

Sandra Maria Guimarães Esteves

Os hábitos de estudo em crianças e jovens institucionalizados



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto - 2011

Sandra Maria Guimarães Esteves

Os hábitos de estudo em crianças e jovens institucionalizados



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto - 2011

Sandra Maria Guimarães Esteves

Os hábitos de estudo em crianças e jovens institucionalizados

Assin. _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, ramo de Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Ramalho.

RESUMO

Os hábitos de estudo são uma dimensão que representa um valor significativo no desenvolvimento das estratégias de aprendizagem que as crianças e jovens têm de desenvolver para ter sucesso escolar. As crianças e jovens institucionalizados são uma população muito particular por uma série de factores que apresentam e aos quais são na sua maioria alheios, mas que a dada altura da sua vida os conduziu a um centro de acolhimento, no qual podem residir por 6 meses ou até atingir a maioridade.

Assim, dada a importância que a dimensão hábitos de estudo pode representar para estas crianças, realizamos um estudo descritivo que tem como objectivo analisar a relação entre os hábitos de estudo e as crianças institucionalizadas de três instituições do distrito de Aveiro, aderentes ao plano DOM (Desafios, Oportunidades e Mudanças).

Neste estudo participaram 70 crianças e jovens, 56 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Assim, 80% pertencem ao sexo feminino.

As crianças e jovens que participaram neste estudo pertencem a três instituições: Obra de Frei Gil, Centro de Apoio Familiar Lar Pinto Carvalho e o Centro Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda. Todos os participantes têm entre 12 e 18 anos.

Os instrumentos utilizados incluem um Questionário Sócio-Demográfico e uma escala que se intitula *Inventário de Hábitos de Estudo* (IHE) de Pozar (1997). Foram realizadas algumas análises estatísticas através do programa estatístico, *Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows* (versão 17.0).

Os resultados obtidos nesta investigação permitiram concluir que quando se analisa os hábitos de estudo das crianças e jovens destas três instituições do distrito de Aveiro, parece não existirem diferenças na forma como as três instituições trabalham com estas crianças e jovens, de forma a promover o sucesso escolar destes menores.

RÉSUMÉ

Les habitudes de travail sont une dimension qui représente une valeur importante dans le développement de stratégies d'apprentissage que les enfants et les jeunes doivent développer pour réussir au contexte scolaire. Les enfants et les jeunes qui sont dans les institutions sont une population très particulière à cause d'un certain nombre de facteurs dont ils ne sont pas responsables, mais à un moment dans votre vie les a amenés à un centre d'accueil où ils peuvent rester pendant 6 mois ou jusqu'à l'âge adulte.

Ainsi, étant donné l'importance que les habitudes d'étude peuvent apporter à ces enfants, nous avons effectué une étude descriptive qui sert à analyser la relation entre les habitudes d'étude et enfants placés en institution à partir de trois institutions au district d'Aveiro, couvertes par le plan DOM (Défis, Opportunités, Changements).

Dans cette étude ont participé 70 enfants et jeunes, 56 du sexe féminin et 14 du sexe masculin. Ainsi, 80% appartiennent au sexe féminin.

Les enfants et les jeunes âgés qui ont participé dans cette étude appartiennent à trois institutions: Obra de Frei Gil, Centro de Apoio Familiar Pinto Carvalho et Centro Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda. Tous les participants sont âgés entre 12 et 18 ans.

Les instruments utilisés sont un questionnaire sociodémographique et une échelle qui est intitulée Inventaire des Habitudes de Travail (IHE) de Pozar (1997). Des analyses statistiques ont été effectuées en utilisant le programme statistique, Statistical Package for Social Sciences (SPSS) pour Windows (version 17.0).

Les présents résultats ont montré que lorsque l'on examine les habitudes de travail des enfants et des jeunes de ces trois institutions dans le district d'Aveiro, il semble qu'il n'y a pas de différences dans la façon dont ces trois institutions des enfants et des jeunes travaillent pour favoriser la réussite scolaire de ces enfants.

ABSTRACT

The study habits are a dimension that represents a significant value in the development of learning strategies that children and young people must develop to succeed in school. Children and young people in institutions are a very particular population for a number of factors which are mostly unrelated, but at some point in their life led them to a reception center where they can reside for 6 months or to adulthood.

Thus, given the importance that the scale habits of study can make to these children, we conducted a descriptive study that aims to analyze the relationship between study habits and institutionalized children from three institutions in the district of Aveiro, covered by the plan DOM (Challenges, Opportunities and Changes).

In this study, 70 children and young people are participated, 56 are female and 14 are male. So, 80 % are female.

The children and young people that participated in this study are in the three institutions: Obra Frei Gil, Centro de Apoio Familiar Pinto Carvalho and the Centro Promoção Social Rainha Santa Mafalda.

The instruments used include a Socio-Demographic Questionnaire and a scale that is entitled Study Habits Inventory (IHE) of Pozar (1997). Some statistical analyses were performed using the statistical program, Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows (version 17.0).

The present results showed that when one examines the study habits of children and young people of these three institutions in the district of Aveiro, it seems there are no differences in how the three institutions work with these children and young people, to promote the school success of these children.

Dedico este trabalho ao meu Tesouro: o meu querido filho Gonçalo.

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer a todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para a realização do presente trabalho.

Ao Professor Doutor Joaquim Ramalho, pela sua orientação e compreensão. Agradeço a disponibilidade e incentivo, essenciais à realização deste trabalho.

Ao Mestre Francisco Sampaio Gomes e Professor Doutor João Gomes, os meus sinceros agradecimentos, pelo seu apoio e palavras de conforto, durante o desenrolar de todo este processo.

Às entidades que colaboraram, Obra de Frei Gil de Lobão, Lar Pinto de Carvalho e Centro Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda, pela disponibilidade incondicional manifestada por todos os dirigentes, colaboradores, crianças e jovens, por permitirem a recolha de dados e tornarem possível a concretização deste trabalho.

Às minhas crianças e jovens, o meu muito obrigado pela inspiração e pela disponibilidade com que participaram neste estudo.

À minha amiga Susana por todo o apoio e companheirismo, em mais uma etapa que percorremos juntas.

Às minhas amigas Arlinda e Zeza, que sempre me acompanharam durante mais este percurso da minha vida, apoiando-me nos momentos de maior dificuldade e partilhando comigo os momentos de alegria.

E com muito carinho agradeço aos meus pais e irmã, pelo seu constante apoio, incentivo e suporte que sempre demonstraram.

O meu muito obrigado a todos.

Sandra Guimarães

Índice

1. INTRODUÇÃO	Erro! Marcador não definido.
2. A APRENDIZAGEM	Erro! Marcador não definido.
2.1. Teorias de Aprendizagem.....	Erro! Marcador não definido.
2.2. Estratégias de aprendizagem	7
2.3. Conceito de hábito de estudo	14
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	Erro! Marcador não definido.6
3.1. O contexto institucional.....	Erro! Marcador não definido.7
3.2. As crianças e jovens institucionalizados	20
3.2.1. Caracterização das crianças e jovens	21
3.2.2. Escolaridade.....	23
3.3. Caracterização das três instituições participantes no estudo ..	Erro! Marcador não definido.
3.3.1. Caracterização do Funcionamento da Obra de Frei Gil .	Erro! Marcador não definido.9
3.3.1.1. Enquadramento legal	Erro! Marcador não definido.9
3.3.1.2. Enquadramento Geográfico	30
3.3.1.3. Missão e propósito do Lar de Infância e Juventude (LIJ).....	30
3.3.1.4. Objectivos estratégicos do LIJ	31
3.3.1.5. Estrutura física	32
3.3.1.6. Actividades	33
3.3.1.7. Constrangimentos e dificuldades ...	Erro! Marcador não definido.4
3.3.2. Caracterização do Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho	Erro! Marcador não definido.5
3.3.2.1. Enquadramento Geográfico	Erro! Marcador não definido.6
3.3.2.2. Recursos Humanos.....	Erro! Marcador não definido.7
3.3.2.3. Recursos Financeiros	Erro! Marcador não definido.8
3.3.2.4. Lar de Infância e Juventude do Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho	Erro! Marcador não definido.8
3.3.3. Caracterização Geográfica e Institucional do Centro Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda em Arouca.....	Erro! Marcador não definido.9
3.3.3.1. Enquadramento Geográfico	41
3.3.3.2. Recursos Físicos e Humanos	41
3.3.3.3. Lar de Infância e Juventude do Centro Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda	43
3.3.3.3.1. Actividades	43
3.3.3.3.2. Projecto de vida.....	45
3.3.3.3.3. Situação escolar	46
3.3.3.3.4. Saúde	47

4. OS HÁBITOS DE ESTUDO: UM ESTUDO EMPÍRICO	49
4.1. Objectivos.....	Erro! Marcador não definido.
4.2. Desenho	51
4.3. Método.....	51
4.3.1. Participantes.....	52
4.3.2. Materiais	Erro! Marcador não definido.6
4.3.2.1. Inventário de Hábitos de Estudo (IHE).....	Erro! Marcador não definido.6
4.3.2.2. Questionário Sócio-Demográfico ..	Erro! Marcador não definido.8
4.4. Procedimento.....	Erro! Marcador não definido.9
4.5. Resultados	62
4.5.1. O estudo do percurso escolar das crianças e jovens institucionalizados .	62
4.5.2. O estudo sócio-familiar das crianças e jovens institucionalizados....	Erro! Marcador não definido.
4.5.3. O estudo dos hábitos de estudo das crianças e jovens institucionalizados	Erro! Marcador não definido.8
4.6. Discussão.....	Erro! Marcador não definido.
5. CONCLUSÕES	78
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

Índice de Anexos

Anexo A – Declaração de Consentimento Informado

Anexo B – Inventário de Hábitos de Estudo (IHE)

Anexo C – Questionário Sócio-Demográfico (QSD)

Índice de Figuras

Figura 1 – Número de funcionários por sector no LIJ da OFG..... 33

Figura 2 – Número de funcionários por sector no LIJ do CAFPC..... 37

Figura 3 – Número de funcionários por sector no LIJ do CPPSRSM..... 42

Figura 4 – Factores do Questionário IHE..... 57

Índice de Quadros

Quadro 1 – Alguns inventários de avaliação de estratégias de estudo..... 12

<i>Quadro 2 – Distribuição das crianças e jovens com medida de acolhimento</i>	23
<i>Quadro 3 – Distribuição das crianças e jovens pela faixa etária</i>	24
<i>Quadro 4 – Distribuição das crianças e jovens participantes pelos três grupos</i>	53
<i>Quadro 5 – Distribuição da amostra total e da amostra por grupos em função do sexo</i>	54
<i>Quadro 6 – Estatísticas de tendência central e de dispersão para a idade</i>	54
<i>Quadro 7 – Distribuição da amostra total e da amostra por grupos em função da escolaridade</i>	55
<i>Quadro 8 – Distribuição da amostra total e da amostra por grupos em função da antiguidade</i>	55
<i>Quadro 9 – Número de retenções da amostra total e por instituição gestora</i> Erro! Marcador não definido.	63
<i>Quadro 10 – NEE: Currículo alternativo/específico Individual</i>	63
<i>Quadro 11 – NEE: Currículo escolar próprio/Individualizado</i>	63
<i>Quadro 12 – NEE: Adaptações curriculares</i>	64
<i>Quadro 13 – Apoio Pedagógico Acrescido</i>	64
<i>Quadro 14 – Comunicação com a escola</i>	65
<i>Quadro 15 – Absentismo Escolar</i>	65
<i>Quadro 16 – Dificuldades das crianças e jovens (visão)</i>	66
<i>Quadro 17 – Dificuldades das crianças e jovens (audição)</i>	66
<i>Quadro 18 – Situação familiar: visitas na instituição</i>	67
<i>Quadro 19 – Situação familiar: idas a casa de familiares</i>	67
<i>Quadro 20 – Fratrias</i>	68
<i>Quadro 21 – Com familiares noutra instituição</i>	68
<i>Quadro 22 – Distribuição por amostra total e instituição das escalas do IHE</i>	69
<i>Quadro 23 – Distribuição por amostra total das escalas IHE</i>	70
<i>Quadro 24 – Distribuição por instituição OFG das escalas IHE e níveis de perfil</i>	70
<i>Quadro 25 – Distribuição por instituição CAFPC das escalas IHE e níveis de perfil</i>	71
<i>Quadro 26 – Distribuição por instituição CPPSRSM das escalas IHE e níveis de perfil</i>	72

Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1 – Actividades do LIJ do CPPSRSM</i>	44
<i>Gráfico 2 – Actividades na comunidade exterior das crianças e jovens do LIJ do CPPSRSM</i>	44
<i>Gráfico 3 – Projectos de vida das crianças e jovens do LIJ do CPPSRSM</i>	46
<i>Gráfico 4 – Crianças e jovens por ciclo de escolaridade do LIJ do CPPSRSM</i>	46
<i>Gráfico 5 – Sucesso escolar no ano lectivo 2007/2008 do LIJ do CPPSRSM</i>	47

1. INTRODUÇÃO

Ao pesquisar nesta área, constata-se que é vasto o material bibliográfico na área do sucesso e insucesso escolares. No entanto, o êxito nunca está associado a crianças e jovens que estejam institucionalizados. Quando surgem conclusões científicas relativas à comunidade escolar em geral, este tipo de população está sempre associado ao insucesso escolar, ou seja, uma abordagem pela negativa.

De acordo com Binder e Michaelis (2006), cada criança desenvolve-se à sua maneira, umas apresentam maior facilidade ao nível da motricidade, outras têm maiores dificuldades no desenvolvimento da linguagem, outras não se conseguem concentrar muito tempo num assunto. Outras há, que são mais tímidas, outras mais agitadas e precisam de movimento. De facto, segundo os autores, cada criança tem as suas especificidades. Segundo Da Rosa e Lapointe (2001), a criança à nascença entra num universo já organizado e estruturado, ao nível de normas e valores, que vai influenciá-la e modelá-la, aprendendo a pensar, sentir e falar de acordo com o contexto onde se insere. Na opinião dos autores, trata-se de uma adaptação que o ser humano faz.

O processo de institucionalização acarreta várias implicações para uma criança ou jovem, pois é um processo difícil e complexo. O encaminhamento das crianças ou dos jovens, é desde logo uma preocupação central no processo de acolhimento, pois o Lar deve estar capacitado para promover o crescimento e o desenvolvimento destas crianças, mas também oferecer modelos de referência válidos, estratégias para o desenvolvimento de comportamentos assertivos e de relacionamento interpessoal.

Deste modo, na investigação que aqui apresentamos tivemos como objectivo principal avaliar os hábitos de estudo das crianças e jovens das três instituições do distrito de Aveiro aderentes ao plano DOM (Desafios, Oportunidades e Mudanças). Neste estudo participaram 70 crianças e jovens, sendo 80% do sexo feminino. Os participantes têm idades entre os 12 e os 18 anos e pertencem a três instituições: Obra de Frei Gil, Centro de Apoio Familiar Lar Pinto Carvalho e o Centro Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda.

Esta dissertação está organizada em duas partes, numa primeira parte teórica, começamos por abordar a aprendizagem como um todo, decifrando depois através de alguns autores os modelos e as estratégias de aprendizagem mais utilizadas e defendidas pela maioria dos autores. De seguida, debruçamo-nos sobre a dimensão hábitos de estudo caracterizando e realçando a sua importância no desenvolvimento do sucesso escolar.

Na parte empírica, começamos pela apresentação dos objectivos desta investigação, seguindo-se a descrição dos participantes, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados, nomeadamente, o *Inventário de Hábitos de Estudo* (IHE) de Pozar (1997) e um Questionário Sócio-Demográfico (QSD) que procura caracterizar a criança ou jovem pelo seu percurso escolar e pelo contacto que ainda mantém ou não com a sua família. Este QSD foi elaborado pela autora, aquando esta investigação, dividindo-se em duas partes, uma primeira que diz respeito à perspectiva escolar da criança ou jovem, e uma segunda parte que diz respeito à recolha de dados que caracteriza a criança ou jovem relativamente ao seu processo de protecção e promoção. Espera-se que este QSD permita elaborar um diagnóstico de avaliação dos hábitos de trabalho e estudo da nossa amostra. No momento seguinte, apresentamos e discutimos os resultados obtidos através da análise estatística realizada, que permitiu avaliar o nível de hábitos de estudos dos três lares de infância e de como isso contribui para o sucesso escolar das crianças e jovens que nele residem. Por fim, avançamos com as conclusões deste estudo reflectindo na importância dos hábitos de estudo nestes participantes, de forma a superarem défices e falhas que vem do seu percurso escolar e vivencial anterior.

Contudo, para além de tudo de novo que a criança e jovem têm de enfrentar, não podemos esquecer que o factor determinante para a sua adaptação é, muitas vezes, as suas vivências anteriores à institucionalização. De facto, é aí que muitas vezes, nos deparamos com algumas dificuldades, nomeadamente ao nível do grande insucesso escolar que as caracteriza, não só pela ausência de hábitos de estudo, mas também pelo forte absentismo escolar.

Para confirmar esta ideia, Oliveira (2005) refere que o fenómeno do insucesso escolar tem também uma dimensão sociopedagógica, pois a criança passa muitas horas na escola e o insucesso escolar relaciona-se com o insucesso de toda a pessoa (aluno), dos

pais e dos docentes e da instituição escolar e social. Pires (1987), por seu turno, no que diz respeito ao insucesso escolar considera que o insucesso escolar é um processo multifacetado, complexo, não se reduzindo à mera ideia de reprovação.

Parece-nos conveniente referir, também, que para Pires (1991:11), “*as causas subjacentes ao insucesso escolar são: o desfazamento entre a escola e a realidade do aluno, que tem interesses e necessidades individuais, sociais, profissionais e lúdicas, a frágil cooperação da família com a escola, a resposta inadequada da escola aos anseios quer dos professores e alunos, quer das famílias e da sociedade, a deficiente preparação pedagógica do docente, a ausência dos hábitos de leitura e métodos de estudo*”.

Ora, é sobre este último aspecto que nos debruçaremos, dado que, é notória a sua importância no contexto escolar e o relevo que tem vindo a despertar nos nossos investigadores. Efectivamente, o insucesso escolar é cada vez mais uma preocupação, uma vez que atinge um número muito significativo de alunos.

Acresce ainda o facto de, muitas crianças e jovens, com um baixo rendimento escolar, apresentarem uma atitude negativa face ao estudo, uma grande desmotivação escolar e um tempo de estudo insuficiente. Esta ideia é corroborada por Estanqueiro (1995) que considera que a motivação é um motor que impulsiona o sucesso, pois é um eixo que activa e dirige o comportamento. A motivação desperta a vontade de aprender e havendo estes dois elementos avança-se mais rapidamente. Assim, a aprendizagem processa-se e evolui mais facilmente.

Em termos de conclusões, é evidente a ausência de estudos aprofundados sobre o sucesso escolar em menores institucionalizados. Há, portanto, em nosso entender, uma necessidade notória de dar proeminência a esta questão, tendo em conta o número de crianças e jovens institucionalizadas em Portugal.

2. A APRENDIZAGEM

Provérbio chinês:

*Diz-me e eu esquecerei.
Ensina-me e eu lembrar-me-ei.
Envolve-me e eu aprenderei (Sanchez 2001:45)*

2.1. Teorias de Aprendizagem

O estudo da aprendizagem foi desde sempre um marco na história da psicologia. Se por um lado havia unanimidade entre os psicólogos, no que diz respeito à relevância da aprendizagem como objecto de estudo, por outro lado, discordam comparativamente ao mecanismo pelo qual o processo de aprendizagem acontece. As escolas básicas foram: (i) comportamentalistas-associacionistas, que viam a aprendizagem como consequência da formação de conexões entre estímulos e respostas observáveis, (ii) cognitivistas-gestaltistas, que viam a aprendizagem como o efeito da reorganização de percepções e formação de novas relações (Sprinthall, 1993).

O conceito de “*estudo*”, como um processo contínuo de aprendizagem, é aceite como uma actividade cujos alicerces assentam num conjunto de hábitos intelectuais, através do qual é pretendida a aquisição e transformação de conhecimentos. Por sua vez, esta transformação de conhecimento orienta o indivíduo para a aprendizagem de determinado conteúdo. Assim, salienta-se a dinâmica estudo/aprendizagem (Pozar, 1997). Por outro lado, a aprendizagem compreende uma mudança nas nossas habilidades, no modo de fazer e conhecer, cujo resultado é mais ou menos permanente resultante da nossa interacção com as nossas experiências anteriores (Pozar, 1997). As aprendizagens que se fazem estão intimamente dependentes das estratégias de aprendizagem a que o indivíduo recorre, ou seja, do plano formulado para atingir determinado efeito (Pozar, 1997).

A aprendizagem consiste na aquisição de reflexos, hábitos, atitudes, que se inscrevem no organismo e na *psiché* da pessoa e guiam a sua conduta. A criança a quem os pais ensinam a higiene, as boas maneiras, passa também por uma aprendizagem, através da

repetição dos gestos destinados a desenvolver nela reflexos condicionados e sobretudo hábitos. A criança que aprende um jogo novo observa o que as outras fazem e imita-as. A seguir ela própria efectua tentativas e corrige os seus erros, esta é outra forma de aprendizagem. Da mesma forma, uma pessoa que decora um texto através da repetição e da correcção dos erros que vai cometendo impõe à memória uma aprendizagem destinada a inscrever uma série de sons sucessivos no seu sistema neurocerebral. Tal como referimos pelos exemplos dados, constata-se que a repetição, a imitação e a aplicação de recompensas e punições, as tentativas e os erros são quatro processos principais através dos quais a aprendizagem se realiza. Quer se trate do treino de animais (com Pavlov), da educação das crianças, do ensino, da educação ou da socialização em geral, o agente socializador e/ou o socializado recorrem constantemente a qualquer destes processos de aprendizagem (Rocher, 1989).

“Assim é a «escola para a vida e através da vida», na qual, sob a direcção do educador que conhece a alma infantil, ou, em linguagem profissional, que domina os processos da sua evolução e historicidade, a criança pode vir a ser o autor da sua própria formação” (Merani, 1978: 69).

Segundo Hull (*in* Lieury, Fenouillet, 1996:20), *“a aprendizagem é o produto de uma motivação (motivação) e do nível de aprendizagem (hábito) anterior, tem uma consequência prática imediata: não se aprende sem se estar motivado”*.

Estes dois conceitos são fundamentais, por um lado, o aluno como autor da sua própria formação, por outro lado, o grau de motivação que ele aplica/desenvolve no seu estudo. A motivação surge, então, como um vector de desenvolvimento da aprendizagem e do desempenho, mas também de auto-confiança em si próprio. Os alunos têm de ser preparados para uma vida mais autónoma e produtiva, colocando assim em prática a capacidade de iniciativa, de encarar novos desafios e de utilizar estratégias para resolver problemas. No fundo, o que muda nos alunos motivados é a intensidade com que realizam as tarefas e a persistência que demonstram na utilização de esforços para resolverem as actividades que lhes são propostas.

