente contribuiu para a inclusão dos mesmos na legislação, por outro lado estudos sobre jovens cuidadores (JC) são ainda muito embrionários.

Numa avaliação sobre a consciência e respostas disponíveis para os JC em diversos países (Leu & Becker, 2017), verificaram que, apesar dos diferentes níveis de progressão, nenhum país apresentou elevados níveis de consciencialização sobre as experiências e necessidades dos JC, intervenções sustentadas e sustentáveis de resposta às suas necessidades e idiossincrasias e políticas que promovam a sua saúde, bem-estar e desenvolvimento. Neste sentido, o Reino Unido foi identificado como o país mais avançado até à data no que concerne ao reconhecimento e consciencialização perante a comunidade (civil e política) e à criação e consequente implementação de legislação e respostas de apoio aos JC (Joseph et al., 2020). Identificados os JC como um grupo particularmente vulnerável que, assim como as suas famílias, requer especial consideração e tem direito a intervenções especificas (Becker, 2007, p. 36), em 2014 o Reino Unido criou a Lei das Crianças e Famílias que protege e reconhece aos JC o direito a uma avaliação das suas necessidades e incentiva as autoridades locais a identificá-los proativamente e garantir que são mobilizadas as medidas de apoio necessárias para os proteger e promover a sua saúde mental e bem-estar (Choudhury & Williams, 2020). No entanto, na prática a lei supramencionada não é efetivamente implementada nos contornos que prevê a legislação por desconhecimento e, principalmente, falta de recursos (Becker, 2007; Leu & Becker, 2017).

No extremo oposto encontra-se um conjunto de países, incluindo Portugal, que não apresenta evidências empíricas ou respostas políticas e que foram classificados como não tendo consciência aparente sobre a realidade dos JC (Joseph et al., 2020).

Para Joseph et al. (2020), a consciência do governo para a importância e urgência da criação da legislação em causa no Reino Unido, em grande parte, deveu-se ao investimento dos investigadores em desenvolver estudos empiricamente sustentados e válidos sobre a realidade local dos JC (Joseph et al., 2020). Neste sentido, seria importante e benéfico investir em estudos sobre os JC em Portugal de modo a favorecer o desenvolvimento desta área no nosso país e traçar caminho em direção à proteção destes jovens. Assim, é necessário identificar, reconhecer e valorizar os JC, avaliar as suas necessidades, atuar junto dos jovens e dos sistemas em que estão inseridos - nomeadamente a família e a escola, sensibilizar e esclarecer a comunidade e seus serviços relativamente à realidade destes jovens, capacitar e ativar os serviços e apoios existentes criando respostas adequadas às necessidades desta população particularmente vulnerável, consciencializar as entidades governamentais para a criação de legislação que os proteja, divulgar a realidade destes jovens junto dos meios de comunicação e apostar na investigação em Portugal.

Neste contexto, destaca-se o "Projeto Jovens Cuidadores", uma iniciativa da Associação Cuidadores de Portugal que, desde 2020, procura colmatar a ausência de respostas a este nível em Portugal. Ainda que localmente circunscrito ao município de Vila Nova de Gaia, este projeto-piloto atribui visibilidade e voz aos JC identificando e apoiando-os de modo a fornecer respostas mais adequadas e personalizadas às suas necessidades e especificidades, facilitar o seu desenvolvimento positivo e minimizar o impacto deste papel a nível físico, cognitivo, emocional, vocacional e social.

Jovens Cuidadores

Em 1993, Aldridge e Becker elaboraram um estudo que identificou pela primeira vez no Reino Unido a existência de jovens, menores de 18 anos, que desempenhavam funções enquanto CI de familiares (Joseph et al., 2020). Este estudo foi considerado o responsável por desencadear o interesse e desenvolvimento da investigação nesta área no Reino Unido e por sensibilizar a comunidade para o fenómeno (Becker & Leu, 2014).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança afirma, de forma clara, que os jovens têm o direito ao cuidado. No entanto, existe um número significativo de crianças e adolescentes que, contrariamente ao que seria espectável, tem a responsabilidade acrescida de prestar cuidados regulares a algum membro da família ou ente querido com algum tipo de vulnerabilidade, incapacidade ou doença (física e/ou mental) (Becker, 2000). Para além de exigir uma grande responsabilidade, esta função implica uma diversidade de desafios e tarefas que podem superar os recursos pessoais do cuidador, podendo apresentar um impacto considerável a nível físico, psicológico, social, educacional e económico, quer na vida do cuidador quer na da pessoa cuidada (Johanson et al., 2017).

Frequentemente, os JC não se reconhecem como tal, o que contribui para que os profissionais de saúde, sociais e educacionais não estejam cientes da sua existência, bem como das suas necessidades e do efeito que o papel de cuidador tem no seu quotidiano (Leu & Becker, 2014). Além disso, na maioria dos casos, as funções de CI prestadas pelos JC são uma necessidade e não uma escolha (Becker et al., 1998) devido à dificuldade ou incapacidade da família suportar financeiramente alternativas de apoio para a pessoa cuidada (Leu & Becker, 2017). Neste sentido, é necessário capacitar as entidades competentes para a identificação destes jovens e conhecimento da sua condição de vida, de modo a permitir um apoio adequado e especializado que responda às suas necessidades específicas.

Neste âmbito, importa ter presente que a perceção de qualidade de vida dos JC é frequentemente descrita como menor comparativamente com a população em geral tendo em conta que crescer com um familiar doente pode constituir-se como um fator de risco para a saúde e bem-estar (De Roos et al., 2017; Nap et al., 2020) e, portanto, ser cuidador pode colocar estes jovens em condição de risco e de particular vulnerabilidade em termos de saúde física e mental, pobreza, exclusão social e absentismo escolar, com potencial impacto negativo no seu desenvolvimento e bem-estar (Johanson et al., 2017). Além disso, a literatura destaca que estes indivíduos apresentam o dobro do risco de integrar o grupo de jovens que não trabalha nem estuda (NEET), comparativamente com os jovens que não cuidam (Italia Lavoro, 2014; Johanson et al., 2017), o que, por sua vez, conduz a consequências negativas para as suas vidas e a sociedade como um todo. A prestação de cuidados por parte destes jovens acarreta, igualmente,

consequências ao nível do funcionamento familiar (Stamatopoulos, 2018; Joseph et al., 2020).

Apesar de não existir uma definição única e consensual de JC (Aldridge 2018; Joseph et al., 2020), segundo Becker (2000), JC são crianças ou adolescentes, menores de 18 anos, que prestam ou pretendem prestar cuidados, assistência ou apoio a outro membro da família (ou alguém significativo) com uma doença física e/ou mental, incapacidade, vulnerabilidade ou outra condição de saúde incluindo o uso indevido de substâncias, associada a uma necessidade de cuidados, apoio ou supervisão. Além disso, realizam tarefas de cuidado significativas ou substanciais, muitas vezes numa base regular (Becker, 2000), e assumem um nível de responsabilidade que normalmente estaria associado a um adulto (Cass et al., 2009; Moore et al., 2021). O desempenho da função de JC informal pode englobar diferentes tipos de tarefas e subentende a ausência de qualquer tipo de remuneração pelo apoio prestado (Johanson et al., 2017).

A variedade de atividades de cuidado é um dos fatores que contribui para a dificuldade em definir o papel dos JC e distingui-lo das atribuições que seriam esperadas dos restantes jovens (Warren, 2007; Choudhury & Williams, 2020). No entanto, Becker (2000) argumenta que a experiência dos JC é qualitativamente distinta dos restantes jovens na medida em que o desempenho de funções de cuidado não é uma escolha (Choudhury & Williams, 2020), é mais frequente, intenso e regular, e está associado ao comprometimento da qualidade de vida dos jovens.

Segundo Johanson et al. (2017), as tarefas e o nível de assistência dependem de vários fatores, incluindo a natureza da doença ou incapacidade, o nível e a frequência da necessidade de apoio, bem como a estrutura da rede de apoio formal e informal, incluindo a ajuda de outros familiares. Neste sentido, os JC regularmente assumem responsabilidades emocionais e/ou práticas de cuidado que podem englobar as seguintes atividades: tarefas domésticas (tais como limpar, cozinhar, lavar a louça ou roupa), gestão doméstica (como por exemplo ir às compras, fazer reparações domésticas ou carregar objetos pesados), gestão financeira (ajudar a pagar as contas ou trabalhar a tempo parcial), cuidado pessoal (ajudar a pessoa a vestir e despir, dar banho e fazer a higiene diária, administrar medicamentos ou trocar curativos), apoio emocional (p.e. supervisionar ou fazer companhia) e assistência aos irmãos (p.e. cuidar de irmãos

sozinho/a ou com um progenitor presente), em oposição aos restantes jovens que ajudam, essencialmente, nas tarefas domésticas (Becker & Sempik, 2019).

Além disso, é possível diferenciar o jovem quanto ao tipo de cuidador (primário ou secundário). O cuidador primário é definido como sendo o principal responsável pela prestação de cuidados, ou seja, tem a responsabilidade total de cuidar diretamente da pessoa que necessita de apoio (Davies, 1992; Jamuna, 1997; Carrero, 2002; Sequeira, 2007; as cited in Saraiva, 2008). O cuidador secundário é alguém que ajuda na prestação de cuidados de forma ocasional ou regular, mas que não tem a responsabilidade principal no cuidado (Tennestedt et al., 1989; Penrod et al., 1995; Martín, 2005 as cited in Saraiva, 2008).

A responsabilidade que estes jovens assumem, associada à prestação de cuidados, produz inevitavelmente um impacto significativo no seu funcionamento e desenvolvimento, inclusive ao nível da saúde física e mental.

Assim, é importante destacar que as funções de CI podem ter um impacto positivo sobre os jovens, designadamente ao nível da maturidade, compaixão, empatia (Fives et al., 2010; Moloney et al., 2020), independência e autonomia na realização de tarefas (Aldridge et al., 2016), conhecimento e competências sobre saúde e advocacia (Aldridge, 2014; Killam et al., 2016), relacionamento interpessoal, proximidade com a pessoa cuidada (Aldridge & Becker, 1993; Carers Australia, 2002), desenvolvimento de competências de gestão de situações desafiantes, resiliência (Fives et al., 2013; Joseph et al., 2009; Stamatopoulos, 2018; Svanberg et al., 2010; Moore et al., 2021), procura proativa de apoios familiares e comunitários (Cluver et al., 2012; Skovdal & Daniel, 2012; Skovdal et al., 2009), definição de prioridades e objetivos (Charles et al., 2010; Nichols et al., 2013; Pakenham & Bursnall, 2006), autoeficácia, autoconfiança, tolerância e autoestima (Aldridge et al., 2016). Além disso, importa ressalvar que num estudo realizado em 2011, sete em cada dez JC afirmaram gostar de cuidar do outro (Devine & Lloyd, 2011). Outros estudos acrescentam que os JC valorizam o seu papel e capacidade de apoiar os entes queridos, relatando sentimentos de satisfação (Moore, 2005; Moore & McArthur, 2007; Moore et al., 2021), orgulho, proteção e gratificação, não obstante o caráter cansativo, monótono e stressante inerente à função de CI.

Embora as funções de CI desempenhadas pelos jovens possam ter um impacto positivo no seu desenvolvimento, quando não são devidamente apoiados pode desencadear efeitos negativos nos diferentes domínios do seu funcionamento.

Neste sentido, os JC tendem a apresentar uma maior vulnerabilidade para experienciar sentimentos de confusão, elevados níveis de preocupação, sintomatologia depressiva e/ou ansiosa (CareSearch, 2019; The Children's´s Society, 2018; Aldridge et al., 2016; Carers Trust, 2016; Johanson et al., 2017), perturbações do sono, automutilação (Becker & Becker, 2008; Warren, 2007; Lloyd, 2013; Choudhury & Williams, 2020), ou outros problemas do foro psicológico. Podem, igualmente, manifestar sentimentos de culpa ao deixar a pessoa de quem cuidam quando frequentam a escola, e medo de perder o seu ente querido ou de herdar a mesma doença, juntamente com uma sensação de desamparo ou de pouco controlo sobre a sua situação (Johanson et al., 2017).

Além disso, ser cuidador informal pode condicionar significativamente o funcionamento do jovem ao nível do ajustamento interpessoal. O comprometimento do desenvolvimento de competências pessoais e sociais influencia o estabelecimento das relações interpessoais, essencialmente com os pares, e pode vulnerabilizar os JC potenciando o isolamento social, estigma social e experiências de bullying (Sempik & Becker, 2013; Johanson et al., 2017). De modo geral, os JC dedicam menos tempo ao seu desenvolvimento pessoal, convívio com amigos e outras atividades sociais e de lazer (CareSearch, 2019; Johanson et al., 2017), estando por isso sujeitos a um maior risco de exclusão social e pobreza (Becker & Leu, 2014). Em alguns casos, estes indivíduos podem vivenciar experiências traumáticas como o divórcio, a morte e a perda de rendimento e/ou habitação que, naturalmente, se constituem como desafios adicionais (CareSearch, 2019; Johanson et al., 2017).

Por fim, o desempenho de funções enquanto CI pode, também, provocar um impacto negativo ao nível do envolvimento escolar dos jovens e que será abordado, com maior detalhe, mais à frente.

Relativamente à prevalência desta população, sabe-se que uma percentagem de jovens em toda a Europa desempenha um papel significativo na prestação de cuidados a familiares doentes e/ou com incapacidade. O fenómeno está a mobilizar a atenção em muitos países, estimando-se que 5 a 7% dos adolescentes em toda a Europa possam ser CI.

Além disso, dados não oficiais recolhidos pela BBC News indicam que existem 800 mil JC em Inglaterra (Kendall, 2018). A literatura refere que a percentagem de JC (13-

17 anos) é de 6% na Holanda (Leu et al., 2019), de 6,6% (15-24 anos) na Irlanda (Central Statistics Office, 2016), de 7% (14-16 anos) na Suécia (Nordenfors et al., 2014) e de 7.9% (10-15 anos) na Suíça (Leu et al., 2019). Com base nestes dados, existe um conjunto de países que têm desenvolvido políticas públicas dirigidas a esta população, destacando-se o Reino Unido, pioneiro nesta área, que estimou que cerca de 8% da sua população entre os 11 e os 18 anos seriam JC. Em Itália, de acordo com as estatísticas nacionais (ISTAT, 2015), existem 391.000 JC (15-24 anos) que corresponde a 6,6% da população total.

Relativamente a Portugal, por enquanto ainda não existem dados disponíveis referentes ao número de JC (Eurocarers, 2017) mas, se transpusermos a média da realidade internacional (6%) para a nacional, estima-se que poderão existir cerca de 65 mil JC.

As estimativas sobre a prevalência de JC numa população, normalmente baseiam-se na análise de dados dos censos nacionais ou outros inquéritos de grande escala e, portanto, neste sentido parece pertinente analisar e fazer referência aos mesmos (Hamilton & Redmond, 2020). De acordo com os resultados provisórios dos CENSOS (INE, 2021), a população portuguesa regista um aumento significativo da população idosa e um decréscimo da população jovem que, consequentemente, pode refletir-se numa média de JC superior à média internacional. Paralelamente, os dados sobre a saúde mental em Portugal comparativamente com a realidade europeia (CNS, 2019), em conjunto com aspetos relativos à organização familiar no país com uma prevalência significativa de famílias monoparentais (11,9%; INE, 2021) e de famílias alargadas (9%; INE, 2011), podem também contribuir para uma maior prevalência de JC. Neste contexto, será relevante ter em conta que, de acordo com os CENSOS 2011, uma percentagem significativa dos jovens entre os 15 e os 19 anos vivem em famílias monoparentais (14%) ou em famílias alargadas (17%), sendo que as famílias alargadas são mais frequentes quando a escolaridade do seu representante é menor, o que poderá implicar menores recursos económicos e sociais para fazer face aos desafios colocados a estas famílias.

