

ESTUDAR E APRENDER EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO: O PAPEL DE VARIÁVEIS INDIVIDUAIS E CONTEXTUAIS*

*Catarina Oliveira***

*Inês Rocha***

*Luísa Ribeiro Trigo***

RESUMO: A literatura recente tem apontado a existência de fragilidades, ao nível escolar e da aprendizagem, nas crianças e jovens que se encontram em situação de acolhimento institucional. O objetivo desta investigação foi analisar e compreender os processos de estudo e aprendizagem em instituições de acolhimento, de crianças e jovens do 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, examinando o papel de variáveis individuais e contextuais nos processos de autorregulação da aprendizagem. A amostra incluiu 248 jovens acolhidos em 20 lares de infância e juventude da zona norte de Portugal. Os instrumentos consistiram numa Ficha de Dados Pessoais e Académicos, no Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (Rosário *et al.*, 2010) e numa Ficha de Caracterização da Instituição. Os resultados evidenciaram diferenças significativas na autorregulação da aprendizagem em função do género e do histórico de retenções, realçando também a importância da autoeficácia, valorização da aprendizagem e aspirações educacionais. O local e o tempo de estudo, assim como as dificuldades em estudar relatadas pelos participantes, mostraram-se relevantes nos processos de

* Este artigo constitui uma súmula da dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa pela primeira autora, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, área de Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano.

** Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa – Porto (o.catarinaisabel@gmail.com; inesoaresr@gmail.com; lrtrigo@porto.ucp.pt – autora de correspondência).

autorregulação da aprendizagem A dimensão da instituição não assumiu relevância. São discutidas as implicações destes resultados na promoção de uma melhor educação e aprendizagem nos contextos de acolhimento institucional.

PALAVRAS-CHAVE: estudar e aprender, instituições de acolhimento, autorregulação da aprendizagem, variáveis individuais e contextuais.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Educação de crianças e jovens em acolhimento institucional

A literatura recente tem apontado a existência de fragilidades, ao nível escolar e da aprendizagem, nas crianças e jovens integrados em medidas de acolhimento institucional, em comparação com os seus pares que não se encontram em situação de acolhimento, nomeadamente: índices mais elevados de absentismo e abandono, rendimento académico mais baixo, insucesso escolar e taxas de retenção escolar mais elevadas, nível de escolaridade alcançado mais baixo e instabilidade escolar, com múltiplas transferências relacionadas ou não com medidas de expulsão (Antunes, 2011; Berridge, 2012; Connelly & Furnivall, 2013; CTCCPL, 2005; Fantuzzo & Perlman, 2007; Flynn, Tessier & Coulombe, 2013; Franzén & Vinnerljung, 2006; ISS, 2015; Mitic & Rimer, 2002).

O contexto escolar é reconhecido como um 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 constitui um contexto fundamental na vida diária de qualquer criança/adolescente, sobretudo quando se assume como um espaço estruturado e seguro, possibilitando a integração das crianças e jovens em acolhimento no sistema educativo (Höjer & Johansson, 2013) e contribuindo para a sua adaptação positiva (Hyman & Williams, 2001). Tal como Jackson e Höjer (2013) retratam, a educação apresenta-se como um fator de maior pertinência nesta população em particular. Tendo-se verificado um aumento do nível de educação da população em geral em diversos países, os jovens com baixos níveis de escolaridade apresentam um risco aumentado de enfrentar graves problemas no mercado de trabalho (Jackson & Höjer, 2013). As crianças e jovens em situação de acolhimento com frequência necessitam de ultrapassar dificuldades familiares para se integrarem na

sociedade pelo que, caso não tenham as qualificações escolares que as ajudem a encontrar um emprego ou uma família que lhes dê apoio, apresentam maior probabilidade de viverem situações de exclusão social.

Franz e Branica (2013) salientam que os jovens em acolhimento percebem a educação como tendo uma elevada importância, pelo facto de melhorar as possibilidades de emprego e aumentar as oportunidades de vida. Têm noção de que precisarão de se tornar economicamente independentes no futuro e veem a educação como uma forma de obter qualificações que permitirão, à partida, melhores oportunidades de emprego. Contudo, os jovens apresentam com frequência aspirações educacionais pouco ambiciosas, sendo este um aspecto considerado muito relevante e a ter em conta nos percursos educacionais de crianças e jovens em situação de acolhimento institucional (Berridge, 2012).

Durante muito tempo, a dimensão escolar foi um aspecto 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 acolhimento institucional estarem intimamente relacionados com o insucesso escolar (Berridge, 2012). Martin e Jackson (2002) identificaram alguns fatores relacionados com o insucesso educacional de crianças e jovens em situação de acolhimento, tais como: condições e experiências na família de origem; experiências passadas de abuso e negligência; problemas de saúde mental; baixa prioridade da educação por parte de alguns técnicos sociais; baixa qualidade do acolhimento institucional; falta de formação dos profissionais da instituição. Foram também identificados fatores associados ao sucesso académico, nomeadamente: permanecer na mesma escola; frequentar as aulas regularmente; ter cuidadores que valorizem a educação e que têm expectativas relativamente à 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).