No contexto escolar, a questão da motivação surge sempre como um aspecto crucial para a aprendizagem. Segundo Bzuneck (2001, in Boruchovitch 2008), as pesquisas realizadas nas últimas décadas reconhecem que a motivação para aprender afecta muito o desempenho escolar dos alunos. Para Pintrich e Garcia (1992), metas, propósitos e escolhas que orientam o comportamento humano, são termos chave nas teorias da motivação. Os autores advertem que a escolha de uma actividade ou a definição de uma meta, não asseguram que o procedimento iniciado seja mantido com o mesmo empenho e perseverança se ocorrerem complicações.

No fundo, as teorias recentes da aprendizagem têm se preocupado com a interacção entre o material a ser aprendido e os processos psicológicos necessários para aprender, realçando o estudo sobre a forma como o estudante obtém, selecciona interpreta e transforma a informação (Pfromm Neto, 1987; Pozo, 1996, in Boruchovitch, 1999).

O insucesso escolar é um facto influenciado por um conjunto de factores que podem ser individuais, familiares e sociais, no fundo ligados internamente entre si. Muitas vezes, o fracasso escolar é uma consequência de desajustamento, que já vem com o aluno ou que este desenvolve ao longo do seu processo educativo. O aluno inadaptado vive a sua própria situação, como uma dificuldade de relação com o ambiente, que acaba por se traduzir em problemas de relação pessoal com educadores e companheiros (Gomez, Mir & Serrats, 1993).

Segundo González e García- Senorán (2004, in Ramalho 2009) apresentam um modelo comportamental de aprendizagem, salientando-se a importância dos aspectos motivacionais e metacognitivos. O modelo organiza-se em 5 componentes que se relacionam entre si, de uma forma sequencial: (i) os motivos, (ii) as metas, (iii) os planos, (iv) a actividade e (v) a avaliação. Assim, pretende-se distinguir o papel de alguns aspectos chave da execução na aprendizagem, podendo como compensação identificar as dificuldades que possam emergir. Estes 5 componentes explicam, também, como os aspectos motivacionais constituem um dos factores condicionantes da atenção, ou seja, a valorização que é consagrada a cada um dos componentes vai ocasionar a eleição de algo em relação ao outro.

Uma aprendizagem que passe pela interpretação e pelo conhecimento emocional pode originar maiores capacidades cognitivas, sobretudo nos processos atencionais (Ramalho, 2009).

Aprender e memorizar são práticas que todos os indivíduos podem desenvolver. Assim, Brown, (1990) propõe alguns métodos de aprendizagem que visam melhorar o desempenho dos alunos (i) aprender de cor, ou seja, a repetição como o melhor caminho para se atingir uma aprendizagem que permita a retenção dos factos na memória por muito tempo, (ii) compreender é a chave para memorizar, ou seja, para aprender uma coisa e estar confiante na sua utilização, é preciso estar seguro e ciente que se compreendem, (iii) procurar modelos, que tenham lógica e que ajudem o aluno a compreender e a aprender melhor, (iv) aprender de forma activa, isto é, é necessário o envolvimento para haver uma completa compreensão, (v) o método de cultivar uma «memória fotográfica», não se adequa a todos os alunos, mas em alguns casos pode ter algum sucesso, (vi) transformar os factos em figuras, ou seja, colocar as palavras de modo a construir um diagrama, (vii) usar «avivadores de memória» como por exemplo, escrever citações, fórmulas, datas em fichas que possa ir consultando, ir lendo e recordando.

Desta forma, os seis passos para bem aprender são: aprender a matéria nova através de um método adequado, rever no dia seguinte e depois de alguns dias, testando os conhecimentos oralmente ou por escrito, e tornando a revê-los dias antes do exame.

2.2. Estratégias de aprendizagem

Algumas pesquisas têm apontado que é possível ajudar os alunos a controlar e reflectir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, através do ensino de estratégias de aprendizagem (Brown, 1997; Clark, 1990; Pressley & Levin, 1983, *in* Boruchovitch, 1999).

Assim, o papel que as estratégias de aprendizagem desempenham tem sido cada vez mais reconhecido por todos os educadores. As investigações mais recentes têm se

focalizado mais no reconhecimento das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos naturalmente ou como resultado de treinos sistemáticos na procura de processos cognitivos usados pelos alunos bem sucedidos, bem como, pela análise de factores que impedem os alunos de empregarem o uso das estratégias de aprendizagem (Boruchovitch, 1999)

Exigir o envolvimento dos alunos é naturalmente o aspecto mais importante das estratégias de aprendizagem, mas o aluno tem de perceber em que é que aquela forma de actuar (a estratégia) o vai ajudar a resolver as suas dúvidas específicas (Sanches, 2001).

Para Vasconcelos (2003), o conceito de estratégia de aprendizagem apresenta vários sentidos, sendo bastante complexo e ambíguo. Assim, os termos estratégia, técnica e estilo de aprendizagem são muitas vezes usados como sinónimos. Embora, a noção de estratégia de aprendizagem seja muitas vezes confundida com habilidade para estudar. Por outro lado, Mahillo (1993), refere a importância dos manuais de técnicas de estudo que definem as estratégias como técnicas orientadoras, relevantes para aprender, contudo sem constituírem uma receita ou algo utópico para os estudantes alcançarem. Já Tobias (1982), definiu o conceito de estratégias de estudo como «macro-processos» que complementam processos da inteligência mais microscópios. Assim, estas estratégias de aprendizagem estão subjacentes à realização de tarefas intelectuais, sendo, por isso, o seu suporte. Conferem, além disso, a capacidade de analisar as tarefas e dar resposta ao que lhes é pedido.

Desta forma, segundo Silva e Sá (1993), as estratégias de aprendizagem são planos formulados pelos alunos com o intuito de atingirem determinados objectivos de aprendizagem mais específicos, sendo, também, procedimentos que permitem realizar tarefas definidas.

Nomeadamente, quando lemos um artigo e vamos sublinhando o mais importante, estamos a utilizar uma estratégia que nos permite manter a atenção na leitura. Mais tarde, quando voltamos a ler apenas os sublinhados conseguimos resgatar apenas as ideias principais.

Silva e Sá (1993) propuseram uma organização das estratégias da seguinte forma: estratégias específicas à tarefa, estratégias relacionadas com metas atingir em determinados domínios e por último, estratégias gerais cujo objectivo principal é regular a utilização das citadas anteriormente. As estratégias específicas são as que dizem respeito a determinadas tarefas concretas, por exemplo, fazer a prova dos nove para conferir se a conta está certa. As relacionadas com metas são utilizadas para atingir em determinados domínios (compreender, resolver problemas, memorizar), como quando procuramos identificar as ideias principais de um texto para tentarmos compreender melhor a leitura. As estratégias gerais procuram verificar os resultados obtidos utilizando outras estratégias, ou não se obtendo um resultado satisfatório, mudando para outra mais eficaz. No fundo, a aplicação das estratégias gerais pelo estudante, depende da aprendizagem que tem do tema a estudar e do conhecimento prévio que ele tem sobre o tema.

Aqui reside a importância que o bom estudante atribui à aprendizagem, pois se ele considerar importante tudo o que aprendeu no passado e integra-lo no seu desempenho presente, ele irá também recorrer ao uso das estratégias de forma consciente ou automática, mas com o objectivo de obter um desempenho positivo.

Schmeck (1988) faz a diferença entre “*habilidade*” e “*estratégia*” quando refere que as habilidades são capacidades que a todo o instante podem ser indicadas em acções, pois foram desenvolvidas através da experiência, podendo ser empregues conscientemente ou inconscientemente, de forma automática. Por outro lado, as estratégias são sempre usadas de forma consciente (Font, 2007).

Font (2007) considera que a nível da aprendizagem não depende tanto de um presumível coeficiente intelectual, nem do domínio de um bom conjunto de técnicas e métodos para estudar de forma benéfica, mas da capacidade de captar os requisitos das tarefas de uma determinada situação de aprendizagem e de verificar com os meios adequados essa situação.

Para Font (2007), Nisbet e Shucksmith (1986: 47) vão neste sentido dizendo: “*O factor que distingue uma boa aprendizagem de uma má ou inadequada é a capacidade de*

examinar as situações, as tarefas e os problemas e de responder em consonância, e esta capacidade raras vezes é ensinada ou estimulada na escola”.

Segundo Nisbet e Schucksmith (1994), as estratégias representam *habilidades de ordem mais elevada* que comandam habilidades mais específicas/práticas relacionadas com a tarefa. Estas «supra-habilidades» ultrapassam o conceito de regra ou de hábito, mas apontam sempre para a ideia de finalidade. A sua realização prática pode ser lenta, embora, muitas vezes, ocorra de forma tão rápida que o indivíduo, nem sequer se apercebe que recorreu a uma estratégia. Com o intuito de diferenciar entre habilidades e habilidades de ordem superior, os referidos autores recorrem a Rennick e Beck (1976) para definirem estratégias gerais como sendo as actividades amplas relacionadas com a razão e estratégias mediadoras como habilidades específicas ou recursos utilizados para realizar uma tarefa.

Por seu turno, Sternberg (1983) diferenciou habilidades executivas de habilidades não executivas. Desta forma, as primeiras são usadas para planificar, controlar ou rever estratégias para a execução de uma tarefa. As segundas são empregues na execução factual de uma tarefa. Porém, é de salientar que ambas as habilidades são necessárias para uma execução perfeita da tarefa.

Deste modo, Nisbet e Schucksmith (1994) referem-se aos estudos de Karbay (1984), dado que distingue micro-estratégias de macro-estratégias, sendo as primeiras específicas de cada tarefa, estando inerentes à sua execução e relacionam-se com conhecimentos e habilidades concretas. As macro-estratégias dizem respeito a um grupo mais abrangente e relacionam-se com factores emocionais e culturais.

Desta forma, a escola apresenta, alguma preocupação com as já referidas habilidades para o estudo, no entanto não cuida do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que regulam o uso dessas habilidades na execução das tarefas escolares. Alguns estudos sugerem que a aprendizagem decorre não só da necessidade do aluno tomar consciência dos objectivos, dos meios e do processo de estudo, mas, também, da adequação do tipo de estratégia usada em cada tarefa, modificando-a se for pouco eficiente. Contudo, de acordo com Ribeiro e Leal, (1998), muitas vezes os estudantes tem tanta informação,

não estruturada, que acabam por sentir dificuldades em processar, assimilar e organizar a informação relevante.

Aprender a reflectir, a raciocinar, a fazer uso de estratégias de resolução de problemas para adaptarmos as novas gerações para aprenderem mais, melhor e de forma distinta e maleável, é uma necessidade elementar da educação e provavelmente, a função mais relevante da escola (Fonseca, 2007).

“Aprender é acumular conhecimento, memorizar e reproduzir, aplicar, perceber, ver descortinar algo de forma diferente (Söljő,1982), transformar-se, construir a sua própria personalidade (Marton, Dall’Alba, Beaty, 1993, in Almeida & Tavares, 1998).

No que concerne aos métodos de estudo, Vasconcelos (2003) refere que de acordo com a literatura da especialidade, método de estudo é um conjunto de técnicas/estratégias a que se recorre para conseguir estudar e melhorar o aproveitamento escolar e a realização de fichas de avaliação. Desta forma, os métodos de estudo integram estratégias facilitadoras de trabalho intelectual, às quais se se recorrer frequentemente, se tornam hábitos de trabalho. Todavia, cada sujeito deve conhecer as características individuais e tendo em conta as ferramentas disponíveis, terá de adoptar e aplicar estratégias que se tornam hábitos de estudo, ou seja, o mais eficiente.

