



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

# Estudar e aprender em instituições de acolhimento: O papel de variáveis individuais e contextuais

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

por

Catarina Oliveira

sob orientação de  
Prof.<sup>a</sup> Doutora Luísa Ribeiro Trigo

Faculdade de Educação e Psicologia  
Porto, Junho de 2014

## RESUMO

A literatura tem apontado a existência de fragilidades, ao nível escolar e da aprendizagem, nos jovens em situação de acolhimento, nomeadamente, baixo rendimento escolar, elevadas taxas de retenção, absentismo, instabilidade escolar e baixo envolvimento escolar.

O objetivo desta investigação foi analisar e compreender os processos de estudo e aprendizagem nas instituições de acolhimento, de crianças e jovens do 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário, examinando o papel de variáveis individuais e contextuais. Analisou-se a relação entre autorregulação da aprendizagem com variáveis individuais (género, histórico de retenções, autoeficácia, valorização da aprendizagem e aspirações educacionais) e contextuais (capacidade de acolhimento, local e tempo de estudo e dificuldades em estudar). A amostra incluiu 248 jovens de ambos os sexos, do 5º ao 12º ano, com idades entre os 10 e 20 anos, acolhidos em 20 lares de infância e juventude da zona norte de Portugal, junto dos quais se administrou uma Ficha de Dados Pessoais e Académicos e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (Rosário et al., 2010). Os responsáveis de cada instituição preencheram uma Ficha de Caracterização da Instituição.

Relativamente às variáveis individuais, os resultados evidenciaram diferenças significativas na autorregulação da aprendizagem em função do género, apresentando as raparigas valores superiores, e do histórico de retenções, em que jovens que tinham já experiência de reprovação apresentaram valores mais baixos na autorregulação da aprendizagem. Os resultados realçaram a importância das variáveis individuais motivacionais (autoeficácia, valorização da aprendizagem, aspirações educacionais) no processo de autorregulação da aprendizagem.

Ao nível das variáveis contextuais, o local e o tempo de estudo mostraram-se relevantes nos processos de autorregulação da aprendizagem, e as dificuldades em estudar, relatadas pelos jovens, relacionaram-se negativamente com a autorregulação. A dimensão da instituição não assumiu relevância. Discute-se as implicações destes resultados na promoção de uma melhor educação e aprendizagem neste contexto.

*Palavras-chave:* estudar e aprender; instituições de acolhimento; autorregulação da aprendizagem; variáveis individuais; variáveis contextuais



## **ABSTRACT**

The literature about education and residential care has pointed to the existence of several fragilities, in the school and learning dimensions, in young people in care, namely, poor academic performance, high retention rates, absenteeism, school instability and low school involvement.

This research aimed to analyze and understand the processes of studying and learning of children and young people in care, examining the role of individual and contextual variables. We analyzed the relationship between self-regulated learning and various individual variables (gender, grade retention, self-efficacy, value of learning and educational aspirations), as well as the relationship between self-regulated learning and contextual variables (institution's dimension, study site, study time and difficulties in studying). The sample consisted of 248 adolescents of both genders, from 5th to 12th grade, aged from 10 to 20, who were in 20 residential care institutions located in northern Portugal, who filled a Personal and Academic Data instrument and Self-Regulation of Learning Processes Inventory (Rosario et al., 2010). The professionals of each institutions filled a Institution Characterization Facility sheet.

Regarding individual variables, results showed significant differences in learning self-regulation in gender, with girls presenting higher values, and in retention history, where young people who had retention experience had lower values in the learning self-regulation. The results highlighted the importance of individual motivational variables (self-efficacy, learning valorization, educational aspirations) in the process of learning self-regulation.

In terms of contextual variables, the location and the time of study seem relevant to the processes of learning self-regulation and studying difficulties, reported by young people, are negatively related to self-regulation. The size of the institution did not assume relevance. Implications of these results in the promotion of better education and learning in this context are discussed.

Keywords: study and learning; foster care institutions; learning self-regulation; contextual variables and individual variables



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
1. Acolhimento institucional de crianças e jovens .....	3
2. Educação e Acolhimento institucional.....	6
3. Autorregulação da aprendizagem.....	9
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b>	
1. Objetivos e hipóteses.....	15
2. Amostra.....	16
2.1 Instituições participantes no estudo.....	16
2.2 Jovens participantes no estudo.....	17
3. Instrumentos.....	19
4. Procedimentos.....	21
4.1. Procedimentos de recolha de dados.....	21
4.2. Procedimentos de análise de dados.....	22
<b>CAPÍTULO 3 – RESULTADOS</b>	
1. Análise Descritiva.....	23
2. Análise Inferencial .....	24
2.1. Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função de variáveis individuais .....	24
2.1.1. Género e autorregulação da aprendizagem.....	24
2.1.2. Histórico de retenções e autorregulação da aprendizagem.....	25
2.1.3. Perceção de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem.....	26
2.1.4. Valorização da aprendizagem e autorregulação da aprendizagem..	29
2.1.5. Aspirações educacionais e autorregulação da aprendizagem.....	31

2.2. Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função de variáveis contextuais.....	<b>32</b>
2.2.1. Capacidade da instituição e autorregulação da aprendizagem.....	<b>32</b>
2.2.2. Local de estudo e autorregulação da aprendizagem.....	<b>33</b>
2.2.3. Tempo de estudo e autorregulação da aprendizagem.....	<b>35</b>
2.2.4. Dificuldades em estudar e autorregulação da aprendizagem.....	<b>36</b>
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>38</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>42</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Caracterização da amostra Lares de Infância e Juventude .....	<b>17</b>
<b>Quadro 2.</b> Consistência interna da escala dificuldades em estudar.....	<b>20</b>
<b>Quadro 3.</b> Estatística descritiva da escala total e das fases do processo de autorregulação .....	<b>23</b>
<b>Quadro 4.</b> Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do género.....	<b>24</b>
<b>Quadro 5.</b> Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do histórico de retenções.....	<b>25</b>
<b>Quadro 6.</b> Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função da perceção de autoeficácia.....	<b>26</b>
<b>Quadro 7.</b> Diferenças na autorregulação da aprendizagem na fase da Planificação em função da perceção de autoeficácia.....	<b>27</b>
<b>Quadro 8.</b> Diferenças na autorregulação da aprendizagem na fase da Execução em função da perceção de autoeficácia.....	<b>28</b>
<b>Quadro 9.</b> Diferenças na autorregulação da aprendizagem na fase da Avaliação em função da perceção de autoeficácia.....	<b>28</b>
<b>Quadro 10.</b> Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função da valorização da aprendizagem.....	<b>29</b>
<b>Quadro 11.</b> Diferenças na autorregulação da aprendizagem na fase da Planificação em função da valorização da aprendizagem.....	<b>29</b>
<b>Quadro 12.</b> Diferenças na autorregulação da aprendizagem na fase da Execução em função da valorização da aprendizagem.....	<b>30</b>
<b>Quadro 13.</b> Diferenças na autorregulação da aprendizagem na fase da Avaliação em função da valorização da aprendizagem.....	<b>30</b>
<b>Quadro 14.</b> Correlação entre as aspirações educacionais e a autorregulação da aprendizagem.....	<b>31</b>
<b>Quadro 15.</b> Correlação entre a capacidade da instituição e a autorregulação da aprendizagem.....	<b>32</b>
<b>Quadro 16.</b> Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do local de estudo .....	<b>33</b>
<b>Quadro 17.</b> Diferenças na fase da planificação em função em função do local de estudo .....	<b>33</b>
<b>Quadro 18.</b> Diferenças na fase da execução em função em função do local de estudo	<b>34</b>

<b>Quadro 19.</b> Diferenças na fase da avaliação em função em função do local de estudo	<b>34</b>
<b>Quadro 20.</b> Correlação entre o tempo de estudo à semana e fim-de-semana e a autorregulação da aprendizagem.....	<b>35</b>
<b>Quadro 21.</b> Correlação entre as dificuldades em estudar e a autorregulação da aprendizagem.....	<b>36</b>



## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a educação de crianças e jovens em acolhimento institucional foi uma questão negligenciada, uma vez que foi frequentemente assumido que estes jovens eram incapazes de ter sucesso educativo (Page & Clark, 1997 cit.in Berridge, 2012). Por outro lado, a literatura tem sugerido que crianças e jovens em acolhimento institucional têm propensão para desenvolver padrões comportamentais problemáticos, como por exemplo imagens autodepreciativas, dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar (Alberto, 2002; CTCCPL, 2005).

A autorregulação da aprendizagem tem-se assumido como um construto explicativo dos processos de aprendizagem, com implicações no sucesso escolar (Rosário, 2004; Rosário, Núñez & GonzálezPienda, 2004; Zimmerman, 2000) que têm vindo a ser estudadas sobretudo em contexto escolar. Zimmerman (2000) define o construto da autorregulação da aprendizagem como um processo pelo qual os alunos ativam e sustentam cognições, comportamentos e afetos, que são orientados para alcançar um determinado objetivo. Rosário (2004) afirma que o sujeito consegue nortear a sua aprendizagem, monitorizando, regulando e controlando as suas cognições, motivação e comportamento. No mesmo sentido, Pintrich (2000) corrobora, na medida em que o aluno é considerado ativo na sua aprendizagem.

Assim, o estudo da autorregulação da aprendizagem em contexto de acolhimento institucional poderá representar um contributo importante na identificação de possíveis pistas para o desenho de intervenções eficazes nas instituições de acolhimento, no domínio escolar, em ordem à promoção do sucesso junto das crianças e jovens.

Esta investigação teve como principal objetivo analisar e compreender os processos de estudo e aprendizagem nas instituições de acolhimento, de crianças e jovens do 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário, examinando o papel de variáveis individuais e contextuais. Assim, foi estudada a relação entre variáveis individuais e variáveis do contexto de acolhimento institucional e a autorregulação da aprendizagem. A escolha recaiu sobre estes níveis de escolaridade, uma vez que segundo o relatório do Instituto de Segurança Social (2012), o insucesso escolar está muitas vezes presente na vida dos jovens institucionalizados, nomeadamente a partir dos 11 anos. Constata-se segundo o mesmo relatório que cerca de 54.9 % dos jovens institucionalizados se situa entre os 12 e os 17 anos (ISS, 2012).

Motivados pela atualidade e pertinência do tema estudado, no Capítulo 1 do Enquadramento Teórico, apresentamos uma breve resenha da medida de proteção do acolhimento institucional, assim como a importância da dimensão educacional neste contexto, uma revisão da literatura centrada no construto da autorregulação, em que abordamos os modelos teóricos de Zimmerman e Rosário, sendo este último modelo teórico aquele que estrutura a nossa investigação. Assim como uma revisão da literatura no que respeita à

relação da autorregulação da aprendizagem com as diferentes variáveis individuais – género, histórico de retenções, autoeficácia, valorização da aprendizagem e aspirações educacionais – e variáveis contextuais – capacidade de acolhimento, local de estudo, tempo de estudo e dificuldades percecionadas no estudo.

No Capítulo 2, metodologia, apresentamos os objetivos e hipóteses que orientaram o nosso estudo, assim como a caracterização da amostra, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. No Capítulo 3, apresentamos e analisamos os resultados do estudo empírico. E por último, no Capítulo 4, destacamos as principais conclusões do estudo e suas implicações práticas, limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

## CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. Acolhimento Institucional de crianças e jovens

Quando abordamos a temática do acolhimento institucional em Portugal, é importante ter em conta a lei de proteção de crianças e jovens, que visa promover o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças e jovens (Lei n.º 147/99, Art.º 1.º). Neste sentido, foram criadas comissões de proteção de crianças e jovens, que se definem por instituições não judiciais com autonomia funcional, que atuam consoante a lei de proteção. Estas pretendem promover e proteger os direitos da criança e jovem em perigo, quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto, ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo (Lei n.º 147/99, Art.º 3.º). Segundo esta mesma lei, a criança ou jovem encontra-se em perigo, em situações como: i) abandono; ii) abuso físico, psicológico ou sexual; iii) negligência; iv) trabalho infantil; v) prática de condutas desviantes que afetam a sua saúde, segurança, formação e desenvolvimento, sem que os pais ou representante legal se oponham a estes comportamentos. Estes são resumidamente os motivos pelos quais a comissão de proteção de crianças e jovens atua. A sua atuação debruça-se sobretudo, no apoio junto dos pais, apoio junto de outro familiar, confiança a pessoa idónea, apoio para autonomia da vida, acolhimento familiar e por último acolhimento em instituição (Lei n.º 147/99, Art.º 35.º). Segundo esta mesma lei (Art.º 50.º), o acolhimento institucional difere consoante a duração, até 6 meses considera-se o acolhimento como temporário, no caso de ser superior a esta duração falamos de acolhimento prolongado, tendo lugar em lares de infância e juventude. O acolhimento institucional é uma medida que tende a ser aplicada em última instância, pois tanto a UNICEF (1990), como a Lei de Proteção de Crianças e Jovens preconizam o princípio da não separação de crianças e jovens da sua família, exceto em situações mencionadas anteriormente. Curiosamente, segundo o Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento (ISS, 2012), esta última medida, de acolhimento prolongado tem um maior predomínio em comparação com as outras medidas aplicadas. No mesmo relatório, pode-se verificar que desde 2007, houve uma diminuição do número de crianças e jovens em acolhimento, de cerca de 30,1% (em 2007 – 11 362 crianças e jovens em acolhimento, para 8 555 em 2012). No entanto, relativamente aos últimos 6 anos, 2012 foi o ano em que mais crianças e jovens (2289) entraram em respostas de acolhimento (ISS, 2012).

O processo de acolhimento institucional visa a colocação de uma criança ou jovem aos cuidados de uma entidade, que deve dispor de instalações e equipamento de acolhimento permanente, uma equipa técnica constituída por profissionais de áreas como Educação, Serviço Social e Psicologia, que lhes garanta os cuidados adequados às suas necessidades, proporcionando condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (Lei nº 147/99, Art. nº49). Nesta lógica e corroborando esta definição, o Instituto para o Desenvolvimento Social (IDS, 2000), esclarece que após a tomada de posse da tutela dos indivíduos, os lares de acolhimento de crianças e jovens assumem o papel de responsabilidade ao nível dos cuidados básicos (alimentação, cuidados de saúde), desenvolvimento psicológico (equilíbrio emocional, desenvolvimento cognitivo, afetivo) e educacional. Além disso, a fim de adequar melhor a resposta das instituições face às crianças e jovens e a promover a desinstitucionalização, foi desenvolvido o *Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudança, enquanto plano de intervenção integrada*, desenvolvido pelo Instituto de Segurança Social entre o final de 2007 e o final do primeiro semestre de 2012, evoluindo depois, através do desenvolvimento do Plano SERE+ (Sensibilizar, Envolver, Renovar, Esperança, MAIS), criado por Despacho n.º 9016/2012, de 26 de Junho, do Secretário de Estado da Solidariedade e da Segurança Social, para modelos de intervenção mais especializados em responder com maior coerência e eficácia às necessidades individuais das crianças e jovens em situação de acolhimento (ISS,2012). Portanto, o objetivo do Plano SERE+ consiste na implementação de medidas de especialização da rede de Lares de Infância e Juventude (LIJ), impulsionadoras de uma melhoria contínua na promoção dos direitos e proteção das crianças e jovens acolhidos para que, em tempo útil, se defina e concretize um projeto que promova o seu desenvolvimento integral e a sua integração segura em meio familiar ou, na impossibilidade dessa integração, a sua autonomia (ISS, 2013).