1.2. Autorregulação da aprendizagem e variáveis individuais e contextuais

A literatura destaca a importância fundamental do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem no sucesso e no rendimento académico (Zimmerman, 2002). Rosário (2004) define a autorregulação da

aprendizagem como “Um processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar” (p. 37). Esta definição é operacionalizada pelo autor através do modelo PLEA, que assume uma dinâmica processual, que envolve a Planificação, Execução e Avaliação, reforçando o carácter cíclico do modelo, introduzindo a ideia de que o mesmo ciclo autorregulatório se atualiza em cada fase do processo (Rosário, 2004).

Não foram encontrados estudos sobre a temática da autorregulação da aprendizagem em contexto de acolhimento institucional. Assim, a revisão da literatura efetuada no âmbito do trabalho que aqui se apresenta, contemplando variáveis individuais e contextuais, incide sobre o contexto escolar.

Começando pelas variáveis individuais, 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 (e.g., Almeida, 2013; Castro, 2007; Cunha, 2002; Rosário *et al.*, 2004; Zimmerman, 2000), apresentando as raparigas valores significativamente mais elevados do que os rapazes.

Quanto ao número de retenções escolares, de acordo com um estudo desenvolvido com alunos do ensino básico, salienta-se o facto de os estudantes que evidenciam um maior número de retenções demonstrarem um comportamento menos autorregulado da aprendizagem (Lourenço, 2007).

Quanto às variáveis individuais mais motivacionais, constata-se ao nível da autoeficácia, ou seja, das crenças pessoais sobre a própria capacidade para aprender ou realizar com sucesso as tarefas escolares, a existência de uma relação significativa com a autorregulação da aprendizagem (Bandura, 2006; Castro, 2007; Lourenço, 2007; Pereira, 2007; Pintrich, Roeser & De Groot, 1994). As aspirações educacionais são também mencionadas na literatura como um tópico relevante para o sucesso educativo. Ao nível da autorregulação da aprendizagem, os alunos que apresentam uma orientação para um futuro relativamente distal, como, por exemplo, concluir o ensino superior, apresentam um comportamento mais autorregulado, marcado por mais interesse, persistência e estudo mais regular (Simons, Dewitte & Lens, 2004).

No que diz respeito às variáveis relacionadas com o contexto de acolhimento institucional e sua relação com a autorregulação da aprendizagem, não foi encontrada literatura. Contudo, salienta-se a importância da

análise da capacidade da instituição, uma vez que, quanto menor a lotação, mais tempo e espaço poderá haver para uma intervenção mais individualizada, mais personalizada e atenta, em detrimento de um ambiente despersonalizado e impessoal que se pode verificar em 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 uma regra única 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 aluno.

Analisando a relação entre o tempo de estudo e a autorregulação da aprendizagem, a literatura sugere que os alunos que investem mais horas no estudo apresentam comportamentos autorregulatórios mais elevados (Almeida, 2013; Paiva & Lourenço, 2010).

Não foram encontrados estudos relativos às dificuldades percecionadas pelas crianças e jovens nos momentos de estudo nas instituições de acolhimento, nem sobre a sua relação com a autorregulação da aprendizagem.

2. METODOLOGIA

2.1. Objetivos e hipóteses

Este trabalho teve como principal objetivo analisar e compreender os processos de estudo e aprendizagem de crianças e jovens que se encontram em instituições de acolhimento, examinando o papel de 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). De acordo com os objetivos definidos e tendo em conta a literatura consultada, foram formuladas as seguintes hipóteses:

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

H2 As crianças e jovens com experiência de retenção apresentam níveis de autorregulação inferiores às crianças e jovens que não experienciaram nenhuma retenção escolar.

- H3 Os alunos que evidenciam maior percepção de autoeficácia revelam um comportamento mais autorregulado.
- H4 Os alunos que atribuem maior valor à aprendizagem evidenciam um comportamento mais autorregulado.
- H5 As crianças e jovens que apresentam aspirações educacionais mais ambiciosas revelam um comportamento mais autorregulado.
- H6 Existe uma associação negativa entre a capacidade de acolhimento da instituição (número de crianças e 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 o 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.

2.2. Amostra

2.2.1. Caracterização das instituições participantes no estudo

A recolha foi realizada em 20 Lares de Infância e Juventude (LIJ), maioritariamente da zona norte do país, com diferentes características, dimensão e localização. Das 20 instituições participantes, 10 acolhiam crianças e jovens do sexo feminino, 7 do sexo masculino e 3 de ambos os géneros. A capacidade/dimensão da instituição variava entre 15 e 90 crianças e jovens, sendo que o número de crianças e jovens acolhidos (à data da recolha) variava entre 14 e 64 jovens. Relativamente ao nível máximo de escolaridade frequentado por um jovem da instituição, existia 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. No total, as 20 instituições acolhiam 682 crianças e jovens, tendo a recolha abrangido 248 crianças e jovens (36,4%).