Os profissionais da educação portugueses já dispõem de alguns inventários e escalas para diagnosticarem estratégias de aprendizagem. No entanto, a aplicação de programas de estudo implicam meios válidos e fiéis capazes de avaliar atempadamente as lacunas dos discentes nesta área. Assim, intervir na área dos métodos de estudo pressupõe uma avaliação diferencial das dificuldades de aprendizagem e dos mecanismos habituais de estudo, ou seja, o conhecimento das estratégias de estudo aplicadas (Vasconcelos & Praia, 2004).

Apresentamos de seguida no quadro (1) as escalas de diagnóstico de estratégias de estudo.

Quadro 1 – *Alguns inventários de avaliação de estratégias de estudo*

Escala CEPEA: Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado – Barca Lozano, Alfonso (1999) (Espanha)

SPQ: Study Process Questionnaire – Biggs, J.B. (1987) (Austrália)

LPQ: Learning Process Questionnaire – Biggs, J.B. (1987) (Austrália)*

SSHA: Survey of Study Habits and Attitudes – Brown, W. F. & Holtzman, W. H. (1987) (Estados Unidos)
BAHHMAE: Bateria de Evaluación de Actitudes, Hábitos, Habilidades, Método y Ambiente de Estudio – García Pérez, E. M., Galve Manzano, J. L., Prieto Rodriguez, C. & Magaz Lago, A. (1993) (Espanha)

SHEIK: Study Habits Evaluation and instruction Kit – Jackson, P. F., Reid, N. A. & Croft, A. C. (1979) (Nova Zelândia)

IHE: Inventário de Hábitos de Estudo – Pozar, F. F. (1989) (Espanha)**

ACRA: Escalas de Estrategias de Aprendizaje – Román Sánchez, J. & Gallego Rico, S. (1994) (Espanha)

LASSI: Learning and Study Strategies Inventory – Weinstein, C. E. & Palmer, D. R. (1990) (Estados Unidos)***

Study-Habits Inventory – Wrenn, C. G. (1941) (Inglaterra)

AME – Escala de Avaliação dos Métodos de Estudo – Vasconcelos, C. (2001) (Portugal)

3ECN – Escala de Estratégias de Estudo em Ciências Naturais (Praia & Vasconcelos, 2004) (Portugal)
Adaptado de Vasconcelos (2001, *in* Vasconcelos & Praia, 2004).

Legenda:

* Instrumento adaptado para a população portuguesa por Rosário (1999).

** Instrumento adaptado para a população portuguesa por Pozar (1995).

*** Instrumento adaptado para a população portuguesa por Figueira (1994).

Segundo Almeida (1996), a nível internacional, tem se dado uma importância acrescida, por parte do sistema educativo a programas de aprendizagem. A escola consciencializou-se de que depende de duas ferramentas basilares, o saber estudar e o saber pensar. Por isso, para o autor é preciso dotar o aluno de um conjunto de estratégias específicas que possibilitem encarar as estratégias escolares e cumpri-las com eficácia (Vasconcelos & Praia, 2004).

Weinstein e Mayer (*in* Boruchovitch, 1999:3) *oferecem uma outra abordagem, em que dividem as estratégias de aprendizagem em cinco tipos diferentes, que posteriormente foram organizadas por Good e Brophy (1986). Estas cinco estratégias denominam-se por estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitorização e estratégias afectivas.*

Assim, Boruchovitch (1993) descreveu as estratégias de ensaio como sendo a repetição tanto escrita como vocalizada do material apreendido. As estratégias de elaboração centram-se na ligação do material novo apreendido ao material antigo e mais familiar, reescrevendo, resumindo, tomando notas, criando analogias. As estratégias de organização compreendem a estruturação realizada ao material a ser apreendido, seja subdividindo-o em partes, ou identificando relações subordinadas ou superordinadas (elaborar diagramas, evidenciar relações entre conceitos). As estratégias de monitorização da compreensão implicam que o indivíduo esteja permanentemente com a consciência do que ele é capaz de captar e retirar do conteúdo que está a ser ensinado (fazer alguma coisa quando percebe que não entendeu o conteúdo, auto-questionar-se para ver se compreendeu). Por fim, as estratégias afectivas referem-se à eliminação de sentimentos desagradáveis, que podem inviabilizar a aprendizagem (manutenção da motivação, atenção e concentração, controle da ansiedade).

De acordo com Mckeachie, Pintrich, Lin, Smith e Sharma (1990, *in* Boruchovitch, 1999:3), as mesmas estratégias podem organizam-se em três grupos: 1) estratégias cognitivas (estratégias de ensaio, elaboração e organização); 2) estratégias metacognitivas (estratégias de planeamento, monitorização e regulação); 3) estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, administração do estudo, administração do esforço de busca de apoio de terceiros).

Em suma, tal como Silva e Sá (1997) referem, as estratégias de aprendizagem vieram abrir novas perspectivas para que a aprendizagem seja ainda melhor, ajudando os alunos a superar as suas dificuldades pessoais e ambientais, com o intuito de alcançar um maior sucesso escolar (Boruchovitch, 1999).

Pegando no exemplo do sistema educacional brasileiro, podemos referir que segundo Costa Ribeiro, (1991), o seu maior problema não é a fuga à escola mas sim, o número de retenções. As investigações de Mello (1983) e Leite (1988) indicam que os professores referem como factores de insucesso escolar: o QI baixo, a subnutrição, a imaturidade, os problemas emocionais, o abandono dos pais, a falta de condições económicas, a desorganização familiar entre outros (Boruchovitch, 1999).

2.3. Conceito de hábito de estudo

Partindo das conclusões de Benavente (1976), Vítor Síl (2004), referiu que três pontos fulcrais estão presentes no estudo do insucesso escolar: o aluno, o meio social e a instituição escolar, pelo que será partindo da interligação destas realidades que se deve procurar realçar os factores de insucesso e as suas causas.

Desta forma, Gibbs (1986) define hábito de estudo como um método contínuo articulado com o crescimento do aluno, no qual o mesmo pode tornar-se conhecedor de como aprende e das dificuldades que tem.

Segundo outros autores, Carita, Silva, Monteiro e Diniz (1997), os hábitos de estudo são definidos como sendo uma estratégia diversificada de ajuda aos alunos a qual visa a aquisição e/ou aperfeiçoamento de um conjunto de competências essenciais de estudo e que são capazes de otimizar o rendimento escolar.

Actualmente, os problemas da aprendizagem são justificados, pela ausência ou uso inapropriado de estratégias de estudo e pela não existência de hábitos de trabalho favoráveis à aprendizagem. Acresce o facto, das crianças e jovens com fraco rendimento escolar apresentarem uma postura negativa face ao estudo, uma forte desmotivação escolar, um tempo de estudo diminuto e uma percepção muito limitada da vantagem de adoptar estratégias de aprendizagem (Silva & Sá, 1997)

Para Mendez (1999), os métodos de estudo são considerados como um utensílio vantajoso para aqueles estudantes que o utilizam, o qual, os pode ajudar a aperfeiçoar os seus resultados escolares, ao mesmo tempo que podem aprender e criar objectivos, a planificar as suas actividades e a distribuir o seu tempo.

Para haver um rendimento escolar efectivo, é essencial que o aluno interiorize a necessidade de gerir o seu tempo, planificando-o de acordo com as actividades que desenvolve ao longo do seu dia (Serafini, 2001).

Também Mendez (1999) refere que aprender a planificar o estudo, permite enormes vantagens, nomeadamente: (i) conhecer e controlar o rendimento pessoal dia após dia, (ii) criar um hábito regular de trabalho, (iii) aproveitar bem o tempo, privilegiando o estudo em prol de outras tarefas.

Assim, cada aluno deve encontrar o seu método pessoal que se adapte às suas necessidades e que lhe permita distribuir o seu tempo de forma adequada. Outro aspecto fundamental, são as características ambientais e psicológicas que servem de distractores do estudo.

Para Carita *et al* (1997), são quatro as condições fundamentais para termos um local de estudo adequado: uma iluminação forte mas que não incida directamente nos olhos, uma temperatura agradável no local, uma ventilação e mobiliário apropriado.

Segundo Mendez (1999), as características indispensáveis para um bom local de estudo são: (i) o local de estudo ser sempre que possível o mesmo, (ii) deve ser calmo e sem estímulos que desviem a atenção, nomeadamente, televisão, rádio, MP3, (iii) deve ter luz directa solar e preferencialmente pelo lado esquerdo, (iv) bem arejado para obter a quantidade de oxigénio suficiente.

No que diz respeito às características psicológicas, estados de espírito como o desânimo, desinteresse, preocupação com problemas pessoais, podem exercer uma interferência negativa no rendimento escolar do aluno (Carita *et al*, 1997).

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

Sem intervenção precoce, estas crianças correm o risco de perpetuar graves formas de patologia transgeracional. Só a capacidade de lhes oferecer um novo modelo de relação pela reconstrução de boas experiências emocionais, securizantes e organizadoras, possibilitará a reaquisição de uma confiança básica no Mundo exterior, essencial para o reinvestimento no próprio.”
Strecht (1997:216-217)

A fonte fundamental do sistema legal de protecção de crianças e jovens em perigo é a lei 147/99, de 1 de Setembro. Este sistema preconiza os seguintes pontos:

- (i) O objectivo centrado na promoção dos direitos e a protecção das crianças e jovens em perigo, de forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral;
- (ii) A limitação da legitimidade de intervenção às situações de perigo (conceito mais restrito do que o de risco), quando esse perigo resulta de actos ou omissões dos pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto ou, resultando da acção ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem, aqueles não se oponham de modo adequado a remover o perigo;
- (iii) A consagração (no art. 4º) dos princípios orientadores de toda a intervenção:
 - Interesse superior da criança e do jovem
 - Privacidade
 - Intervenção precoce
 - Intervenção mínima
 - Proporcionalidade e actualidade
 - Responsabilidade parental
 - Prevalência da família
 - Obrigatoriedade da informação
 - Audição obrigatória e participação
 - Subsidiariedade (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, CID, ISS,IP, 2006)

3.1. O contexto institucional

A temática da institucionalização das crianças é um tema difícil de abordar, visto que cada instituição é um caso único, é uma entidade dinâmica, com identidade própria. É um organismo vivo que se caracteriza e se compõe de seres vivos, com vivências, afectos, projectos, passados, presentes e futuros específicos (Alberto, 2002).

A promoção do sentimento de pertença começa na família, continua na escola, passa pelas actividades extra-curriculares e não se extingue na idade adulta. O desenvolvimento de laços de união, de símbolos e sinais de reconhecimento, da comunicação entre os vários elementos, de uma atitude de solidariedade ajudam a fortalecer o sentimento de pertença (Cordeiro, 1997).

Contudo, quando ocorrem casos de negligência, abuso físico, sexual e emocional, de crianças pelas famílias, há, muitas vezes, a necessidade de retirar as crianças do seu meio natural (família) e de as inserir em instituições, suspendendo assim o sentimento de pertença existente.

Outrora, a solução encontrada para os maus-tratos infantis era a retirada da criança à família maltratante, inicialmente a título provisório, mas acabando muitas vezes por se tornar uma medida prolongada. O contacto dos serviços com as famílias terminava com a institucionalização da criança numa instituição, o que conduzia a um corte das relações intra-familiares da criança, reforçando a desvalorização e a incompetência dos pais, o que se traduzia, por vezes, numa violência familiar mais persistente e extensa a outros elementos (Afonso, 1998).