Como podemos verificar, existem esforços para promover o bem-estar das crianças e jovens em acolhimento, todavia estas crianças/jovens apresentam com frequência padrões comportamentais problemáticos – dificuldade em resistir à frustração, dificuldades no relacionamento interpessoal, sentimentos depressivos e imagens autodepreciativas, níveis elevados de ansiedade, agressividade, oscilações de humor, instabilidade emocional, frágil autoestima, dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar (Alberto, 2002; CTCCPL, 2005). O Relatório do Instituto de Segurança Social também refere alguns dados relativamente à dimensão escolar, enfatizando os níveis de insucesso escolar que estas crianças e jovens apresentam, que se acentua a partir dos 11 anos, nomeadamente nas idades de mudança de ciclos - aos 11 anos (transição do 1º para o 2º ciclo), aos 13 anos (transição do 2º para o 3º ciclo), aos 16 anos (transição do 3º para o ensino secundário) e aos 19 anos (ISS, 2012).

Vários estudos têm demonstrado alguns pontos negativos do acolhimento institucional ao nível do desenvolvimento físico, do funcionamento cognitivo e linguístico, do funcionamento académico e do desenvolvimento psicossocial e emocional (Alberto, 2002; Dell'Aglio & Hutz, 2004; Gunnar, Bruce, & Grotevant, 2006; Huefner, James, Ringle, Thompson, & Daly, 2010; Rutter, 2000). Por outro lado, outros estudos têm demonstrado vivências positivas e saudáveis em acolhimento institucional (Dell'Aglio, 2000; Morais, Leitão, Koller & Campos, 2004).

Num estudo de Dell' Aglio (2000) com crianças e jovens em acolhimento, mais de metade destas crianças e jovens veem a situação de acolhimento como um evento positivo nas suas vidas, pois apresenta vantagens nomeadamente ao nível de melhor acomodação, refeições regulares, cama própria e acompanhamento escolar, ao contrário do que teriam se estivessem com as suas famílias. Contudo, o mesmo autor observa que, mesmo que se colmatem as necessidades básicas de segurança e proteção, poderá sempre existir uma lacuna em relação aos vínculos afetivos uma vez que estes foram rompidos ou nunca existiram nas relações iniciais com a família. Salienta igualmente que o acolhimento institucional não oferece condições garantidas para o tratamento individualizado com estabelecimento de laços afetivos, que poderiam ser alcançados idealmente e com mais facilidade em um ambiente familiar (Dell' Aglio, 2000).

Alberto (2002) designa como potencialidades das instituições para menores em risco, o facto de serem securizantes (procurando configurar-se como um local de estabilidade e segurança, facilitado pelo estabelecimento de regras e rotinas), contentoras de angústias (fomentando uma relação entre os jovens e os adultos que possibilite a desconstrução dos seus medos e angústias) e favorecerem a construção da identidade (fornecendo condições para uma reconstrução da identidade e da história de vida).

Como se pode observar, a maior parte da investigação surge muito neste sentido, de compreender em que medida o processo de acolhimento tem um impacto positivo ou negativo, nomeadamente a nível físico e psicológico – comportamental, emocional e de saúde mental (Bromfield, Higgins, Osborn, Panozzo, & Richardson, 2005; Silva, 2004). Convém salientar que a sintomatologia inerente ao processo da institucionalização é agravada não só pelo afastamento da família, como também pelas características da instituição, sobretudo a época, o motivo e a duração do acolhimento (Amado, Ribeiro, Limão & Pacheco, 2003).

Segundo Alberto (2002), o processo de institucionalização aparece assim como uma “faca de dois gumes” – por um lado, é uma boa solução no que se refere à proteção da criança ou jovem, pois assegura o seu desenvolvimento num ambiente favorável, por outro poderá trazer consequências negativas, tal como foi referido anteriormente.

Assim, reconhece-se a influência do acolhimento institucional na trajetória de vida das crianças e jovens acolhidos, ora enquanto risco, ora enquanto potencial de desenvolvimento (Antunes, 2011).

## **2. Educação e Acolhimento Institucional**

Como foi já referido, as crianças e jovens são retiradas às famílias por várias razões, nomeadamente por abandono; abuso físico, psicológico ou sexual; negligência. Estes são alguns dos acontecimentos considerados pela literatura como fatores de risco (Wright, Masten & Narayan, 2013). Os mesmos autores mencionam que um fator de risco está muitas vezes associado a eventos de vida negativos, que podem ser preditores de resultados indesejáveis. A literatura aponta que estes fatores de risco ao nível familiar e a entrada numa instituição estão intimamente ligados ao fracasso escolar. Em contrapartida, existem fatores de proteção que parecem desempenhar um papel especialmente importante na adaptação positiva do jovem, que contribuem para o processo de resiliência (Flynn, Tessier, & Coulombe, 2013). Um dos grandes contributos para este processo da resiliência centra-se nas experiências positivas ao nível escolar, como por exemplo o sucesso escolar e os relacionamentos interpessoais positivos (Hyman & Williams, 2001).

A escola aparece como o meio privilegiado de socialização, assegurando funções essenciais de instrução e de educação, sendo visível a sua influência no desenvolvimento das crianças e jovens (Torres, 2011). Este é um contexto fundamental na vida diária de qualquer criança, sobretudo quando se assume como um espaço estruturado e seguro, possibilitando a integração das crianças e jovens institucionalizados no sistema educativo, constituindo assim um fator essencial na vida destas crianças e jovens (Höjer, & Johansson, 2013). Tal como Jackson e Hojer (2013) retratam, a educação apresenta-se como um fator de maior pertinência nesta população, sendo que estas crianças e jovens têm de ultrapassar dificuldades familiares para se integrarem na sociedade e, caso não tenham as qualificações escolares que as ajudem a encontrar um emprego ou uma família que lhes dê apoio, têm maior probabilidade de viverem situações de exclusão social – associadas, por exemplo, ao consumo de drogas e álcool, a situações de sem-abrigo, pobreza extrema, crime, entre outros.

Num relatório social da Escócia, um grande fator de risco identificado foi o baixo rendimento académico que pode promover futuros problemas sociais, por outro lado o rendimento escolar satisfatório foi apontado como um forte fator protetor (Socialstyrelsen, 2010).

Berridge (2012) observou que o baixo nível de escolaridade dos jovens em acolhimento, assim como a instabilidade escolar, são vistos como importantes problemas sociais em vários países – Canadá, EUA, Alemanha, Suécia e Reino Unido. Isto tornou-se um

problema social visto que houve um aumento ao nível de educação da população em geral, e os jovens com baixo nível de estudos estão em risco de enfrentar graves problemas no mercado de trabalho (Jackson, & Höjer, 2013). Jackson e Höjer (2013) evidenciam que bons resultados escolares são salientados como uma chave para uma boa qualidade de vida.

Num estudo de Franz e Branica (2013), os jovens em acolhimento têm a percepção de que a educação assume uma grande importância, pois melhora as possibilidades de emprego e aumenta as oportunidades de vida, sabem igualmente que têm de se tornar economicamente independentes quando forem mais velhos e veem a educação como uma forma de obter qualificações que garantem, à partida, melhores oportunidades de emprego. Os mesmos autores demonstram, no seu estudo, que apesar de os jovens institucionalizados considerarem a educação como algo importante, não enfatizam as suas aspirações e pontos fortes, sendo estes fatores relevantes para o sucesso e desempenho educativo. Berridge (2012) comprova isto mesmo, jovens que possuem aspirações elevadas, por exemplo para avançar para o ensino superior são mais bem-sucedidos do que aqueles em que a ambição é inexistente, pelo que salienta a importância de estabelecer objetivos ambiciosos.

Porém, estudos acerca do desempenho académico dos jovens institucionalizados apontam para fragilidades ao nível do desempenho – índices mais elevados de absentismo, abandono, fraco rendimento académico, baixo nível de escolaridade e instabilidade escolar, com múltiplas transferências relacionadas ou não com medidas de expulsão (Antunes, 2011; Berridge, 2012; Connelly, & Furnivall, 2013; Fantuzzo & Perlman, 2007; Flynn, Tessier, & Coulombe, 2013; Mitic & Rimer, 2002). De facto, um estudo realizado por Flynn e Biro (1988 cit. in Flynn, 2012) na província de Ontário, refere que crianças institucionalizadas tinham maiores taxas de retenção e de suspensão na escola do que os seus pares da mesma idade na população geral, sendo a existência de pelo menos uma retenção na escola um fator preditivo de menor sucesso educativo. Além disso, as transferências escolares surgem, segundo Berridge (2012), como um importante tópico na questão do sucesso escolar, visto que comporta grandes problemas educacionais, como por exemplo, dificuldades comportamentais e de exclusão. Muitas crianças veem a transferência escolar como algo muito stressante (Galton, Morrison, & Pell, 2000 cit. in Berridge, 2012).

Durante muito tempo, a dimensão escolar foi um aspeto negligenciado na intervenção com crianças e jovens em perigo, talvez pelo facto de se assumir a impossibilidade de sucesso (Berridge, 2012). Uma das razões explicativas desta realidade refere-se ao facto de muitos dos fatores de risco associados à disfuncionalidade familiar e conseqüente retirada da criança e o acolhimento institucional, estarem intimamente relacionados com o insucesso escolar (Berridge, 2012).

Segundo revisão da literatura realizada por Martin e Jackson (2002), os fatores para o insucesso educacional em jovens em acolhimento, resumem-se em: família de origem; baixa

prioridade da educação por parte de alguns técnicos sociais; experiências passadas de abuso e negligência; a baixa qualidade do acolhimento institucional; a falta de formação do pessoal na instituição e problemas de saúde mental. Relativamente aos fatores de sucesso académico, estes são igualmente sintetizados: permanecer na mesma escola; frequentar as aulas regularmente; ter cuidadores que valorizem a educação e que têm expectativas sobre a criança/jovem; a criança/jovem desenvolver interesses fora do contexto escolar; conhecer um adulto significativo que ofereça apoio e reforço consistente, agindo como mentor e modelo (Martin & Jackson, 2002). Existe uma série de fatores parentais associadas ao insucesso escolar nesta população, como por exemplo, o divórcio, a experiência de negligência e abuso, a história de maus tratos (Berridge, 2012).

Nesta medida, segundo Franz e Branica (2013), verifica-se que um grande contributo para um melhor nível educacional é poder contar com uma base segura, autoestima e autoeficácia positiva e adultos que forneçam um apoio consistente. Muitos autores sublinham a importância do encorajamento, influências positivas dos cuidadores e pessoas significativas relativamente ao sucesso académico (Martin & Jackson, 2002). De facto, o papel dos cuidadores não pode ser negligenciado, e a literatura existente salienta a importância das aspirações educacionais estabelecidas pelos próprios cuidadores relativamente às crianças e jovens em acolhimento, constituindo esta uma variável preditora consistente do sucesso educativo (Flynn, Tessier, & Coulombe, 2013).

As próprias atitudes e motivações dos jovens podem ser influenciadas pela exposição a indivíduos bem-sucedidos e inspiradores (Finnie, 2012 cit. in Berridge, 2012). Como tal, é necessário o recrutamento e formação dos cuidadores destes jovens em acolhimento, para que possam ter um papel influente no sucesso escolar destes jovens (Flynn, Tessier, & Coulombe, 2013). Alega-se que cuidadores melhor qualificados, de status social mais alto, mais comprometidos e confiantes com a escolarização das crianças e jovens, possibilitem que estes sejam mais eficazes educacionalmente (Berridge, 2012).

Além da importância dos cuidadores, também é necessário ter em atenção outros recursos, como os recursos materiais. Martin e Jackson (2002), no estudo desenvolvido com jovens em acolhimento institucional, deparam-se com relatos sobre a falta de recursos ao nível de livros, mesas e salas silenciosas para o estudo. Análises revelam que os recursos materiais em casa, como computadores, internet, livros, auxiliares de estudo, visitas, passeios, bem como desporto e outros equipamentos, são importantes, independentemente do baixo rendimento académico, de crianças e jovens que provêm de ambientes ricos ou pobres (Berridge, 2012). Além dos recursos materiais, um estudo de McClung e Gayle (2010 cit. in Flynn, et. al 2012) aponta para o papel do tipo de ambiente, ou seja, jovens que vivem em instituições menores conseguiram ser melhor sucedidos na escola do que aqueles que residem em instituições maiores.

Para além da compreensão das causas das dificuldades académicas, torna-se necessário encontrar estratégias que permitam a superação dessas mesmas dificuldades. O bom rendimento académico deve ser orientado porque promove e suporta a resiliência pessoal e a inclusão social, atuando assim como um importante fator de proteção (Jackson, 2007 cit.in Franz & Branica, 2013)

### **3. Autorregulação da aprendizagem**

A literatura destaca a importância fundamental do desenvolvimento da autorregulação no sucesso e no rendimento académico (Zimmerman, 2002).

Existem diversos modelos de autorregulação de aprendizagem que abordam diferentes construtos e conceitualizações, nomeadamente a perspetiva fenomenológica, as teorias volitivas, cognitivo-construtivista, vygotskianas e sociocognitivas (Rosário, 2004; Santos, 2009).

Contudo, apesar das múltiplas configurações, Pintrich (2000) refere que existem aspetos deste conceito nos quais se encontra consenso nas diferentes teorias e modelos. Assim, um dos aspetos mencionados pelo autor, refere-se à importância de os alunos serem participantes ativos na construção da sua aprendizagem e como tal monitorizarem, controlarem e regularem a sua própria cognição, motivação e comportamento, assim como as características do contexto. Em segundo lugar, defende a existência de critérios objetivos ou valores de referência que atuam na avaliação dos produtos obtidos, no seu processo de autorregulação. E, por último, as atividades autorreguladoras terem presente, as características pessoais, contextuais e as da aprendizagem (Rosário, 2004).

Schunk e Zimmerman (1994 cit. in Rosário, 2004), dois dos grandes investigadores do estudo de autorregulação da aprendizagem, definem a mesma como “processos pelos quais os alunos ativam e sustentam cognições, comportamentos e afetos, que são sistematicamente orientados para alcançar objetivos” (p. 309).