2.2.2. Caracterização das crianças e jovens participantes no estudo

A amostra foi constituída por 248 crianças e jovens do sexo feminino e masculino, que frequentavam o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário do ensino regular no ano letivo de 2013-2014. Não participaram neste estudo jovens que estivessem a frequentar cursos vocacionais/profissionais ou que apresentassem necessidades educativas especiais. Dos participantes da amostra ($N = 248$), a maioria (96,4%) era de nacionalidade portuguesa, sendo que 119 jovens eram do sexo masculino (48%) e 129 do sexo feminino (52%). As idades variaram entre os 10 e os 20 anos ($M = 14,95$; $DP = 1,95$), sendo que 169 participantes tinham entre 14 e 17 anos (68,1%), 52 tinham entre 10 e 13 anos (21%) e 24 tinham entre 18 e 20 anos (9,7%) (3 participantes não indicaram a idade). Quanto aos níveis de ensino, 81 alunos encontravam-se no 2.º ciclo (32,7%), 134 alunos no 3.º ciclo (54,0%) e 30 alunos no ensino secundário (12,0%) (3 participantes não indicaram o ano de escolaridade). Relativamente às retenções escolares, a maioria dos participantes havia repetido pelo menos um ano ($n = 178$, 71,8%), registando-se 68 alunos que mencionaram não ter reprovado até ao momento (27,4%) (2 participantes não indicaram esta informação). No que diz respeito ao tempo de acolhimento dos participantes, 52,4% ($n = 130$) encontravam-se acolhidos naquela instituição há menos de dois anos, 156 jovens não tinham estado noutras instituições (62,9%), enquanto 88 participantes referiram ter tido experiências anteriores de acolhimento (35,5%) (4 participantes não forneceram informação sobre a existência de colocações anteriores).

No que diz respeito às variáveis individuais motivacionais (autoeficácia, valorização da aprendizagem e aspirações educacionais), constatou-se que ao nível de autoeficácia ($M = 3,12$; $DP = 0,79$), 132 jovens (53,2%) consideravam-se alunos médios, 67 consideravam-se bons (27,0%), 34 fracos (13,7%), 8 muito fracos (3,2%) e 6 muito bons (2,4%) (1 participante não respondeu a esta questão). Quanto à valorização da aprendizagem ($M = 4,1$; $DP = 0,93$), 81% dos jovens ($n = 201$) consideravam importante e muito importante o que aprendem na escola, 13,3% dos jovens ($n = 33$) consideravam mais ou menos importante e 5,6% dos jovens ($n = 14$) consideravam a aprendizagem pouco importante ou nada importante. Por último, em relação às aspirações/expectativas educacionais, 50,4% da amostra ($n = 125$) pensavam estudar até ao 12.º ano, 29,4% ($n = 73$) pretendiam seguir para o ensino superior, 10,9% ($n = 27$) até ao 9.º ano e 4,8%

($n = 12$) mencionaram as restantes opções (6.º, 7.º, 8.º, 10.º, 11.º), tendo 4 participantes (1,6%) indicado que não sabiam (7 participantes não responderam a esta questão).

Em relação ao local onde as crianças e jovens estudam, observou-se que 69% ($n = 171$) referiram estudar numa sala de estudo, 21,4% no quarto ($n = 53$) e 5,6% numa sala de estudo e no quarto ($n = 14$) (10 participantes não indicaram o local de estudo). O tempo despendido em estudar, durante a semana, foi em média de 313 minutos ($DP = 262,63$), o que corresponde a aproximadamente uma hora de estudo por dia; aos fins de semana o tempo médio de estudo foi de 81 minutos ($DP = 118,94$).

Por fim, em relação à variável dificuldades percebidas em estudar, as principais dificuldades mencionadas pelos participantes foram: *Tenho dificuldade em estudar por falta de vontade* ($M = 3,07$; $DP = 1,31$); *Fico sem saber o que fazer durante o tempo de estudo (p. ex., quando não tenho TPC para fazer)* ($M = 2,82$; $DP = 1,23$); *Tenho dificuldade em estudar por não compreender bem as matérias* ($M = 2,82$; $DP = 1,11$); *Tenho dificuldade em estudar porque me distraio com os outros colegas* ($M = 2,76$; $DP = 1,31$). A dificuldade menos percecionada pelos jovens em acolhimento institucional foi a *dificuldade em estudar por distração devido à televisão ligada* ($M = 1,47$; $DP = 0,93$).

2.3. Instrumentos

Foi utilizada uma Ficha de Caracterização do Lar (administrada a um membro da equipa técnica do lar), que permitiu identificar o tipo de instituição (Lar de Infância e Juventude ou Centro de Acolhimento Temporário), a capacidade de acolhimento do lar, o número de crianças e jovens acolhidos na data da recolha, a idade mínima e máxima dos mesmos e, por fim, o nível de escolaridade máximo que estava a ser frequentado naquele momento por um(a) jovem da instituição.

Foi também utilizada uma Ficha de Dados Pessoais e Académicos (administrada às crianças e jovens), que permitiu recolher dados como: sexo, idade, nacionalidade, ano e mês da entrada no lar, ano de escolaridade, percepções de autoeficácia (“*Globalmente, considero-me um(a) aluno(a): Muito fraco / Fraco / Médio / Bom / Muito Bom*”), percepções sobre a importância da aprendizagem (“*Para ti, em que medida é importante o que aprendes na escola? Nada importante / Pouco importante / Mais ou menos importante / Importante / Muito Importante*”), retenções escolares (“*Já repetiste algum ano? Não / Sim*”), tempo de estudo durante a semana (“*Numa semana com*

a rotina normal, habitualmente quantas horas estudas de segunda a sexta-feira?”) e ao fim de semana (“Numa semana com a rotina normal, habitualmente quantas horas estudas aos sábados e domingos?”), local de estudo (“Onde é que habitualmente estudas, no Lar/CAT? Numa sala de estudo / No quarto / Outro(s)___:”) e aspirações educacionais (“Até que ano pensas estudar?”).