Para Alberto (2002) cada instituição é uma casa e uma família de “*faz de conta*”, para crianças e adolescentes que continuam a sentir uma profunda necessidade de uma casa e de uma família “*de verdade*”, como têm os seus amigos (Alberto, 2002: 242). De facto, tal como refere o autor, este mundo de faz-de-conta não é real, daí a necessidade de algo verdadeiro e concreto.

Por seu turno, a institucionalização pretende proteger o menor do que de negativo caracterizava o seu contexto familiar e promover o seu desenvolvimento e bem-estar (Alberto, 2002). É por isso que a instituição, que acolha menores em risco, deverá ser securizante, contentora de angústias e promotora do desenvolvimento pessoal e da construção da identidade (Raymond, 1996, *in* Alberto, 2002), para que se minimize, tanto quanto possível, os danos provocados.

Todavia o mesmo autor também refere que, Alberto (2002), a institucionalização de menores pode ser nociva pelo afastamento que provoca da família biológica e salienta estudos recentes, elaborados na América do Norte, que comprovam atrasos de desenvolvimento físico, psicomotor e intelectual, assim como perturbações a nível da vinculação afectiva.

Desta forma a reflexão acerca dos efeitos negativos das instituições nas crianças e a constatação da relevância da família no seu desenvolvimento destas vieram reforçar a defesa que actualmente se faz do princípio da permanência, sempre que possível, da criança no seio familiar ou o seu regresso a este, logo que possível (Afonso, 1998).

Segundo Afonso (1998), em consequência da transformação a nível estrutural da sociedade, crê-se que o auxílio à família maltratante pode ser uma abordagem positiva, para se ultrapassarem a superação de condições de maus-tratos infantis. Assim, actualmente, há alguns projectos inovadores, em termos de metodologias e estratégias de intervenção, como são o caso: Comissões de Protecção de Menores, Projecto de Apoio à Família e à Criança, Projecto Ser Criança, Adopção 2000, entre outros.

Actualmente, é contestada a retirada da criança em risco da sua família, pois esta medida apenas adia a responsabilidade, proporcionando isolamento e exclusão, que a criança vai sentir como sendo uma punição (Madeira, 2000, *in* Alberto, 2002).

No entanto, e quando não é desenhada outra solução por parte dos Tribunais e Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ), estes acabam por ser encaminhados para as instituições. Assim, de acordo com Maia Neto (2007), a criança tem direito à protecção do estado e da sociedade, para isso as crianças são protegidas

através das Instituições. De facto, o Estado e a sociedade cooperam abrindo e suportando os Lares e Centros de Acolhimento de crianças. O Estado apoia economicamente e a sociedade concebe-os e dedicando-se a estas instituições.

Assim que uma criança ou jovem é encaminhado para um Lar de Infância e Juventude (LIJ) ou Centro de Acolhimento Temporário (CAT), deve ser elaborado o seu projecto de vida.

Logo, a definição do Projecto de Vida é um direito inerente a qualquer criança e jovem institucionalizado. Este deve assentar numa abordagem interdisciplinar duplamente focalizada: plano individual e de intervenção sistémica, tendo sempre como objectivo principal a sua desinstitucionalização. Este projecto de vida concebe-se como uma forma de promoção e protecção, através da integração das crianças e jovens nos diversos contextos comunitários, que permitirão o desenvolvimento pessoal, educativo, formativo e a criação de competências para a autonomização e exercício de plena cidadania. Assim que o seu projecto de vida fica delineado e se debate, muitas vezes, com a inexistência de possibilidades fora da instituição, todo o empenho dos que colaboram no seu projecto é canalizado para o bem-estar emocional, psicológico e escolar da criança ou jovem.

De acordo com dados de 2005, as crianças acolhidas rondam as 14 000, destas mais de 50% eram do sexo masculino. A maioria (66,2%) não tinham concluído ainda o 1º ciclo do Ensino Básico, tinham idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. De salientar, também, que a maior parte destas crianças encontram-se na faixa etária dos 12 aos 17 anos (45,8%), sendo que cerca de 12% já tem mais de 18 anos e 9% tem menos de dois anos. Estes dados já se encontram muito desactualizados, como vamos poder verificar mais à frente pela apresentação dos resultados do PII (Plano de Intervenção Imediata) - Relatório de Caracterização de Crianças e Jovens em situação de acolhimento em Portugal.

Da comparação destes dois momentos é notória a preocupação em se potenciar os melhores meios para mudar estes valores, facto que parece já estar a acontecer. É essencial e inevitável pensar na criança como um ser único, que se desenvolve no seu

próprio tempo e de forma única. Efectivamente, as crianças e jovens, que entram numa instituição, também passam por um período de integração e de adaptação a um novo universo, que se caracteriza por um conjunto de novas pessoas, de regras, horários e procedimentos.

É normalmente aceite que a institucionalização pressupõe consequências negativas para qualquer criança ou jovem, no entanto, sabe-se também, que nem sempre há outras possibilidades melhores, pelo que interessa qualificar ao máximo o tempo que esta criança passa na instituição.

Assim sendo, de acordo com a Comissão Nacional dos Direitos das Crianças de 1999, os Lares de Infância e Juventude são equipamentos sociais que acolhem as crianças e jovens em risco social, desinseridos do meio familiar, que tentam oferecer-lhes formas de vida o mais aproximadas possível de uma família.

3.2. As crianças e jovens institucionalizados

Ao cruzarmos os dados relativos a 2005 com os de 2009, verificamos que o número de crianças e jovens institucionalizados reduziu significativamente de 14 000 mil para cerca de 9 000 mil.

De acordo com o PII (Plano de Intervenção Imediata) - Relatório de Caracterização de Crianças e Jovens em situação de acolhimento em Portugal de 2009 (daqui em diante designado por PII), continua a tendência de algum predomínio do género feminino no universo das crianças e jovens acolhimento registada em anos anteriores - 4.830 raparigas (50,5%) e 4.733 rapazes (49,5%). Trata-se de uma tendência verificada em anos anteriores, registando-se o predomínio dos adolescentes a partir dos 12 anos, com 61% das situações.

Ao serem cruzados o escalão etário com o género das crianças em acolhimento, constata-se uma vez mais, a existência de mais rapazes até aos três anos, tendência que

se inverte à medida que a idade aumenta, principalmente a partir dos 15 anos e até aos dezoito, idades que já contam com mais raparigas do que rapazes.

3.2.1. Caracterização das crianças e jovens

O PII (2009), pretende analisar a predominância de características específicas associadas às crianças e jovens acolhidos, são os casos dos problemas de comportamento, que implicam a existência de um padrão constante de comportamentos em que não respeitados os direitos basilares de terceiros ou importantes regras sociais próprias da idade do indivíduo. Além disso, a toxicod dependência, que decorre do consumo regular e compulsivo de substâncias psicoactivas. Por outro lado, os problemas de saúde mental, sendo apenas considerados aqueles que necessitam de acompanhamento pedopsiquiátrico/psiquiátrico para equilibrar os seus estados emocionais por, com frequência, terem descompensações que prejudicam o seu elo com a realidade (ISS, 2009).

O PII (2009) pretende também analisar a debilidade mental, considerando o atraso congénito ou prematuramente adquirido do desenvolvimento intelectual, caracterizado pela dificuldade de ajuste social e perturbações ou deficiência de julgamento, situando-se o nível intelectual, nos testes de inteligência, abaixo do nível médio correspondente aos sete anos. Abrange as inteligências contíguas à normalidade, sem detrimento para a capacidade socializante dos respectivos indivíduos. A capacidade cognitiva permite, por exemplo, a aprendizagem da leitura e escrita. O mesmo relatório analisa, também, a deficiência mental, que prevê um funcionamento intelectual claramente inferior à média, acompanhado de restrições significativas no funcionamento adaptativo em, pelo menos, duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, auto cuidado, vida doméstica, competências sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, aptidões, trabalho, lazer, saúde e segurança. A deficiência física, quando implica desvantagem, resultante de uma incapacidade limitativa da participação da criança ou jovem, nas diferentes áreas da vida em sociedade (ISS, 2009).

Foi também objectivo do PII (2009), identificar os jovens que tinham já usufruído de um qualquer tipo de intervenção no âmbito do Sistema de Justiça, ao nível tutelar educativo (processos em fase de inquérito, com guarda cautelar ou com medida não institucional aplicada).

No que diz respeito aos resultados obtidos, verificou-se um elevado predomínio de problemas de comportamento (1221) 13% das crianças e jovens acolhidas e que começam a ser identificados de forma já expressiva a partir do intervalo de idades 6 -9 anos (87 crianças), atingindo a sua expressão máxima na faixa etária 15-17 (531 jovens). No intervalo 12-17 anos de idade foram então identificados 948 jovens. Estes dados confirmam uma mudança expressiva no perfil das crianças e jovens em acolhimento, sendo, por isso, um desafio à capacidade de resposta do sistema de acolhimento face a condições muito complexas das crianças e jovens que, por terem estado expostas, repetidamente, a condições de maus tratos físicos e psicológicos, manifestam o seu mal-estar agressivamente ou com comportamentos anti-sociais (ISS, 2009).

Todavia, pode ser importante um conhecimento mais aprofundado desta realidade, pois estes dados salientam a necessidade de criação de respostas de acolhimento especializadas com modelos terapêuticos de intervenção capazes de conter eficazmente o manifesto de descontrolo comportamental gerador de difíceis situações para o próprio, terceiros e bens patrimoniais. Dos jovens com problemas de comportamento, registam-se 288 que possuem já algum tipo de envolvimento com a Lei Tutelar Educativa (através de processos tutelares educativos em fase de inquérito, com guarda cautelar em instituição pública ou privada ou medida não institucional aplicada), o que representa 23,6% dos mesmos. Em 66 jovens com problemas de saúde mental foi também identificado semelhante envolvimento (ISS, 2009).

A toxicod dependência está identificada em 74 jovens, especificamente entre os 15 e os 17 anos. O número de jovens com significativos consumos de estupefacientes será bastante superior, uma vez que, frequentemente, aqueles que apresentam problemas de comportamento manifestam, também, este tipo de problemática associada.

Relativamente aos problemas de saúde mental, diagnosticados em 641 jovens, encontram o seu auge na faixa etária dos 12 aos 17 anos de idade (445). Salienta-se que só foram recolhidos os dados referentes aos problemas de saúde mental das crianças e jovens que têm beneficiado de acompanhamento pedopsiquiátrico/psiquiátrico, sendo portanto, números pouco representativos relativamente à real prevalência dos problemas de saúde mental na população acolhida. Diversos estudos apontam no sentido desta rondar os 30% na população em acolhimento (ISS, 2009).

Igualmente a debilidade mental (592 crianças e jovens), numa prevalência de 6% relativamente ao total das crianças acolhidas e a deficiência mental (667), representando 7% do total das crianças e jovens em acolhimento, encontram a sua expressão máxima na faixa etária dos 12-17 anos (665 jovens).

As crianças com deficiência física são 327 (3% de prevalência), novamente com maior incidência a partir dos 12 anos e até aos 21 (representando esta faixa etária, 57% do total), (ISS, 2009).