Assim, podemos verificar que este termo é um conceito “guarda-chuva”, que subsume a investigação em torno de estratégias de aprendizagem, da metacognição, dos objetivos de aprendizagem e da motivação dos alunos (Rosário, Mourão, Salgado, Rodrigues, Silva, Marques, Amorim, Machado, Núñez, González-Pienda & Hernández Pina 2006). Portanto, pode-se afirmar que a autorregulação é um processo multidimensional que implica componentes pessoais (cognitivas e motivacionais), comportamentais e contextuais (Pintrich, 2000). Esta complexidade de variáveis, e o papel ativo que o sujeito tem no seu processo de aprendizagem (Rosário et al., 2006), remete para a questão de como o aluno faz uso deste processo de aprendizagem, este tópico pode ser clarificado pelo modelo proposto por

Zimmerman (2002). Segundo este autor, a autorregulação é um processo dinâmico e aberto que ocorre em três fases cíclicas: a fase prévia, fase de execução e a fase da autorreflexão. A fase prévia remete para duas características, a análise da tarefa e as crenças motivacionais. A análise da tarefa implica o estabelecimento de metas e a planificação estratégica, com o intuito de chegar a um determinado fim/objetivo. Por outro lado, as crenças motivacionais têm por base crenças pessoais dos alunos acerca da sua capacidade para aprender ou realizar com sucesso as tarefas escolares, ou seja, dizem respeito à sua percepção de autoeficácia (Rosário, 2004). A fase de execução é composta por dois processos, o do autocontrolo e automonitorização (Zimmerman, 2002). O primeiro refere-se à implementação dos métodos e estratégias planificados na fase prévia. Os métodos e estratégias que mais se destacam são as autoinstruções, as imagens mentais, a focalização da atenção e as estratégias de aprendizagem, relacionadas com uma determinada tarefa. Esta focalização da tarefa é operacionalizada, quando os alunos optam por contextos calmos para se concentrarem mais facilmente na tarefa (Rosário, 2004). No segundo processo, automonitorização, os sujeitos podem utilizar os registos e a experimentação, de forma a perceberem as causas dos eventos (Zimmerman, 2002). Por exemplo, o aluno pode registar o seu tempo de estudo, de forma a perceber quanto tempo ocupa numa dada tarefa. Na lógica da experimentação, o aluno vivencia diferentes situações que lhe permite entender em qual delas é mais eficiente (Zimmerman, 2000). Por último, a fase da autorreflexão compreende duas subfases, a dos julgamentos pessoais e as reações. No que concerne aos julgamentos pessoais estes podem ser subdivididos em autoavaliação e atribuições causais (Zimmerman, 2002). Relativamente ao tópico da autoavaliação, o aluno avalia o seu próprio desempenho comparando-se com os seus próprios resultados ou com os seus colegas, não esquecendo as suas próprias expectativas. Por sua vez, as atribuições causais envolvem crenças sobre a causa dos sucessos e insucessos escolares (e.g., quando os alunos obtêm uma nota negativa e atribuem, como causa, as suas baixas capacidades cognitivas). Por último, a subfase reações abarca respostas de satisfação/insatisfação ou afetos positivos ou negativos face aos resultados obtidos, que têm interferência com a motivação. Assim, o aumento da satisfação face aos resultados promove um aumento da motivação, enquanto o oposto pode diminuir a motivação, o que pode minar os esforços na aprendizagem (Shunk, 2001 cit.in Zimmerman, 2002). As reações tanto podem assumir respostas adaptativas, como defensivas. As defensivas são utilizadas para proteger a própria imagem, evitando a exposição a atividades da aprendizagem e realização, enquanto as adaptativas configuram-se em ajustamentos, ou seja, alterar ou adaptar o método ou estratégia de aprendizagem, com o propósito de aumentar a eficácia (Zimmerman, 2002). Tal como se pode verificar estes processos têm caráter cíclico e interdependente, de tal forma que a fase prévia prepara a fase de execução, que por sua vez afeta os processos utilizados na fase de autorreflexão, os quais influenciam

o processo da fase prévia, esta mútua influência tem um grande impacto nas ações futuras do aluno e qualidade da sua autorregulação da aprendizagem (Rosário, 2004).

Assim, com base neste modelo de Zimmerman, Rosário elaborou um modelo, designado modelo PLEA que envolve a Planificação, Execução e Avaliação (Rosário 2004). Contudo, este modelo apresenta uma dinâmica mais processual, uma vez que define apenas uma tríade interdependente, mas reforça o caráter cíclico do modelo, introduzindo a ideia de que o mesmo ciclo autorregulatório se atualiza em cada fase do processo (Rosário, 2004; Santos, 2012). Analisemos um exemplo concreto, proposto por Rosário (2004): quando um aluno elabora um horário de estudo, provavelmente é sujeito a três fases do processo regulatório. A fase da planificação onde são pensadas e escolhidas as atividades e as tarefas a incluir, o número de horas do estudo, o local, entre outros aspetos. Na fase da execução, o horário tem de ser elaborado, o que implica registar num quadro a sequência prevista das atividades, em função do objetivo. Por último, a fase da avaliação, onde o sujeito faz uma reflexão crítica perguntando-se a si mesmo, se o horário é cumprido ou não e quais as razões para o não cumprimento, caso aconteça (Rosário, 2004). Este modelo da aprendizagem autorregulada pressupõe que os alunos sejam capazes de criar um plano com vista a alcançar um determinado objetivo, selecionar estratégias adequadas para a execução dos mesmos, rever sistematicamente as suas estratégias, bem como os seus objetivos e fazer redirecionamentos quando julgarem necessário (Freire, 2009). Schunk e Zimmerman (1994, cit.in Rosário, 2004) referem que a autorregulação da aprendizagem surge de duas fontes fulcrais: a social (e.g., pais, professores, colegas e amigos), formal ou informal, e a das experiências diretas. Além destas fontes, também é dado relevo às expectativas dos pais sobre o sucesso dos filhos, o seu suporte direto ou indireto no estudo, a marcação de trabalhos de casa que permite o exercício de uma aprendizagem significativa fora do contexto da sala de aula e o envolvimento cooperativo dos alunos com os seus pares (Hattie, Biggs & Purdie, 1996 cit. in Rosário, 2004)

É fundamental que para a promoção de uma aprendizagem significativa, o processo de autorregulação abranja e estructure as estratégias de aprendizagem. Entende-se que este processo envolve o estabelecimento de objetivos, desenvolvimento e a adaptação dos diversos métodos para os alcançar (Rosário, 2004). A aquisição de competências autorregulatórias pelos alunos são essenciais para a sua progressão escolar e para a continuidade da sua formação na vida ativa (Rosário, 2001). Se os alunos conhecerem proficientemente as estratégias de aprendizagem a utilizar (onde, como e quando as utilizar) e as aplicarem a situações concretas de aprendizagem, “este repertório comportamental terá consequências na qualidade da sua aprendizagem e no seu bem-estar pessoal, uma vez que os seus níveis de autoeficácia académica subirão” (Rosário, Trigo et al., 2004, p. 79), bem como os níveis da instrumentalidade percebida do uso dessas estratégias (Rosário et al.,

2012). Além disso, para que os estudantes estejam ativamente envolvidos no processo educativo, é necessário que valorizem a aprendizagem e o desempenho bem-sucedido mesmo relativamente a atividades que não consideram interessantes (Sá, Silva, Duarte & Simão, 2004 cit.in Freire, 2009).

Sá (1998 cit.in Freire, 2009) menciona que um “bom rendimento escolar parece estar associado a formas de autorregulação mais autônomas (identificada) e à motivação intrínseca, ou seja, à interiorização dos valores associados ao trabalho escolar (...) estes resultados sugerem, por um lado, que os estudantes mais intrinsecamente motivados estando mais empenhados obtêm melhores resultados escolares e, por outro lado, que as próprias experiências de sucesso contribuem para a manutenção nos estudantes do prazer intrínseco na realização das atividades escolares e para a sua valorização” (p.178).

Resumidamente, a autorregulação é assim percebida como algo importante, uma vez que a grande função da educação é o desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida (Zimmerman, 2002).

Apresentaremos, em seguida, literatura sobre a autorregulação em contexto escolar, uma vez que em acolhimento institucional não foi encontrada literatura que configure as variáveis individuais - género, histórico de retenções, autoeficácia, valorização da aprendizagem, aspirações educacionais - e contextuais em estudo – capacidade de acolhimento, local de estudo, tempo de estudo e dificuldades percebidas em estudar.

Relativamente ao género, é possível encontrar várias investigações de âmbito nacional e internacional que têm analisado a relação desta variável com os processos de autorregulação da aprendizagem. Conforme a literatura (e.g., Castro, 2007; Cunha, 2002; Rosário et al., 2004; Zimmerman, 2000), verificam-se diferenças no género em relação aos processos de autorregulação. Num estudo recente de Almeida (2013) com alunos do 9º ano, constatou-se que as raparigas apresentam, em termos gerais, um comportamento mais autorregulado que os rapazes.

Quanto ao número de retenções, de acordo com um estudo desenvolvido com alunos do ensino básico, salienta-se o facto dos estudantes que evidenciam um maior número de retenções demonstrarem um comportamento menos autorregulado da aprendizagem, podendo, igualmente, este dado estar associado à existência de dificuldades de aprendizagem e/ou falta de motivação, que condicionam a competência autorregulatória (Lourenço, 2007).

Quanto às variáveis mais motivacionais como é o caso da autoeficácia, valorização da aprendizagem e aspirações educacionais, constata-se ao nível da autoeficácia a existência uma relação significativa com a autorregulação da aprendizagem (Bandura, 2006a; Castro, 2007; Lourenço, 2007; Pereira, 2007; Pintrich, Roeser & De Groot, 1994). Autoeficácia refere-

se às crenças pessoais sobre a própria capacidade para aprender ou realizar com sucesso as tarefas escolares, assim permite que o aluno mantenha as expectativas elevadas em relação às realizações posteriores (Rosário, 2004). Logo, se o aluno tiver uma percepção positiva das suas capacidades, vai permitir o estabelecimento de objetivos mais ambiciosos e escolher estratégias de aprendizagem adequadas para atingir os objetivos delineados (Zimmerman, Bandura & Martinez-Ponz, 1992).

Como vimos anteriormente, as aspirações educacionais são mencionadas na literatura como um tópico relevante para o sucesso educativo. Ao nível da autorregulação, verifica-se a mesma importância, os alunos que têm uma orientação para um futuro relativamente distante, como por exemplo concluir o ensino superior, apresentam um comportamento autorregulado, na medida em que estão orientados para um objetivo, logo mais interessados, persistem mais tempo, estudam com mais regularidade (Simons, Dewitte & Lens, 2004). Esta é assim uma noção realçada pelo processo de autorregulação, na medida que sem objetivos futuros para guiarem a criação de sistemas de objetivos proximais, o comportamento humano seria guiado por necessidades e consequências (Castro, 2007).

Ao nível das variáveis do contexto de acolhimento institucional e autorregulação da aprendizagem, não foi encontrada literatura. Contudo, salienta-se a importância da análise da capacidade da instituição, uma vez que sendo uma instituição de pequena dimensão é possível que seja realizado um acompanhamento mais personalizado de cada criança ou jovem acolhido, desenvolvendo individualmente um projeto de vida, respeitando os jovens na sua condição individual, com necessidades específicas, aspirações pessoais, potencialidades e limitações que devem ser reconhecidas pelos educadores, assim como preparando-os para a vida futura (Santos, 2009). Quanto menor a lotação, mais tempo e espaço deverá haver para uma intervenção mais individualizada, mais personalizada e atenta, em detrimento do ambiente despersonalizado e impessoal das instituições de grande dimensão (CTCCPL, 2004).

Relativamente ao local de estudo, a literatura sugere que a competência para organizar e reestruturar o local de estudo, é uma das características marcantes dos alunos autorregulados (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Apesar deste facto, não existe nenhuma regra quanto à melhor forma de organizar o local de trabalho, uma vez que este deverá estar adequado às necessidades e aos gostos pessoais de cada um, fazendo-o sentir-se bem e tornando a própria atmosfera do local de trabalho, num incentivo ao estudo (Carita, Silva Monteiro & Diniz, 1998 cit.in Figueiredo, 2008). Apesar de não existir uma regra universal, existem, segundo estes autores, alguns aspetos essenciais no espaço do trabalho, como ser tranquilo, sem ruídos nem interrupções de forma a promover concentração nas tarefas, ter uma boa iluminação, temperatura agradável, ventilação, mobiliário adequado e relativamente ao local este deverá ser tendencialmente o mesmo, uma vez que a mudança de local implica

novos estímulos possíveis geradores de distração. Além disso, possuir um local de trabalho com acesso fácil a fontes de informação (livros, dicionários, enciclopédias, computador, *software* educativo, internet) e o aluno sabendo dar uso a uma boa utilização dessas fontes, isto pode constituir-se como um fator chave de promoção de autorregulação (Figueiredo, 2008).

Por fim, num estudo de Paiva e Lourenço (2010) em contexto escolar, os dados sugerem que os alunos que investem mais horas no estudo apresentam uma maior frequência de comportamentos autorregulatórios na sua aprendizagem. Um estudo semelhante (Almeida, 2013) analisou igualmente a variável tempo de estudo e autorregulação, e remeteu para os mesmos resultados - um tempo de estudo mais elevado associa-se a níveis mais elevados de autorregulação. Contudo, apesar do tempo ser um fator relevante para análise das diversas dimensões do processo de aprendizagem do aluno, é necessário ter em conta o tempo de qualidade, nomeadamente, que tarefas foram realizadas nesse tempo, a utilização de estratégias de aprendizagem mais eficazes ou uma melhor capacidade de controlo e gestão do tempo (Silva, 2009, p. 129).

## CAPÍTULO 2- METODOLOGIA

### 1. Objetivos e Hipóteses

Este estudo teve como principal objetivo analisar e compreender os processos de estudo e aprendizagem nas instituições de acolhimento, examinando o papel de variáveis individuais e contextuais. Assim, pretendeu-se, especificamente:

- I. Caracterizar o comportamento autorregulatório de uma amostra de jovens em acolhimento institucional;
- II. Analisar a relação entre variáveis individuais – género, histórico de retenções, autoeficácia, valorização da aprendizagem e aspirações educacionais – e a autorregulação da aprendizagem;
- III. Analisar a relação entre variáveis contextuais – capacidade de acolhimento, local de estudo, tempo de estudo e dificuldades percebidas em estudar – e a autorregulação da aprendizagem.

De acordo com os objetivos definidos e tendo em conta a literatura consultada e anteriormente referida, foram formuladas as seguintes hipóteses, referentes ao objetivo II:

**H1** – Os raparigas apresentam níveis de autorregulação superiores aos dos rapazes, quer a nível global, quer em cada uma das três fases autorregulatórias.