Os participantes foram também inquiridos relativamente às dificuldades percebidas em estudar, tendo respondido através de uma escala tipo Likert de cinco 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 na revisão da literatura efetuada, em observações realizadas em salas de estudo em instituições de acolhimento e na experiência prática de trabalho neste contexto. O coeficiente de consistência interna (*alpha* de Cronbach) da escala dificuldades em estudar, constituída pelos oito itens, revelou-se adequado (.79), tendo sido calculado o somatório das oito afirmações.

Esta variável foi assumida como uma variável contextual. Porém, podemos observar que esta escala comporta componentes individuais, nomeadamente dificuldades em estudar devido a 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, a distração devido à entrada e saída de colegas e interrupções. 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).

Foi ainda administrado às crianças e jovens o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), de Rosário e colaboradores

(2010), que assume como referencial o modelo das três fases cíclicas da autorregulação da aprendizagem (Rosário, 2004). O IPAA é composto por nove itens (três itens referentes à Planificação, três referentes à Execução e três referentes à Avaliação). Os itens são apresentados segundo uma escala de tipo *Likert* com cinco pontos: *Nunca* (1), *Poucas vezes* (2), *Algumas vezes* (3), *Muitas vezes* (4), *Sempre* (5), tendo sido calculadas as médias dos três itens correspondentes a cada fase, assim como a média dos nove itens (escala total).

2.4. Procedimentos de recolha e análise de dados

Após o contacto com diversas instituições e obtido o consentimento por parte dos responsáveis das instituições e das crianças e jovens, procedeu-se à administração dos instrumentos. A ficha de caracterização do lar foi preenchida e devolvida presencialmente ou via e-mail por um responsável de cada instituição. A recolha de dados junto das crianças e jovens decorreu de forma coletiva, nas instalações de cada instituição, tendo durado cerca de 20 a 30 minutos.

A análise de dados foi realizada com recurso ao SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) for Windows, versão 20.0, tendo sido efetuados testes *t*-sudent para amostras independentes, análises de variância com um fator (ANOVA) e correlações de Pearson.

3. RESULTADOS

3.1. Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função de variáveis individuais

3.1.1. Género e autorregulação da aprendizagem

O teste *t* para amostras independentes revelou diferenças significativas entre o género masculino e o feminino no que respeita aos processos de autorregulação da aprendizagem (Quadro 1), 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 H_1 foi assim parcialmente confirmada: as raparigas relatam um comportamento mais autorregulado do que os rapazes (na escala total e na avaliação).

Quadro 1
Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do gênero ($N = 247$)

Autorregulação da aprendizagem	Masculino ($n = 118$)		Feminino ($n = 129$)		$t(245)$
	M	DP	M	DP	
Escala total	3,31	0,89	3,54	0,82	2,104*
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**

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

3.1.2. Experiência de retenção escolar e autorregulação da aprendizagem

O teste t para amostras independentes revelou diferenças significativas entre os jovens que apresentam histórico de retenções e os que nunca reprovaram (Quadro 2), no que diz respeito ao comportamento autorregulado relatado, na escala total [$t(243) = 3,391, p = .001$] e nas três fases do processo autorregulatório: planificação [$t(243) = 3,594, p = .000$], execução [$t(243) = 2,730, p = .007$] e avaliação [$t(243) = 2,751, p = .006$]. Confirma-se assim a H2: os jovens acolhidos com pelo menos uma retenção relatam um comportamento menos autorregulado do que os jovens que não apresentam qualquer histórico de retenções.

Quadro 2
Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função do histórico de retenções ($N = 245$)

Autorregulação da aprendizagem	Não ($n = 68$)		Sim ($n = 177$)		$t(243)$
	M	DP	M	DP	
Escala total	3,72	0,71	3,31	0,89	3,391**
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**

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

3.1.3. Perceção de autoeficácia e autorregulação da aprendizagem

A ANOVA evidenciou diferenças estatisticamente significativas na autorregulação da aprendizagem em função da perceção de autoeficácia (Quadro 3), na escala total, ($F_{(4,241)} = 24,500, p = .000$), na planificação ($F_{(4,241)} = 23,060, p = .000$), na execução ($F_{(4,241)} = 11,136, p = .000$) e na avaliação ($F_{(4,241)} = 23,564, p = .000$), confirmando a H3: os alunos que evidenciam uma perceção de autoeficácia mais elevada revelam um comportamento mais autorregulado.

Quadro 3
Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função da perceção de autoeficácia (N = 246)

	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	
Escala total	2,18	0,99	2,66	0,85	3,42	0,70	3,93	0,74	4,17	0,20	24,500***
Planificação	2,08	0,87	2,57	0,89	3,40	0,80	3,97	0,83	4,06	0,57	23,060***
Execução	2,29	1,19	2,78	1,04	3,41	0,83	3,78	0,88	4,06	0,49	11,136***
Avaliação	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 efetuados para cada uma das escalas revelam que os jovens que apresentam uma muito boa e boa perceção de autoeficácia relatam um comportamento mais autorregulado do que os jovens que se consideram médios, seguidos dos que se consideram fracos e muito fracos.