No entanto, também se sabe que o número de JC pode ser bastante superior ao documentado tendo em conta a natureza oculta do fenómeno (Dearden & Becker, 2001; Choudhury & Williams, 2020) devido à resistência das famílias em identificar e expor a

sua realidade com medo do estigma e/ou intervenção indesejada (OFSTED, 2009; Moore et al., 2011; Choudhury & Williams, 2020) e dificuldade de autoidentificação dos próprios JC que desconhecem o conceito e normalizam frequentemente o seu papel enquanto CI (Nap et al., 2020; Moloney et al., 2020).

Envolvimento Escolar

O envolvimento escolar refere-se às experiências e perceções subjetivas dos estudantes em relação à escola (Appleton et al., 2006; Moreira et al., 2018). Diz respeito à qualidade do esforço dos próprios alunos em participar em práticas educativas eficazes, dentro e fora da sala de aula, com objetivos que contribuam diretamente para os resultados desejados (Kuh et al., 2007; Hu & Kuh, 2001). Por sua vez, Kuh (2009) entende que o envolvimento escolar corresponde ao tempo e esforço que os estudantes dedicam a atividades que estão empiricamente associadas aos resultados pretendidos e que depende, em parte, do trabalho que as instituições realizam para incentivar os alunos a participarem nas mesmas (Kuh, 2009).

Atualmente, a literatura reconhece o envolvimento escolar como sendo um construto subjetivo e multidimensional que inclui três dimensões: comportamental, cognitiva e emocional (Fredricks et al., 2004; Jimerso et al., 2003; Moreira et al., 2018). No entanto, não existe ainda um consenso quanto à definição destes três componentes. O envolvimento comportamental inclui indicadores como a atenção nas aulas, a resposta às expectativas da escola (Appleton et al., 2008; Moreira et al., 2018), a frequência às aulas, a ausência de comportamento disruptivo, o esforço e persistência na realização dos trabalhos escolares e a participação em atividades extracurriculares; o envolvimento cognitivo refere-se às motivações, autoconceitos, ambições futuras, expectativas, perceções e crenças dos alunos em relação à escola (Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Moreira et al., 2018) e a aprendizagem autorregulada do jovem (Appleton et al., 2006; Moreira et al., 2022); e o envolvimento emocional inclui indicadores como o sentimento de pertença, a identificação e conexão com a escola (Appleton et al., 2008; Moreira et al., 2022), os sentimentos sobre a aprendizagem, a atitude positiva, a motivação intrínseca, o interesse (Finn, 1989; Marks, 2000) e o entusiasmo (Moreira et al., 2018). Embora esta perspetiva tridimensional seja atualmente a mais prevalente, o número e a natureza das dimensões subjacentes ao envolvimento escolar permanecem em debate (Appleton et al. 2008; Moreira et al., 2022).

Um dos fatores contextuais que influencia o envolvimento escolar é o suporte social prestado por indivíduos que são significativos ao estudante, designadamente familiares, colegas e professores, e que o mesmo perceciona como apoiantes. Neste seguimento, vários estudos têm comprovado que o apoio à aprendizagem fornecido pelos professores está associado ao aumento do envolvimento escolar dos estudantes (Brewster & Bowen, 2004; Finn, 1993; Simons-Morton & Chen, 2009; Moreora et al., 2022), bem como o apoio dos pais (Finn, 1993; Simons-Morton & Chen, 2009; Moreira et al., 2022) e dos colegas (Rumberger & Rotermund, 2012; Moreira et al., 2018). E, se por um lado, o apoio dos professores influencia as três dimensões do envolvimento escolar (Chu et al., 2010; Wang & Eccles, 2012; Hamilton & Redmond, 2019), a aceitação e apoio dos pares influencia apenas o envolvimento comportamental e emocional dos jovens (Buhs et al., 2006; Li et al., 2011; Hamilton & Redmond, 2019).

Segundo Thoits (2011), a perceção dos alunos quanto ao suporte para a aprendizagem disponibilizado por professores e colegas tem um impacto significativo ao nível do envolvimento escolar dos mesmos. Quanto maior o apoio emocional e oportunidades forem oferecidas ao estudante, maior será o apoio percebido para a aprendizagem vivenciada na escola e maior a satisfação das necessidades de competência e relacionamento (Moreira et al., 2018).

Neste sentido, o apoio dos professores tem uma influência fundamental no desenvolvimento dos jovens (O'Connor & McCartney, 2007; Moreira et al., 2018) na medida em que uma relação positiva entre professor e aluno demonstra ser protetora de experiências negativas ou desafiadoras para o aluno (Baker, 1999; Moreira et al., 2018). Neste sentido, as interações professor-aluno têm revelado estar positivamente associadas a vários indicadores como a aprendizagem, desempenho académico e dimensões do envolvimento do aluno com a escola como a motivação académica, autoeficácia, interesse nas aulas, comportamentos pró-sociais, objetivos académicos, bem-estar subjetivo, saúde mental (Baker et al., 2008; Cornelius-White, 2007; Kuperminc et al., 2001; Moreira et al., 2013; Roorda et al., 2011; Moreira et al., 2018) e frequência escolar (Lee & Burkam, 2003; Rumberger & Rotermund, 2012; Moreira et al., 2018).

Por sua vez, os pares desempenham, igualmente, um papel importante no envolvimento dos jovens com a escola (Li et al., 2011; Moreira et al., 2018) na medida

em que os alunos com uma rede de apoio por pares mais extensa e com amizades mais estáveis apresentam maior envolvimento comportamental e emocional com a escola (Kindermann, 2007). Isto significa que, os alunos que se sentem valorizados e respeitados pelos colegas, e que mantêm relacionamentos positivos com os pares, tendem a apresentar maior motivação. Por outro lado, os alunos que se relacionam com pares cujos comportamentos são caracteristicamente problemáticos contribuem negativamente para o seu envolvimento escolar (Simons-Morton & Chen 2009; Moreira et al., 2022), na medida em que tendem a ser mais resistentes às regras e normas escolares e a apresentar menor motivação (Nelson & Debacker, 2008; Moreira et al., 2018).

Sabe-se ainda que os professores e os pais dos alunos são a principal influência no que concerne às escolhas académicas do estudante (Indecon, 2019) orientando as decisões vocacionais dos jovens (Moloney et al., 2020).

Além disso, o envolvimento escolar é preditivo da trajetória e resultados académicos do estudante (Wang & Fredricks, 2014; Moreira et al., 2018) e, portanto, se por um lado a investigação afirma uma associação entre o envolvimento escolar e o desempenho académico, o inverso também é verdade.

Assim, a literatura acrescenta ainda que um maior envolvimento do aluno com a escola está associado a um melhor desempenho académico, conduta na escola (Moreira et al., 2009; Perry, 2008; Moreira et al., 2022), desenvolvimento pessoal (Sharma & Bhaumik, 2013; Moreira et al., 2022), a um menor risco de absentismo escolar (Archambault et al., 2009; Landis & Reschly 2013; Moreira et al., 2022) e a uma integração mais bem sucedida na sociedade adulta (Van & Wehby, 2000; Archambault et al., 2009; Wang & Eccles, 2012; Hamilton & Redmond, 2019). O desempenho académico também prediz o envolvimento dos alunos (Archambault et al., 2009; Chase et al., 2014; Kindermann, 2007; Wang & Eccles, 2012; Wang & Holcombe, 2010) na medida em que os alunos que apresentam melhor desempenho académico tendem a manifestar maior envolvimento cognitivo (Moreira et al., 2018).

Para além do apoio à aprendizagem fornecido aos estudantes e do desempenho académico, a frequência escolar constitui-se também como um fator preditor do envolvimento escolar dos jovens dado que uma menor frequência escolar aumenta o

risco de ausência de participação e envolvimento ao longo do tempo (Moore et al., 2021).

Em Portugal, a taxa de abandono do ensino secundário é uma das mais elevadas da União Europeia com 37,1% em comparação com uma média de 12,7% (OCDE, 2012; Moreira et al., 2018) e, portanto, promover o envolvimento dos alunos com a escola torna-se crucial para incentivar os jovens a concluir a escolaridade obrigatória (Christenson et al., 2000; Doll & Hess, 2001; Sinclair et al., 2003; Moreira et al., 2022) e diminuir a taxa de desemprego (Brewster & Brown, 2004; Moreira et al., 2022). Neste contexto, a identificação dos fatores de risco do ponto de vista da inclusão e do sucesso escolar é fundamental, como é o caso do reconhecimento e apoio dos JC.

Problematização das Variáveis em Estudo

Em geral, os estudos que exploram a realidade dos JC e o impacto que o desempenho desta função tem no seu funcionamento e desenvolvimento têm revelado que os mesmos apresentam dificuldades e elevados níveis de *stress* ao tentar conciliar as responsabilidades inerentes ao cuidado e o compromisso com a escola (Becker & Sempik, 2019; Moloney et al., 2020). Aliás, segundo Dearden e Becker (2004), cerca de 27% dos JC em ensino secundário e 13% no ensino básico experienciaram dificuldades ao nível do desempenho académico e/ou interações sociais na escola (Dearden et al., 2004).

Segundo a literatura, a responsabilidade de cuidar pode provocar um impacto negativo no envolvimento escolar e desempenho académico (Wong, 2016; Moloney et al., 2020) dos JC que podem, inclusive, manifestar dificuldades de concentração nas aulas devido à sua preocupação constante relativamente à pessoa de quem cuidam (Carers Trust 2017; Aldridge et al., 2016), dificuldades no cumprimento de prazos e tempo limitado para executar os trabalhos de casa (Szafran et al., 2016; Lakman et al., 2017), absentismo escolar (Aldridge et al., 2016) e atrasos regulares para prestar assistência à pessoa cuidada de forma urgente e imprevisível (Stamatopoulos, 2018; Hamilton & Adamson, 2013; Hamilton & Redmond, 2019). A imprevisibilidade da ocorrência de tais situações pode ser particularmente relevante para explicar os menores níveis de envolvimento comportamental dos mesmos (Hamilton & Redmond, 2019). Além disso, podem vivenciar privação de sono que conduz à fadiga (Aldridge et al., 2016). Todos estes fatores podem resultar na incapacidade de participar em atividades

extracurriculares (Hamilton & Adamson, 2013; Banks et al., 2002; Hamilton & Redmond, 2019), numa diminuição do rendimento académico (The Children's Society, 2013; Lloyd, 2013; Hamilton & Redmond, 2019), assiduidade, capacidade de aprendizagem e no comprometimento da conclusão da educação escolar mínima obrigatória (Becker & Leu, 2014; Aldridge & Becker, 2003; as cited in Johanson et al., 2017). A longo prazo, isso pode traduzir-se numa diminuição das expectativas e ambições futuras em relação ao ensino superior e consequente diminuição da progressão dos estudos, e em menores oportunidades de trabalho (Becker & Becker, 2008; Warren, 2007; Lloyd, 2013; Hamilton & Adamson, 2013; Choudhury & Williams, 2020), bem como exclusão social. Assim, efeitos a curto prazo podem provocar consequências a longo prazo, ou seja, baixo rendimento académico e absentismo escolar estão associados a uma maior taxa de desemprego devido a qualificações e atitudes educacionais negativas em relação ao ensino superior (Becker & Leu, 2014; Redmond et al., 2016; Robison et al., 2017), isto é, a maiores dificuldades na transição para a vida adulta, comparativamente a jovens não cuidadores (Hamilton & Redmond, 2019).

Além disso, muitas vezes os JC fazem escolhas e definem o seu plano de vida em prol da pessoa de quem cuidam, ainda que isso implique abdicarem de objetivos pessoais, o que poderá contribuir para que estes indivíduos (entre os 16 e os 19 anos) apresentem o dobro do risco de integrar o grupo de jovens que não trabalha nem estuda (NEET), comparativamente com os jovens que não cuidam (The Children's Society, 2013). Desta forma, destaca-se a importância na abordagem adotada pela comunidade escolar no desenvolvimento destes jovens e da implementação de medidas educativas ajustadas às características específicas desta população de modo a dar resposta às suas necessidades.

O apoio da comunidade escolar e dos colegas está muitas vezes associado a um melhor envolvimento escolar (Wubbels et al., 2016). Embora os JC possam relatar níveis semelhantes de apoio social em comparação aos jovens não cuidadores, a investigação qualitativa sobre a realidade dos JC destaca a importância do apoio social na escola quer por parte dos professores quer por parte dos pares e do seu impacto positivo no envolvimento escolar dos adolescentes (Wubbels et al., 2016). Posto isto, se por um lado alguns JC parecem valorizar o desenvolvimento de relações positivas com os professores e os restantes profissionais da comunidade escolar porque lhes permite sentirem-se apoiados e livres de medo e reservas quanto à partilha da sua experiencia

enquanto cuidador (Moore & Barry, 2014; Hamilton & Redmond, 2019), outros manifestam dificuldades no relacionamento com estes profissionais por não se sentirem compreendidos e pela ausência de aplicação de medidas educativas mais flexíveis que minimizem o impacto negativo que o papel que desempenham tem no seu envolvimento com a escola (Moore, 2005; Hamilton & Redmond, 2019). De facto, o apoio personalizado dos professores para ajudar os JC a otimizar a gestão das responsabilidades enquanto estudante e cuidador pode melhorar seu envolvimento comportamental na escola (Moore & Barry, 2014; Hamilton & Redmond, 2019).

Por sua vez, apesar das relações com os pares serem muitas vezes difíceis de estabelecer, revelam-se igualmente importantes para a inclusão, aceitação e gratificação dos JC nas escolas (Banks et al., 2002; Hamilton & Redmond, 2019). Em particular, as amizades mais próximas são altamente valorizadas pelos JC por lhes proporcionar um ambiente seguro e compreensivo para dar a conhecer as suas responsabilidades de cuidar. No entanto, existe ainda uma necessidade muito frequente, por parte destes jovens, em ocultar o seu papel enquanto cuidadores por motivos de proteção (Gray et al., 2008; Rose & Cohen, 2010; Cass et al., 2011; Alridge, 2006; Hamilton & Redmond, 2019), vergonha, medo, desconfiança e estigma associado (Cree, 2003; Hamilton & Redmond, 2019), e isso pode dificultar o estabelecimento das relações de proximidade e confiança com os professores e colegas.

No fundo, é importante que seja estabelecida uma relação segura e apoiante entre a comunidade escolar, os JC e as suas famílias de modo a promover a inclusão e o envolvimento mais positivo destes jovens na educação (Choudhury & Williams, 2020; Moloney et al., 2020).

Por outro lado, apensar das circunstâncias, os JC ambicionam e planeiam ingressar no ensino superior (Moore et al., 2009; Smyth et al., 2011; Thomas et al., 2003; Lakman et al., 2017) e parecem valorizar a aprendizagem e o ambiente escolar (Moore et al., 2009; Lakman et al., 2017), a amizade e a oportunidade de poderem “descansar” do seu papel de cuidador (Cass et al. 2011; Cree, 2003; Hamilton & Adamson, 2013; Moore et al., 2006; Hamilton & Redmond, 2019).

No entanto, os JC que se identificam como o principal cuidador e que são do género feminino relatam menor frequência escolar do que os seus homólogos do género masculino (Moore et al., 2019), apesar de as JC valorizarem mais a escola do que os JC

(Lakman et al., 2017; Moore et al., 2021). Por outro lado, quanto menor a responsabilidade de cuidar (horas e número de pessoas cuidadas) e maior o apoio familiar e comunitário, maior o envolvimento escolar dos JC (Becker, 2007; Becker & Sempik, 2019; Moore et al., 2019; Moore et al., 2021). Da mesma forma, o tempo dedicado às atividades de cuidado está associado ao aumento dos fatores de risco para o sucesso académico, como o absentismo escolar e escolhas futuras em relação ao ensino superior (Lakman et al., 2017) e uma maior duração do papel de cuidador está associada a experiências educacionais mais negativas (Cree, 2003; Hamilton & Redmond, 2019).