**H2** – Os jovens institucionalizados com experiência de retenção apresentam níveis de autorregulação inferiores aos jovens que não experienciaram nenhuma retenção escolar.

**H3** – Os alunos que evidenciam maior perceção de autoeficácia revelam um comportamento mais autorregulado.

**H4** – Os jovens que atribuem maior valor à aprendizagem evidenciam um comportamento mais autorregulado.

**H5** – Os jovens que apresentam aspirações educacionais mais ambiciosas revelam um comportamento mais autorregulado.

Relativamente ao objetivo III, foram formuladas as seguintes hipóteses:

**H6** – Existe uma associação negativa entre a capacidade de acolhimento da instituição (n.º de jovens que a instituição pode acolher) e a autorregulação da aprendizagem.

**H7** – Um tempo de estudo mais elevado associa-se a níveis mais elevados de autorregulação.

**H8** – Maiores dificuldades em estudar estão associadas a níveis inferiores de autorregulação da aprendizagem.

Relativamente à relação entre a variável local de estudo e a autorregulação da aprendizagem, não foi formulada hipótese, atendendo ao carácter exploratório da questão de investigação, não dispondo de dados na literatura que permitam fundamentar uma expectativa de resultado.

## **2. Amostra**

A amostra deste estudo quantitativo é constituída por 248 crianças e jovens do sexo feminino e masculino, a frequentar o 2º Ciclo (5º, 6º ano) e 3º Ciclo (7º, 8º, 9º) do ensino básico e o ensino secundário (10º, 11º, 12º) do ensino regular, no ano letivo de 2013/2014. A recolha foi realizada em 20 Lares de Infância e Juventude (LIJ), com diferentes características, dimensão e localização. Não participaram neste estudo jovens que estivessem a frequentar cursos vocacionais/profissionais ou que apresentassem necessidades educativas especiais.

Em seguida apresentaremos alguma informação de caracterização das instituições participantes e dos jovens que constituíram a amostra.

### ***2.1 Instituições participantes no estudo***

Como podemos observar no Quadro 1, participaram neste estudo 20 instituições, maioritariamente da zona norte do país. Das 20 instituições, 10 acolhem jovens do sexo feminino, 7 do sexo masculino e 3 de ambos os géneros. Ao nível da capacidade/dimensão da instituição, esta varia entre 15 e 90 jovens, sendo que relativamente ao número de jovens atualmente acolhidos (à data da recolha), este número varia entre 14 e 64 jovens. Relativamente ao nível máximo de escolaridade frequentado por um jovem da instituição, existe apenas um lar de infância e juventude cujos jovens frequentam apenas o Ensino Básico (não havendo nenhum jovem a frequentar o ensino secundário ou superior), 14 instituições com jovens a frequentar o ensino secundário e 5 lares com jovens a frequentar o ensino superior. Globalmente, verifica-se um predomínio do ensino secundário como nível máximo de escolaridade frequentado pelos jovens acolhidos nas instituições participantes na investigação.

Quadro 1 – Caracterização da amostra Lares de Infância e Juventude

	Género	Concelho	Capacidade (n.º vagas)	N.º jovens atualmente acolhidos	Nível máximo de escolaridade	N.º questionários recolhidos
LIJ 1	Feminino	Matosinhos	15	14	Secundário	7
LIJ 2	Misto	Porto	35	34	Secundário	10
LIJ 3	Feminino	Porto	35	35	Secundário	8
LIJ 4	Feminino	Porto	20	20	Licenciatura	5
LIJ 5	Feminino	Porto	42	40	Licenciatura	21
LIJ 6	Masculino	Matosinhos	58	45	Secundário	21
LIJ 7	Masculino	Vila Nova de Gaia	90	64	Secundário	19
LIJ 8	Feminino	Matosinhos	40	39	Secundário	19
LIJ 9	Masculino	Porto	80	55	Licenciatura	15
LIJ 10	Feminino	Porto	30	18	Secundário	4
LIJ 11	Feminino	Valongo	40	32	Secundário	14
LIJ 12	Masculino	Valongo	30	21	Secundário	5
LIJ 13	Misto	Vila nova de gaia	20	19	Secundário	7
LIJ 14	Feminino	Viana do Castelo	35	30	Secundário	9
LIJ 15	Masculino	Bragança	35	35	Secundário	16
LIJ 16	Masculino	Porto	30	25	Licenciatura	21
LIJ 17	Misto	Vila Nova de Gaia	20	20	Secundário	7
LIJ 18	Masculino	Porto	44	38	Ensino Básico	15
LIJ 19	Feminino	Porto	54	51	Licenciatura	21
LIJ 20	Feminino	Porto	20	47	Secundário	5
<b>Total</b>				682		248

## 2.2 Jovens participantes no estudo

Dos participantes da amostra (N = 248), a maioria (96,4%) eram de nacionalidade portuguesa, sendo que 111 jovens eram do sexo masculino (44,9%) e 113 do sexo feminino (45%), com idades compreendidas entre os 10 e os 20 anos (M = 14,95; DP =1,948). Da amostra indicada, 169 jovens têm entre 14 e 17 anos (68,1%), o que corresponde a mais de metade da amostra, e os restantes 55 jovens (22,2 %) têm entre 10 e 13 anos (12,5%) e entre 18 e 20 anos (9,7%).

Neste estudo abarcamos jovens dos diferentes ciclos, sendo que no 2º ciclo encontram-se 81 alunos (33,1%), no 3º ciclo 134 alunos (54,7 %) e no secundário 30 alunos (12,2%). Mais de metade da amostra encontra-se entre o 7º e o 9º ano de escolaridade. Quanto à retenção de ano de escolaridade, a maioria dos jovens havia repetido pelo menos

um ano (n = 178, 71,8%), registando-se 68 alunos que mencionam não terem ficado retidos em nenhum ano até ao momento (27,1%).

Relativamente ao tempo de acolhimento dos jovens (M= 3,45; DP = 3,58), verificamos que 53,9% dos jovens (n = 130) encontram-se acolhidos naquela instituição há menos de 2 anos, tratando-se de um acolhimento recente. Sendo que destes 53,9%, 16,2% dos jovens (n = 39) foram acolhidos naquela instituição no ano de 2014. Ao nível de recolocação, verifica-se que 156 jovens não estiveram noutras instituições (63,9%), enquanto 88 participantes referem ter tido experiências anteriores de acolhimento (36,1%).

Ao nível de variáveis individuais motivacionais (autoeficácia, valorização da aprendizagem e aspirações educacionais), constatou-se que ao nível de autoeficácia (M= 3,12; DP = 3,00), cerca de 132 jovens (53,2%) consideram-se alunos médios, 67 consideram-se bons (27%), 8 percecionam-se como muito fracos (3,2%) e 6 como muito bons (2,4%). Quanto à valorização da aprendizagem (M= 3,12; DP = 3,00), observa-se que cerca de 81% dos jovens (n = 201), consideram importante e muito importante o que aprendem na escola. Seguidamente 13,3 % dos jovens (n = 33) considera mais ou menos importante e 5,6 % dos jovens (n =14) consideram a aprendizagem como pouco importante ou nada importante. Por último, em relação às aspirações/expectativas educacionais (M= 4,10; DP = 4,00), 50,4% da amostra (n =125) pensa estudar até ao 12ºano, 29% dos jovens (n = 73) pretende ir para o ensino superior e cerca de 10,9% até ao 9º ano e 4,8 % (n= 12), mencionaram as restantes opções – 6.º, 7.º, 8.º, 10.º, 11.º.

Em relação ao local onde estes jovens estudam, observou-se que cerca de 69% (n = 171) dos jovens estuda numa sala de estudo, 21,4% no quarto (n = 53) e 14% numa sala de estudo e no quarto (n = 14). E o tempo despendido para estudar numa semana, é mencionado pelos jovens em média de 313 minutos (M= 313; DP = 300), o que corresponde a 5 horas por semana, o mínimo de horas foi 0 (4%) e o máximo 2160 minutos (0,4%).

Por fim, em relação à variável dificuldades percebidas em estudar, esta foi criada especialmente para esta investigação e vai ser explorada no tópico seguinte. Esta variável engloba o não saber o que fazer no tempo de estudo, dificuldade em estudar por razões como a falta de vontade, não compreender as matérias, barulho no local de estudo, distração com os colegas, distração com a televisão ligada, distração com a entrada e saída de colegas no local de estudo e, por último, interrupção por parte dos colegas ou adultos. Dadas estas opções, os resultados descritivos referem que as principais dificuldades mencionadas pelos jovens foram: *Tenho dificuldade em estudar por falta de vontade* (M = 3,07; DP = 3,00); *Fico sem saber o que fazer durante o tempo de estudo (e.g. quando não TPC para fazer)* (M = 2,82; DP = 3,00); *Tenho dificuldade em estudar por não compreender bem as matérias* (M = 2,82; DP = 3,00); *Tenho dificuldade em estudar porque me distraio com os outros colegas* (M = 2,76; DP = 3,00). A dificuldade menos percecionada pelos jovens em acolhimento

institucional foi a *dificuldade em estudar por distração devido à televisão ligada* ( $M = 1,47$ ;  $DP = 1,00$ ).

### 3. Instrumentos

Tendo por objetivo a obtenção de respostas às hipóteses de investigação previamente formuladas, foram utilizados para a recolha de dados, três instrumentos: Ficha de caracterização do lar, Ficha de dados pessoais e académicos (FDPA) e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), de Rosário. Os dois primeiros instrumentos utilizados, a ficha de caracterização e a ficha de dados pessoais e académicos, foram criados especificamente para esta investigação. O primeiro destinava-se a um profissional ou membro da equipa técnica do lar e o outro às crianças e jovens da instituição. Após a construção destes instrumentos, foi realizada uma reflexão falada, aplicando ambos os questionários a um profissional e aos jovens de uma instituição, estes jovens tinham idades aproximadas às da amostra pretendida, no entanto, frequentavam o ensino profissional. Escolhemos jovens do ensino profissional de forma a não perdermos participantes na recolha efetiva. Após a realização deste estudo, aperfeiçoamos ambos os instrumentos - eliminamos e clarificamos algumas das questões realizadas.

O primeiro instrumento remete para uma lógica, como o próprio nome indica, de caracterização da instituição, que corresponde à identificação da instituição, tipo de instituição (Centro de Acolhimento Temporário ou Lar de Infância e Juventude), capacidade do lar, nº de jovens atualmente acolhidos, a idade mínima e máxima dos mesmos, e por fim o nível de escolaridade máximo que está a ser frequentado atualmente por um(a) jovem da instituição. A maioria das questões deste questionário foram questões fechadas o que facilitou o seu preenchimento.

No que concerne à ficha de dados pessoais e académicos, pretendia-se caracterizar os jovens em função de diferentes variáveis. O questionário é composto por uma página frente e verso e divide-se em quatro tópicos – *Dados pessoais e académicos*, *Escola*, *Estudo Lar/CAT/Casa*, *Projetos para o futuro*. No primeiro tópico constaram dados pessoais do aluno – sexo, idade, nacionalidade, ano e mês da entrada no lar, ano de escolaridade, curso, tipo de escola (pública/privada). O segundo tópico, *Escola*, remete para o apoio escolar, autoeficácia, perceções do aluno sobre a importância da aprendizagem, retenção e o rendimento escolar do aluno. Ao nível do *Estudo no lar/CAT/Casa*, este tópico remeteu para variáveis de envolvimento académico - tempo de estudo numa semana e fim-de-semana -, assim como dados contextuais, especificamente local de estudo e o apoio dado ao estudo por parte de um adulto da instituição. Os jovens foram também inquiridos relativamente às dificuldades percebidas em estudar, tendo respondido através de uma escala tipo *Likert*

de 5 pontos (1=Nunca; 2=Poucas Vezes; 3=Algumas Vezes; 4=Muitas Vezes; 5=Sempre) relativamente a oito afirmações – *Fico sem saber o que fazer durante o tempo de estudo (p.ex. quando não tenho TPC para fazer); Tenho dificuldade em estudar por falta de vontade; Tenho dificuldade em estudar devido ao barulho no local de estudo; Tenho dificuldade em estudar porque me distraio com os outros colegas; Tenho dificuldade em estudar porque me distraio com a televisão ligada; Tenho dificuldade em estudar porque me distraio com a entrada e saída de outros colegas no local onde estou a estudar; Tenho dificuldade em estudar porque sou interrompido por outros colegas ou adultos.* Estes itens foram elaborados no âmbito da equipa de investigação em que este estudo se insere, com base em observações realizadas em salas de estudo em instituições de acolhimento e na experiência prática de trabalho neste contexto, assim como inspiradas no estudo de Martin e Jackson (2013), que se debruçaram sobre a importância do silêncio nas salas de estudo nas instituições. O coeficiente de consistência interna (*alpha* de Cronbach) da escala dificuldades em estudar revelou-se adequado, conforme se pode verificar pela análise do Quadro 2.

Quadro 2.

*Consistência interna da escala dificuldades em estudar.*

<b>Escala</b>	<b>N itens</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
Dificuldades em estudar	8	.792

Dado este resultado, para posterior análise inferencial, foi calculado o somatório das oito afirmações para criar a variável dificuldades em estudar. Esta variável, como podemos verificar ao longo do estudo, foi assumida como uma variável contextual. Porém, podemos observar que esta escala comporta componentes individuais, nomeadamente dificuldades em estudar devido ao não saber o que fazer no local de estudo, não compreender as matérias e por falta de vontade; e contextuais como por exemplo o barulho no local de estudo, distração com os colegas devido à entrada e saída dos mesmos, interrupções etc. Assim, esta variável surge neste estudo como uma variável que congrega dimensões individuais e contextuais. Acreditamos, no entanto, que é sobretudo com a intervenção por parte do contexto que será possível superar as dificuldades do ponto de vista individual, por exemplo, a dificuldade em estudar por falta de vontade ou pelo facto de não compreender bem as matérias, pode ser colmatada com intervenções focadas nestas dimensões motivacionais, escolares.

Após estas questões das dificuldades em estudar, foi realizada uma questão aberta - “O que mudarias no lar para que se tornasse um lugar ideal para estudar?”, com o objetivo de dar espaço ao jovem para pronunciar-se face ao que não foi questionado nas respostas de carácter fechado.

Relativamente ao tópico *Projetos para o Futuro*, foram realizadas três questões de resposta aberta - “Até que ano pensas estudar?”, “Que profissões pensas vir a desempenhar no futuro?”, “Com que idade pensas sair do lar?”, com intuito de perceber as suas expectativas relativamente ao futuro e aspirações educacionais.