3.1.4. Valorização da aprendizagem e autorregulação da aprendizagem

A ANOVA evidenciou diferenças estatisticamente significativas na autorregulação da aprendizagem em função da valorização da aprendizagem (Quadro 4), relativamente à escala total ($F_{(4,242)} = 30,065, p = .000$), à planificação ($F_{(4,242)} = 23,745, p = .000$), à execução ($F_{(4,242)} = 17,272, p = .000$) e à avaliação ($F_{(4,242)} = 26,542, p = .000$), confirmando a H4: os alunos que atribuem mais valor à aprendizagem evidenciam um comportamento mais autorregulado.

Quadro 4
Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função da valorização da aprendizagem ($N = 247$)

	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 ($n = 93$)		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Escala total	1,90	0,75	2,16	0,98	2,78	0,76	3,42	0,75	3,88	0,61	30,065***
Planificação	1,76	0,62	2,19	0,81	2,72	0,93	3,44	0,85	3,84	0,72	23,745***
Execução	2,19	0,98	2,14	1,21	2,79	0,91	3,40	0,85	3,82	0,78	17,272***
Avaliação	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 Post Hoc de Scheffé efetuados para cada uma das escalas revelam que os jovens que valorizam a aprendizagem como muito importante e importante apresentam um comportamento mais autorregulado do que os jovens que consideram a aprendizagem como mais ou menos importante, pouco importante e nada importante. Entre os restantes grupos não foram encontradas diferenças significativas.

3.1.5. Aspirações educacionais e autorregulação da aprendizagem

A análise da relação entre as várias escalas da autorregulação da aprendizagem e as aspirações educacionais, obtida através do coeficiente de correlação de Pearson (Quadro 5), revelou correlações positivas estatisticamente significativas, confirmando a H5: os jovens que apresentam aspirações educacionais mais ambiciosas revelam um comportamento mais autorregulado.

Quadro 5
Correlação entre a autorregulação da aprendizagem e as aspirações educacionais ($N = 240$)

Autorregulação da aprendizagem	Aspirações educacionais
Escala total	.215**
Fase da planificação	.229***
Fase da execução	.156**
Fase da avaliação	.193**

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

Verificam-se, no entanto, diferenças na intensidade das relações. A fase de 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 ($r = .156, p = .002$).

3.2. Diferenças na autorregulação da aprendizagem em função de variáveis contextuais

3.2.1. Capacidade de acolhimento da instituição e autorregulação da aprendizagem

A análise da relação entre a capacidade de acolhimento da instituição e a autorregulação da aprendizagem, obtida através do coeficiente de correlação de Pearson (Quadro 6), revelou a inexistência de correlações

estatisticamente significativas, no que se refere à escala total ($r = - .090$, $p = .161$), à fase de planificação ($r = - .044$, $p = .492$) e de execução ($r = - .072$, $p = .260$).

Relativamente à fase de avaliação ($r = - .121$, $p = .058$), a correlação é marginalmente significativa, o que poderia sugerir que, quanto maior fosse a dimensão da instituição, menor o comportamento autorregulado na fase de avaliação.

Quadro 6
Correlação entre a autorregulação da aprendizagem e a capacidade de acolhimento da instituição ($N = 247$)

Autorregulação da aprendizagem	Capacidade da instituição
Escala total	- .090
Fase da planificação	- .044
Fase da execução	- .072
Fase da avaliação	- .121

A H6 não foi confirmada, não se verificando uma associação negativa entre a capacidade de acolhimento da instituição e a autorregulação da aprendizagem.

3.2.2. Local de estudo e autorregulação da aprendizagem

A ANOVA evidenciou diferenças estatisticamente significativas na autorregulação da aprendizagem em função do local de estudo (Quadro 7), na escala total ($F_{(2,23)} = 3,989$, $p = .02$), na fase de execução ($F_{(2,23)} = 3,191$, $p = .004$) e na fase de avaliação ($F_{(2,23)} = 5,691$, $p = .004$). Note-se que para esta relação não tinha sido formulada hipótese, tratando-se de uma questão exploratória.

Quadro 7
Diferenças na autorregulação da aprendizagem
em função do local de estudo ($N = 237$)

	Local de Estudo						$F(2,23)$
	Sala de estudo ($n = 170$)		Quarto ($n = 53$)		Sala de estudo e quarto ($n = 14$)		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Escala total	3,43	0,88	3,40	0,71	4,07	0,73	3,989*
Planificação	3,39	0,95	3,46	0,92	3,86	0,86	1,551
Execução	3,42	0,98	3,33	0,80	4,02	0,79	3,191**
Avaliação	3,46	0,99	3,42	0,84	4,33	0,77	5,691**

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

Os testes de Post Hoc de Scheffé, relativamente à escala total e à avaliação, revelaram que os jovens que estudam numa sala de estudo e no quarto apresentam uma autorregulação da aprendizagem mais elevada do que os jovens que estudam unicamente num dos contextos, tanto no quarto como na sala de estudo. Entre os restantes grupos não se verificaram diferenças. Relativamente à fase de execução, os testes Post Hoc de Scheffé revelaram que os jovens que estudam numa sala de estudo e no quarto apresentam um comportamento autorregulado mais elevado na fase de execução do que os jovens que estudam no quarto. Porém, os jovens que estudam em ambos os contextos apresentam uma diferença marginalmente significativa em relação ao contexto da sala de estudo. Entre os restantes grupos não foram encontradas diferenças significativas.