Adicionalmente, os JC que pertencem a famílias monoparentais manifestam menor envolvimento comportamental, nomeadamente a frequência às aulas e o cumprimento dos trabalhos de casa (Moore et al., 2021).

Objetivos, Questões e Hipóteses de Investigação

O presente estudo tem como principal contributo, para a investigação na área da Psicologia Clínica, a exploração do impacto que o papel de jovem cuidador informal tem no envolvimento escolar. Como objetivo secundário pretende-se também contribuir para o (re)conhecimento desse fenómeno em Portugal.

Neste sentido, pretende-se explorar qual o impacto que a função de cuidador informal apresenta no envolvimento escolar dos jovens, isto é, avaliar em que medida o facto de jovens entre os 12 e os 18 anos desempenharem tarefas de cuidado significativas e regulares para com alguém próximo com uma doença (física e/ou mental), incapacidade ou vulnerabilidade influencia o seu envolvimento escolar. Deste modo, formulou-se a seguinte questão de investigação: “Será que a função de cuidador informal influencia o envolvimento escolar dos jovens?”.

De forma a operacionalizar a questão de investigação, foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 0 (H0): Não existe um efeito significativo da função de cuidador informal ao nível do envolvimento escolar dos jovens.

Hipótese 1 (H1): Existe um efeito significativo da função de cuidador informal ao nível do envolvimento escolar dos jovens.

Para uma análise mais detalhada e tendo em conta a recolha de dados relativos a alguns indicadores do envolvimento escolar dos jovens, com base na questão de investigação central, formulou-se a seguinte sub-questão de investigação:

Será que existem diferenças entre os jovens cuidadores e não cuidadores ao nível do envolvimento escolar, tendo em conta indicadores como o rendimento escolar, a assiduidade, a pontualidade, a vontade de ir para a escola, a concentração nas aulas, a capacidade de estudo e preparação para as avaliações, a capacidade para cumprir os trabalhos de casa ou prazos de entrega de trabalhos, a disponibilidade para atividades extracurriculares, a vontade de ingressar no ensino superior e a capacidade para conciliar as tarefas escolares com as tarefas familiares?

Hipótese 0 (H0): Não existem diferenças significativas entre os grupos ao nível dos diversos indicadores do envolvimento escolar, designadamente o rendimento escolar, a assiduidade, a pontualidade, a vontade de ir para a escola, a concentração nas aulas, a capacidade de estudo e preparação para as avaliações, a capacidade para cumprir os trabalhos de casa ou prazos de entrega de trabalhos, a disponibilidade para atividades extracurriculares, a vontade de ingressar no ensino superior e a capacidade para conciliar as tarefas escolares com as tarefas familiares.

Hipótese 1 (H1): Existem diferenças significativas entre os grupos ao nível dos diversos indicadores do envolvimento escolar, designadamente o rendimento escolar, a assiduidade, a pontualidade, a vontade de ir para a escola, a concentração nas aulas, a capacidade de estudo e preparação para as avaliações, a capacidade para cumprir os trabalhos de casa ou prazos de entrega de trabalhos, a disponibilidade para atividades extracurriculares, a vontade de ingressar no ensino superior e a capacidade para conciliar as tarefas escolares com as tarefas familiares.

Para avaliar, mais detalhadamente, em que medida as funções dos CI influenciam o envolvimento escolar dos jovens, foram recolhidas informações específicas relativas às funções de CI, nomeadamente a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas, duração das funções, tempo dedicado às tarefas de cuidado, número de pessoas cuidadas e perceção dos JC quanto à sua experiência subjetiva da função de CI. Considerando as dimensões referidas que compõem a função de CI e de modo a melhor enquadrar a questão de investigação inicial, formularam-se as seguintes sub-questões de investigação:

Será que a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas (score total) está associada ao envolvimento escolar (score total) dos JC?

Hipótese 0 (H0): Não existe associação entre a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas (score total) e o envolvimento escolar (score total) dos JC.

Hipótese 1 (H1): Existe associação entre a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas (score total) e o envolvimento escolar (score total) dos JC.

Será que a duração das funções de cuidador informal influencia o envolvimento escolar dos JC?

Hipótese 0 (H0): Não existem diferenças significativas entre os sujeitos que desempenham funções de CI há 2 anos, sujeitos que desempenham funções de CI entre 3 e 6 anos e sujeitos que desempenham funções de CI há mais de 6 anos ao nível do envolvimento escolar dos JC.

Hipótese 1 (H1): Existem diferenças significativas entre os sujeitos que desempenham funções de CI há 2 anos, sujeitos que desempenham funções de CI entre 3 e 6 anos e sujeitos que desempenham funções de CI há mais de 6 anos ao nível do envolvimento escolar dos JC.

Será que o tempo dedicado às tarefas de funções de cuidador informal influencia o envolvimento escolar dos JC?

Hipótese 0 (H0): Não existem diferenças significativas entre os sujeitos que dedicam até 1 hora/dia à realização de tarefas de cuidado, sujeitos que dedicam entre 1 e 2 horas/dia à realização de tarefas de cuidado e sujeitos que dedicam mais de 2 horas/dia à realização de tarefas de cuidado ao nível do envolvimento escolar dos JC.

Hipótese 1 (H1): Existe diferenças significativas entre os sujeitos que dedicam até 1 hora/dia à realização de tarefas de cuidado, sujeitos que dedicam entre 1 e 2 horas/dia à realização de tarefas de cuidado e sujeitos que dedicam mais de 2 horas/dia à realização de tarefas de cuidado ao nível do envolvimento escolar dos JC.

Será que o número de pessoas cuidadas influencia o envolvimento escolar dos JC?

Hipótese 0 (H0): Não existe um efeito significativo do número de pessoas cuidadas ao nível do envolvimento escolar dos JC.

Hipótese 1 (H1): Existe um efeito significativo do número de pessoas cuidadas ao nível do envolvimento escolar dos JC.

Será que a perceção dos JC quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador está associada ao envolvimento escolar dos mesmos?

Hipótese 0 (H0): Não existe relação entre a perceção dos JC quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador e o envolvimento escolar dos mesmos.

Hipótese 1 (H1): Existe relação entre a perceção dos JC quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador e o envolvimento escolar dos mesmos.

Além disso, para explorar em que medida algumas variáveis sociodemografivas influenciam o envolvimento escolar dos JC, formularam-se as seguintes sub-questões de investigação:

Será que o género do JC influencia o envolvimento escolar?

Hipótese 0 (H0): Não existe um efeito significativo do género do JC ao nível do envolvimento escolar.

Hipótese 1 (H1): Existe um efeito significativo do género do JC ao nível do envolvimento escolar.

Será que o tipo de agregado familiar a que os JC pertencem influencia o envolvimento escolar dos mesmos?

Hipótese 0 (H0): Não existem diferenças significativas ao nível do envolvimento escolar entre os JC que pertencem a uma família monoparental, os que pertencem a uma família nuclear intacta, os que pertencem a uma família recomposta e os que pertencem a uma família alargada.

Hipótese 1 (H1): Existe diferenças significativas ao nível do envolvimento escolar entre os JC que pertencem a uma família monoparental, os que pertencem a uma família nuclear intacta, os que pertencem a uma família recomposta e os que pertencem a uma família alargada.

Por fim, com vista a explorar a experiência dos JC, fomularam-se as seguintes sub-questões de investigação:

Será que a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas pelos JC está associada à perceção que os mesmos têm quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador?

Hipótese 0 (H0): Não existe relação entre a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas pelos JC e a perceção dos mesmos quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador.

Hipótese 1 (H1): Existe relação entre a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas pelos JC e a perceção dos mesmos quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador.

Será que existem diferenças entre o grupo dos JC e o grupo dos não cuidadores ao nível da quantidade de atividades de cuidado desempenhadas?

Hipótese 0 (H0): Não existem diferenças significativas entre o grupo dos JC e o grupo dos não cuidadores ao nível da quantidade de atividades de cuidado desempenhadas.

Hipótese 1 (H1): Existem diferenças significativas entre o grupo dos JC e o grupo dos não cuidadores ao nível da quantidade de atividades de cuidado desempenhadas.

Metodologia

Tipo de Estudo

Segundo a tipologia de Montero e León (2007), trata-se de uma investigação empírica de metodologia quantitativa de natureza descritiva de abordagem *ex post facto* ou correlacional (Heiman, 1995).

Participantes

O método utilizado para a seleção da amostra é do tipo não probabilístico, por conveniência. Desta forma, os participantes selecionados para formar a amostra foram JC informais recrutados e avaliados no âmbito do "Projeto Jovens Cuidadores", que decorre em diferentes escolas do concelho de Vila Nova de Gaia. O recrutamento dos JC para o "Projeto Jovens Cuidadores" pressupôs uma avaliação individual junto dos adolescentes através da realização de uma entrevista clínica elaborada para o efeito, bem como junto do representante legal ou encarregado de educação do jovem. Apenas os JC que tivessem o consentimento informado devidamente assinado por parte dos respetivos encarregados de educação para a autorização da participação no presente estudo. Além disso, inclui-se jovens não cuidadores, estudantes de duas das escolas em que o projeto se insere.

Neste sentido, a presente investigação conta com a participação de 79 (37.8%) indivíduos do género masculino e 124 (59.3%) do género feminino, perfazendo um total de 209 participantes com idades compreendidas entre 12 e 18 anos de idade (M=15.17; DP=1.15). Relativamente ao ano de escolaridade, a maioria frequenta o ensino básico (62.9%) e apenas 37.3% frequenta o ensino secundário. No que concerne à composição do agregado familiar, 12.9% pertence a uma família monoparental, 50.2% a uma família nuclear intacta, 9.1% a uma família recomposta e 19.6% a uma família alargada. Quanto às habilitações literárias dos pais dos jovens, a moda para ambos é o ensino básico e secundário. No entanto, verificam-se valores ligeiramente superiores para as mães ao nível do ensino superior, comparativamente com os pais (Tabela 1).

Tendo em conta o objetivo desta investigação, parece pertinente descrever e comparar ambos os grupos da amostra, isto é, o grupo dos jovens cuidadores (JC) e o grupo dos jovens não cuidadores (JNC) (Tabela 1).

O grupo dos JNC é composto por 54 (41.9%) indivíduos do género masculino e 69 (53.5%) do género feminino, perfazendo um total de 123 participantes com idades compreendidas entre 14 e 18 anos de idade (M=14.90; DP=1.01). Relativamente ao ano de escolaridade, a maioria frequenta o 9º ano (71.3%) e no que concerne à composição do agregado familiar, a maioria pertence a uma família nuclear intacta (66.7%). Quanto às habilitações literárias dos pais dos jovens, o ensino básico é a categoria mais frequente em ambos os grupos, quer para o pai quer para a mãe, mas no grupo dos JC parece haver um número mais reduzido de mães com o ensino secundário do que no grupo dos JNC (Tabela 1).

O grupo dos JC é composto por 25 (31.3%) indivíduos do género masculino e 55 (68.8%) do género feminino, perfazendo um total de 80 participantes com idades compreendidas entre 12 e 18 anos de idade (M=15.58; DP=1.23), sendo que a maioria (56.3%) tem entre 15 e 16 anos. Relativamente ao ano de escolaridade, a maioria dos JC são estudantes do ensino secundário (51,3%). No que concerne à composição do agregado familiar, a categoria mais frequente é a dos jovens que pertencem a uma família alargada (32.5%) mas, é de destacar também que, uma percentagem significativa dos JC vive numa família monoparental (18.8%) ou numa família recomposta (15%), sendo que apenas 23.8% vivem numa família nuclear intacta. Quanto às habilitações literárias dos pais dos jovens, os valores são semelhantes para ambos os progenitores ao

nível do ensino básico e secundário, no entanto verificam-se valores ligeiramente superiores para as mães ao nível do ensino superior, comparativamente com os pais, mas mais baixos do que o grupo dos JNC. Em relação ao tempo, em horas, dedicado à realização de tarefas de cuidado, a maioria dedica entre 1 a 2 horas por dia, quer no grupo de controlo (41.1%) quer no grupo experimental (37.5%) (Tabela 1).

Tabela 1

Caracterização da Amostra

		Grupo JNC	**Grupo JC**	**Amostra Total**
Idade	N	123	80	209
	Média (DP)	14.90 (1.012)	15.58 (1.230)	15.17 (1.148)
	Mínimo - Máximo	14 - 18	12 - 18	12 - 18
	12-14	54 (41.9%)	16 (20%)	70 (33.5%)
	15-16	58 (45%)	45 (56.3%)	103 (49.3%)
	17-18	17 (13.2%)	19 (23.8%)	36 (17.2%)
	Omisso	6	0	6
Género	Masculino	54 (41.9%)	25 (31.3%)	79 (37.8%)
	Feminino	69 (53.5%)	55 (68.8%)	124 (59.3%)
	Omisso	6 (4.7%)	0 (0%)	6 (2.9%)
Escolaridade	7º ano	0 (0.0%)	2 (2.5%)	2 (1.0%)
	8º ano	0 (0.0%)	2 (2.5%)	2 (1.0%)
	9º ano	92 (71.3%)	35 (43.8%)	127 (60.9%)
	10º ano	14 (10.9%)	24 (30.0%)	38 (18.2%)
	11º ano	23 (17.8%)	12 (15.0%)	35 (16.7%)
	12º ano	0 (0.0%)	5 (6.3%)	5 (2.4%)
Agregado Familiar	Família Monoparental	12 (9.3%)	15 (18.8%)	27 (12.9%)
	Família Nuclear Intacta	86 (66.7%)	19 (23.8%)	105 (50.2%)
	Família Recomposta	7 (5.4%)	12 (15.0%)	19 (9.1%)
	Família Alargada	15 (11.6%)	26 (32.5%)	41 (19.6%)
	Omisso	9 (7.0%)	8 (10.0%)	17 (8.1%)
Habilitações Literárias Mãe	Ensino Básico	39 (30.2%)	35 (43.8%)	74 (35.4%)
	Ensino Secundário	31 (24.0%)	17 (21.3%)	48 (23.0%)
	Ensino Superior	38 (29.5%)	19 (23.8%)	57 (27.3%)
	Omisso	21 (16.3%)	9 (11.3%)	30 (14.4%)
Habilitações Literárias Pai	Ensino Básico	42 (32.6%)	39 (48.8%)	81 (38.8%)
	Ensino Secundário	33 (25.6%)	16 (20.0%)	49 (23.4%)
	Ensino Superior	28 (21.7%)	11 (13.8%)	39 (18.7%)
	Omisso	26 (20.2%)	14 (17.5%)	40 (19.1%)
Tempo (horas) Dedicado às Tarefas	N	110	72	-
	Omisso	19	8	-
	Média	1.82	1.86	-
	Desvio Padrão	.719	.756	-
	Até 1h/dia	37 (28.7%)	26 (32.5%)	-
	1 a 2h/dia	53 (41.1%)	30 (37.5%)	-
	Mais de 2h/dia	19 (14.7%)	16 (20.0%)	-

O grupo experimental possui ainda algumas especificidades que o caracterizam e que parecem importantes referir. A maioria dos JC desempenha funções enquanto cuidador informal secundário (87.5%) há 3 a 6 anos (38.9%) e cuida de uma pessoa (93.8%), sendo que na maior parte dos casos é um/a avô/ó ou bisavô/ó (40%). No entanto, parece importante salientar também que muitos JC exercem funções enquanto cuidadores informais há 2 anos ou menos (37.6%) e existe um número significativo de jovens cuja principal pessoa de quem cuidam são os pais ou padrastos (36.3%) (Tabela 2).