3.2.2. Escolaridade

No que concerne à escolaridade constata-se que frequentam a escola 97,5% das crianças e jovens em idade de escolaridade obrigatória, isto é, entre os 6 e os 15 anos de idade. Relativamente às crianças e jovens desta idade, constata-se que frequentam a escola:

Quadro 2 – *Distribuição das crianças e jovens com medida de acolhimento*

83% das crianças/jovens	Acolhidos em Acolhimento de Emergência
95% das crianças/jovens	Acolhidos em Centro de Acolhimento Temporário
99% das crianças/jovens	Acolhidos em Lar de Infância e Juventude
96% das crianças/jovens	Acolhidos em Famílias de Acolhimento

Adaptado PII (2009)

No que diz respeito às crianças e jovens em acolhimento, em idade da escolaridade obrigatória, para cada faixa etária, constata-se que frequentam a escola (Quadro 3):

Quadro 3 – *Distribuição das crianças e jovens pela faixa etária*

6-9 anos	95% das crianças
10-11 anos	99% das crianças
12-14 anos	99% das crianças/jovens
15-17 anos	93% dos jovens

Adaptado PII (2009)

Destaque-se que foram identificadas 109 crianças e jovens em idade de escolaridade obrigatória que não se encontravam a frequentar a escola. De referir que destas, 64 possuem uma problemática associada, predominantemente problemas de comportamento (18) e deficiência mental (16), sendo também expressiva a existência de debilidade mental associada (16). Para 36 crianças (33%), tal deveu-se ao facto de encontrarem recentemente acolhidas, podendo a ausência de frequência escolar justificar-se por dificuldades de integração escolar imediata (ISS, 2009).

De destacar ainda, o facto de 4 destas crianças que não frequentam a escola (4%), se encontrarem acolhidas em Lares Residenciais, correspondendo a situações de deficiência ou incapacidade, incompatíveis com a integração escolar.

Se bem que se deva ter em atenção a frequência escolar, é provável que muitas crianças necessitem de um período de estabilização até que estejam capacitadas para o cumprimento das tarefas e aprendizagens escolares, sendo que, de outra forma, poderá precipitar-se inclusivamente a exclusão ou o insucesso escolar.

Os dados sobre o nível de instrução poderão reflectir um pouco esta realidade, (i) 706 dos jovens entre os 15 e os 17 anos não tem finalizado o 9º ano de escolaridade, (ii) apenas 72 jovens com mais de 18 anos situam-se ao nível do ensino superior (cerca de 7% do total de jovens desta faixa etária), (iii) 53% das crianças entre os 10 e os 11 anos tinham, no máximo, o 1º ciclo do ensino básico completo, quando, num percurso escolar sem transtornos, já deveria nesta idade ter, pelo menos, a frequência do 2º ciclo, (iv) 68% das crianças e jovens entre os 12 e os 14 anos completou, no máximo, o 2º

ciclo de escolaridade, quando o nível de escolaridade adequado à sua idade seria a frequência do 3º ciclo (ISS, 2009).

Numa análise global, do total de crianças em idade escolar (7.981), 48% delas encontram-se num nível de instrução abaixo do que seria espectável para o seu escalão etário. Relativamente a este ponto, temos, então, em evidência, de uma maneira geral, um conflito entre a necessidade de garantir o cumprimento da frequência escolar e a necessidade de atender às características da população acolhida, sendo estas, por exemplo, (i) prévias dificuldades de integração e de sucesso escolar (elevados índices de abandono ou absentismo escolar), (ii) dificuldades de aprendizagem e mesmo importantes atrasos desenvolvimentais, (iii) dificuldades de funcionamento em grupo face a comportamentos disruptivos ou grandes inibições que conduzem à não participação, (iv) dificuldades emocionais que se traduzem em instabilidade, (v) retirada relacional ou ainda o desenraizamento provocado pela deslocalização dos seus contextos de vida de origem (família e comunidade) (ISS, 2009).

Perante este cenário, torna-se importante reflectir, na abordagem individual que se deseja para cada criança ou jovem, a possível contribuição que poderá ser dada pela necessidade de nos primeiros tempos de acolhimento, priorizar uma intervenção centrada na capacidade de proporcionar um sentimento de segurança e estabilidade. Tal poderá ser atingido através de um trabalho individual e em grupo que permita à criança adquirir confiança e um sentimento de pertença relativamente aqueles que dela cuidam, bem como relativamente ao grupo de pares.

Por outro lado, dever-se-á providenciar um apoio ao estudo, estruturado, com horários definidos, sendo igualmente importante a colaboração de pessoas disponíveis (técnicos, educadores, professores), que facilitem a aprendizagem dos conteúdos curriculares de modo personalizado.

Além disso, é fundamental definir projectos, como por exemplo no âmbito dos Projectos Sócio-Educativos Individuais (PSEI), que visem colmatar as dificuldades em termos das aprendizagens sociais (conhecimentos adquiridos, cultural ou socialmente) ou em termos de desenvolvimento;

É importante, de acordo com o PII possibilitar a descoberta de aptidões, capacidades ou interesses pessoais, que possam servir ou de estímulo para as aprendizagens ou mesmo de vocações profissionais (ISS, 2009).

A escola também deverá participar na vida da instituição (em actividades ou acontecimentos desenvolvidos por esta), para que a comunidade escolar aprofunde o seu conhecimento, não só da dinâmica de funcionamento das instituições de acolhimento, mas também da realidade das crianças acolhidas institucionalmente.

Desta forma e face ao que é referido pelo PII, o sistema de promoção de direitos e protecção de crianças e jovens em perigo encontra-se suportado por princípios orientadores, que têm vindo a configurar estratégias e a operacionalizar medidas de política social incentivadoras do cumprimento de um direito fundamental: o direito a viver em família (ISS, 2009).

Assim sendo, há um estimulante investimento no apoio à família visando fortalecê-la na sua capacidade de responsabilidade parental através de abordagens sistémicas para ensaiar e garantir todas as oportunidades de preservação familiar, porém o recurso à institucionalização traduz-se, ainda para muitas crianças e jovens, como a solução mais adequada, ainda que desejavelmente transitória.

Ora se na própria família, por razões muito diversas e complexas, essas crianças e jovens não puderam beneficiar dos cuidados, atenção e afectos absolutamente fundamentais ao seu bem-estar, então o que se pretenderá, é que no meio institucional encontrem, logo após o acolhimento, a segurança, confiança e esperança que lhes permita acreditar em si próprias, no seu valor e no seu direito a crescer numa família.

Significa isto, que em matéria de protecção de crianças e jovens, a intervenção, quer em meio natural de vida, quer em meio institucional, tem que ser suportada por um conjunto de recursos subsidiários entre si e todos com funções muito bem definidas, para que as crianças e jovens não se sintam mais perplexos e lesados com a protecção que se lhes pretende dar, do que com a situação de perigo em si mesma.

No que ao acolhimento institucional diz respeito, torna-se muito óbvio, que se está a caminhar no sentido da qualificação de todos os processos que constituem a missão de acolher e proteger, havendo, simultaneamente, atenção ao conjunto de requisitos para a construção de novos equipamentos sociais e adaptação dos existentes. A partir dos valores que o relatório do PII apresenta é evidente o predomínio de acolhimento de jovens a partir dos 12 anos de idade, tendência que se tem vindo a manter nos últimos anos (ISS, 2009).

Tendo em consideração as problemáticas cada vez mais complexas que conduzem ao acolhimento de crianças e jovens, sente-se a necessidade de reformular e qualificar o sistema de promoção e protecção, de modo a que este responda de forma eficaz às necessidades de cada indivíduo.

Realça-se, assim, a importância que os Lares de Infância e Juventude e Centros de Acolhimento Temporários estão a dar à necessidade de cada uma das crianças e jovens ter um plano de intervenção individual, que englobe áreas como o desenvolvimento de competências afectivas e sociais, como o desenvolvimento de um programa individualizado adaptado às suas capacidades e a frequência de actividades terapêuticas, tendo em conta as suas necessidades de desenvolvimento.

Esta qualificação, no sistema de acolhimento, irá certamente ser a peça fundamental para que a verdadeira mudança de paradigma se viabilize com sucesso, criando assim as condições adequadas para cada uma das crianças e jovens que tenham necessidade de o integrar, possa efectivamente obter oportunidades efectivas de protecção.

Como consequência de uma progressiva qualificação nesse sistema, realça-se a necessidade de uma maior especialização tendo, sobretudo, em conta, como anteriormente ficou demonstrado, o maior predomínio de adolescentes e o significativo número de jovens com comportamentos agressivos e até mesmo anti-sociais a par de quadros de maior perturbação emocional que os caracterizam.

Integrado num modelo especializado de acolhimento, importará assim, a criação de apartamentos de autonomização integrados em Lares de Infância e Juventude (LIJ), de

residências especializadas para atender e entender jovens com problemas graves do comportamento, associadas muitas vezes a patologias do foro da saúde mental, de Centros de Acolhimento Temporário (CAT) efectivamente qualificados para promover a reunificação familiar sempre que viável, ou a adopção, sempre que se verifiquem os necessários fundamentos.

Para acompanhar todo o processo de mudança de paradigma institucional importará também que, gradualmente, se implemente de forma harmonizada no sistema de acolhimento, a gestão de vagas centralizada em cada distrito/região autónoma, assente no princípio da não deslocalização das crianças, sempre que tal não corresponda ao seu interesse.

Na prática, tal opção irá implicar a necessidade de um planeamento estratégico e reorganização da rede de respostas de acolhimento em cada distrito/região autónoma, a qual deverá ser constituída não apenas por instituições de acolhimento, mas também por famílias de acolhimento devidamente avaliadas, apoiadas e acompanhadas. O impulso ao alargamento desta resposta poderá, para muitas crianças e jovens, cujos projectos de vida tenderão para a reunificação familiar, suscitar um salto qualitativo na capacidade do país proteger as suas crianças, tendo em consideração os efeitos benéficos que um contexto familiar de qualidade proporciona a todos os níveis (ISS, 2009).

3.3. Caracterização das três instituições participantes no estudo

Com efeito, o Distrito de Aveiro, através do seu órgão de tutela, o Centro Distrital da Segurança Social, tem sob o seu domínio dezoito instituições que se dividem em Lares de Infância e Juventude e Centros de Acolhimento. Estas instituições funcionam em regime permanente e acolhem crianças desde o seu nascimento até à idade adulta. Organizam-se por faixa etária e podem assumir três vertentes, ou seja, sexo masculino, sexo feminino, ou mistos.

As três instituições que participam neste estudo têm como denominadores comuns alguns aspectos, nomeadamente, o facto de serem pertencentes ao Centro Distrital de

Aveiro, o facto de serem respostas sociais LIJ (Lares de Infância e Juventude) e o facto de serem aderentes ao plano DOM (Desafios, Oportunidades e Mudanças).

O Plano DOM – Desafios, Oportunidades e Mudanças, tem como objectivo principal a implementação de medidas de qualificação da rede de Lares de Infância e Juventude, incentivadoras de uma melhoria contínua da promoção de direitos e protecção das crianças e jovens acolhidas, no sentido da sua educação para a cidadania e desinstitucionalização, em tempo útil.

Tendo em conta que o acolhimento é desejavelmente provisório, pretende-se que a elaboração dos seus projectos de vida seja uma prática institucional assumida, para que os mesmos não fiquem acolhidos mais do que o tempo necessário.

Paralelamente, procura-se criar as condições institucionais que permitam às crianças e jovens viver em Lar, no pleno usufruto dos seus direitos tendo garantidas as necessidades de bem-estar, protecção e desenvolvimento pessoal.