Na fase de planificação, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em função do local de estudo ($F_{(2,23)} = 1,551, p = .214$).

3.2.3. Tempo de estudo e autorregulação da aprendizagem

A análise da relação entre o tempo de estudo à semana e ao fim de semana e a autorregulação da aprendizagem, obtida através do coeficiente de correlação de Pearson (Quadro 8), revelou a existência de correlações positivas

estatisticamente significativas, quer na escala total, quer nas três fases, confirmando a H7: um tempo de estudo mais elevado está associado a níveis mais elevados de autorregulação da aprendizagem.

Quadro 8
Correlação entre o tempo de estudo
e a autorregulação da aprendizagem

Autorregulação da aprendizagem	Tempo de estudo à semana ($n = 229$)	Tempo de estudo ao fim de semana ($n = 226$)
Escala total	.206**	.189**
Fase da planificação	.196**	.131*
Fase da execução	.198**	.162**
Fase da avaliação	.164**	.215**

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

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 ($r = .196, p = .003$). Na fase de avaliação, a intensidade da relação é 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 apresenta 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 ($r = .131, p = .05$).

3.2.4. Dificuldades em estudar e autorregulação da aprendizagem

A análise da relação entre as dificuldades em estudar e a autorregulação da aprendizagem, obtida através do coeficiente de correlação de Pearson (Quadro 9), evidenciou a existência de correlações negativas estatisticamente significativas, na escala total ($r = -.203, p = .001$), na planificação ($r = -.214, p = .001$), na execução ($r = -.137, p = 0.031$) e na avaliação ($r = -.201, p = .002$), confirmando a H8: maiores dificuldades sentidas pelos jovens em estudar estão associadas a níveis mais baixos de autorregulação da aprendizagem.

Quadro 9
Correlação entre as dificuldades em estudar
e a autorregulação da aprendizagem ($N = 247$)

Autorregulação da aprendizagem	Dificuldades em estudar
Escala total	- .203**
Fase da planificação	- .214**
Fase da execução	- .201*
Fase da avaliação	- .137**

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

3.3. Discussão dos resultados

Em relação às diferenças na autorregulação da aprendizagem consoante o género (H_1), verificamos que as raparigas relatam um comportamento autorregulatório mais elevado, em comparação com os rapazes, indo ao encontro dos resultados de outros estudos, realizados em contexto escolar (Almeida, 2013; Castro, 2007; Cunha, 2002; Rosário *et al.*, 2004; Zimmerman, 2000). Zimmerman e Martinez-Pons (1990) verificaram também que as raparigas relatavam a utilização de 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). No âmbito do estudo que aqui se apresenta, as diferenças revelam-se na escala total da autorregulação da aprendizagem e numa das fases do modelo PLEA, a fase da avaliação. Assim, 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 histórico de retenções (H_2), verificou-se que as crianças e jovens com pelo menos uma retenção escolar manifestam um comportamento menos autorregulado do que as crianças e jovens sem retenções escolares, corroborando os resultados encontrados por Lourenço (2007) num estudo desenvolvido com alunos do ensino básico. De facto, a literatura indica que a existência de pelo menos uma retenção escolar constitui um fator preditivo de menor sucesso educativo (Flynn *et al.*, 2013).

Relativamente às variáveis individuais motivacionais – autoeficácia, valorização da aprendizagem e aspirações educacionais – constatou-se que, ao nível da autoeficácia (H3), as crianças e jovens que apresentam uma perceção de autoeficácia média, elevada e muito elevada manifestam um comportamento autorregulatório mais robusto, em comparação com as crianças e jovens que se consideram fracos ou muito fracos, o que é compatível com os dados disponíveis em investigações realizadas em contexto escolar (Castro, 2007; Lourenço, 2007; Pereira, 2007; Silva, 2009).

O mesmo se verifica na variável referente à valorização da aprendizagem (H4); ou seja, quanto maiores o valor e a importância atribuídos à aprendizagem, mais elevado se revela o comportamento autorregulatório das crianças e jovens. Das crianças e jovens da amostra, 81% ($n = 201$) consideram importante e muito importante o que aprendem na escola, estando possivelmente estas perceções associadas ao aumento das oportunidades de vida no futuro (Franz & Branica, 2013).

No que diz respeito às aspirações educacionais (H5), quanto mais elevadas as aspirações das crianças e jovens, mais elevado o seu comportamento autorregulatório. A literatura tem salientado a relevância das aspirações educacionais dos jovens, não só em contexto escolar (Simons *et al.*, 2004) como em contexto de acolhimento institucional (Berridge, 2012), demonstrando que os jovens que apresentam aspirações elevadas – por exemplo, avançar para o ensino superior – são mais bem-sucedidos do que aqueles em que essa ambição é inexistente.

Quanto às variáveis de contexto, a H6, referente à capacidade de acolhimento da instituição, não se confirmou, uma vez que não se verificaram diferenças significativas nos processos de autorregulação da aprendizagem em função da dimensão da instituição. Não podemos comparar estes resultados com os de outras investigações, por não termos encontrado literatura que relacionasse a capacidade da instituição com a autorregulação da aprendizagem. No entanto, a hipótese formulada tinha o seu fundamento no pressuposto de que numa instituição de pequena dimensão seria possível um acompanhamento mais personalizado de cada criança e 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). Os resultados obtidos possivelmente remetem 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.