Tabela 2

Caracterização Especificidades Grupo JC

		Grupo JC
Tipo de Cuidador	Primário	6 (7.5%)
	Secundário	70 (87.5%)
	Omisso	4 (5.0%)
Número Pessoas Cuidadas	1 Pessoa Cuidada	75 (93.8%)
	2 Pessoas Cuidadas	5 (6.3%)
Principal Pessoa Cuidada	Mãe, pai, madrasta ou padrasto	29 (36.3%)
	Irmã(o)	13 (16.3%)
	Avó/ô ou bisavó/ô	32 (40.0%)
	Outros (tia/o, sobrinha/o ou prima/o)	5 (6.3%)
	Omisso	1 (1.3%)
Segunda Pessoa Cuidada	Mãe, pai, madrasta ou padrasto	1 (1.3%)
	Irmã(o)	3 (3.8%)
	Avó/ô ou bisavó/ô	1 (1.3%)
	Omisso	75 (93.8%)
Há Quanto Tempo (Anos) é Cuidador	N	76
	Omisso	4
	Média (DP)	3.97 (2.993)
	Mínimo - Máximo	0 - 11
	2 Anos ou menos	30 (37.6%)
	Entre 3 e 6 anos	31 (38.9%)
	Mais de 6 anos	15 (18.9%)

Instrumentos de Avaliação

A recolha dos dados realizou-se através da administração de instrumentos de medida psicológica destinados à avaliação das variáveis do estudo em causa. Neste sentido, utilizaram-se os seguintes instrumentos de autorrelato: questionário sociodemográfico, versão portuguesa do *Multifactorial Measure of Student Engagement* (MMSE) e as versões portuguesas de investigação do *Multidimensional Assessment of Caring Activities* (MACA-YC18) e *Positive and Negative Outcomes of Caring* (PANOC-YC20).

O Questionário Sociodemográfico foi desenhado com vista a recolher dados relativos ao sexo, idade, escola, ano de escolaridade, agregado familiar, habilitações literárias da mãe e do pai, e outras informações relevantes para avaliar as funções de cuidador informal desempenhadas pelo jovem (tipo de cuidador, número de pessoas cuidadas, grau de parentesco partilhado com a pessoa cuidada, se coabita com a pessoa cuidada, há quanto tempo desempenha funções enquanto CI e tempo dedicado às tarefas de cuidado prestadas). Simultaneamente foram recolhidas informações sobre alguns indicadores do envolvimento escolar dos jovens, designadamente o desejo de prosseguir os estudos, classificação global dos testes de avaliação, assiduidade, pontualidade, motivação para frequentar a escola, concentração nas aulas, capacidade de estudo e preparação para as avaliações, capacidade para cumprir os trabalhos de casa ou prazos de entrega de trabalhos, disponibilidade para atividades de lazer fora do horário letivo e capacidade para conciliar as tarefas escolares com as tarefas familiares.

Com vista a avaliar, mais detalhadamente, as funções desempenhadas (tipo e quantidade de tarefas) pelos JC e compreender de que modo as atividades realizadas pelos jovens não cuidadores se assemelham ou diferem das executadas pelos JC, utilizou-se a versão portuguesa de investigação do *Multidimensional Assessment of Caring Activities* (MACA-YC18; Joseph et al., 2009). O MACA-YC18 permite averiguar a quantidade total e o tipo de atividades de cuidado realizadas por uma criança ou adolescente. Trata-se de um questionário de auto-relato composto por 18 itens, pontuados numa escala tipo Likert de 3 pontos (0=Nunca, 1=Às Vezes e 2=Frequentemente) e distribuídos por 6 subescalas (Tarefas Domésticas, Gestão Doméstica, Gestão Financeira, Cuidados Pessoais, Apoio Emocional e Cuidados com os Irmãos). A subescala "Tarefas Domésticas" avalia o grau em que o jovem se envolve em atividades como limpar a casa, cozinhar, lavar louça ou roupas (exemplo de item: "Ajudo na limpeza de todas as divisões da casa."), a subescala "Gestão Doméstica" avalia o grau de envolvimento em atividades para manter a casa em funcionamento, como fazer compras, arranjar a casa e levantar objetos pesados (exemplo de item: "Tenho a responsabilidade de ir fazer as compras de casa, como alimentação, produtos de limpeza e higiene, etc."), a subescala "Gestão Financeira" avalia até que ponto o jovem ajuda financeiramente e assume responsabilidades práticas de adultos como trabalhar em tempo parcial (item de exemplo: "Trabalho em part-time para contribuir com dinheiro para casa."), a subescala "Cuidados Pessoais" avalia o grau de

envolvimento em atividades de cuidado, como ajudar a pessoa a vestir e despir, lavar e usar a casa de banho, ajudar na mobilidade e prestar cuidados de saúde como administrar medicamentos ou trocar curativos (exemplo de item: "Ajudo alguém da minha família a tomar banho."), a subescala "Apoio Emocional" avalia em que medida o jovem oferece companhia e apoio emocional à pessoa cuidada, vigiando-a, supervisionando-a e levando-a a passear (exemplo de item: "Supervisiono alguém da minha família ficando atento e certificando-me de que ela está bem.") e a subescala "Cuidados com os Irmãos" avalia até que ponto o jovem é responsável por cuidar dos irmãos sozinho ou com um dos pais presente e isso exclui qualquer jovem que cuide do seu próprio filho (item de exemplo: "Tomo conta dos meus irmãos sozinho."). De acordo com Joseph et al. (2009), a versão original do MACA-YC18 apresenta características psicométricas razoáveis com uma consistência interna aceitável para as diferentes subescalas: coeficiente alfa de cronbach de .597 (tarefas domésticas), .651 (gestão doméstica), .593 (gestão financeira), .898 (cuidados pessoais), .702 (apoio emocional), .756 (cuidados com os irmãos) e .780 (escala total) (Joseph et al., 2009). O presente estudo, apresenta igualmente uma boa consistência interna nas diferentes subescalas: coeficiente alfa de cronbach de .629 (tarefas domésticas), .638 (gestão doméstica), .689 (gestão financeira), .833 (cuidados pessoais), .806 (apoio emocional), .825 (cuidados com os irmãos) e .852 (escala total) (Tabela 3).

Tabela 3

Valores Coeficiente Alfa de Cronbach

	Tarefas Domésticas	**Gestão Doméstica**	**Gestão Financeira**	**Cuidados Pessoais**	**Apoio Emocional**	**Cuidados Irmãos**	**Escala Total**
Versão Original	α= .597	α= .651	α= .593	α= .898	α= .702	α= .756	α= .780
Presente Estudo	α= .629	α= .638	α= .689	α= .833	α= .806	α= .825	α= .852

Além disso, utilizou-se também a versão portuguesa de investigação do *Positive and Negative Outcomes of Caring* (PANOC-YC20) (Joseph et al., 2009) que avalia a experiência subjetiva dos jovens, associada às suas funções de cuidador informal, concretizado num índice (cognitivo e emocional) positivo e negativo. O PANOC-YC20 é um questionário de auto-relato composto por 2 subescalas (positiva e negativa), sendo cada uma delas constituída por 10 itens, pontuados numa escala tipo Likert de 3 pontos

(0=Nunca, 1=Às Vezes e 2=Frequentemente). A subescala positiva avalia em que medida o jovem experiencia positivamente o papel de cuidador (exemplo de item: "Sinto-me bem comigo próprio ao cuidar de alguém."). Por seu turno, a subescala negativa avalia em que medida o jovem experiencia negativamente o seu papel de cuidador (exemplo de item: "Ao cuidar tenho que fazer coisas que me deixam chateado."). De acordo com Joseph et al. (2009), a versão original do PANOC-YC18 apresenta uma boa consistência interna com um coeficiente alfa de cronbach de .906 para a subescala positiva e um coeficiente alfa de cronbach de .918 para a subescala negativa (Joseph et al., 2009). O presente estudo, apresenta igualmente uma elevada consistência interna com um coeficiente alfa de cronbach de .753 para a subescala positiva e um coeficiente alfa de cronbach de .864 para a subescala negativa.

Para avaliar o envolvimento escolar dos participantes, utilizou-se a versão portuguesa do *Multifactorial Measure of Student Engagement* (MMSE; versão portuguesa Moreira et al., 2019). O MMSE é um questionário de auto-relato que avalia o envolvimento dos estudantes com a escola. Este instrumento é composto por 27 itens, pontuados numa escala tipo Likert de 4 pontos (1=Discordo Totalmente; 2=Discordo; 3=Concordo e 4=Concordo Totalmente) e distribuídos por 7 subescalas (Suporte dos Professores para a Aprendizagem, Comportamento do Estudante, Envolvimento Cognitivo, Conduta do Estudante, Envolvimento Emocional, Suporte dos Pares para a Aprendizagem e Suporte dos Pais para a Aprendizagem). A título de exemplo, a referida escala de avaliação inclui itens como "Em geral, os meus professores são abertos e honestos comigo.", "Estudo em casa, mesmo quando não tenho teste.", "A escola é importante para que alcance os meus objetivos futuros.", "Cumpro as regras da escola.", Eu sinto que pertenço à minha escola.", "Os alunos da minha escola estão disponíveis quando preciso deles." e "Quando tenho problemas na escola, a minha família/pais estão dispostos a ajudar-me.". O MMSE apresenta boas características psicométricas com uma elevada consistência interna para as diferentes subescalas: suporte dos professores para a aprendizagem (α=.73), comportamento do estudante (α=.80), envolvimento cognitivo (α=.73), conduta do estudante (α=.82), envolvimento emocional (α=.77), suporte dos pares para a aprendizagem (α=.78) e suporte dos pais para a aprendizagem (α=.73). A consistência interna para o envolvimento total dos alunos foi excelente, com um alfa de cronbach de .93 (Moreira et al., 2019). O presente estudo, apresenta igualmente uma boa consistência interna nas diferentes subescalas: suporte dos professores para a

aprendizagem (α=.837), comportamento do estudante (α=.730), envolvimento cognitivo (α=.646), conduta do estudante (α=.867), envolvimento emocional (α=.837), suporte dos pares para a aprendizagem (α=.829) e suporte dos pais para a aprendizagem (α=.856). A consistência interna para o envolvimento total dos alunos foi excelente, com um alfa de cronbach de .903 (Tabela 4).

Tabela 4

Valores Coeficiente Alfa de Cronbach

	Suporte Professores	**Comportamento Estudante**	**Envolvimento Cognitivo**	**Conduta Estudante**	**Envolvimento Emocional**	**Suporte Pares**	**Suporte Pais**	**Escala Total**
Versão Original	α= .73	α= .80	α= .73	α= .82	α= .77	α= .78	α= .73	α= .93
Presente Estudo	α= .837	α= .730	α= .646	α= .867	α= .837	α= .829	α= .856	α= .903

Procedimentos

Procedimentos da Recolha de Dados

Para iniciar todo o processo de recolha de dados, que ocorreu entre fevereiro e abril de 2022, e tornar a presente investigação viável, foi necessário solicitar à comissão de ética da Universidade Lusíada Porto a aprovação para a realização da mesma.

A fim de avaliar a experiência dos JC e explorar o impacto da função de cuidador informal no envolvimento escolar dos jovens tornou-se pertinente a inclusão de um grupo de JNC e um grupo de JC na amostra, de modo a viabilizar a comparação entre os mesmos relativamente às variáveis em estudo.

Neste sentido, foi entregue a todos os responsáveis legais dos participantes deste estudo um consentimento informado onde constava o título e descrição sucinta dos objetivos e enquadramento do estudo, bem como a menção à instituição responsável pelo mesmo, a garantia formal da confidencialidade e anonimato da identidade dos participantes e o claro reconhecimento do direito do participante revogar o consentimento e/ou abandonar o estudo em qualquer momento, sem prejuízo assistencial ou outro. Após a assinatura do consentimento informado por parte dos encarregados de educação dos jovens, disponibilizou-se o questionário sociodemográfico e os instrumentos de medida psicológica selecionados para avaliar as variáveis em estudo. Uma vez que o grupo dos JC é constituído por indivíduos que

integram o “Projeto Jovens Cuidadores”, no momento de recolha de consentimentos para a inserção dos mesmos no projeto, foi igualmente contemplada uma autorização que salvaguardasse a sua participação voluntária neste estudo. Após a autorização dos respetivos autores, para a utilização dos instrumentos selecionados, procedeu-se à administração a ambos os grupos, à exceção do PANOC que foi aplicado exclusivamente ao grupo dos JC. Importa referir que os JNC, cujos encarregados de educação autorizaram a sua participação no estudo, foram convidados a preencher os questionários de autorrelato em contexto de sala de aula, ao passo que, no caso dos JC os questionários foram respondidos individualmente através de um *link* enviado para o efeito.

Procedimentos de Análise de Dados

Após a recolha de dados junto dos participantes, estes foram introduzidos numa base de dados e processados pelo programa estatístico *Software Statistical Package for The Social Scienses* (SPSS, versão 26.0).

Realizaram-se análises descritivas por forma a caracterizar a amostra em estudo ao nível da idade, sexo, ano de escolaridade, agregado familiar e habilitações literárias dos pais. Paralelamente, tronou-se igualmente pertinente analisar algumas variáveis específicas do grupo experimental como por exemplo o tipo de cuidador, número de pessoas cuidadas, principal pessoa cuidada, segunda pessoa cuidada e duração (em anos) da função de cuidador informal, de modo a melhor caracterizar os JC.

Verificados os pressupostos de distribuição normal e de homogeneidade da variância, recorreu-se à estatística inferencial usando testes paramétricos, designadamente Testes T para amostras independentes, Testes de Associação e Análises de Variância (ANOVA). Para todas as análises estatísticas, o nível de significância foi estabelecido em 5% considerando-se valores estatisticamente significativos todos os que apresentarem um nível de significância igual ou inferior a .05 ($p \leq .05$).

Resultados

O objetivo principal do presente estudo passa por avaliar a experiência dos JC e, em particular, explorar o impacto da função de cuidador informal no envolvimento escolar dos jovens.

Deste modo, a significância da diferença entre o envolvimento escolar (score total) do grupo de JNC e o grupo de JC foi avaliada com o Teste T para amostras independentes. Os pressupostos deste método estatístico, nomeadamente as normalidades das distribuições e a homogeneidade de variâncias nos dois grupos foram avaliados, respetivamente, com o teste de Shapiro-Wilk (SW (129) $_{\text{grupo de controlo}}$ = .990; *p* = .482; SW (80) $_{\text{grupo experimental}}$ = .984; *p* = .406) e com o teste de Levene baseado na mediana (*F* (1,207) = 2.842; *p* = .093), tendo-se verificado que a variável "Envolvimento Escolar (score total)" assume uma distribuição aproximadamente normal, com uma assimetria de -.055 (EP = .213) e curtose de .076 (EP = .423) para o grupo dos JNC, e uma assimetria de .128 (EP = .269) e curtose de -.625 (EP = .532) para o grupo dos JC.

De seguida, recorreu-se ao *Software* SPSS (v.26; IBM SPSS) para executar os testes estatísticos. Apesar do grupo de JNC (*M* = 3.200; *DP* = .361) apresentar valores médios mais elevados do que o grupo dos JC (*M* = 3.136; *DP* = .401) (Tabela 5), de acordo com o Teste T, as diferenças observadas entre o envolvimento escolar (score total) do grupo de JNC e o envolvimento escolar do grupo de JC não são estatisticamente significativas (*t* (207) = 1.194, *p* = .234). Desta forma, sendo o valor da probabilidade *p* > .05, permite-nos aceitar a hipótese nula (H0) e rejeitar a hipótese alternativa (H1), isto é, concluir que não existe um efeito significativo da função de cuidador informal ao nível do envolvimento escolar (score total) dos jovens. Logo, respondendo à questão central do presente estudo, os resultados permitem-nos afirmar que a função de cuidador informal não influencia o envolvimento escolar dos jovens.