Como podemos verificar pela descrição do instrumento, a FDPA contempla uma panóplia de variáveis individuais e contextuais que, por motivos de parcimónia, não foram totalmente exploradas e analisadas neste estudo.

Por fim, o terceiro instrumento utilizado, Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), é um instrumento desenvolvido em Portugal, validado e aferido para a população portuguesa (Rosário et. al, 2010). Tem como referencial o modelo das três fases cíclicas da autorregulação da aprendizagem (Rosário, 2004), mencionadas anteriormente no enquadramento teórico. O IPAA é composto por 9 itens, sendo estes referentes a: Planificação (itens 1,3 e 7 itens); Execução (itens 2, 6 e 9); Avaliação (itens 4, 5 e 8). Os itens que constam no IPAA são apresentados segundo uma escala de tipo *Likert* com cinco pontos, podendo as respostas oscilar entre: *Nunca* (1), *Poucas vezes* (2), *Algumas vezes* (3), *Muitas vezes* (4), *Sempre* (5). Este questionário permite avaliar os processos autorregulatórios dos jovens nas suas diferentes dimensões (Castro, 2007). Para a posterior análise destes dados, agrupamos os itens do IPAA segundo as três fases do ciclo autorregulatório e calculamos as médias dos três itens correspondentes a cada fase, assim como a média dos nove itens (escala total).

## **4. Procedimentos**

### **4.1 Procedimentos de Recolha**

No âmbito da recolha de dados deste estudo, entrámos em contacto com lares de infância e juventude, sobretudo na região norte do país, e obtivemos a autorização/consentimento de 20 instituições.

Após este consentimento, procedemos à decisão relativamente ao modo de administração dos questionários nos diferentes lares, uma vez que por questões de localização e por preferência da instituição (pela dificuldade em conciliar horários entre os vários jovens, para administração do questionário), nem sempre foi possível administrá-los presencialmente. Isto facilitou a adesão das instituições à investigação, no entanto, foi essencial dar indicações de como administrar os instrumentos a um profissional de cada instituição, no sentido de uniformizar procedimentos de aplicação e prevenir a ocorrência de valores omissos, por exemplo. Esta articulação foi realizada por contacto telefónico e correio eletrónico. Após o preenchimento dos questionários, estes foram devolvidos por correio ou presencialmente.

Procedemos à recolha de dados no final do 2.<sup>o</sup> período e no 3.<sup>o</sup> período. A ficha de dados pessoais e académicos, assim como o IPAA foram administrados na mesma altura e de forma coletiva, variando entre pequenos grupos, composto por 2-3 jovens, e grandes grupos constituídos por mais de 8 elementos. A aplicação destes instrumentos teve duração de cerca de 30 minutos, dependendo da dimensão do grupo em questão. Relativamente à ficha de caracterização, esta foi cedida e preenchida via e-mail por um responsável de cada instituição.

#### **4.2 Procedimentos de Análise**

Utilizamos para o tratamento dos dados recolhidos o programa estatístico SPSS 20.0 (*Statistical Package for Social Sciences*) for Windows, tendo sido utilizadas técnicas de análise de dados quantitativos, nomeadamente estatística descritiva e inferencial. O recurso à estatística descritiva permitiu descrever de forma sucinta e eficaz os dados recolhidos (Martins, 2011), por essa razão foi utilizada de forma a caracterizar a amostra, como vimos anteriormente, e além disso, responder ao primeiro objetivo em estudo (caracterizar o comportamento autorregulatório dos jovens). Por meio de estatística inferencial, pretende-se retirar conclusões acerca da população-alvo, com base nos resultados obtidos (Howell, 2010). Assim, o ramo de estatística inferencial engloba todos os testes estatísticos de associações e de diferenças conforme as hipóteses sugeridas (Martins, 2011). Assim, efetuámos neste estudo testes t-sudent para amostras independentes, análises de variância com um fator (ANOVA) e correlações de Pearson.

## CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

### 1. Análise Descritiva

Pela análise descritiva realizada é possível respondermos ao primeiro objetivo do estudo – Caracterizar o comportamento autorregulatório dos jovens em acolhimento institucional, e com isso colocamos a seguinte questão:

(1) Como é que se caracteriza o comportamento autorregulatório dos jovens em acolhimento institucional na escala total e nas diferentes fases do comportamento autorregulatório?

A média da escala total e das diferentes fases de autorregulação da aprendizagem foram sujeitos a análise de valores da média, desvio padrão, mínimo e máximo (Quadro 3).

Quadro 3. *Estatística descritiva da escala total e das fases do processo de autorregulação*

<b>Categorias</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Mínimo - Máximo</b>
Fase da Planificação	3,41	0,95	1 – 5
Fase da Execução	3,41	0,95	1 – 5
Fase da Avaliação	3,48	0,98	1 – 5
Escala Total	3,43	0,86	1 – 5

A partir do Quadro 3, constatamos que os resultados são superiores ao ponto médio da escala de 2,5 pontos, tanto na escala total como nas diferentes fases. A fase da Avaliação apresenta uma média ligeiramente mais elevada (3,48) do que as restantes (3,41), sendo, no entanto, os valores muito próximos. O resultado mais elevado na fase da avaliação sugere a possibilidade de estarem presentes nos jovens institucionalizados comportamentos em que analisam a relação entre o produto da sua aprendizagem e o objetivo estabelecido, realizando ou não estratégias para que possam diminuir a distância e atingir a meta (Rosário, 2004).

No entanto, como verificámos, nas duas primeiras fases do modelo PLEA os resultados apontam para um comportamento autorregulatório menos elevado, o que poderá estar relacionado com a possibilidade de os alunos não investirem tanto no planeamento e na execução com monitorização das tarefas escolares. Os jovens podem apresentar algumas dificuldades em analisar a tarefa específica, que envolve o estudo dos seus recursos pessoais e ambientais para enfrentar a tarefa, e na verificação do cumprimento do seu plano e da execução das estratégias.

Posto isto, os resultados da análise descritiva, apontam para a possibilidade de os jovens demonstrarem um comportamento autorregulatório menos consistente durante as fases da Planificação e da Execução, em comparação a fase da Avaliação.

## 2. Análise Inferencial

### 2.1 Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função de variáveis individuais

Os resultados do questionário foram sujeitos a uma análise inferencial, com o fim de darmos resposta às seguintes questões de investigação relativas ao objetivo II:

(1) – Qual a relação entre o género e o comportamento autorregulatório dos jovens institucionalizados (quer a nível global, quer em cada uma das três fases autorregulatórias)?

(2) – Qual a relação entre o histórico de retenções e o comportamento autorregulatório dos jovens institucionalizados (quer a nível global, quer em cada uma das três fases autorregulatórias)?

(3) – Qual a relação entre a perceção de autoeficácia e o comportamento autorregulatório?

(4) – Qual a relação entre a valorização da aprendizagem e o comportamento autorregulatório?

(5) – Qual a relação entre as aspirações educacionais dos jovens e o comportamento autorregulatório?

#### 2.1.1. Género e autorregulação da aprendizagem

Para analisar a diferença entre o género masculino e o feminino relativamente ao comportamento autorregulado relatado, quer na escala total, quer nas três fases do processo autorregulatório, realizamos o teste t para amostras independentes (Quadro 4).

Quadro 4. *Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do género.*

Autorregulação da aprendizagem	Masculino		Feminino		t(245)
	M	DP	M	DP	
Fase da Planificação	3,32	1,02	3,49	0,87	1,399
Fase da Execução	3,31	0,94	3,50	0,96	1,575
Fase da Avaliação	3,31	0,99	3,63	0,95	2,646**
Total	3,31	0,89	3,54	0,82	2,104*

Nota: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$

Da análise dos resultados (Quadro 4), constatamos que existem diferenças significativas entre o género masculino e o feminino no que respeita aos processos de autorregulação da aprendizagem, na escala total [ $t(245) = 2,104$ ,  $p = .036$ ] e na fase de

avaliação [ $t(245) = 2,646, p = .009$ ]. Não se verificaram diferenças significativas na fase de Planificação [ $t(245) = 1,399, p = .16$ ] e na fase de Execução [ $t(245) = 1,575, p = .12$ ].

A comparação das médias dos dois géneros permite-nos afirmar que as raparigas referem ter um maior comportamento autorregulado do que o relatado pelos rapazes (na escala total e na avaliação), indo de encontro ao que a literatura tem indicado relativamente a dados recolhidos em contexto escolar (Castro, 2007; Cunha, 2002; Diana, 2013; Rosário, Soares et al., 2004; Zimmerman, 2000a). Esta diferença poderá ser explicada por um estudo de Zimmerman e Martinez-Pons (1990), sobre estratégias de autorregulação da aprendizagem e perceções de autoeficácia académica, que verificaram que as raparigas relataram utilizar um maior número de estratégias autorregulatórias do que os rapazes (e.g., estratégias de estabelecimento de metas, de planificação e de estruturação do ambiente de trabalho).

Assim, tendo-se constatado que existem diferenças no comportamento autorregulatório de acordo com o género, associando o género feminino a um padrão autorregulatório mais proficiente comparativamente com o género masculino, concluímos que se confirma a **H1**.

### 2.1.2. Histórico de Retenções e autorregulação da aprendizagem

Para analisar a diferença entre o histórico de retenções e o comportamento autorregulado relatado, quer na escala total, quer nas três fases do processo autorregulatório, procedemos ao teste t para amostras independentes (Quadro 5).

Quadro 5. *Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do Histórico de Retenção.*

Autorregulação da aprendizagem	Não		Sim		t(243)
	M	DP	M	DP	
Fase da Planificação	3,75	0,80	3,28	0,97	3,594***
Fase da Execução	3,67	0,80	3,30	0,99	2,730**
Fase da Avaliação	3,75	0,83	3,37	1,02	2,751**
Total	3,72	0,71	3,31	0,89	3,391***

Nota: \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Conforme o quadro demonstrado, podemos concluir que existem diferenças significativas entre os jovens que referem ter histórico de retenções e os que nunca reprovaram, no que diz respeito ao comportamento autorregulado, quer na escala total [ $t(243) = 3,391, p = .000$ ], quer nas três fases do processo autorregulatório – Planificação [ $t(243) = 3,391, p = .000$ ], Execução [ $t(243) = 2,730, p = .007$ ] e Avaliação [ $t(243) = 2,751, p = .006$ ]. Assim, jovens institucionalizados com pelo menos uma retenção relatam ter um comportamento menos autorregulado do que os jovens que não têm histórico de retenções,

dado que é corroborado por Lourenço (2007) num estudo desenvolvido com alunos do ensino básico.

No estudo realizado por Flynn e Biro (1988 cit. in Flyn, 2012), na província de Ontário, as crianças institucionalizadas apresentavam também maiores taxas de retenção e de suspensão na escola do que os seus pares da mesma idade na população geral. A literatura indica que a existência de pelo menos uma retenção na escola constitui um fator preditivo de menor sucesso educativo (Flynn, 2012).

As diferenças encontradas na autorregulação da aprendizagem, comparando jovens com e sem histórico de retenções, levam-nos à confirmação da H2.

### 2.1.3. Perceção de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem

Para analisar as diferenças na autorregulação da aprendizagem (na escala total e nas três fases) em função da perceção da autoeficácia, recorremos ao teste ANOVA (Quadro 6).

Quadro 6. *Diferenças na autorregulação da aprendizagem (escala total) em função da perceção de autoeficácia.*

Autorregulação da aprendizagem	Perceção de Autoeficácia										F(4,241)
	Muito Fraco (N = 8)		Fraco (N = 34)		Médio (N = 131)		Bom (N = 67)		Muito Bom (N = 6)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	2,18	0,99	2,66	0,85	3,42	0,70	3,93	0,74	4,17	0,20	24,500***

Nota: \*\*\*  $p < .001$

Relativamente à escala total da autorregulação da aprendizagem, os resultados obtidos (Quadro 5) demonstram que há diferenças estatisticamente significativas em função da perceção de autoeficácia ( $F_{(4,241)} = 24,500$ ,  $p = .000$ ). Os testes Post Hoc de Scheffé apontam que os jovens que têm uma muito boa e boa perceção de autoeficácia ( $M = 3.93$ ;  $DP = 0,74$ ) apresentam um comportamento mais autorregulado do que os jovens que se consideram médios ( $M = 3.42$ ;  $DP = 0,70$ ), fracos ( $M = 2.66$ ;  $DP = 0,85$ ) e muito fracos ( $M = 2.18$ ;  $DP = 0,99$ ). Aparentemente quanto melhor perceção os sujeitos têm de si enquanto alunos mais autorregulados se revelam. Contudo, os sujeitos que se percecionam como muito fracos ou fracos não têm diferenças ao nível do comportamento autorregulado, e o mesmo acontece com os sujeitos que se consideram bons e muito bons.

Tendo em conta a fase de Planificação (Quadro 7), os resultados obtidos demonstram que há diferenças estatisticamente significativas em função da perceção de autoeficácia ( $F_{(4,241)} = 23,060$ ,  $p = .000$ ).

Quadro 7. Diferenças na fase de planificação em função da percepção de autoeficácia.

Fase da Planificação	Percepção de Autoeficácia										F(4,241)
	Muito Fraco (N = 8)		Fraco (N = 34)		Médio (N = 131)		Bom (N = 67)		Muito Bom (N = 6)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	2,08	0,87	2,57	0,89	3,40	0,80	3,97	0,83	4,06	0,57	23,060***

Nota: \*\*\*  $p < .001$

Os testes Post Hoc de Scheffé revelam que os jovens que demonstram um muito bom ( $M = 4,06$ ;  $DP = 0,57$ ) e um bom sentido de autoeficácia ( $M = 3,97$ ;  $DP = 0,83$ ) apresentam médias mais elevadas na fase da planificação, seguido daqueles que se consideram médios ( $M = 3,40$ ;  $DP = 0,80$ ) e, por fim, daqueles que demonstram um sentido fraco ( $M = 2,57$ ;  $DP = 0,89$ ) e muito fraco de autoeficácia ( $M = 2,08$ ;  $DP = 0,87$ ). Mais uma vez os sujeitos que se percebem como muito fracos ou fracos não têm diferenças ao nível do comportamento autorregulado, e o mesmo acontece com os sujeitos que se consideram bons e muito bons. No entanto, os testes indicam que os jovens que demonstram melhor nível de autoeficácia, apresentam um comportamento mais autorregulado na fase da Planificação.

Em relação à fase de Execução (Quadro 8), os resultados obtidos demonstram igualmente que há diferenças estatisticamente significativas em função da percepção de autoeficácia ( $F_{(4,241)} = 11,136$ ,  $p = .000$ ).

Quadro 8. Diferenças na fase de Execução em função da percepção de autoeficácia.