Relativamente ao local de estudo, não tinha sido formulada hipótese, constituindo esta uma questão exploratória. Os resultados revelaram que as crianças e jovens que estudam em dois ambientes (sala de estudo e quarto) relatam um comportamento mais autorregulado na escala total e nas fases de execução e avaliação. Assim, estes resultados não vão ao encontro do que Carita, Silva, Monteiro e Diniz (1998) mencionam sobre a importância da estabilidade do local de estudo, pelo facto de a mudança de local implicar novos estímulos possíveis geradores de distração. 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), que possibilita por sua vez um comportamento autorregulatório mais elevado, otimizando o seu ambiente de aprendizagem (Rosário, 2004). Por outro lado, 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.

Quanto à H7, relacionada com o tempo de estudo, os resultados indicam que, quanto maior o tempo de estudo dedicado à semana e ao fim de semana, mais elevado o comportamento autorregulatório, corroborando a investigação desenvolvida em contexto escolar (Almeida, 2013; Paiva & Lourenço, 2010).

Relativamente às dificuldades relatadas pelas crianças e jovens em estudar, verificou-se que maiores dificuldades em estudar estão associadas a níveis inferiores de autorregulação da aprendizagem (H8). Assim, as crianças e jovens em situação de 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 interrupções por

parte dos colegas ou adultos, relatam um comportamento menos autorregulado, resultados que são congruentes com a literatura no domínio da autorregulação da aprendizagem (Rosário, 2004).

4. CONCLUSÕES

O presente trabalho centrou-se no tema “estudar e aprender” em contexto de acolhimento institucional, analisando o papel de variáveis individuais – género, histórico de retenções escolares, perceção de autoeficácia, valorização da aprendizagem e aspirações educacionais – e contextuais – capacidade de acolhimento da instituição, local de estudo, tempo de estudo e dificuldades em estudar – nos processos de autorregulação da aprendizagem.

A análise da relação entre os processos de autorregulação da aprendizagem e as variáveis individuais e contextuais estudadas em crianças e jovens em situação de acolhimento institucional permitiu a confirmação de todas as hipóteses formuladas, à exceção da H6, relativa à capacidade de acolhimento da instituição.

Em geral, os resultados realçam a importância de a intervenção a desenvolver nas instituições de acolhimento contemplar dimensões atitudinais, motivacionais e emocionais junto dos jovens acolhidos, organizando o funcionamento da instituição de forma a promover experiências de sucesso reforçadoras da sua autoeficácia, transmitindo mensagens constantes de valorização do saber e do aprender, fazendo os jovens acreditar que serão capazes de construir um percurso educativo de sucesso. O reforço da autoeficácia permite que o aluno mantenha as expectativas elevadas em relação às realizações posteriores (Rosário, 2004), favorecendo o estabelecimento de objetivos mais ambiciosos e a escolha de estratégias de aprendizagem adequadas para atingir os objetivos delineados (Zimmerman, Bandura & Martinez-Ponz, 1992). A autoeficácia constitui uma base fundamental da motivação, do bem-estar e das realizações pessoais, afetando as escolhas que o indivíduo faz, o seu nível de motivação, a qualidade do seu desempenho, a resiliência que tem perante a adversidade e a vulnerabilidade em relação ao stress e à depressão (Bandura, 2006; Pajares & Olaz, 2008). Assim, será necessário assegurar apoio adicional a estas crianças e jovens, quer na escola quer na instituição de acolhimento, bem como uma eficiente articulação entre os diferentes intervenientes no processo educativo das crianças e jovens, aumentando a longevidade escolar nesta população. Parece-nos fundamental a opção por um trabalho muito focado na

promoção do sucesso das crianças e jovens em situação de acolhimento institucional, reforçando a intervenção quer ao nível da promoção dos processos de aprendizagem (como a autorregulação da aprendizagem), quer ao nível da recuperação e consolidação de conteúdos, cuja complexidade vai aumentando, dificultando a progressão escolar.

Apesar de o acesso a recursos materiais e educacionais ser importante, tais como livros, auxiliares de estudo, computadores, internet, mesas e salas silenciosas para o estudo, visitas, passeios (Berridge, 2012; Martin & Jackson, 2002), importa salientar, como referido anteriormente, a importância dos processos de organização interna da instituição, das rotinas de funcionamento, da constituição de grupos, espaços e horários. Parece-nos fundamental a definição clara de horários de estudo nas instituições, assegurando que as crianças e jovens realizam as suas tarefas, dedicam tempo à sua aprendizagem e à superação de dificuldades. Contudo, apesar de o tempo ser um fator relevante para análise das diversas dimensões do processo de aprendizagem do aluno, é necessário ter em conta a qualidade desse tempo, nomeadamente, que tarefas foram realizadas nesse tempo, que estratégias de aprendizagem se revelam mais eficazes, como é gerido e controlado esse tempo (Silva, 2009).