3.3.1. Caracterização do funcionamento da Obra de Frei Gil

3.3.1.1. Enquadramento legal

De acordo com elementos recolhidos na Instituição Obra de Frei Gil, o Lar de Infância e Juventude é um equipamento social que acolhe e presta apoio psico-social a 30 crianças e jovens, dos 06 aos 21 anos de idade, funcionando como uma unidade de acolhimento em regime de internato.

A Sociedade de Promoção Social – Obra do Frei Gil é juridicamente, uma instituição particular de solidariedade social, sem fins lucrativos, aprovada por despacho publicado no DR nº 285 – III Série, de 11-12-1991, fundada em 1942 pelo Frade Dominicano Frei Gil Alferes, com personalidade jurídica e registada como Fundação de Solidariedade Social de Utilidade Pública.

De acordo com os seus Estatutos, a Instituição tem como fundamentos principais a cooperação com o ISS (Instituto da Segurança Social), no sentido de garantir o apoio e acolhimento de crianças e jovens carenciadas e/ou em situação de perigo e o apoio às suas famílias de origem, e a Educação, mediante o acompanhamento global de cada criança ou jovem, inspirado nos princípios orientadores da sua valorização pessoal, social e profissional (Relatório de Actividades Anual da Obra de Frei Gil, 2009).

3.3.1.2. Enquadramento geográfico

Segundo os supra referidos documentos disponibilizados pela Instituição, esta é uma instituição de âmbito nacional com sede em Praia de Mira, no Concelho de Mira e distrito de Coimbra. Congrega e gere seis estabelecimentos, predominando a resposta social de Lar de Infância e Juventude, entre os quais: o Solar da Sagrada Família.

O Lar localiza-se na freguesia de Lobão, concelho de St^a Maria da Feira e distrito de Aveiro. Funciona em edifício próprio e tem capacidade para acolher, em regime de internato, 30 crianças e jovens, em situação de perigo, do sexo masculino e com idades a partir dos 6 anos, de qualquer ponto do país, dando-se preferência a St^a Maria da Feira e áreas circundantes.

Tem um funcionamento similar aos restantes Lares da Instituição, mas com particularidades interessantes, nomeadamente a dinamização de projectos comunitários de grande relevância e qualidade, como é o caso do Projecto “ Quinta Pedagógica”, no âmbito do Programa Ser Criança. Desde 2007 que conta com a nova resposta social, Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), que tem como destinatários todas as crianças e jovens em risco psicossocial e as suas famílias (Relatório de Actividades Anual da Obra de Frei Gil, 2009).

3.3.1.3. Missão e propósito do Lar de Infância e Juventude (LIJ)

Esta resposta social tem, uma filosofia própria de trabalho assente na responsabilidade e no comprometimento dos seus membros, que determinam uma cultura particular,

considerando-se requisito básico para o bom funcionamento e sucesso do bom acolhimento, o de prosseguir com persistência e determinação. Desta forma, a criança e o jovem enquanto sujeito de direitos constituem o elemento mais importante estando no centro das intenções qualitativas.

É objectivo do Lar ser resposta viável e promotora de uma institucionalização adequada e mais provisória possível, mediante o desenvolvimento de um trabalho em parceria de modo a qualificar os serviços prestados (Relatório de Actividades Anual da Obra de Frei Gil, 2009).

3.3.1.4. Objectivos estratégicos do LIJ

Além disso, pretende-se, um modelo integrado e personalizado de acolhimento, que não se restringe a uma melhoria das condições de vida em regime de Lar, mas entenda a institucionalização como uma medida transitória, recentrando o seu papel interventivo na (re) integração segura no agregado familiar, nuclear ou alargado, numa outra medida na promoção de competências que possibilitem a autonomização. Desta forma, direcciona-se a intervenção para:

- i) Definição do Projecto de Vida da criança ou do jovem (Projecto Pessoal, Projecto Familiar, Projecto Formativo);
- ii) Reforço e manutenção dos vínculos familiares (minimizar o risco de perda de vínculo afectivo, perda de identidade, desenraizamento);
- iii) Co-responsabilização e participação familiar, com o objectivo de promover a desinstitucionalização segura (Projecto Familiar, trabalhar os factores de risco e reforçar os factores de protecção, aumentando a resiliência familiar);
- iv) Redução do tempo de permanência em acolhimento, em função da evolução do quadro familiar;
- v) Co-responsabilização comunitária, para que se promova a diferenciação positiva;

- vi) Garantia de suporte continuado à família após a desinstitucionalização;
- vii) Autonomização e garantia de suporte continuado ao jovem após a saída da instituição;
- viii) Redefinição do perfil dos profissionais a trabalhar no acolhimento das crianças e jovens (formação profissional, formação contínua, como indicador de qualidade) (Relatório de Actividades Anual da Obra de Frei Gil, 2009).

3.3.1.5. Estrutura física

A Obra de Frei Gil (o Solar da Sagrada Família) integra, na sua estrutura física, três áreas distintas, mas interligadas no que diz respeito à sua orgânica e função: dormitório, serviços e área pedagógica.

A área dormitória é composta por 8 quartos triplos, 1 quarto infantil (4 camas), 2 quartos duplos e 2 casas de banho. A área de serviços contempla a cozinha, a sala de refeições, a despensa, a lavandaria e rouparia, e 2 casas de banho. A área pedagógica contempla: 1 gabinete de Serviço Social, 1 gabinete de Serviço de Psicologia, biblioteca, ateliers, sala de estudo, quinta pedagógica, espaços de lazer e tempos livres, sala de convívio, piscina e polidesportivo.

Lar de Infância e Juventude – Equipas	Profissionais	N.º	Afectação
Técnica	Técnica S. de Serviço Social (Directora Técnica)	1	100%
	Técnica S. Serviço Social	1	100%
Educativa	Psicóloga	1	100%
	Educadora Social	2	100%
	Aj. Acção Educativa	2	100%
Apoio	Prefeitos	4	100%
	Aj. Cozinha	3	100%
	Aux. Serv. Gerais	2	100%
Administrativa	Roupeira	1	100%
	Administrativa	1	70%

Adaptado do plano de acção anual do LIJ - OFG (2009)

Figura 1- Número de funcionários por sector do LIJ-OFG

Em termos de Equipa Técnica, o Lar é constituído por duas Técnicas de Serviço Social, sendo uma delas Directora Técnica, uma Psicóloga e duas Educadoras Sociais. A Equipa Educativa é constituída por duas Ajudantes de Acção Directa e quatro Prefeitos. A Equipa de Apoio é constituída por três Cozinheiras, dois Auxiliares de Serviços Gerais e uma Roupeira. Os serviços administrativos são constituídos por uma Administrativa (Relatório de Actividades Anual da Obra de Frei Gil, 2009).

3.3.1.6. Actividades

Um programa diversificado de actividades é um instrumento de trabalho facilitador da inserção pessoal, sócio-escolar, profissional e comunitária das nossas crianças e jovens. A concepção dos planos de actividades tem em consideração as actividades intra-institucionais, mas dá primazia às inter-institucionais, como forma de intercâmbio e contacto com a sociedade envolvente.

O Lar desenvolve actividades de carácter desportivo como torneios de futebol e atletismo, lúdico-recreativas, como campos de férias, trabalhos manuais, arraiolos,

pintura, teatro, animação de rua, danças e cantares, culturais: visitas de estudo, visitas a museus, participação em actividades da agenda concelhia, pedagógicas: Quinta Pedagógica (concebida no âmbito do programa Ser Criança), que pretende preencher os tempos livres das crianças/jovens, procurando oferecer oportunidades que desenvolvam as suas capacidades, de forma criativa, construtiva e solidária.

Trata-se de actividades que cumprem várias funções: aprendizagem, confronto com a realidade, reforço do espírito de grupo de amizade e reforço da auto-estima. Desenvolvem-se actividades como o Zoo da Amizade, onde as crianças/jovens conhecem os animais, a sua higienização e a sua importância na cadeia alimentar.

A Família Vegetal é outra das actividades onde se conhecem os diferentes processos de cultivo dos vegetais, o seu aproveitamento, transformação e importância na alimentação, a Árvore dos Saberes, que consiste na construção de herbários e acompanhamento do crescimento das culturas agrícolas ao longo do ano. Estes exemplos caracterizam bem os objectivos da Quinta Pedagógica (Relatório de Actividades Anual da Obra de Frei Gil, 2009).

3.3.1.7. Constrangimentos e dificuldades

A reduzida capacidade financeira, devido às crescentes despesas de manutenção que se impõem pelas novas exigências legais. Além disso, a ausência de revisão do Acordo de Cooperação, por ausência de interesse político em apoiar respostas sociais deste tipo, mediante a promoção actual de medidas altamente discriminatórias que estigmatizam a resposta Lar. Por outro lado, a diminuição do volume de receitas, resultantes da atribuição de donativos de particulares e empresas, devido à difícil conjuntura económica do país.

De salientar também a representação cultural e social da criança institucionalizada, que reforça negativamente a sua condição de vítima, inadequação dos programas escolares e a impreparação do corpo docente face à problemática da criança e jovem em risco, ausência de uma bolsa de voluntários com formação específica, capacitada para intervir junto desta população (Relatório de Actividades Anual da Obra de Frei Gil, 2009).

3.3.2. Caracterização do Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho

O Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho (CAFPC) é o sucessor do primitivo Asilo da Infância Desvalida, nome pelo qual ainda hoje é conhecido por algumas pessoas. A instituição abriu as suas portas à comunidade, provisoriamente a 16 de Setembro de 1856, numa moradia no lugar do Pinheiral, na freguesia de Riba Ul, transitando depois para o solar dos Barões de Cadoro, no lugar da Farrapa, devido ao crescente número de crianças acolhidas.

Os propósitos iniciais dos fundadores, destinavam-se a recolher todas as crianças desvalidas de ambos os sexos. Os estatutos da Instituição foram aprovados por Decreto de 7 de Novembro de 1859, assinado pelo Monarca D. Pedro V.

Perante as dificuldades de espaço, surgiu um movimento que levou à construção de raiz de um edifício, nos princípios do século XX. Os efeitos políticos da Revolução de 1910 conduziram a Instituição a graves dificuldades financeiras, tendo sido essencial a dedicada colaboração das religiosas Franciscanas Hospitaleiras, que lá permaneceram até aos finais dos anos oitenta. A doação por beneméritos, bem como os acordos de cooperação celebrados com o Centro Distrital de Segurança Social (CDSS) de Aveiro, apoiaram a Instituição.

Após um século, o edifício entrou em acelerada fase de degradação não respondendo às necessidades, nem tendo condições essenciais para dar resposta às muitas solicitações.

Posteriormente, alterou-se a denominação da Instituição, inicialmente designada por Asilo da Infância Desvalida, seguidamente por Lar Pinto de Carvalho e hoje devido à diversidade dos seus serviços e apoios prestados à comunidade, por Centro de Apoio Familiar (CAF) Pinto de Carvalho. Devido às dificuldades sentidas pelo avançar dos anos houve a necessidade de erguer um edifício moderno, num terreno cedido pela Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis, que actualmente representa um pólo de seis respostas sociais de apoio à infância e comunidade: Creche, Pré-escolar, Actividade de Tempos Livres (ATL), Lar de Menores, Centro de Acolhimento Temporário (CAT) e

Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP). O novo edifício abriu as portas em 16 de Fevereiro de 2004, tendo sido inaugurado a 22 de Janeiro de 2005.

O Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho é a Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, mais antiga do concelho de Oliveira de Azeméis, celebrando este ano 150 anos de existência (Relatório de Actividades Anual do LIJ Pinto Carvalho, 2009).