Fase da Execução	Percepção de Autoeficácia										F(4,241)
	Muito Fraco (N = 8)		Fraco (N = 34)		Médio (N = 131)		Bom (N = 67)		Muito Bom (N = 6)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	2,29	1,19	2,78	1,04	3,41	0,83	3,78	0,88	4,06	0,49	11,136***

Nota: \*\*\*  $p < .001$

Os testes Post Hoc revelam que os jovens que se consideram alunos muito bons ( $M = 4,06$ ;  $DP = 0,80$ ) e bons ( $M = 3,78$ ;  $DP = 0,88$ ) apresentam um comportamento autorregulado mais elevado na fase de Execução do que aqueles que referem serem fracos ( $M = 2,78$ ;  $DP = 1,40$ ) e muito fracos ( $M = 2,29$ ;  $DP = 1,19$ ). Seguidamente os que se consideram alunos médios ( $M = 3,40$ ;  $DP = 0,80$ ) também apresentam um comportamento mais autorregulado que os alunos fracos e muito fracos. Entre os restantes grupos não existem diferenças significativas.

Por último, no que respeita à fase da Avaliação (Quadro 9), os resultados apresentados demonstram que há, igualmente, diferenças estatisticamente significativas em função da perceção de autoeficácia ( $F_{(4,241)} = 23,564$ ,  $p = .000$ ).

Quadro 9. Diferenças na fase de Avaliação em função da perceção de autoeficácia.

Fase da Avaliação	Perceção de Autoeficácia										F(4,241)
	Muito Fraco (N = 8)		Fraco (N = 34)		Médio (N = 131)		Bom (N = 67)		Muito Bom (N = 6)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	2,17	1,20	2,61	0,86	3,44	0,84	4,05	0,80	4,39	0,53	23,564***

Nota: \*\*\*  $p < .001$

Os testes Post Hoc de Scheffé revelam que os jovens que se consideram muito bons ( $M = 4,39$ ;  $DP = 0,53$ ) e bons ( $M = 4,05$ ;  $DP = 0,80$ ) são aqueles que apresentam médias mais elevadas na fase de Avaliação, seguido daqueles que se consideram médios ( $M = 3,44$ ;  $DP = 0,84$ ). Ou seja, os alunos que se percecionam como muito bons, bons e médios têm um melhor comportamento autorregulado na fase de Avaliação do que os alunos que se consideram fracos ( $M = 2,61$ ;  $DP = 0,86$ ) e muito fracos ( $M = 2,17$ ;  $DP = 1,20$ ).

Em suma, geralmente só se verificam diferenças estatisticamente significativas no comportamento autorregulatório entre os alunos que se consideram muito bons, bons e médios em relação aos restantes. Os resultados sugerem a importância de uma boa perceção de autoeficácia numa aprendizagem autorregulada, o que é compatível com os dados disponíveis em investigações em contexto escolar (Castro, 2007; Lourenço, 2007; Pereira, 2007; Silva, 2009).

Como vimos anteriormente, a autoeficácia refere-se às crenças pessoais sobre a própria capacidade para aprender ou realizar com sucesso as tarefas escolares, assim permite que o aluno mantenha as expetativas elevadas em relação às realizações posteriores (Rosário, 2004). Logo, se o aluno tiver uma perceção positiva das suas capacidades, vai permitir o estabelecimento de objetivos mais ambiciosos e escolher estratégias de aprendizagem adequadas para atingir os objetivos delineados (Zimmerman, Bandura & Martinez-Ponz, 1992). A autoeficácia é a base da motivação, do bem-estar e das realizações pessoais, pois afeta as escolhas que o indivíduo faz, o seu nível de motivação, a qualidade do seu desempenho, a resiliência que tem à adversidade e a vulnerabilidade que possui ao stress e à depressão (Bandura, 2006a; Pajares & Olaz, 2008). Por estas razões, salienta-se a importância de promover a autoeficácia nos jovens institucionalizados.

Os dados apresentados permitem confirmar a **H3**.

### 2.1.4. Valorização da aprendizagem e autorregulação da aprendizagem

De forma a analisarmos as diferenças na autorregulação da aprendizagem (escala total e nas três fases) em função da valorização da aprendizagem recorreremos ao teste da ANOVA (Quadro 10). Relativamente à escala total da autorregulação da aprendizagem, os resultados obtidos (Quadro 10) demonstram que há diferenças estatisticamente significativas em função da valorização da aprendizagem ( $F_{(4,242)} = 30,065$ ,  $p = .000$ ).

Quadro 10. *Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função da valorização da aprendizagem.*

Autorregulação da aprendizagem	Valorização da Aprendizagem										F(4,242)
	Nada importante (N = 7)		Pouco importante (N = 7)		Mais ou menos importante (N = 33)		Importante (N = 107)		Muito importante (N = 93)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	1,90	0,75	2,16	0,98	2,78	0,76	3,42	0,75	3,88	0,61	<b>30,065***</b>

Nota: \*\*\*  $p < .001$

Os testes Post Hoc de Scheffé demonstram que os jovens que valorizam a aprendizagem como muito importante ( $M = 3,88$ ;  $DP = 0,61$ ) e importante ( $M = 3,42$ ;  $DP = 0,75$ ) apresentam um comportamento mais autorregulado do que os jovens que consideram a aprendizagem como mais ou menos importante ( $M = 2,78$ ;  $DP = 0,76$ ) pouco importante ( $M = 2,16$ ;  $DP = 0,98$ ) e nada importante ( $M = 3,88$ ;  $DP = 0,61$ ). Entre os restantes grupos não há diferenças significativas.

Quanto à fase de Planificação (Quadro 11), os resultados obtidos demonstram que há diferenças estatisticamente significativas em função da valorização da aprendizagem ( $F_{(4,242)} = 23,745$ ,  $p = .000$ ).

Quadro 11. *Diferenças na fase de Planificação em função da valorização da aprendizagem.*

Fase da Planificação	Valorização da Aprendizagem										F(4,242)
	Nada importante (N = 7)		Pouco importante (N = 7)		Mais ou menos importante (N = 33)		Importante (N = 107)		Muito importante (N = 93)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	1,76	0,62	2,19	0,81	2,72	0,93	3,44	0,85	3,84	0,72	<b>23,745***</b>

Nota: \*\*\*  $p < .001$

Foi realizado o teste Post Hoc de Scheffé que indica que os jovens que valorizam a aprendizagem como muito importante ( $M = 3,82$ ;  $DP = 0,78$ ) e importante ( $M = 3,40$ ;  $DP = 0,85$ ) apresentam um comportamento mais autorregulado na fase da planificação do que os jovens que consideram a aprendizagem como mais ou menos importante ( $M = 2,79$ ;  $DP =$

0,91) pouco importante ( $M = 2,14$ ;  $DP = 1,21$ ) e nada importante ( $M = 2,19$ ;  $DP = 0,98$ ). Entre os restantes grupos não há diferenças significativas.

Na fase de Execução (Quadro 12), encontraram-se diferenças estatisticamente significativas consoante a valorização da aprendizagem ( $F_{(4,242)} = 17,272$ ,  $p = .000$ ).

Quadro 12. Diferenças na fase de Execução em função da valorização da aprendizagem.

Fase da Execução	Valorização da Aprendizagem										F(4,242)
	Nada importante (N = 7)		Pouco importante (N = 7)		Mais ou menos importante (N = 33)		Importante (N = 107)		Muito importante (N = 93)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	2,19	0,98	2,14	1,21	2,79	0,91	3,40	0,85	3,82	0,78	17,272***

Nota: \*\*\*  $p < .001$

Foram realizados testes Post Hoc de Scheffé que revelaram resultados semelhantes aos da fase de planificação ou seja, os jovens que valorizam a aprendizagem como muito importante ( $M = 3,82$ ;  $DP = 0,78$ ) e importante ( $M = 3,40$ ;  $DP = 0,85$ ) apresentam na fase de Execução do processo autorregulatório um maior comportamento autorregulado, do que aqueles que valorizam a aprendizagem como mais ou menos importante ( $M = 2,79$ ;  $DP = 0,91$ ), pouco importante ( $M = 2,14$ ;  $DP = 1,21$ ) e nada importante ( $M = 2,19$ ;  $DP = 0,98$ ). Entre os restantes grupos em análise não há diferenças significativas.

Por fim, no que respeita à fase de Avaliação (Quadro 13), os resultados demonstram que há, igualmente, diferenças estatisticamente significativas em função da valorização da aprendizagem ( $F_{(4,242)} = 26,542$ ,  $p = .000$ ).

Quadro 13. Diferenças na fase de Avaliação em função da valorização da aprendizagem.

Fase da Avaliação	Valorização da Aprendizagem										F(4,242)
	Nada importante (N = 7)		Pouco importante (N = 7)		Mais ou menos importante (N = 33)		Importante (N = 107)		Muito importante (N = 93)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	1,76	0,81	2,14	1,14	2,83	0,78	3,43	0,89	4,00	0,74	26,542***

Nota: \*\*\*  $p < .001$

Os testes de Post Hoc de Scheffé indicam resultados idênticos aos das restantes fases do processo autorregulatório, já mencionadas. Verifica-se que os jovens que percecionam a sua aprendizagem como muito importante ( $M = 4,00$ ;  $DP = 0,741$ ) e importante ( $M = 3,43$ ;  $DP = 0,89$ ) apresentam médias mais elevadas na fase da avaliação do processo de autorregulação, do que os jovens que valorizam a sua aprendizagem como mais ou menos importante ( $M = 2,83$ ;  $DP = 0,78$ ), pouco importante ( $M = 2,14$ ;  $DP = 1,14$ ) e nada importante ( $M = 1,76$ ;  $DP = 0,81$ ). Entre os restantes grupos em análise não há diferenças significativas.

Em suma, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os jovens que valorizam a sua aprendizagem como muito importante e importante, em comparação com os que valorizam menos a aprendizagem.

Como vimos anteriormente na descrição da amostra, cerca de 81% dos jovens (n = 201), consideram importante e muito importante o que aprendem na escola. Este dado vai de encontro ao estudo de Franz e Branica (2013), que demonstra que os jovens em acolhimento têm a percepção de que a educação tem grande importância, devido a uma maior probabilidade em arranjar emprego e aumentar as oportunidades de vida, sabem igualmente que têm de se tornar economicamente independentes quando forem mais velhos e veem a educação como uma forma de obter qualificações que poderão trazer melhores oportunidades de emprego. Contudo, apesar destes jovens valorizarem a educação e aprendizagem, não enfatizam as suas aspirações e pontos fortes, sendo estes fatores relevantes para o sucesso e desempenho educativo (Franz & Branica 2013). Por outro lado, a importância e o valor que o estudante atribui à situação de aprendizagem são variáveis que influenciam o grau de desempenho na tarefa (Eccles, 1993 cit.in Castro, 2007). Todos estes pensamentos e motivações vão influenciar os processos psicológicos que conduzem ao estabelecimento dos objetivos de aprendizagem (e.g. conhecimento da matéria, evitar uma nota fraca).

Os dados apontam então no sentido da importância da valorização da aprendizagem nos processos de autorregulação da aprendizagem (escala total e nas diferentes fases), confirmando assim a **H4**.

#### 2.1.5. Aspirações educacionais e autorregulação da aprendizagem

Para analisar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e as aspirações educacionais realizamos um teste de correlação de Pearson (Quadro 14).

Quadro 14. *Correlação entre a autorregulação da aprendizagem e as aspirações educacionais.*

<b>Autorregulação da aprendizagem</b>	<b>Aspirações Educacionais</b>
Fase da Planificação	.229***
Fase da Execução	.156**
Fase da Avaliação	.193**
Total	.215**

Nota: \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

No que se refere à relação entre a escala total da autorregulação da aprendizagem e as aspirações educacionais, os resultados que surgiram indicam que existe uma correlação estatisticamente significativa ( $r = .215$ ,  $p = .001$ ). O mesmo se constata nas três fases da autorregulação da aprendizagem (ver quadro 14), verificando-se diferenças na intensidade das relações. A fase da planificação apresenta uma correlação com as aspirações

educacionais mais elevada ( $r = .229$ ,  $p = .000$ ), seguida da fase de Avaliação ( $r = .193$ ,  $p = .003$ ) e da fase de Execução ( $r = .156$ ,  $p = .002$ ).

Em síntese, os presentes resultados permite-nos afirmar que quanto mais elevadas forem as aspirações do jovem mais elevado é o seu comportamento autorregulado, o que confirma a **H5**. Estes dados sugerem a importância das aspirações educacionais de jovens em acolhimento institucional, que vai de encontro ao defendido nos estudos de Simons, Dewitte e Lens (2000, 2004), realizados em contexto escolar. Berridge (2012) num estudo com jovens institucionalizados aponta no mesmo sentido, demonstrando que os jovens que possuem aspirações elevadas, por exemplo avançar para o ensino superior, são mais bem-sucedidos do que aqueles em que a ambição é inexistente, salienta-se assim a importância de estabelecer objetivos ambiciosos.

## **2.2 Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função de variáveis contextuais**

Relativamente ao objetivo III, pretendemos dar resposta às seguintes questões de investigação:

**(6)** – Qual é a relação entre a capacidade de acolhimento da instituição e o comportamento autorregulatório?

**(7)** – Qual é a relação entre o local de estudo e o comportamento autorregulatório?

**(8)** – Qual é a relação entre o tempo de estudo e o comportamento autorregulatório?

**(9)** – Qual é a relação entre as dificuldades em estudar e o comportamento autorregulatório?

### **2.2.1. Capacidade da instituição e autorregulação da aprendizagem**

Para analisar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e a capacidade da instituição realizámos um teste de correlação de Pearson (Quadro 15).

Quadro 15. *Correlação entre a autorregulação da aprendizagem e a capacidade da instituição.*

<b>Autorregulação da aprendizagem</b>	<b>Capacidade da instituição</b>
Fase da Planificação	- .044
Fase da Execução	- .072
Fase da Avaliação	- .121
Total	- .090

Pelo quadro 15, verificamos que os resultados da análise inferencial apontam para a não existência de uma correlação estatisticamente significativa entre a dimensão da instituição e a autorregulação da aprendizagem, ao nível da escala total ( $r = - .090$ ,  $p = .161$ ),

e nas fases de Planificação ( $r = -.044$ ,  $p = .492$ ) e Execução ( $r = -.072$ ,  $p = .260$ ). Relativamente à associação entre a dimensão da instituição e a fase Avaliação ( $r = -.121$ ,  $p = .058$ ), o resultado apresenta uma correlação marginalmente significativa. Tal poderia sugerir que quanto mais elevada fosse a dimensão da instituição menor o comportamento autorregulado na fase de Avaliação, possivelmente devido às razões já apontadas por Martin e Jackson (2002). No entanto, não é possível confirmar a H5 por nós formulada. Não podemos comparar estes dados com o de outras investigações, por não termos encontrado literatura que relacione a capacidade da instituição com a autorregulação da aprendizagem.