Tabela 5

Diferenças entre o Grupo de JNC e o Grupo de JC ao Nível do Envolvimento Escolar

	Grupo JNC (n = 129) Média (DP)	Grupo JC (n = 80) Média (DP)	*t*(207)	*p*
Envolvimento Escolar (score total)	3.20 (.36)	3.14 (.40)	1.194	.234

De seguida, para uma análise mais detalhada e tendo em conta os resultados anteriores não significativos, decidiu-se explorar a diferenças entre os JC e JNC ao nível de alguns indicadores do envolvimento escolar aos quais tivemos acesso, nomeadamente o rendimento escolar, a assiduidade, a pontualidade, a vontade de ir para a escola, a concentração nas aulas, a capacidade de estudo e preparação para as avaliações, a capacidade para cumprir os trabalhos de casa ou prazos de entrega de trabalhos, a disponibilidade para atividades extracurriculares, a vontade de ingressar no ensino superior e a capacidade para conciliar as tarefas escolares com as tarefas familiares.

Neste sentido, a diferença entre o grupo de JNC e o grupo de JC ao nível de alguns indicadores associados ao envolvimento escolar foi avaliada com o Teste T para amostras independentes. Os pressupostos deste método estatístico, nomeadamente as normalidades das distribuições e a homogeneidade de variâncias nos dois grupos foram avaliados, respetivamente, com o teste de Shapiro-Wilk e com o teste de Levene baseado na mediana, tendo-se verificado que as variáveis "rendimento académico" (SW (108) $_{\text{grupo de controlo}}$ = .854; p = .000; SW (38) $_{\text{grupo experimental}}$ = .802; p = .000; F (1,144) = .345; p = .558), "assiduidade" (SW (108) $_{\text{grupo de controlo}}$ = .705; p = .000; SW (38) $_{\text{grupo experimental}}$ = .685; p = .000; F (1,144) = .363; p = .548), "pontualidade" (SW (108) $_{\text{grupo de controlo}}$ = .717; p = .000; SW (38) $_{\text{grupo experimental}}$ = .610; p = .000; F (1,144) = 1.191; p = .277), "motivação para a escola" (SW (108) $_{\text{grupo de controlo}}$ = .902; p = .000; SW (38) $_{\text{grupo experimental}}$ = .818; p = .000; F (1,144) = .080; p = .778), "concentração nas aulas" (SW (108) $_{\text{grupo de controlo}}$ = .872; p = .000; SW (38) $_{\text{grupo experimental}}$ = .869; p = .000; F (1,144) = .039; p = .844), "capacidade de estudo e preparação para as avaliações" (SW (108) $_{\text{grupo de controlo}}$ = .892; p = .000; SW (38) $_{\text{grupo experimental}}$ = .830; p = .000; F (1,144) = .002; p = .968), "capacidade para cumprir os trabalhos de casa e prazos de entrega de trabalhos" (SW (108) $_{\text{grupo de controlo}}$ = .851; p = .000; SW (38) $_{\text{grupo experimental}}$ = .783; p = .000; F (1,144) = .039; p = .844), "disponibilidade para atividades extracurriculares" (SW (108) $_{\text{grupo de controlo}}$ = .878; p = .000; SW (38) $_{\text{grupo experimental}}$ = .869; p = .000; F (1,144) = .010; p = .919), "capacidade para conciliar as tarefas escolares com as tarefas familiares" (SW (108) $_{\text{grupo de controlo}}$ = .889; p = .000; SW (38) $_{\text{grupo experimental}}$ = .872; p = .000; F (1,144) = .761; p = .385) e "vontade de ingressar no ensino superior" (SW (21) $_{\text{grupo de controlo}}$ = .640; p = .000; SW (165) $_{\text{grupo experimental}}$ = .598; p = .000; F (1,184) = 1.519; p = .219) não assumem uma distribuição normal.

De seguida, recorreu-se ao *Software* SPSS (v.26; IBM SPSS) para executar os testes estatísticos. De acordo com o Teste T, as diferenças observadas entre o grupo de JNC e o grupo de JC ao nível da motivação para frequentar a escola são estatisticamente significativas (t (165) = -2.392, p = .018), sendo que o grupo de JC (M = 3.59; DP = 1.203) apresenta valores médios mais elevados de motivação para frequentar a escola do que o grupo de JNC (M = 3.12; DP = 1.112). Quanto às restantes variáveis analisadas é possível concluir que, sendo o valor da probabilidade $p > .05$, não apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (Tabela 6).

Tabela 6

Diferenças entre o Grupo de JNC e o Grupo de JC ao Nível de Alguns Indicadores Associados ao Envolvimento Escolar

	Grupo JNC N Média (DP)	Grupo JC N Média (DP)	*gl* *t*	*p*
Rendimento Académico	111 3.64 (.784)	69 3.71 (.666)	*t*(178) -.620	.536
Assiduidade	119 4.45 (.778)	46 4.41 (.933)	*t*(163) .285	.776
Pontualidade	120 4.41 (.825)	46 4.57 (.688)	*t*(164) -1.145	.254
Motivação para a Escola	121 3.12 (1.112)	46 3.59 (1.203)	*t*(165) -2.392	.018
Concentração nas Aulas	120 3.48 (.850)	46 3.65 (.948)	*t*(164) -1.109	.269
Capacidade de Estudo e Preparação para as Avaliações	120 3.62 (.963)	46 3.91 (.985)	*t*(164) -1.764	.080
Capacidade para Cumprir os Trabalhos de Casa e Prazos de Entrega de Trabalhos	120 3.89 (.960)	46 4.17 (.902)	*t*(1764) -1.724	.087
Disponibilidade para Atividades Extracurriculares	120 3.66 (1.134)	46 3.43 (1.088)	*t*(164) 1.149	.252
Capacidade para Conciliar as Tarefas Escolares com as Tarefas Familiares	121 3.64 (.999)	46 3.57 (1.109)	*t*(165) .445	.657
Vontade de Ingressar no Ensino Superior	119 1.92 (.279)	67 1.84 (.373)	*t(184)* *.128*	.128

Para averiguar a relação entre as variáveis “MACA_Score_Total” e “MMEE_Score_Total”, ambas intervalares, recorreu-se ao *Software* SPSS (v.26; IBM

SPSS) para executar o Teste de Associação – Coeficiente de Correlação de Pearson. De acordo com o Teste de Associação – Coeficiente de Correlação de Pearson, a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas (score total) está positivamente associada com o envolvimento escolar (score total) dos JC, r = .233, p = .037. Ou seja, maior quantidade de atividades de cuidado desempenhadas está associada a maior envolvimento escolar dos JC. Desta forma, o valor da probabilidade, $p < .05$, permite-nos rejeitar a hipótese nula (H0) e reter a hipótese alternativa (H1) e consequentemente concluir que existe associação entre a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas (score total) e o envolvimento escolar (score total) dos JC.

De modo a avaliar o efeito da duração das funções de cuidador informal ao nível do envolvimento escolar dos JC, recorreu-se ao *Software* SPSS (v.26; IBM SPSS) para executar a Análise de Variância (One-Way ANOVA). Os pressupostos deste método estatístico, nomeadamente as normalidades das distribuições e a homogeneidade de variâncias nas três condições experimentais foram avaliados, respetivamente, com o teste de Shapiro-Wilk ($SW(30)_{\text{até 2 anos}} = .938$; $p = .079$; $SW(31)_{\text{entre 3 e 6 anos}} = .981$; $p = .836$; $SW(19)_{\text{7 ou mais anos}} = .969$; $p = .764$) e com o teste de Levene baseado na mediana ($F(2,77) = .445$; $p = .642$), tendo-se verificado que a variável "Envolvimento Escolar (score total)" assume uma distribuição aproximadamente normal, com uma assimetria de -.613 (EP = .427) e curtose de -.238 (EP = .833) para o desempenho de funções de CI até 2 anos, uma assimetria de -.051 (EP = .421) e curtose de -.630 (EP = .821) para o desempenho de funções de CI até entre 3 e 6 anos e uma assimetria de -.141 (EP = .524) e curtose de -.146 (EP = 1.014) para o desempenho de funções de CI há mais de 6 anos.

De acordo com a Análise de Variância (One-Way ANOVA), as diferenças observadas entre os grupos ao nível do envolvimento escolar (score total) não são estatisticamente significativas ($F(2,77) = 2.527$, $p = .086$). Desta forma, sendo o valor da probabilidade $p > .05$, permite-nos aceitar a hipótese nula (H0) e rejeitar a hipótese alternativa (H1), isto é, concluir que não existem diferenças significativas entre os sujeitos que desempenham funções de CI há 2 anos, sujeitos que desempenham funções de CI entre 3 e 6 anos e sujeitos que desempenham funções de CI há mais de 6 anos ao nível do envolvimento escolar dos JC. Todavia, o grupo dos sujeitos que desempenha funções de CI entre 3 e 6 anos ($M = 3.245$; $DP = .367$) apresenta valores médios mais elevados ao nível do envolvimento escolar em comparação com os sujeitos que

desempenham funções de CI até 2 anos (*M* = 3.019; *DP* = .441) e há mais de 6 anos (*M* = 3.143; *DP* = .350) (Tabela 7).

Tabela 7

Diferenças ao Nível do Envolvimento Escolar (score total) em Função da Duração da Função de Cuidador Informal

	Duração da Função de Cuidador Informal				
	Até 2 anos (n = 30) Média (DP)	Entre 3 e 6 anos (n = 31) Média (DP)	Mais de 6 anos (n = 19) Média (DP)	*F*(2,77)	*p*
Envolvimento Escolar (*score* total)	3.019 (.441)	3.245 (.367)	3.143 (.350)	2.527	.086

De modo a avaliar o efeito do tempo dedicado (horas/dia) às tarefas de cuidado ao nível do envolvimento escolar dos JC, recorreu-se à Análise de Variância (One-Way ANOVA). Os pressupostos deste método estatístico, nomeadamente as normalidades das distribuições e a homogeneidade de variâncias nas três condições experimentais foram avaliados, respetivamente, com o teste de Shapiro-Wilk (SW (26) $_{\text{até 1h/dia}}$ = .937; *p* = .113; SW (30) $_{\text{entre 1 a 2h/dia}}$ = .986; *p* = .950; SW (16) $_{\text{Mais de 2h/dia}}$ = .982; *p* = .977) e com o teste de Levene baseado na mediana (*F* (2,69) = 1.517; *p* = .227), tendo-se verificado que a variável "Envolvimento Escolar (score total)" assume uma distribuição aproximadamente normal, com uma assimetria de .706 (EP = .456) e curtose de -.080 (EP = .887) para a realização de tarefas de cuidado até 1 hora/dia, uma assimetria de -.101 (EP = .427) e curtose de -.561 (EP = .833) para a realização de tarefas de cuidado entre 1 e 2 horas/dia e uma assimetria de .188 (EP = .564) e curtose de -.242 (EP = 1.091) para a realização de tarefas de cuidado mais de 2 horas/dia.

De acordo com a Análise de Variância (One-Way ANOVA), as diferenças observadas entre os grupos ao nível do envolvimento escolar (score total) não são estatisticamente significativas (*F* (2,69) = 2.074, *p* = .133). Desta forma, sendo o valor da probabilidade *p* > .05, permite-nos aceitar a hipótese nula (H0) e rejeitar a hipótese alternativa (H1), isto é, concluir que não existem diferenças significativas entre os

sujeitos que dedicam até 1 hora/dia à realização de tarefas de cuidado, sujeitos que dedicam entre 1 e 2 horas/dia à realização de tarefas de cuidado e sujeitos que dedicam mais de 2 horas/dia à realização de tarefas de cuidado ao nível do envolvimento escolar dos JC. Contudo, os JC que dedicam mais de 2 hora/dia à realização de tarefas de função de CI (*M* = 3.288; *DP* = .279) apresentam valores médios mais elevados ao nível do envolvimento escolar em comparação com os JC que dedicam até 1h/ dia (*M* = 3.034; *DP* = .413) e entre 1 a 2 hras/dia (*M* = 3.157; *DP* = .433) (Tabela 8).

Tabela 8

Diferenças ao Nível do Envolvimento Escolar (score total) em Função do Tempo Dedicado à Realização de Tarefas de Cuidado

	Tempo Dedicado à Realização de Tarefas de Cuidado				
	Até 1 hora/dia (n = 26) Média (DP)	Entre 1 a 2 horas/dia (n = 30) Média (DP)	Mais de 2 horas/dia (n = 16) Média (DP)	*F*(2,69)	*p*
Envolvimento Escolar (*score* total)	3.034 (.413)	3.157 (.433)	3.288 (.279)	2.074	.133

A diferença entre o número de pessoas cuidadas e o envolvimento escolar (score total) dos JC foi avaliada com o Teste T para amostras independentes. Os pressupostos deste método estatístico, nomeadamente as normalidades das distribuições e a homogeneidade de variâncias nos dois grupos foram avaliados, respetivamente, com o teste de Shapiro-Wilk (SW (75) $_{1\ \text{pessoa cuidada}}$ = .982; *p* = .368; SW (5) $_{2\ \text{pessoas cuidadas}}$ = .953; *p* = .755) e com o teste de Levene baseado na mediana (*F* (1,78) = 2.220; *p* = .077).

De acordo com o Teste T, as diferenças observadas entre o envolvimento escolar (score total) dos sujeitos que cuidam de uma pessoa e o envolvimento escolar dos sujeitos que cuidam de duas pessoas não são estatisticamente significativas (*t* (78) = .918, *p* = .361). Desta forma, sendo o valor da probabilidade *p* > .05, permite-nos aceitar a hipótese nula (H0) e rejeitar a hipótese alternativa (H1), isto é, concluir que não existe um efeito significativo do número de pessoas cuidadas ao nível do envolvimento escolar dos JC. Logo, ainda que o grupo que cuida de uma pessoa (*M* = 3.147; *DP* = .408)

apresente valores médios mais elevados ao nível do envolvimento escolar em comparação com o grupo que cuida de duas pessoas (*M* = 2.976; *DP* = .233) (Tabela 9).

Tabela 9

Diferenças ao Nível do Envolvimento Escolar (score total) em Função do Número de Pessoas Cuidadas pelo JC

	1 Pessoa Cuidada (n = 75) Média (DP)	2 Pessoas Cuidadas (n = 5) Média (DP)	*t*(78)	*p*
Envolvimento Escolar (score total)	3.147 (.408)	2.976 (.233)	.918	.361

Para averiguar a existência de relação entre as variáveis "PANOC_Positive_Score" e "PANOC_Negative_Score" e "MMEE_Score_Total" recorreu-se ao Teste de Associação – Coeficiente de Correlação de Pearson. De acordo com o Teste de Associação – Coeficiente de Correlação de Pearson, a perceção positiva dos JC quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador (score positivo) está positivamente associada com o envolvimento escolar (score total) dos mesmos, r = .324, *p* = .003. Ou seja, maior perceção positiva dos JC quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador está associada a maior envolvimento escolar dos mesmos. Neste sentido, o valor da probabilidade, $p < .05$, permite-nos rejeitar a hipótese nula (H0) e reter a hipótese alternativa (H1) e, consequentemente, concluir que existe associação entre a perceção positiva dos JC quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador (score positivo) e o sue envolvimento escolar (score total). Por outro lado, a perceção negativa dos JC quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador não está significativamente associada ao seu envolvimento escolar, r = -.096, *p* = .398.

Além disso, a exploração da relação entre algumas variáveis sociodemografivas, designadamente géero e agregado familiar, e o envolvimento escolar dos JC foram estudadas.