Como vimos anteriormente, a variável dificuldades em estudar engloba dimensões individuais, como o não saber o que fazer no tempo de estudo, dificuldade em estudar por razões como a falta de vontade ou a não compreensão das matérias, e contextuais, como o barulho no local de estudo, a distração com os colegas ou com a televisão ligada, a entrada e saída de colegas no local de estudo e a interrupção por parte 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. Assim, as dificuldades relatadas pelas crianças e jovens em estudar remetem para a necessidade de o contexto de acolhimento institucional ajudar efetivamente a solucioná-las, 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, 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 as crianças e jovens 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, a escassez de recursos humanos. No entanto, por vezes pequenas mudanças bem coordenadas e consistentes podem trazer resultados desejáveis.

A literatura aponta para a importância da existência de uma base segura, autoestima e autoeficácia positiva e adultos que forneçam um apoio consistente (Franz & Branica, 2013). Diversos 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, mostrando-se mais comprometidos e confiantes com a escolarização daqueles, possibilitando que sejam mais eficazes educacionalmente (Berridge, 2012). 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 *et al.*, 2013).

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 as próprias crianças e jovens, para os cuidadores (profissionais e voluntários) na instituição, para os professores nas escolas, para as famílias, 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 potencialidades e 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.

Este estudo apresenta limitações, tais como o facto de se tratar de uma investigação com um desenho correlacional, que não permite o estabelecimento de relações de causa e efeito. Apesar da dimensão relevante da

amostra e da diversidade de instituições participantes, a não aleatoriedade no processo de amostragem não permite a generalização dos resultados.

Quanto a direções futuras, consideramos importante contemplar variáveis dos cuidadores e educadores, de modo a analisar o seu papel nos processos e nos resultados de aprendizagem, nomeadamente nos domínios motivacional, cognitivo e comportamental. Também será pertinente 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 da aprendizagem nas crianças e jovens que se encontram em acolhimento institucional, que possam inspirar o desenho de programas de intervenção eficazes e ecologicamente válidos.

Referências bibliográficas

- Almeida, D. M. S. C. (2013). *Autorregulação da Aprendizagem no Domínio da História: Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- 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). Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (Vol. 5, pp. 1-43). Greenwich, CT: IAP – 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.
- Carita, A.; Silva, A.; Monteiro, A. & Diniz, T. (1998). *Como Ensinar a Estudar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Castro, M. A. S. N. (2007). *Processos de Auto-regulação da Aprendizagem: Impacto de variáveis académicas e sociais* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Portugal.
- 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 percursos em alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Portugal.
- 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(7), 941-960. doi:10.1016/j.childyouth.2006.11.003.
- 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.
- Franzén, E. & Vinnerljung, B. (2006). Foster children as young adults: Many motherless, fatherless or orphans. A Swedish national cohort study. *Journal of Child and Family Social Work*, 11(3), 254-263. doi:10.1111/j.1365-2206.2006.00424.x.
- 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.
- Hyman, B. & Williams, L. (2001). Resilience among women survivors of child sexual abuse. *Affilia*, 16(2), 198-219. doi:10.1177/08861090122094226.
- ISS (2015). *CASA 2014 – Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.
- 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. 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, Portugal.
- Martin, P. Y. & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. *Child & Family Social Work*, 7(2), 121-130. doi:10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x.
- Mitic, W. & Rimer, M. (2002). The educational attainment of children in care in British Columbia. *Child & Youth Care Forum*, 31(6), 397-414. doi:10.1023/A:1021158300281.
- 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 (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). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- 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. doi:10.1177/027243169401400204.
- Rosário, P. (2004). *(Des)Venturas do TESTAS. Estudar o estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P.; Lourenço, A. A.; Paiva, M. O. A.; 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, *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica* (pp. 159-174). Coimbra: Almedina.
- 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.
- Santos, A. S. C. S. (2009). *(In)Sucesso Escolar de Crianças e Jovens Institucionalizadas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Silva, R. M. F. M. (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* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Portugal.
- 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(3), 343-360. doi:10.1348/0007099041552314.
- Torres, R. T. (2011). Uma intervenção social pedagógica. Reflexões sobre a educação como forma de reabilitação para a reinserção social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 141-157.
- Zimmerman, B. J. (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(2), 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2.
- Zimmerman, B. J.; 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. doi:10.3102/00028312029003663.

- 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. doi:10.3102/00028312023004614.
- 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. doi:10.1037/0022-0663.82.1.51.

ABSTRACT: The recent literature has pointed out the existence of fragilities, in the school and learning dimensions, in children and young people in residential care. The current study aimed to analyse and understand the processes of studying and learning in institutions, of 2nd and 3rd cycle and secondary students, examining the role of individual and contextual variables on self-regulated learning processes. The sample included 248 children and young people living in 20 residential care settings from the north of Portugal. The instruments were the following: a personal and academic data instrument, the Inventory of Self-Regulated Learning Processes (Rosário *et al.*, 2010), and an instrument of characterization of the institution. Results showed significant differences in the self-regulated learning, according to gender and grade retention, also emphasizing the importance of self-efficacy, value of learning, and educational aspirations. The study site and study time, as well as the reported difficulties in studying, were relevant in the self-regulated learning processes. The size of the institution did not assume relevance. Implications of these results in promoting better education and learning in residential care contexts are discussed.

KEYWORDS: study and learning, residential care institutions, self-regulated learning, individual and contextual variables.