### 2.2.2. Local de estudo e autorregulação da aprendizagem

Para analisar as diferenças na autorregulação da aprendizagem, na escala total e nas três fases, em função do local de estudo, recorreremos ao teste ANOVA (Quadro 16).

Quadro 16. *Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do local de estudo.*

Autorregulação da Aprendizagem	Local de Estudo						F(2,23)
	Sala de estudo (N = 170)		Quarto (N = 53)		Sala de estudo e quarto (N = 14)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
	3,43	0,88	3,40	0,71	4,07	0,73	3,989*

Nota: \* $p < .05$

Os resultados apresentados ao nível da escala total (Quadro 16) demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas na autorregulação da aprendizagem em função do local de estudo ( $F_{(2,23)} = 3,989$ ,  $p = .02$ ). Os testes de Post Hoc de Scheffé revelam que os jovens que estudam numa sala de estudo e no quarto ( $M = 4,07$ ;  $DP = 0,73$ ) apresentam uma autorregulação da aprendizagem mais elevada do que os jovens que estudam unicamente num dos contextos, tanto no quarto ( $M = 3,40$ ;  $DP = 0,71$ ) como na sala de estudo ( $M = 3,43$ ;  $DP = 0,88$ ). Entre os restantes grupos não existem diferenças.

Relativamente às diferentes fases da autorregulação, na fase de planificação (Quadro 17), os resultados apontados revelam que não há diferenças estatisticamente significativas em função do local de estudo ( $F_{(2,23)} = 1,551$ ,  $p = .214$ ).

Quadro 17. *Diferenças na fase de planificação em função do local de estudo*

Fase da Planificação	Local de Estudo						F(2,23)
	Sala de estudo (N = 170)		Quarto (N = 53)		Sala de estudo e quarto (N = 14)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
	3,39	0,95	3,46	0,92	3,86	0,86	1,551

Relativamente à fase de Execução (Quadro 18), os resultados revelam que há diferenças estatisticamente significativas em função do local de estudo ( $F_{(2,23)} = 3,191$ ,  $p = .004$ ).

Quadro 18. *Diferenças na fase de execução em função do local de estudo*

Fase da Execução	Local de Estudo						F(2,23)
	Sala de estudo (N = 170)		Quarto (N = 53)		Sala de estudo e quarto (N = 14)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
	3,42	0,98	3,33	0,80	4,02	0,79	3,191**

Nota: \*\*  $p < .01$

Os testes Post Hoc de Scheffé revelam que os jovens que estudam numa sala de estudo e quarto ( $M = 4,02$ ;  $DP = 0,79$ ) apresentam um comportamento autorregulado mais elevado na fase de execução do que os jovens que estudam no quarto ( $M = 3,33$ ;  $DP = 0,80$ ). Porém, os jovens que estudam em ambos os contextos apresentam uma diferença marginalmente significativa em relação ao contexto da sala de estudo ( $M = 3,42$ ;  $DP = 0,98$ ). Entre os restantes grupos não se encontram diferenças significativas.

No que respeita à fase da Avaliação (quadro x), os resultados da análise inferencial demonstram que há diferenças estatisticamente significativas em função local de estudo ( $F_{(2,23)} = 5,691$ ,  $p = .004$ ).

Quadro 19. *Diferenças na fase de avaliação em função do local de estudo.*

Fase da Avaliação	Local de Estudo						F(2,23)
	Sala de estudo (N = 170)		Quarto (N = 53)		Sala de estudo e quarto (N = 14)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
	3,46	0,99	3,42	0,84	4,33	0,77	5,691**

Nota: \*\*  $p < .01$

Os testes de Post Hoc de Scheffé revelam que os jovens que estudam numa sala de estudo e no quarto ( $M = 4,33$ ;  $DP = 0,77$ ) apresentam um comportamento mais autorregulado na fase de avaliação do que os jovens que estudam unicamente num dos contextos, tanto no quarto ( $M = 3,42$ ;  $DP = 0,84$ ) como na sala de estudo ( $M = 3,46$ ;  $DP = 0,99$ ). Entre os restantes grupos não existem diferenças.

Em síntese, geralmente só se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os jovens que estudam no quarto e numa sala de estudo em relação ao processo de autorregulação, tanto na escala total como nas fases de Execução e Avaliação.

Para esta variável não tinha sido formulada hipótese. Possivelmente, poder escolher, com alguma flexibilidade, onde estudar, se no quarto (existindo, portanto, um espaço

adequado para tal), se numa sala de estudo (existindo, assim, espaços específicos destinados ao estudo) parece trazer vantagem nos processos de autorregulação da aprendizagem dos jovens. Assim, podemos antever que o facto de os jovens poderem escolher o seu local de estudo conforme o seu gosto e desejo, pode ser um incentivo ao seu estudo (Carita et al., 1998 cit. in Figueiredo, 2008) que possibilita por sua vez um melhor comportamento autorregulatório, pois possibilita otimização do seu ambiente de aprendizagem (Rosário,2004). Por outro lado, como vimos, segundo Zimmerman e Martinez-Pons (1986), a competência para organizar e estruturar o local de estudo é uma das características apresentadas pelos alunos autorregulados, pelo que possivelmente os alunos mais autorregulados terão mais autonomia na instituição para escolher onde realizam as suas tarefas de estudo. O desenho correlacional do estudo não nos permite estabelecer relações de causa e efeito.

### 2.2.3. Tempo de estudo e autorregulação da aprendizagem

Para analisar a relação entre autorregulação da aprendizagem e o tempo de estudo à semana e ao fim de semana fizemos o teste de correlação de Pearson (Quadro 20).

Quadro 20. *Correlação entre o tempo de estudo à semana e ao fim-de-semana e a autorregulação da aprendizagem.*

<b>Autorregulação da aprendizagem</b>	<b>Tempo de estudo à semana</b>	<b>Tempo de estudo ao fim-de-semana</b>
Fase da Planificação	.196**	.131*
Fase da Execução	.198**	.162**
Fase da Avaliação	.164**	.215**
Total	.206**	.189**

Nota: \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Pelo Quadro 20, verificamos que os resultados obtidos indicam a existência de uma correlação estatisticamente significativa entre o tempo de estudo à semana e a autorregulação da aprendizagem e o tempo de estudo ao fim de semana e a autorregulação da aprendizagem – quer na escala total, quer nas três fases. A intensidade destas relações, no tempo de estudo à semana, é mais elevada na escala total ( $r = .206$ ,  $p = .002$ ), na execução ( $r = .198$ ,  $p = .003$ ) e na planificação ( $r = .196$ ,  $p = .003$ ). A fase de avaliação apresenta uma intensidade da relação mais fraca ( $r = .164$ ,  $p = .0013$ ). Relativamente ao tempo de estudo ao fim de semana, ao contrário do que acontece no tempo de estudo à semana, a fase de avaliação neste caso tem a intensidade mais elevada ( $r = .215$ ,  $p = .001$ ), seguida da escala total ( $r = .189$ ,  $p = .004$ ), da execução ( $r = .162$ ,  $p = .0015$ ) e da planificação ( $r = .131$ ,  $p = .05$ ).

Podemos afirmar consoante os resultados obtidos que quanto mais elevado for o tempo de estudo tanto à semana como ao fim-de-semana, melhor o comportamento autorregulado dos jovens. Estes resultados são corroborados pela investigação desenvolvida

no contexto escolar (Almeida, 2013; Paiva e Lourenço, 2010), alunos que investem mais horas de estudo apresentam comportamentos mais autorregulados. Estes dados permitem a confirmação da nossa H7.

#### 2.2.4. Dificuldades em estudar e a autorregulação da aprendizagem

Para analisar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e as dificuldades em estudar (escala total) fizemos um teste de correlação de Pearson (Quadro 21).

Quadro 21. *Correlação entre as dificuldades em estudar e a autorregulação da aprendizagem.*

<b>Autorregulação da aprendizagem</b>	<b>Dificuldades em estudar</b>
Fase da Planificação	- .214**
Fase da Execução	- .201*
Fase da Avaliação	- .137**
Total	- .203**

Nota: \*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$

No que respeita à relação entre as dificuldades em estudar e a autorregulação da aprendizagem (ver quadro), os resultados demonstram que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa no caso da escala total ( $r = - .203$ ,  $p = .001$ ). O mesmo se verifica nas três fases de autorregulação da aprendizagem. A fase de Planificação ( $r = - .214$ ,  $p = .001$ ) e de Avaliação ( $r = - .201$ ,  $p = .002$ ) apresentam valores de correlação negativa mais elevados com as dificuldades em estudar, do que a fase de Execução ( $r = - .137$ ,  $p = 0.031$ ).

Os resultados da análise sugerem que quanto mais elevadas forem as dificuldades dos jovens em estudar, menor o seu comportamento autorregulado. Confirma-se assim a H8.

Como vimos anteriormente, a variável dificuldades em estudar, foi criada especialmente para esta investigação, e engloba dimensões individuais como o não saber o que fazer no tempo de estudo, dificuldade em estudar por razões como a falta de vontade, não compreender as matérias – e contextuais - barulho no local de estudo, distração com os colegas, distração com a televisão ligada, distração com a entrada e saída de colegas no local de estudo e por último, por interrupção dos colegas ou adultos. Assumimos esta variável como predominantemente contextual, tal como mencionado atrás, por acreditarmos que o contexto pode contribuir ativamente para a superação das dificuldades sentidas do ponto de vista individual. Segundo Rosário (2004), a planificação e seleção de estratégias de aprendizagem requerem, por sua vez, adaptações cíclicas devido às flutuações, quer nos comportamentos pessoais, quer no meio envolvente. Existe uma influência recíproca das variáveis pessoais e contextuais no processo de autorregulação da aprendizagem. Porém, verifica-se na literatura em contexto escolar que o incremento destes processos de autorregulatórios é um objetivo

do sistema de ensino, uma vez que os alunos, habitualmente adquirem métodos idiossincráticos aos quais se foram habituando ao longo dos anos (Rosário, et al.2006). Salienta-se igualmente a importância de promover isto mesmo no contexto acolhimento institucional, de forma a superar as dificuldades dos jovens.

## CONCLUSÕES

Nesta secção dedicada às conclusões, abordamos sinteticamente os resultados do estudo, analisamos as implicações práticas do mesmo, identificamos algumas limitações do trabalho desenvolvido e lançamos pistas para investigações futuras.

Como o próprio título indica, a presente investigação centrou-se no tema “estudar e aprender” em contexto de acolhimento institucional, e um grande construto entrelaçado a este tema foi o da autorregulação da aprendizagem. Além disso, este estudo focou-se na análise do papel das variáveis individuais – género, histórico de retenções, autoeficácia, valorização da aprendizagem e aspirações educacionais – e contextuais – capacidade de acolhimento, local de estudo, tempo de estudo e dificuldades em estudar – nos processos de autorregulação da aprendizagem.

Como uma investigação inovadora que é devido à escassa literatura nacional e internacional que cruze contexto de acolhimento institucional e processos de aprendizagem, foi necessário fundamentar o nosso estudo com base nos dados disponíveis em contexto escolar.

Recorremos à análise descritiva de forma a dar resposta ao nosso objetivo I - Caracterizar o comportamento autorregulatório dos jovens em acolhimento institucional. Assim, os resultados da análise descritiva da variável autorregulação da aprendizagem sugerem que, em média, os alunos da amostra em estudo fazem uma apreciação positiva do seu comportamento autorregulatório, com um valor ligeiramente superior na fase da Avaliação, em comparação com a Planificação e a Execução.

Consideramos importante promover junto dos jovens institucionalizados a valorização das estratégias de avaliação, que partem essencialmente de uma análise da relação entre o produto da sua aprendizagem e o objetivo estabelecido (Rosário, 2004). Também nos parece importante ajudar os jovens a investirem no planeamento, preparação e execução automonitorizada das tarefas escolares, implementando estratégias para alcançar metas.

Relativamente à análise da relação entre a autorregulação e as diferentes variáveis individuais e contextuais, as análises realizadas permitiram a confirmação de todas as hipóteses formuladas, à exceção da H6, relativa à capacidade da instituição.

Em relação às diferenças na autorregulação da aprendizagem consoante o género – Hipótese 1 – os resultados sugerem que as raparigas relatam um melhor comportamento autorregulatório em comparação com o género masculino, diferença esta que se revela na escala total da autorregulação da aprendizagem e numa das fases do modelo PLEA, a fase da Avaliação. Relativamente a esta fase da avaliação, verifica-se que as raparigas relatam conseguir analisar melhor a relação entre o produto da sua aprendizagem e a meta estabelecida para si próprias, identificando aspetos concretos a melhorar (Rosário, 2004).

Quanto ao número de retenções – Hipótese 2 – verificou-se que jovens que têm histórico de retenções têm menor comportamento autorregulado que os jovens sem histórico de retenções, verifica-se esta diferença quer ao nível da escala total do IPAA quer em todas as fases da autorregulação. Este resultado salienta a importância de ser realizado um trabalho muito focado na promoção do sucesso destes jovens, reforçando quer a intervenção ao nível da promoção dos processos de aprendizagem (como a autorregulação), quer ao nível da recuperação e consolidação de conteúdos, cuja complexidade vai aumentando, dificultando a progressão escolar.

Relativamente às variáveis individuais motivacionais – autoeficácia, valorização da aprendizagem e aspirações educacionais – constatou-se que ao nível da autoeficácia (Hipótese 3), jovens que têm uma boa percepção de autoeficácia nomeadamente uma percepção muito boa, boa e média, têm melhor comportamento autorregulatório – escala total e fases da autorregulação – do que os jovens que se consideram fracos ou muito fracos. O mesmo se constata nos resultados da valorização da aprendizagem (Hipótese 4), quanto maior atribuído o valor e importância da aprendizagem melhor é o comportamento autorregulatório dos jovens. Quanto aos resultados ao nível das aspirações educacionais (Hipótese 5), quanto mais elevadas forem as aspirações do jovem institucionalizado maior o seu comportamento autorregulatório, isto verifica-se ao nível das escala total e das três fases do modelo PLEA. Estes resultados realçam a importância de trabalhar ativamente as dimensões atitudinais, motivacionais e emocionais junto dos jovens acolhidos, organizando o funcionamento da instituição de forma a promover experiências de sucesso reforçadoras da autoeficácia, transmitindo mensagens constantes de valorização do saber e do aprender, fazendo os jovens acreditar que serão capazes de construir um projeto escolar com sucesso. É de salientar, neste ponto, a importância também do apoio adicional a estes jovens, quer na escola quer na instituição de acolhimento, assim como a necessidade de uma eficiente articulação entre os diferentes intervenientes no processo educativo destes jovens.