A diferença entre o envolvimento escolar dos JC do género masculino e o envolvimento escolar dos JC do género feminino foi avaliada com o Teste T para amostras independentes. Os pressupostos deste método estatístico, nomeadamente as

normalidades das distribuições e a homogeneidade de variâncias nos dois grupos foram avaliados, respetivamente, com o teste de Shapiro-Wilk (SW (25) $_{\text{género masculino}}$ = .973; *p* = .730; SW (55) $_{\text{género feminino}}$ = .985; *p* = .717) e com o teste de Levene baseado na mediana (*F* (1,78) = .015; *p* = .904), tendo-se verificado que a variável "Envolvimento Escolar (score total)" assume uma distribuição aproximadamente normal, com uma assimetria de .326 (EP = .464) e curtose de -.342 (EP = .902) para o género masculino, e uma assimetria de .042 (EP = .322) e curtose de -.669 (EP = .634) para o género feminino.

De acordo com o Teste T, as diferenças observadas entre o envolvimento escolar (score total) do género masculino e o envolvimento escolar do género feminino não são estatisticamente significativas (*t* (78) = -.270; *p* = .788). Assim, sendo o valor da probabilidade *p* > .05, permite-nos aceitar a hipótese nula (H0) e rejeitar a hipótese alternativa (H1), isto é, concluir que não existe um efeito significativo do género do JC ao nível do envolvimento escolar (score total). Logo, embora o género dos JC não influencie o seu envolvimento escolar, o género masculino (*M* = 3.118; *DP* = .413) apresenta valores médios mais baixos ao nível do envolvimento escolar em comparação com o género feminino (*M* = 3.144; *DP* = .399) (Tabela 10).

Tabela 10

Diferenças entre o Género Masculino e o Género Feminino ao Nível do Envolvimento Escolar (score total)

	Género Masculino (n = 25) Média (DP)	Género Feminino (n = 55) Média (DP)	*t*(78)	*p*
Envolvimento Escolar (*score* total)	3.118 (.413)	3.144 (.399)	-.270	.788

De modo a avaliar o efeito do tipo de agregado familiar a que os JC pertencem ao nível do envolvimento escolar dos mesmos, recorreu-se à Análise de Variância (One-Way ANOVA). Os pressupostos deste método estatístico, nomeadamente as normalidades das distribuições e a homogeneidade de variâncias nas quatro condições experimentais foram avaliados, respetivamente, com o teste de Shapiro-Wilk (SW (15)

$_{\text{família monoparental}}$ = .956; *p* = .622; SW (19) $_{\text{família nuclear intacta}}$ = .955; *p* = .484; SW (12) $_{\text{família recomposta}}$ = .982; *p* = .124; SW (26) $_{\text{família alargada}}$ = .952; *p* = .256) e com o teste de Levene baseado na mediana (*F* (3,68) = .317; *p* = .813), tendo-se verificado que a variável "Envolvimento Escolar (score total)" assume uma distribuição aproximadamente normal, com uma assimetria de -.048 (EP = .580) e curtose de -.611 (EP = 1.121) para a família monoparental, uma assimetria de -.093 (EP = .524) e curtose de -.941 (EP = 1.014) para a família nuclear intacta, uma assimetria de -.827 (EP = .637) e curtose de -.398 (EP = 1.232) para a família recomposta e uma assimetria de .664 (EP = .456) e curtose de .719 (EP = .887) para uma assimetria de -.093 (EP = .524) e curtose de -.941 (EP = 1.014) para a família alargada.

De acordo com a Análise de Variância (One-Way ANOVA), as diferenças observadas entre os grupos ao nível do envolvimento escolar (score total) não são estatisticamente significativas (*F* (3,68) = 1.567, *p* = .205). Desta forma, sendo o valor da probabilidade *p* > .05, permite-nos aceitar a hipótese nula (H0) e rejeitar a hipótese alternativa (H1), isto é, concluir que não existem diferenças significativas ao nível do envolvimento escolar entre os JC que pertencem a uma família monoparental, os que pertencem a uma família nuclear intacta, os que pertencem a uma família recomposta e os que pertencem a uma família alargada. No entanto, o grupo doe JC que pertence a uma família alargada (*M* = 2.994; *DP* = .405) apresenta valores médios mais baixos ao nível do envolvimento escolar em comparação com os sujeitos que pertencem a uma família monoparental (*M* = 3.230; *DP* = .435), nuclear intacta (*M* = 3.194; *DP* = .410) ou recomposta (*M* = 3.198; *DP* = .345) (Tabela 10).

Tabela 10

Diferenças ao Nível do Envolvimento Escolar (score total) em Função do Tipo de Agregado Familiar

	Agregado Familiar					
	Monoparental (n = 15) Média (DP)	Nuclear Intacta (n = 19) Média (DP)	Recomposta (n = 12) Média (DP)	Alargada (n = 26) Média (DP)	*F*(3,68)	*p*
Envolvimento Escolar (*score* total)	3.230 (.435)	3.194 (.410)	3.198 (.345)	2.994 (.405)	1.567	.205

Para averiguar a existência de relação entre as variáveis “MACA_Score_Total” e “PANOC_Score_Total”, ambas intervalares, recorreu-se ao Teste de Associação – Coeficiente de Correlação de Pearson. De acordo com o Teste de Associação – Coeficiente de Correlação de Pearson, a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas (score total) pelos JC está positivamente associada com a sua perceção (positiva ou negativa) quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador, tanto na subescala positiva (r = .279, *p* = .012) como na subescala negativa (r = .279, *p* = .012). Ou seja, maior quantidade de atividades de cuidado desempenhadas está associada a maior perceção quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador. Neste sentido, o valor da probabilidade, p < .05, permite-nos rejeitar a hipótese nula (H0) e reter a hipótese alternativa (H1) e consequentemente concluir que existe associação entre a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas (score total) pelos JC e a sua perceção quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador.

Posterioirmente, a diferença entre a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas (score total) do grupo de controlo e do grupo experimental foi avaliada com o Teste T para amostras independentes. Os pressupostos deste método estatístico, nomeadamente as normalidades das distribuições e a homogeneidade de variâncias nos dois grupos foram avaliados, respetivamente, com o teste de Shapiro-Wilk (SW $(129)_{\text{grupo de controlo}}$ = .861; *p* = .000; SW $(80)_{\text{grupo experimental}}$ = .947; *p* = .002) e com o teste de Levene baseado na mediana (*F* (1,207) = 2.568; *p* = .111), tendo-se verificado que a variável “MACA_Score_Total” não assume uma distribuição aproximadamente normal, com uma assimetria de 1.610 (EP = .213) e curtose de .3.255 (EP = .423) para o grupo de controlo, e uma assimetria de .924 (EP = .269) e curtose de 2.630 (EP = .532) para o grupo experimental.

De seguida, recorreu-se ao *Software* SPSS (v.26; IBM SPSS) para executar os testes estatísticos. De acordo com o Teste T, as diferenças observadas entre a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas (score total) do grupo de JNC e a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas (score total) do grupo de JC são estatisticamente significativas (*t* (207) = -4.130, *p* = .000). Além disso, é possível analisar que as diferenças observadas entre o grupo de JNC e o grupo de JC são estatisticamente significativas ao nível da subescala “cuidados pessoais” (*t* (207) = -5.609, *p* = .000) e “apoio emocional” (*t* (207) = -9.415, *p* = .000). Desta forma, sendo o valor da probabilidade *p* < .05, permite-nos rejeitar a hipótese nula (H0) e reter a hipótese

alternativa (H1), isto é, concluir que existem diferenças significativas entre o grupo de JNC e o grupo de JC ao nível da quantidade de atividades de cuidado desempenhadas (score total), da subescala "cuidados pessoais" e da subescala "apoio emocional", mas não ao nível das subescalas "tarefas domésticas", "gestão doméstica", "gestão financeira" e "cuidados com os irmãos". Além disso, verifica-se que o grupo de JC (*M* = 15.712; *DP* = 5.121) realiza, em média, maior quantidade de atividades de cuidado (score total) do que o grupo de JNC (*M* = 12.111; *DP* = 6.673) e presta (*M* = 1.962; *DP* = 1.716), em média, mais cuidados pessoais do que o grupo de JNC (*M* = .694; *DP* = 1.503) e mais apoio emocional (*M* = 3.850; *DP* = 1.501) em comparação com o grupo de JNC (*M* = 1.670; *DP* = 1.698) (Tabela 11).

Tabela 11

Diferenças entre o Grupo de JNC e o Grupo de JC ao Nível da Quantidade de Tarefas de Cuidado Desempenhadas

	Grupo JNC (n = 129) Média (DP)	Grupo JC (n = 80) Média (DP)	*t*(207)	*p*
MACA (*score* total)	12.111 (6.673)	15.712 (5.121)	-4.130	.000
Cuidados Pessoais	.694 (1.503)	1.962 (1.716)	-5.609	.000
Apoio Emocional	1.670 (1.698)	3.850 (1.501)	-9.415	.000
Tarefas Domésticas	4.463 (1.312)	4.800 (1.226)	-1.849	.066
Gestão Doméstica	3.137 (1.705)	3.100 (1.410)	.171	.864
Gestão Financeira	.782 (1.364)	.687 (1.503)	.520	.604
Cuidados com os Irmãos	1.362 (1.912)	1.312 (1.783)	1.88	.851

Discussão de Resultados

Em Portugal, embora os CI adultos sejam reconhecidos pela legislação, através do Estatuto do Cuidador Informal, existe um número significativo de crianças e

adolescentes que contrariamente ao que seria espectável tem a responsabilidade acrescida de prestar cuidados, assistência ou apoio a outro membro da família (ou alguém significativo) com uma doença física e/ou mental, incapacidade, vulnerabilidade ou outra condição de saúde associada a uma necessidade de cuidados, apoio ou supervisão (Becker, 2000). Estes jovens realizam tarefas de cuidado significativas ou substanciais, muitas vezes numa base regular (Becker, 2000), e assumem um nível de responsabilidade que normalmente estaria associado a um adulto (Cass et al., 2009; Moore et al., 2021). O desempenho da função de JC informal, embora possa ter um impacto positivo no seu desenvolvimento, também pode desencadear efeitos negativos nos diferentes domínios do seu funcionamento, inclusive ao nível do envolvimento escolar e desempenho académico (Wong, 2016; Moloney et al., 2020).

Posto isto, e com vista a colmatar a escassez de investigação sobre o tema referido, o presente estudo tem por objetivo avaliar a experiência dos JC e, em particular, explorar o impacto da função de cuidador informal no envolvimento escolar dos jovens. Deste modo, pretende-se alertar para a importância do desenvolvimento e implementação de medidas educativas ajustadas às necessidades e idiossincrasias da população em causa.

Tendo em conta o objetivo do estudo, formulou-se a seguinte questão de investigação: “Será que a função de cuidador informal influencia o envolvimento escolar (score total) dos jovens?”. Através dos resultados obtidos foi possível concluir que as diferenças observadas entre o envolvimento escolar (score total) do grupo de JNC e o envolvimento escolar do grupo de JC não são estatisticamente significativas, sendo possível identificar um efeito significativo da função de CI no envolvimento escolar dos jovens. Analisando a literatura existente, os estudos desenvolvidos com JC sugerem que o desempenho de atividades de cuidado tem um impacto negativo direto na educação dos jovens (Becker & Sempik, 2018). Os JC podem, inclusive, manifestar dificuldades de concentração nas aulas (Carers Trust 2017; Aldridge et al., 2016), dificuldades no cumprimento de prazos e tempo limitado para executar os trabalhos de casa (Szafran et al., 2016; Lakman et al., 2017), absentismo escolar (Aldridge et al., 2016) e atrasos regulares para prestar assistência à pessoa cuidada de forma urgente e imprevisível (Stamatopoulos, 2018; Hamilton & Adamson, 2013; Hamilton & Redmond, 2019). A imprevisibilidade da ocorrência de tais situações pode ser particularmente relevante para explicar os menores níveis de envolvimento comportamental dos mesmos (Hamilton & Redmond, 2019). Todos estes fatores podem

resultar na incapacidade de participar em atividades extracurriculares (Hamilton & Adamson, 2013; Banks et al., 2002; Hamilton & Redmond, 2019), numa diminuição do rendimento académico (The Children's Society, 2013; Lloyd, 2013; Hamilton & Redmond, 2019), assiduidade, capacidade de aprendizagem e no comprometimento da conclusão da educação escolar mínima obrigatória (Becker & Leu, 2014; Aldridge & Becker, 2003; as cited in Johanson et al., 2017). A longo prazo, isso pode traduzir-se numa diminuição das expectativas e ambições futuras em relação ao ensino superior e consequente diminuição da progressão dos estudos, e em menores oportunidades de trabalho (Becker & Becker, 2008; Warren, 2007; Lloyd, 2013; Hamilton & Adamson, 2013; Choudhury & Williams, 2020), bem como exclusão social. Além disso, estes indivíduos apresentem o dobro do risco de integrar o grupo de jovens que não trabalha nem estuda (NEET), comparativamente com os jovens que não cuidam (The Children's Society, 2013). No entanto, contrariamente ao que seria espectável, os resultados obtidos mostram que a função de cuidador informal, aparentemente, não influencia o envolvimento escolar dos jovens. Tendo em conta que os participantes do grupo de JC são jovens que integram o "Projeto Jovens Cuidadores" e sendo um dos seus objetivos de intervenção minimizar o impacto negativos do papel de cuidador no envolvimento do aluno com a escola, a ausência de resultados significativos entre os grupos ao nível do envolvimento escolar pode significar que, no momento da recolha de dados, a intervenção por parte do projeto já teria tido influência no funcionamento dos JC, inclusive ao nível do envolvimento escolar, condicionando a análise.

No entanto, tendo em conta o carácter inesperado destes resultados, e a literatura que suporta a hipótese formulada, decidiu-se realizar uma análise mais aprofundada explorando a existência de diferenças entre o grupo de JNC e o grupo de JC ao nível de alguns indicadores do envolvimento escolar, tais como o rendimento escolar, a assiduidade, a pontualidade, a vontade de ir para a escola, a concentração nas aulas, capacidade de estudo e preparação para as avaliações, a capacidade para cumprir os trabalhos de casa ou prazos de entrega de trabalhos, a disponibilidade para atividades extracurriculares, a vontade de ingressar no ensino superior e a capacidade para conciliar as tarefas escolares com as tarefas familiares. Os resultados não foram, novamente, congruentes com a literatura e as nossas hipóteses demonstraram a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ao nível das variáveis analisadas, com exceção da variável "motivação para frequentar a escola" sendo que,

ainda que as diferenças não sejam significativas, os JC manifestaram valores médios mais elevados de motivação para frequentar a escola do que os JNC. Tais resultados podem ser justificados pelo facto dos JC valorizarem o ambiente escolar (Moore et al., 2009; Lakman et al., 2017) e de o percecionarem como uma oportunidade de poderem "descansar" do seu papel de cuidador (Cass et al. 2011; Cree, 2003; Hamilton & Adamson, 2013; Moore et al., 2006; Hamilton & Redmond, 2019) e alcançarem uma melhor qualidade de vida no presente e futuro. Além disso, se à partida uma maior quantidade de atividades de cuidado implica um maior grau de responsabilidade, maturidade e organização dos JC, estes fatores poderão refletir-se no compromisso com a escola e as tarefas escolares, potenciando o seu envolvimento com a escola.

Ainda que não existam muitos dados na literatura sobre esta questão em concreto, pareceu ainda pertinente averiguar se a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas (score total) estaria associada ao envolvimento escolar (score total) dos JC e os resultados mostraram que, de facto, existe uma associação positiva moderada entre as variáveis. Ou seja, maior quantidade de atividades de cuidado desempenhadas está associada a maior envolvimento escolar dos JC. Neste sentido, os resultados obtidos não vão de encontro ao que seria esperado uma vez que a literatura revela uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas (score total) e o grau de ausência e atraso dos JC, isto é, quanto maior a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas, menor seria a assiduidade e pontualidade dos JC (Becker & Sempik, 2018) e, consequentemente, menor seria o envolvimento escolar.