Ao nível das variáveis de contexto, relativamente à variável local de estudo, verificaram-se diferenças no comportamento autorregulatório em função do local de estudo, esta diferença foi significativa nos jovens que estudam numa sala de estudo e no quarto, os resultados apontam que jovens que estudam nos dois ambientes apresentam um comportamento mais autorregulado na escala total e nas fases de execução e avaliação. Assim, estes resultados não vão de encontro ao que Carita et.al (1998) menciona sobre um dos aspetos essenciais para um bom espaço de trabalho, que é o facto do local de estudo ser o mesmo. Contudo, a competência para organizar e reestruturar o local de estudo, é uma das componentes marcantes dos alunos autorregulados (Zimmerman e Martinez-Pons, 1986). Não existe portanto uma regra para a melhor forma de organizar o estudo, uma vez que este deve ser adequado às necessidades e gostos pessoais, neste caso, independente do espaço,

o que parece ser relevante é que a atmosfera do local de estudo seja um incentivo ao estudo, e o facto de se ter maior autonomia para poder escolher o ambiente onde se estuda pode ser um grande incentivo para o próprio estudo.

Quanto à Hipótese 7, relacionada com o tempo de estudo, resultados indicam que quanto maior o tempo de estudo dedicado à semana e ao fim-de-semana maior o comportamento autorregulatório, ao nível da escala total e das três fases do modelo PLEA. Este resultado permite reforçar a importância da definição clara de horários de estudo nas instituições, assegurando que os jovens realizam as suas tarefas, dedicam tempo à sua aprendizagem e à superação de dificuldades.

Relativamente à variável dificuldade em estudar, tal como anteriormente mencionado, esta foi construída especialmente para este estudo com base na experiência prática e de observação da equipa de investigação em contextos de acolhimento institucional diversificados. A Hipótese 8 confirmou-se, na medida em que maiores dificuldades em estudar estão as a níveis inferiores de autorregulação, quer ao nível da escala total do processo de autorregulação quer nas diferentes fases do processo autorregulatório. Posto isto, chegamos à conclusão que os jovens em acolhimento institucional que não sabem o que fazer no tempo de estudo, que têm dificuldade em estudar por razões como a falta de vontade, não compreender as matérias, barulho no local de estudo, distração com os colegas, distração com a televisão ligada, distração com a entrada e saída de colegas no local de estudo e por último, por interrupção dos colegas ou adultos, têm um menor comportamento autorregulatório. Dadas estas dificuldades podemos antever a necessidade do contexto de acolhimento institucional ajudar a solucionar as dificuldades sentidas pelos jovens, diminuindo o barulho no local de estudo, seja pela diminuição do número de pessoas a estudar no mesmo local, seja pela definição de regras de funcionamento, ou pela presença de uma supervisão eficaz ou pela criação de uma cultura de estudo e de silêncio na instituição, durante o horário de estudo. Será importante também diminuir as entradas e saídas dos jovens e adultos durante o horário de estudo, dar mais apoio na compreensão das matérias, incentivar a motivação para o estudo através de atividades apelativas, reduzir os estímulos auditivos e visuais enquanto estiverem a estudar. Sabemos que há circunstâncias que tornam difícil a exequibilidade de algumas medidas, devido a diversos constrangimentos nas instituições, como por exemplo o espaço e a dimensão da instituição, os recursos humanos, no entanto, por vezes pequenas mudanças bem coordenadas podem trazer resultados desejáveis. Como vimos, a literatura aponta também para a importância da existência de uma base-segura, autoestima e autoeficácia positiva e adultos que forneçam um apoio consistente (Franz & Branica, 2013). Muitos autores internacionais sublinham a importância do encorajamento, influências positivas dos cuidadores e pessoas significativas relativamente ao sucesso académico (Martin & Jackson, 2002), o que remete para a importância da preparação e

sensibilização dos adultos que trabalham nas instituições, para que consigam estimular a melhoria do sucesso educativo das crianças e jovens ao longo do seu percurso na instituição de acolhimento.

O facto de a Hipótese 6 – capacidade de acolhimento da instituição não se ter confirmado remete para a importância dos processos de organização interna da instituição, das rotinas de funcionamento, da constituição de grupos, espaços e horários, mais do que a existência de determinadas condições e estruturas físicas na instituição.

Olhando para o conjunto das variáveis individuais e contextuais, verificamos que estudar e aprender nas instituições de acolhimento constitui um desafio para todos os atores envolvidos: para os próprios jovens, para os cuidadores (profissionais e voluntários) na instituição, para os professores nas escolas, para a sociedade em geral. Há de facto variáveis individuais com um papel muito relevante nos processos de aprendizagem dos jovens que se encontram em acolhimento institucional, no entanto, consideramos que este estudo vem reforçar o papel das variáveis contextuais, na medida em que as dificuldades apresentadas pelos jovens deverão ser trabalhadas pelos adultos que têm a missão de os acompanhar e promover o seu desenvolvimento e bem-estar, através de intervenções intencionalizadas, estruturadas e focadas, seja numa lógica mais remediativa, seja numa lógica preventiva.

Relativamente às limitações do estudo, salientamos que se trata de uma investigação com um desenho correlacional, que não permite o estabelecimento de relações de causalidade. Apesar da dimensão da amostra e da diversidade de instituições participantes, a não aleatoriedade no processo de amostragem não permite a generalização dos resultados.

Ao nível de direções futuras, consideramos importante contemplar variáveis dos cuidadores e educadores, de modo a avaliar o seu impacto na aprendizagem, nomeadamente ao nível comportamental, motivacional e cognitivo. Também nos parece importante utilizar tratamentos estatísticos mais robustos, como os modelos de equações estruturais, analisando a inter-relação entre as diferentes variáveis em estudo. Consideramos de elevada relevância a continuidade de estudos e investigações sobre as questões da educação e aprendizagem nos jovens que se encontram em acolhimento institucional, que possam inspirar o desenho de programas de intervenção que venham a ser implementados em instituições de acolhimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberto, I. M. (2002). "Como pássaros em gaiolas"? Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coords.), *Violência e vítimas de crimes*, Vol. 2 – Crianças (pp. 227-237). Coimbra: Quarteto.
- Aisenberg, E., & Herrenkohl, T. (2008). Community violence in context: Risk and resilience in children and families. *Journal of Interpersonal Violence*, 23(3), 296-315.
- Almeida, D. (2013). Autorregulação da Aprendizagem no Domínio da História: um Estudo com Alunos do 9º ano de Escolaridade (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I., & Pacheco, V. (2003). A escola e os alunos institucionalizados. Lisboa: Departamento da Educação Básica: Grafis CRL.
- Antunes, M. (2011). Fatores de risco e de proteção associados à resiliência: Estudo comparativo entre adolescentes que vivem com a família e adolescentes acolhidos em lar de infância e juventude. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. C. Urdan (Ed.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp.1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned?. *Children and Youth Services Review*, 34, 1171-1175. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.01.032
- Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: Propostas de Intervenção em Estratégias de Aprendizagem. *Educação Temática Digital*, 8, pp. 156-167.
- Bromfield, L. M., Higgins, D. J., Osborn, A., Panozzo, S., & Richardson, N. (2005). *Out-of-home care in Australia: Messages from research*. Australian Institute of Family Studies – Commonwealth of Australia.
- Castro, M. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais*. Universidade do Minho. Minho: Instituto de Educação e Psicologia. (Não Publicável).
- Connelly, G., & Furnivall, J. (2013). Addressing low attainment of children in public care: The Scottish experience. *European Journal of Social Work*, 16(1), 88-104. doi:10.1080/13691457.2012.722986
- CTCCPL. (2005). Casa Pia de Lisboa: Um projecto de esperança – As estratégias de acolhimento das crianças em risco. Cascais: Principia.

- Cunha, A. (2002). *Aprendizagem auto-(des)regulada? Rotas e percurso em alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Dell’Aglio, D. D. (2000). O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes. Tese de doutorado não-publicada. Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Dell’Aglio, D., & Hutz, C. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e Adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Diário da República, Lei nº147/99.
- Fantuzzo, J., & Perlman, S. (2007). The unique impact of out-of-home placement and the mediating effects of child maltreatment and homelessness on early school success. *Children and Youth Services Review*, 29, 941-960.
- Finnie, R., Childs, S. & Wismer, A. (2011) *Access to Postsecondary Education: How Ontario Compares*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Flynn, R. J., Tessier, N. G., & Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70-87. doi:10.1080/13691457.2012.722985
- Franz, B. S., & Branica, V. (2013). The relevance and experience of education from the perspective of Croatian youth in-care. *European Journal of Social Work*, 16(1), 137-152. doi:10.1080/13691457.2012.722979
- Figueiredo, F. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem. *Revista Millenium*, 34, 233-258. Consultado do <http://www.ipv.pt/millennium/millennium34/18.pdf>.
- Freire, L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14(2), 276-286.
- Gunnar, M. R., Bruce, J., & Grotevant, H. D. (2000). International adoption of institutionally reared children: Research and policy. *Development and Psychopathology*, 12, 677-693.
- Höjer, I., & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 16(1), 22-36. doi:10.1080/13691457.2012.722984
- Howell, D. C. (2010). *Statistical Methods for Psychology* (7º ed.). Belmont:Wadsworth.
- Huefner, J., James, S., Ringle, J., Thompson, R., & Daly, D. (2010). Patterns of movement for youth within an integrated continuum of residential services. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 857-864.
- Hyman, B. & Williams, L. (2001) Resilience among women survivors of child sexual abuse, *Affilia*, 16, 198–219

- IDS. (2000). *Crianças e Jovens que Vivem em Lar: Caracterização Sociográfica e Percursos de Vida*.
- Instituto da Segurança Social. (2012). *CASA 2012: Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa: Departamento de Desenvolvimento Social. Consultado em:  
[www.parlamento.pt/Documents/XIILEG/Abril2013/CASA2012.pdf](http://www.parlamento.pt/Documents/XIILEG/Abril2013/CASA2012.pdf)
- Jackson, S., & Höjer, I. (2013). Prioritising education for children looked after away from home. *European Journal of Social Work*, 16(1), 1-5. doi:10.1080/13691457.2012.763108
- Lourenço, A. (2007). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributos da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Não Publicável.
- Martin, P.L., & Jackson, S. (2002). Education success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7, 121-130.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS (1º ed.)*. Braga: Psiquilíbrios.
- Mitic, W. and Rimer, M. (2002). The educational attainment of children in care in British Columbia. *Child & Youth Care Forum*, 31, 397–414.
- Morais, N. De A., Leitão, H. Da S., Koller, S. H., & Campos, H.R. (2004). Notas sobre a experiência de vida num internato: aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos. *Psicologia em Estudo*, 9 (3), 379-387
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Nércio, T. (2010). *Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto. (Não Publicável).
- Paiva, M. O., & Lourenço, A. (2010). *Auto-regulação da aprendizagem e rendimento académico em alunos do 3.º CEB: Influência da disrupção percebida*. CIPE – Centro de Investigação em Psicologia e Educação, Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto.
- Pajares, F. & Olaz. F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. Polydoro & cols (Orgs), *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, N. (2007). *Auto-regular o estudar no 2.º Ciclo. Questões e desafios*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais – Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press.

- Pintrich, P., Roeser, R., & De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual em Investigação das Ciências Sociais* (4<sup>o</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, pp. 109-116.
- Risco, C. N. (2011). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens*.
- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do TESTAS. Estudar o estudar*. Porto: Porto Editora
- Rosário, P., Abílio, L., Paiva, M. O., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Valle, A. (2010). Inventário de processos de auto-regulação da aprendizagem (IPAA). In C. Machado, M. M. Gonçalves, L. S. Almeida & M. R. Simões.
- Rosário, P., González-Pienda, J., Cerezo, R., Pinto, R., Ferreira, P., Lourenço, A., & Paiva, O. (2010). Eficacia del programa «(Des)venturas de Testas» para la promoción de un enfoque profundo de estudio. *Psicothema*, 22(4), 828-834.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M.O., Núñez, J.C., González-Pienda, J., & Valle, A. (2012). Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. *Anales de Psicología*, 28(1), 1-8.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. & Valle, A. (2006). SRL and EFL homework: Gender and grade effects. *Academic Exchange Quarterly*, 10(4), 135-140.
- Rosário, P., Mourão, R., Salgado, A., Rodrigues, Â., Silva, C., Marques, C., Pina, F. (2006). Trabalhar e Estudar sob a Lente dos Processos e Estratégias de AutoRegulação da Aprendizagem. *Psicologia Educação e Cultura*, X, pp. 77-88.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII(1), 141-157.
- Rosário, P., Trigo, J., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Oliveira, E. (2004). Nas encruzilhadas do aprender, auto-regular para crescer. *Revista Educação em Debate*, 1(47), 74-82
- Rutter, M. (2000). Children in substitute care: Some conceptual considerations and research implications. *Children and Youth Services Review*, 22, 685-703.
- Santos, A. (2009). *(In)sucesso Escolar de Crianças e Jovens Institucionalizadas*. Tese Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa. (Não Publicável)
- Santos, L. (2012). *Tutoria centrada na promoção dos processos de Auto-regulação em alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Educação, Universidade do Minho. (P)

- Silva, M. H. D. (2004). Crianças e jovens a cargo de instituições: Riscos reversíveis/irreversíveis. In M. H. D. Silva, A. C. Fonseca, L. Alcoforado, M. M. Vilar & C. M. Vieira (Eds.), *Crianças e jovens em risco: Da investigação à intervenção* (pp. 83-113). Coimbra: Almedina.
- Silva, R. (2009). *Etapas processuais do trabalho de casa e efeitos auto-regulatórios na aprendizagem do Inglês: Um estudo com diários de TPC no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.
- Simão, A. M. (2005). Estratégias de Aprendizagem e Aconselhamento Educacional. Em G. L. Miranda, & S. Bahia (Orgs), *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (pp. 263-287). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.
- Socialstyrelsen. (2010). Social Report 2010 – The national report on social conditions in Sweden – Summary. Stockholm: National Board of Health and Welfare. Obtido de <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2010/socialreport-summary>
- Stein, M. (2005). Resilience and young people leaving care. *Child Care in Practise*, 14(1), 35-44.
- Torres, R. (2011). Uma Intervenção Social Pedagógica, Reflexões sobre a educação como forma de reabilitação para a reinserção social. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 33, 2011, 141-157
- UNICEF. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: [https://www.unicef.pt/docs/pdf.../convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf.../convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., & Rosário, P. (2009). Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación. *SUMMA Psicológica*, 6 (2), 31-42.
- Wright, M. O. D., A. S. Masten and A. J. Narayan (2013). Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. *Handbook of Resilience in Children*. R. B. B. S. Goldstein. New York Springer Science\_Business Media: 15-37.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-39). San Diego: Academic Press

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice, 41*, 64-70.
- Zimmerman, B. (2000a). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press
- Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614-628.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51-59.