Ao avaliar o efeito da duração das funções de CI ao nível do envolvimento escolar dos JC, os resultados apontam para a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ao nível do envolvimento escolar, embora o grupo dos sujeitos que desempenha funções de CI entre 3 e 6 anos apresente valores médios mais elevados ao nível do envolvimento escolar do que os sujeitos que desempenham funções de CI até 2 anos e há mais de 6 anos. Deste modo, os resultados sugerem que, possivelmente, a função de CI comeca por promover o sentido de responsabilidade do JC (o que potencia o seu envolvimento escolar) mas ser for muito prolongada acaba por causar desgaste e deterioração do funcionamento do jovem, resultados num impacto negativo ao nível do envolvimento escolar, tal como nos diz a literatura que defende que

maior duração do papel de cuidador estar associada a experiências educacionais mais negativas (Cree, 2003; Hamilton & Redmond, 2019)

Relativamente ao efeito do tempo dedicado (horas/dia) às tarefas de cuidado ao nível do envolvimento escolar dos JC, os resultados mostraram que não existem diferenças significativas entre os sujeitos que dedicam até 1 hora/dia à realização de tarefas de cuidado, sujeitos que dedicam entre 1 e 2 horas/dia à realização de tarefas de cuidado e sujeitos que dedicam mais de 2 horas/dia à realização de tarefas de cuidado ao nível do envolvimento escolar dos JC. Porém, o grupo dos sujeitos que dedica mais de 2 hora/dia à realização de tarefas de função de CI apresenta valores médios mais elevados ao nível do envolvimento escolar em comparação com os sujeitos que dedicam até 1h/ dia e entre 1 a 2 horas/dia. E, apesar de a literatura enunciar que o tempo dedicado às atividades de cuidado está associado ao aumento dos fatores de risco para o sucesso académico (Lakman et al., 2017), o facto de os resultados obtidos apontarem para um maior envolvimento escolar por parte dos jovens que dedicam mais tempo às funções de CI pode ser justificado pela necessidade e capacidade destes jovens desenvolverem o seu sentido de responsabilidade e maturidade e organizarem e gerirem, eficazmente, o seu tempo disponível, de modo a darem resposta às exigências de casa e da escola.

Depois, foi importante perceber se o número de pessoas cuidadas influenciava o envolvimento escolar dos JC e percebeu-se que as diferenças observadas entre o envolvimento escolar (score total) dos sujeitos que cuidam de uma pessoa e o envolvimento escolar dos sujeitos que cuidam de duas pessoas não eram estatisticamente significativas. Sabe-se que, quanto menor a responsabilidade de cuidar, maior o envolvimento escolar dos JC (Becker, 2007; Becker & Sempik, 2019; Moore et al., 2019; Moore et al., 2021) e, apesar da ausência de resultados significativos no presente estudo, o grupo que cuida de uma pessoa apresenta valores médios mais elevados ao nível do envolvimento escolar em comparação com o grupo que cuida de duas pessoas. Não obstante a discrepância do número de participantes de cada grupo que poderá ter comprometido a análise, à luz da literatura seria esperado de facto que maioir envolvimento escolar dos JC estivesse associado a maior responsabilidade de cuidar.

Apesar de não existirem dados na literatura referentes à relação entre a perceção dos JC quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador e o seu envolvimento

escolar, pareceu importante explorar a associação entre as variáveis. Neste sentido, os resultados obtidos apontam para a existência de uma associação positiva moderada entre a perceção positiva dos JC quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador e o envolvimento escolar dos mesmos. Ou seja, a perceção positiva dos JC quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador está associada a maior envolvimento escolar dos mesmos. Por outro lado, a perceção negativa dos JC quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador não está significativamente associada ao envolvimento escolar dos mesmos. Estudos revelam que sete em cada dez JC afirmam gostar de cuidar do outro (Devine & Lloyd, 2011) e valorizam o seu papel e capacidade de apoiar os entes queridos, relatando sentimentos de satisfação (Moore, 2005; Moore & McArthur, 2007; Moore et al., 2021), orgulho, proteção e gratificação. Deste modo, os resultados obtidos sugerem que a perceção positiva dos JC em relação às suas funções enquanto CI poderá atenuar o impacto negativo no seu envolvimento com a escola, na medida em que se o JC não sente que o seu pepel compromete o seu funcionamento normal e qualidade de vida, consequentemente não sentirá que compromete a sua vida escolar. Assim, o padrão positivo de relação com o outro que se reflete quer na valorização da função de CI quer no envolvimento com a escola, pode justificar os resultados obtidos. Por outro lado, a "normalização" dos próprios JC em relação à sua função de CI e que lhes poderá impossibilitar de ter uma consciência plena quanto às consequências que a mesma pode produzir no seu quotidiano, poderá também ser um fator justificativo dos resultados encontrados.

Posteriormente, avaliou-se em que medida o género do JC influenciava o envolvimento escolar e percebeu-se que, apesar dos JC do género masculino apresentarem valores médios mais baixos no envolvimento escolar comparativamente com os do género feminino, as diferenças observadas entre o envolvimento escolar do género masculino e o envolvimento escolar do género feminino não foram estatisticamente significativas. Na literatura, não foram encontradas evidências que suportem os resultados obtidos no entanto, sabe-se que o género feminino valoriza mais a escola do que o género masculino (Lakman et al., 2017; Moore et al., 2021), o que pode ter contribuído para a constatação de um maior envolvimento escolar por parte dos JC do género feminino em relação aos do género masculino. Assim, os resultados sugerem que, eventualmente, o papel de cuidador, não parecendo diferenciar-se quanto ao género e afetando indiferenciadamente o envolvimento escolar do género masculino

e feminino, poderá eventualmente esbater algumas das diferenças de género associadas ao cuidar do outro e as diferenças de tarefas associadas.

Tendo em conta os resultados dos estudos existentes que relatam menor envolvimento comportamental dos JC que pertencem a famílias monoparentais (Moore et al., 2021) tornou-se relevante averiguar de se, na presente investigação, o tipo de agregado familiar a que os JC pertencem influencia o seu envolvimento escolar. No entanto, os resultados mostraram que o tipo de agregado familiar a que os JC pertencem não influencia o envolvimento escolar dos mesmos. Aliás, pelo contrário, apesar da ausência de diferenças estatisticamente significativas, o grupo dos sujeitos que pertence a uma família alargada apresenta valores médios mais elevados de envolvimento escolar do que os sujeitos que pertencem a uma família monoparental, nuclear intacta ou recomposta. De facto, uma percentagem significativa dos jovens entre os 15 e os 19 anos vive em famílias alargadas (17%), o que poderá implicar menores recursos económicos e sociais para fazer face aos desafios colocados a estas famílias (CENSOS, 2011). Por consequência, pertencer a uma família alargada com um membro doente facilmente agrava a condição económica e social dos JC e, por isso, frequentemente apresentam dificuldades em se envolverem com a escola por se verem "obrigados" a prescindir dos seus estudos, que envolve a mobilização de recursos, em prol da pessoa cuidada.

Com vista a explorar a experiência dos JC, avaliou-se se a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas pelos JC está associada à perceção que os mesmos têm quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador e verificou-se que a quantidade de atividades de cuidado desempenhadas pelos JC está positivamente associada com a sua perceção (positiva ou negativa) quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador. Ou seja, maior quantidade de atividades de cuidado desempenhadas está associada a maior perceção quanto à sua experiência subjetiva da função de cuidador. Assim, os resultados sugerem que se maior grau de responsabilidades e atividades de cuidado promove maior consciência dos JC quanto ao seu papel enquanto CI, o inverso também se poderá verificar. Ou seja, uma maior consciência dos JC relativamente às suas funções e sua importância, pode desenvolver uma maior necessidade da sua parte para ajudar a pessoa cuidada.

Por fim, explorou-se a existência de diferenças entre o grupo de JNC e o grupo de JC ao nível da quantidade de atividades de cuidado desempenhadas e percebeu-se que

existem diferenças significativas entre os grupos ao nível da quantidade total de atividades de cuidado desempenhadas, da subescala "cuidados pessoais" e da subescala "apoio emocional". Verifica-se que o grupo de JC realiza, em média, maior quantidade de atividades de cuidado do que o grupo de JNC e presta, em média, mais cuidados pessoais e apoio emocional do que o grupo de JNC. Tendo em conta que a definição de JC subentende o desempenho de maior número de tarefas e de forma mais intensa e regular, seria de esperar que os JC desempenhassem mais tarefas do que os JNC tal como nos indica os resultados obtidos. Além disso, os cuidados pessoais e o apoio emocional são atividades mais especificas e direcionadas para indivíduos com alguma doença ou incapacidade e, portanto, faz todo o sentido a existência de diferenças significativas a este nível entre ambos os grupos em estudo.

Em suma, através dos resultados obtidos é possível afirmar que a função de CI não influencia significativamente o envolvimento escolar dos jovens, pelo menos dos que pertencem ao "Projeto Jovens Cuidadores" (população-alvo). No entanto, não deixa de ser relevante refletir sobre o facto de, apesar de os JC desempenharem uma maior quantidade de tarefas de cuidado, essa mesma responsabilidade estar associada a um aumento do seu envolvimento escolar, contrariamente ao que seria de esperar. Além disso, os JC apresentam um maior grau de motivação para frequentar a escola, em comparação com o grupo de controlo, o que pode ser preditor de um maior envolvimento escolar. De modo geral, os JC demostraram percecionar positivamente o seu papel enquanto CI, o que, também, parece estar associado ao aumento do seu envolvimento com a escola.

Limitações

Os resultados encontrados neste estudo permitem algumas apreciações relevantes e com implicações significativas ao nível da investigação. No entanto, apesar da presente investigação se revelar um contributo importante para a compreensão do impacto da função de cuidador informal no envolvimento escolar dos jovens em Portugal, apresenta algumas limitações, designadamente: 1) O número de sujeitos da população em estudo é reduzido e existe uma discrepância considerável de número de participantes que integram o grupo experimental e de controlo, pela dificuldade em aceder aos JC, 2) A amostra recolhida é constituída apenas por estudantes do concelho de Vila Nova de Gaia e, portanto, não pode ser considerada representativa da população nacional e os

resultados não nos permitem generalizações fidedignas, 3) A consistência interna de algumas subescalas que pode não garantir a fiabilidade das mesmas, ou seja, que medem corretamente o propósito para o qual foram desenhadas, 4) A fase da recolha de dados que, para além de ter ocorrido numa fase durante e após pandemia, correspondeu ao início de intervenção por parte do Projeto Jovens Cuidadores, podendo promover o seu envolvimento com a escola e o processo de tomada de consciência da sua função enquanto CI e das implicações que isso teria no seu funcionamento e desenvolvimento, 5) A dificuldade de autoidentificação dos próprios JC que desconhecem o conceito e normalizam o seu papel enquanto CI e 6) A possibilidade de existirem jovens no grupo de JNC que poderão ser CI e o inverso, isto é, existirem JC que ainda sendo cuidadores desempenham funções de carácter ligeiro.

Conclusões e Implicações para a Intervenção

Apesar do que já se sabe sobre o impacto que o exercício das funções de cuidador informal pode ter no funcionamento e, em particular, no envolvimento dos jovens com a escola, a investigação neste domínio em Portugal é ainda muito escassa ou mesmo inexistente do que é do nosso conhecimento.

Sendo a escola um dos contextos onde o jovem passa a maior parte do seu tempo, é crucial capacitar e articular com a comunidade escolar que, evidentemente, está melhor posicionada para apoiar os JC com quem mantém um contacto próximo. De facto, docentes e não docentes geralmente não estão conscientes da frequência desta realidade e não são capazes de identificar os JC e, portanto, é crucial sensibilizar para o tema e promover a implementação de medidas educativas para os identificar e apoiar, de modo a reduzir as consequências negativas ao nível do seu envolvimento escolar.

Neste sentido, embora os resultados obtidos não apontem para um impacto significativo da função de cuidador informal ao nível do envolvimento escolar dos jovens, a presente investigação tem por objetivo final alertar para a necessidade do desenvolvimento de políticas que reconheçam e protejam as crianças e adolescentes, de modo a fornecer respostas adequadas às necessidades e idiossincrasias dos mesmos. Serve a presente dissertação para atribuir visibilidade e voz àqueles que, infelizmente, são invisíveis à sociedade e, portanto, sensibilizar para as implicações que o papel dos JC acarreta para o seu desenvolvimento, bem-estar e qualidade de vida.

Referências Bibliográficas

Aldridge, J. (2006). The experiences of children living with and caring for parents with mental illness. *Child Abuse Review, 15*, 79–88.

Aldridge, J., & Becker, S. (1993). *Children who care: Inside the world of young carers*. Young Carers Research Group.

Aldridge, J., & Becker, S. (2003). *Children caring for parents with mental illness: Perspectives of young carers, parents and professionals*. Policy Press.

Aldridge, J., Clay, D., Connors, C., Day, N., & Gkiza, M. (2016). *The lives of young carers in England: Qualitative report to DfE*. Retrieved from: https://www.adass.org.uk/AdassMedia/stories/Carers/Census%202011%20briefing%20Age%20statistics%2016%2005%202013.pdf.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386. https://doi.org/10.1002/pits.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427–445. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2008). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651–670. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651–670.

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408–415. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x

Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal, 100*(1), 57–70.

Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3–15.

Banks, P., Cogan, N., Riddell, S., Deeley, S., Hill, M., & Tisdall., K. (2002). Does the covert nature of caring prohibit the development of effective Services for Young Carers? *British Journal of Guidance and Counselling, 30*(3), 229–246.

BBC News (2018). *Being a Young Carer*. Retrieved from: https://www.bbc.co.uk/news/resources/idt-sh/Being_a_young_carer.

Becker, S. & Sempik, J. (2019). Young Adult Carers: The Impact of Caring on Health and Education. *Children & Society, 33*(4), 377–386.

Becker, S. (2000). Young carers. *The Blackwell Encyclopedia of Social Work Oxford.* Blackwell Publishers, p.378.

Becker, S. (2007). Global Perspectives on Children's Unpaid Care Giving in the Family. *Global Social Policy, 7*(1), 23–50.

Becker, S., & A. Leu. (2014). Young Carers. In H. Montgomery (Eds.), *Oxford Bibliographies in Childhood Studies* (pp. 1–21). Oxford University Press.

Becker, S., & Becker, F. (2008). *Young adult carers in the UK: Experiences, needs and services for carers aged 16-24*. Princess Royal Trust for Carers.

Becker, S., & Sempik, J. (2018). Young Adult Carers: The Impact of Caring on Health and Education. *Children &Amp; Society*, *33*(4), 377–386. https://doi.org/10.1111/chso.12310

Becker, S., & Sempik, J. (2019). Young Adult Carers: The Impact of Caring on Health and Education. *Children &Amp; Society*, *33*(4), 377–386. https://doi.org/10.1111/chso.12310

Becker, S., J. Aldridge, & C. Dearden. (1998). *Young Carers and Their Families*. Blackwell Science.

Brewster, A. B., & Bowen, G. L. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *21*(1), 47–67. https://doi.org/10.1023/b:casw.0000012348.83939.6b

Buhs, E. S., Ladd, G.W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and Children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1–13.

Carers Australia. (2002). *Young carers research report: Final report*. Department of Family and Community Services.

CareSearch (2019). *Young carers*. Retrieved from: https://www.caresearch.com.au/caresearch/ForPatientsandFamilies/SpecificGroups/YoungCarers/tabid/417/Default.aspx.

Cass, B., Brennan, D., Thomson, C., Hill, T., Purcal, C., Hamilton, M., & Adamson, E. (2011). *Young Carers: Social Policy Impacts of the Caring Responsibilities of Children and Young Adults*. Report prepared for ARC Linkage Partners. https://www.sprc.unsw.edu.au/media/SPRCFile/1_Young_Carers_Report_Final_2011.pdf

Cass, B., Smith, C., Hill, T., Blaxland, M. & Hamilton, M. (2009). *Young carers in Australia: understanding the advantages and disadvantages of their care giving*. Social Policy Research Centre.

Central Statistics Office (2016). *Census 2016 Summary Results*. Retrieved from: https://www.cso.ie/en/csolatestnews/presspages/2017/census2016summaryresults-part1/.

Chase, P. A., Hilliard, L. J., John Geldhof, G., Warren, D. J. A., & Lerner, R. M. (2014). Academic Achievement in the High School years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 884–896. https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4.

Choudhury, D., & Williams, H. (2020). Strengthening the educational inclusion of young carers with additional needs: an eco-systemic understanding. *Educational Psychology in Practice*, *36*(3), 241–256. https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1755954

Christenson, S. L., M. F. Sinclair, C. A. Lehr, and C. M. Hurley. 2000. "Promoting Successful School Completion. In D. Minke & G. Bear (Eds.), *Preventing School Problems—promoting School Success: Strategies and Programs that Work* (pp. 377–420). National Association of School Psychologists.

Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29(*6), 624–645.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology* (pp. 43–77). University of Chicago Press.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113–143.

Cree, V. (2003).Worries and problems of young Carers: Issues for mental health. *Child & Family Social Work, 8*(4), 301–309.

De Roos, S. A., De Boer, A. H., & Bot, S. M. (2017). Well-being and need for support of adolescents with a chronically ill family member. *Journal of Child and Family Studies, 26*(2).

Dearden, C., & Becker, S. (2001). Young carers: Needs, rights and assessments. In J. Horwath (Ed.), *The child's world* (pp. 221–233). Jessica Kingsley.

Dearden, C., Becker, S., & Carers UK (Organization). (2004). *Young Carers in the UK: The 2004 Report*. Carers UK.

Devine, P. & Lloyd, K. (2011). *Young Life and Times Survey*. Economic and Social Research Council.

Doll, B., & Hess, R. S. (2001). Through a new lens: Contemporary psychological perspectives on school completion and dropping out of high school. *School Psychology Quarterly, 16*(4), 351–356. https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.351.19895

Eurocarers (2017). *Eurocarers Policy Papers Young Carers*. Retrieved from: https://eurocarers.org.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research, 59*(2), 117. https://doi.org/10.2307/1170412.

Finn, J. D. (1993). *School Engagement and Students at Risk*. National Center for Education Statistics.

Fives, A., Kennan, D., & Canavan, J. (2010). *Study of Young Carers in the Irish Population*. Executive Summary.

Fives, A., Kennan, D., Canavan, J., & Brady, B. (2013). Why we still need the term "Young Carer": Findings from an Exploratory Study of Young Carers in Ireland. *Critical Social Work, 14*(1), 49–61.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109.

Gray, B., Robison, C., & Seddon, D. (2008). Invisible children: Young Carers of parents with mental health problems – The perspectives of professionals. *Child and Adolescent Mental Health, 13*(4), 169–172.

Hamilton, M., & Adamson, E. (2013). Bounded Agency in Young Carers' life course-stage domains and transitions. *Journal of Youth Studies, 16*(1), 101–117.

Hamilton, M., & Redmond, G. (2020). Are Young Carers Less Engaged in School than Non-Carers? Evidence from a Representative Australian Study. *Child Indicators Research*, *13*(1), 33–49. https://doi.org/10.1007/s12187-019-09647-1

Hu, S., & Kuh, G.D. (2001). Being (Dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influences of Student and Institutional Characteristics. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference* (10–14). WA.

Indecon. (2019). Review of Career Guidance.

ISTAT (2015). *National institute of statistics.* Retrieved from: https://www4.istat.it/.

Italia Lavoro. (2014). *Benchmarking e Approfondimenti.* Retrieved from: http://bancadati.italialavoro.it/bdds/ViewScheda.action?product=DOCUMENTA&uid=c84f7894-0d3a-4ac0-af03-f6d230d3944f&title=scheda#.

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, *8*, 7-27. doi:10.1007/ BF03340896

Johanson, P., Hanson, E., Hlebec, V., Sirk, K., Mrzel, M., Boccaletti, L., Manattini, A., Alves, B., Teixeira, A. R., & Centola, F. (2017). *Edy-Care: Metodologias e Ferramentas Inovadoras de Educação Escolar para Garantir a Inclusão Social de Jovens Cuidadores* [E-book]. EDY-CARE project. Decreto-Lei n.º 100/2019 do Estatuto do Cuidador Informal (2019). Diário da República n.º 171, Série I de 06-09-2019. https://files.dre.pt/1s/2019/09/17100/0000300016.pdf

Joseph, S., Becker, S., Becker, F., & Regel, S. (2009). Assessment of caring and its effects in young people: Development of the Multidimensional Assessment of Caring Activities Checklist (MACA-YC18) and the Positive and Negative Outcomes of Caring Questionnaire (PANOC-YC20) for young carers. *Child: Care, Health and Development*, *35*(4), 510–520. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00959.x

Joseph, S., Sempik, J., Leu, A., & Becker, S. (2020). Young Carers Research, Practice and Policy: An Overview and Critical Perspective on Possible Future Directions. *Adolescent Research Review*, *5*(1), 77–89. https://doi.org/10.1007/s40894-019-00119-9

Kendall, C. (2018). *Being a young carer.* Retrieved from: https://www.bbc.co.uk/news/resources/idt-sh/Being_a_young_carer.

Killam, W. K., Degges-White, S., & Michel, R. E. (2016). *Career Counseling Interventions Practice with Diverse Clients*. Springer Publishing Company.

Kuh, G.D. (2007). How to Help Students Achieve. *Chronicle of Higher Education, 53*(41), 12–13.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141–159.

Lakman, Y., Chalmers, H., Sexton, C. (2017). Young Carers' Educational Experiences and Support: A Roadmap for the Development of School Policies to Foster Their Academic Success. *Alberta Journal of Educational Research, 63*(1), 63-74.

Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013, March 20). Reexamining Gifted Underachievement and Dropout Through the Lens of Student Engagement. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(2), 220–249. https://doi.org/10.1177/0162353213480864

Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal, 40*(2), 353–393. https://doi.org/10.3102/00028312040002353.

Leu, A., & Becker, S. (2017). A cross-national and comparative classification of in-country awareness and policy responses to 'young carers.' *Journal of Youth Studies, 20*(6), 750–762. https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1260698

Leu, A., Frech, M., Wepf, H., Sempik, J., Joseph, S., Helbling, L., & Jung, C. (2019). Counting young carers in Switzerland–a study of prevalence. *Children & Society*, 33(1), 53-67.

Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. International *Journal of Behavioral Development, 35*, (329–342), https://doi.org/10.1177/0165025411402578.

Lloyd, K. (2013). Happiness and well-being of young carers: Extent, nature and correlates of caring among 10 and 11 year old school children. *Journal of Happiness Studies, 14*(1), 67–80. https://doi.org/10.1007/s10902-011-9316-0

Marks, H. M. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the Elementary, Middle, and High School Years. *American Educational Research Journal, 37*(1), 153–184. https://doi.org/10.3102/00028312037001153

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research, 79*(1), 327–365. https://doi.org/10.3102/0034654308325583.

Moloney, B., Kroll, T., & Lafferty, A. (2020). An exploration of young carers' experiences of school and their perceptions regarding their future career - a scoping review protocol. *HRB Open Research, 3*, 41. https://doi.org/10.12688/hrbopenres.13074.3

Moore, T. (2005). Young Carers and education: Identifying the barriers to satisfactory education for young Carers. *Youth Studies Australia, 24*(4), 50–55.

Moore, T., & Barry, E. (2014). *Supporting young Carers in education. Institute for Child Protection Studies Research to practice series*. Institute for Child Protection Studies.

Moore, T., & McArthur, M. (2007). We're all in it together: Supporting young carers and their families in Australia. *Health & Social Care in the Community*, *15*(6), 561–568. https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2007.00719.x

Moore, T., Bourke-Taylor, H. M., Greenland, N., McDougall, S., Robinson, L., Brown, T., & Bromfield, L. (2021). Young carers and educational engagement: Quantitative analysis of bursary applications in Australia. *Health &Amp; Social Care in the Community*, *30*(5). https://doi.org/10.1111/hsc.13589

Moore, T., Bourke-Taylor, H., Greenland, N., McDougall, S., Bromfield, L., Robinson, L, & Brown, T., (2019). *Young carers and their engagement with education: No space in my brain to learn*. University of South Australia.

Moore, T., McArthur, M., & Morrow, R. (2009). Attendance, achievement and participation: Young carers' experiences of school in Australia. *Australian Journal of Education, 53*(1), 5-18. Retrieved from http://research.acer.edu.au/aje/vol53/iss1/1

Moore, T., McArthur, M., & Noble-Carr, D. (2011). Different but the same? Exploring the experiences of young people caring for a parent with an alcohol or other drug issue. *Journal of Youth Studies, 14*(2), 161–177. https://doi.org/10.1080/13676261.2010.522561

Moore, T., Morrow, R., McArthur, M., Noble-Carr, D., & Gray, J. (2006). *Reading, writing and responsibility: Young Carers and education*. Institute of Child Protection Studies, ACU national for the ACT Department of disability, Housing and community services.

Moreira, P. A. S., Bilimória, H., & Lopes, S. (2022). Engagement with school in Gypsy students attending school in Portugal. *Intercultural Education*, *33*(2), 173–192. https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018208

Moreira, P. A. S., Dias, P., Vaz, F. M., & Vaz, J. M. (2013). Predictors of academic performance and school engagement - Integrating persistence, motivation. *Learning and Individual Differences, 24*, 117–125.

Moreira, P. A. S., Vaz, F. M., Dias, P. C., & Petracchi, P. (2009). Psychometric properties of the Portuguese version of the student engagement instrument. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(4), 303–317.

Moreira, P. A., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, *67*, 67–77. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.007

Moreira, P., Cunha, D., & Inman, R. A. (2019). An Integration of Multiple Student Engagement Dimensions into a Single Measure and Validity-Based Studies. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *38*(5), 564–580. https://doi.org/10.1177/0734282919870973

Nap, H. H., Hoefman, R., de Jong, N., Lovink, L., Glimmerveen, L., Lewis, F., Santini, S., D'Amen, B., Socci, M., Boccaletti, L., Casu, G., Manattini, A., Brolin, R., Sirk, K., Hlebec, V., Rakar, T., Hudobivnik, T., Leu, A., Berger, F., Magnusson, L., & Hanson, E. (2020). The awareness, visibility and support for young carers across Europe: a Delphi study. *BMC Health Services Research*, *20*(1). https://doi.org/10.1186/s12913-020-05780-8

Nelson, R. M., & Debacker, T. K. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *Journal of Experimental Education, 76*(2), 170–189. https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.170-190.

Nordenfors, M., Melander, C., & Daneback, K. (2014). *Unga omsorgsgivare i Sverige.* [Young Carers in Sweden]. Kalmar/Växjö, Nationellt kompetenscentrum anhöriga och Linnéuniversitetet.

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44*(2), 340–369. https://doi.org/10.3102/0002831207302172.

OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264130852-en.

OFSTED. (2009). *Supporting young carers: Identifying, assessing and meeting the needs of young carers and their families*.

Perry, J. C. (2008). School Engagement Among Urban Youth of Color. *Journal of Career Development*, *34*(4), 397–422. https://doi.org/10.1177/0894845308316293

Redmond, G., Skattebol, J., Saunders, P., Lietz, P., Zizzo, G., O'Grady, E., & Tobin,M. (2016). Are the kids alright? Young Australians in their middle years: Final report of the Australian Child Wellbeing Project, Flinders University, University of New South Wales and Australian Council for Educational Research.

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006, September). Prediction of Dropout Among Students With Mild Disabilities. *Remedial and Special Education*, *27*(5), 276–292. https://doi.org/10.1177/07419325060270050301

Robison, O., Egan, J., & Inglis, G. (2017). *Young Carers in Glasgow: Health, wellbeing and future expectations.* Glasgow Centre for Population Health.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). Teacher-child relationships and interaction processes: Effects on students' learning behaviors and reciprocal influences between teacher and child. *Review of Educational Research, 81*, 493–529.

Rose, H., & Cohen, K. (2010). The experiences of young Carers: A meta-synthesis of qualitative findings. *Journal of Youth Studies*, *13*(4), 473–487.

Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 491–514). Springer.

Saraiva, S. A. N. (2008). *O Cuidado Informal ao Idoso Dependente: Impacto no Cuidador Primário e Scundário* (Master's dissertation). Universidade de Aveiro.

Sempik, J. & Becker, B. (2013). *Young Adult Carers at School: Experiences and Perceptions of Caring and Education.* Carers Trust.

Sharma, B. R., & Bhaumik, P. K. (2013, February). Student Engagement and Its Predictors: An Exploratory Study in an Indian Business School. *Global Business Review*, *14*(1), 25–42. https://doi.org/10.1177/0972150912466364

Simons-Morton, B., & Rusan Chen. (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement Among Early Adolescents. *Youth &Amp; Society*, *41*(1), 3–25. https://doi.org/10.1177/0044118x09334861

Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003, January). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect

Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, *8*(1), 29–41. https://doi.org/10.1007/bf03340894

Smyth, C., Cass, B., & Hill, T. (2011). Children and young people as active agents in care-giving: Agency and constraint. *Children and Youth Services Review, 33*(4), 509-514. doi:10.1016/j.childyouth.2010.

Stamatopoulos, V. (2018). The young carer penalty: Exploring the costs of caregiving among a sample of Canadian youth. *Child &Amp; Youth Services*, *39*(2–3), 180–205. https://doi.org/10.1080/0145935x.2018.1491303

Svanberg, E., Stott, J., & Spector, A. (2010). 'Just helping': Children living with a parent with young onset dementia. *Aging & Mental Health*, *14*(6), 740–751. https://doi.org/10.1080/13607 86100 3713174

Szafran, O., Torti, J., Waugh, E., & Duerksen, K. (2016). Former young carers reflect on their caregiving experience. *Canadian Journal of Family and Youth, 8*(1), 129-151. Retrieved from http://ejournals.library.ualberta.ca/index/php/cjfy

The Children´s Society (2018). *Young Carers Well-being*. Retrieved from: https://www.childrenssociety.org.uk/sites/default/files/young-carers-wellbeing.pdf.

The Children's Society. (2013). Hidden from view: The experiences of young Carers in England. London: The Children's Society.

Thoits, P. A. (2011). Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of Health and Social Behavior, 52*(2), 145–161. https://doi.org/10.1177/0022146510395592.

Thomas, N., Stainton, T., Jackson, S., Cheung, W. Y., Doubtfire, S., & Webb, A. (2003). 'Your friends don't understand': Invisibility and unmet need in the lives of 'young carers.' *Child and Family Social Work, 8*(1), 35–46. doi:10.1046/j.1365-2206.2003.00266.x

Van Acker, R., & Wehby, J. H. (2000) Exploring the social contexts influencing student success or failure: Introduction. *Preventing School Failure, 44*(3), 93–96.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877–895. https://doi.org/10.1111/j.14678624.2012.01745.x.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877–895.

Wang, M.-T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 722–737. https://doi.org/10.1111/cdev.12138.

Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*, 633–662 (10.31020002831209361209).

Warren, J. (2007). Young carers: Conventional or exaggerated levels of involvement in domestic and caring tasks? *Children & Society, 21*(2), 136–146. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00038.x

Wubbels, T., M. Brekelmans and T. Mainhard (2016). Teacher–student relationships and student achievement. *Handbook of Social Influences in School Contexts* (137-152).