3.3.2.1. Enquadramento geográfico

Actualmente, o Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho está sedado em edifício próprio, na Rua Padre Manuel José Oliveira, 80, Lações de Cima, no concelho de Oliveira de Azeméis.

Localiza-se próximo da Escola Secundária Ferreira de Castro e junto ao Bairro Social de Oliveira de Azeméis, possibilitando assim, um contacto mais próximo com a realidade social existente na comunidade.

As novas instalações estão em funcionamento desde 16 de Fevereiro de 2004. O edifício é constituído por 4 pisos, no piso -1 encontra-se a sala polivalente, ou de convívio, com respectivos áreas de apoio, o ginásio e a casa das máquinas. No piso zero encontra-se a secretaria, a sala da direcção e de reuniões, 2 salas de visitas, os gabinetes técnicos, sala de formação, despensa e o pré-escolar com as salas para dos 3 aos 5 anos, sala de reunião das educadoras, casas de banho e arrumos. No piso 1 encontra-se a creche, o ATL, copa de leite, a cozinha, despensa, o refeitório de acolhimento, o de infantário e a rouparia. O piso 2 e 3 correspondem às alas residenciais, cada uma com capacidade para 12 menores, com sala de convívio, balneário, quarto da ajudante de lar, mini copa e sala de arrumos. O edifício tem uma área coberta total de quatro mil, oitocentos e dois metros. Na zona exterior existe ainda um parque infantil (Relatório de Actividades Anual do Centro de Apoio Familiar Pinto Carvalho, 2009).

3.3.2.2. Recursos humanos

Embora as instalações modernas sejam um elemento de elevada importância que contribui para a promoção do conforto e bem-estar dos menores acolhidos, bem como para um melhor desenvolvimento do trabalho da instituição, são também importantes os recursos humanos que a constituem. Nas seis respostas sociais e serviços da Instituição, podemos contar com cerca de 50 funcionários afectos à Instituição.

Para uma melhor compreensão da estrutura que serve de suporte ao funcionamento do Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho apresenta-se na figura 2 que representa a distribuição, apenas para a resposta social do pessoal adstrito ao LIJ (Relatório de Actividades Anual do Centro de Apoio Familiar Pinto Carvalho, 2009).

Lar de Infância e Juventude - Equipas	Profissionais	N.º	Afectação
Técnica	Técnico de Serviço Social	1	100%
	Psicólogo	1	100%
Educativa	Ajudantes de Lar	3	100%
Serviços comuns	Rouparia	1	70%
	Encarregado	1	100%
	Administrativo	1	70%
	Técnico Oficial Contas	1	70%
	Serviço Geral	2	70%
	Ajudante de Cozinha	1	70%
	Cozinheiras	2	70%

Adaptado do Relatório anual de actividades do LIJ - CAFPC (2009)

Figura 2- Número de funcionários por sector do LIJ-CAFPC

3.3.2.3. Recursos financeiros

Os recursos financeiros são garantidos pelas mensalidades dos utentes de Creche, Pré-escolar e ATL, pelas quotizações dos sócios e donativos de pessoas singulares/empresas, bem como pelas verbas provenientes dos acordos celebrados com o Centro Distrital de Segurança Social de Aveiro, tipificados como quatro acordos típicos e dois atípicos. Para além dos donativos externos, promovem-se ao longo do ano, campanhas e acções com o objectivo de angariar apoios/fundos que revertam a favor da instituição.

3.3.2.4. Lar de Infância e Juventude do Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho

O Lar acolhe crianças e jovens em risco, que por várias razões foram retiradas às suas famílias. Preferencialmente as menores provêm do distrito de Aveiro, sendo no entanto aberto o acolhimento no âmbito geográfico nacional. Tem capacidade para um total de 30 crianças e jovens do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os dezoito anos.

É prioritário e fundamental que esta resposta social reúna condições para que as crianças e jovens acolhidos se sintam integrados proporcionando um ambiente próximo ao modelo familiar. Tratando-se de uma resposta social de acolhimento de longa duração, o Lar desde logo traça o Projecto de Vida dos menores, no sentido de promover o seu desenvolvimento físico, intelectual, moral, fomentando a sua formação e a sua inserção na comunidade. A intervenção é centrada na criança ou jovem, numa perspectiva global e multidisciplinar de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, numa perspectiva sistémica é desenvolvido um trabalho de intervenção na família, seja de origem, alargada, de retaguarda ou de acolhimento, de modo a criarem condições para que seja possível o retorno do menor ao seio familiar.

Na sua actuação e dinâmica, pressupõe-se, assim, a participação das utentes e suas famílias em todo o processo, desde a admissão à saída, passando pela avaliação

sistemática e respectivos projectos de vida, procurando que o encaminhamento dado às situações, seja o mais ajustado à natureza e aspirações das crianças e jovens (Relatório de Actividades Anual do Centro de Apoio Familiar Pinto Carvalho, 2009).

3.3.3. Caracterização geográfica e institucional do Centro Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda

Nos finais da década de quarenta em Arouca, à imagem do que se passava por todo o país, encontrava-se um contexto sócio-cultural bastante degradado, para o qual era urgente descobrir algumas soluções. Por cedência provisória por parte da Câmara Municipal e graças aos esforços de alguns benfeitores, principalmente, do Pe. Adriano de Sousa Moreira, muitas raparigas do concelho ingressaram na Escola de Costura e Bordados. Esta escola, a 6 de Janeiro de 1950, tornou-se o *Patronato Rainha Santa Mafalda*.

Desde cedo o *Patronato Rainha Santa Mafalda* viu-se perante casos verdadeiramente dramáticos, de meninas abandonadas, sem família e a viver em ambientes pervertidos. Algumas foram mesmo retiradas à tutela familiar pelo Tribunal e confiadas à Instituição. Neste contexto, nasceu o Internato, hoje em pleno funcionamento sobre a denominação de Lar de Infância e Juventude.

A Instituição cresceu entretanto em comunhão com o contexto social do concelho e até do distrito. Assim, a beneficência, a formação e a ocupação de tempos livres, foram áreas constantemente valorizadas, num processo contínuo de construção de melhores cidadãos. De salientar que deste esforço resultou, entre outras, a criação do Jardim-de-Infância em 1969. O mesmo aconteceu com o Lar que, desde o seu primórdio, assumiu um sistema educativo potenciador da integração social das crianças e jovens, sem nunca descurar os alicerces fundamentais de uma família.

Perante a multiplicidade de actividades realizadas, entendeu-se ser conveniente a alteração do nome da Instituição, surgindo assim, em 1971, o Centro de Promoção Social Rainha Santa Mafalda, mais tarde, em 30 de Abril de 1982, denominado Centro Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda.

Contudo, já a partir de 1972, a Instituição deixou de depender, exclusivamente, da generosidade dos seus benfeitores, e das receitas dos seus trabalhos, e passou a viver de «acordos de cooperação» com o Ministério da Saúde e Assistência. Assim, o Centro passou a receber subsídios regulares que não cobrem totalmente as despesas, mas que são uma ajuda valiosa e indispensável para a Instituição.

Desde Abril de 2007 que o Lar, procurando ser uma resposta social de excelência, está integrado no Plano DOM (Desafios Oportunidades e Mudanças) e tenta responder ainda mais adequadamente às necessidades de todas as crianças/jovens que acolhe. Actualmente a funcionar em instalações inauguradas em 18 de Julho de 1981, esta Instituição possui em funcionamento as respostas sociais de Lar de Infância e Juventude, que acolhe 50 meninas dos 3 aos 18 anos, Creche/Jardim, frequentada por crianças dos 3 aos 6 anos, ATL (Actividades de Ocupação de Tempos Livres), onde crianças são apoiadas nos estudos e actividades lúdicas, CAO (Centro de Actividades Ocupacionais para Deficientes), com capacidade para 15 utentes.

Sendo uma das respostas sociais mais antigas da Instituição, o Lar de Infância e Juventude do Centro Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda acolhe 50 crianças e jovens de idades compreendidas entre os 3 e os 27 anos, provenientes de vários concelhos do Distrito de Aveiro.

A tutelar o Lar encontram-se os Serviços do Centro Distrital de Segurança Social de Aveiro, que regem o modo geral do seu funcionamento, sendo os mesmos a encaminhar as crianças quando retiradas à sua família.

A coordenação desta resposta social está a cargo de uma Direcção Técnica que, em conjunto com um corpo técnico diversificado, zela pelo bom funcionamento do Lar e assegura a articulação com a Direcção, com os funcionários do mesmo e com outros serviços (CPCJ, Tribunal, Rede Social, Associações locais e outras Instituições).

Os objectivos primordiais do Lar são promover o crescimento integral de Crianças e Jovens em regime de Internato proporcionando-lhes acolhimento, o desenvolvimento humano a que têm direito, com afecto, bem-estar e privacidade, para além de uma

educação que lhes permita, na altura certa, uma mais fácil integração na sociedade (Relatório de Actividades Anual do Centro Paroquial Rainha Santa Mafalda, 2009).

3.3.3.1. Enquadramento geográfico

O Centro Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda situa-se no concelho de Arouca, distrito de Aveiro. Esta Instituição localiza-se na Rua Dr. Figueiredo Sobrinho, nº 12, na freguesia sede de concelho.

O concelho de Arouca apresenta características de interioridade com difíceis vias de acesso, com 327 km² e uma baixa densidade populacional, situando-se este, no nordeste do distrito. Arouca faz fronteira com os municípios de S. Pedro Sul, Castro Daire, Cinfães, Castelo de Paiva e Gondomar, Sta M^a da Feira, Oliveira de Azeméis e Vale de Cambra. A vila, sede de concelho, tem cerca de 3000 habitantes e está situada no extremo nascente do Vale de Arouca, a cerca de 60 km de Aveiro (capital de distrito) e 50 km do Porto.

Esta localidade apresenta dificuldades significativas ao nível da empregabilidade, pois o concelho não oferece soluções para uma boa integração da população qualificada. As indústrias são escassas e de pequena dimensão, o que leva à saída de uma grande parte da população arouquense para outras cidades vizinhas, ou para os grandes centros urbanos. Esta fatia da população desloca-se diariamente, semanalmente ou de forma definitiva para essas localidades. É no vale que se concentram os serviços, sendo que as aldeias periféricas sofrem já do fenómeno da desertificação (Relatório de Actividades Anual do Centro Paroquial Rainha Santa Mafalda, 2009).

3.3.3.2. Recursos físicos e humanos

A estrutura física do Lar de Infância e Juventude é já bastante antiga, razão pela qual, após os vários diagnósticos realizados, tem sido bastante complexo concretizar algumas alterações necessárias.

Assim, no que respeita ao espaço físico são de salientar alguns núcleos: o núcleo administrativo (secretaria, sala de reuniões, gabinete técnico, gabinete de psicologia, gabinete de serviço social, gabinete médico, gabinete dos professores, gabinete dos educadores). Além disso o núcleo residencial (24 quartos, 6 casas-de-banho, 4 salas de estar, 2 salas de convívio).

Os espaços comuns como são o caso do refeitório, com capacidade para cinquenta utentes, a cozinha, as despensas, a lavandaria, a sala de estudo (sala de informática e sala de actividades), o polidesportivo, a salão de jogos, a sala de visitas, duas salas de convívio, quatro salas de estar, piscina, polidesportivo, ludoteca, etc.

O quadro de pessoal do Lar de Infância e Juventude é bastante diversificado e tenta dar resposta às necessidades básicas e superiores das crianças. O mesmo está explanado no seguinte figura 3:

Lar de Infância Juventude – Equipas	Profissionais	N. °	Afectação
Técnica	Psicóloga (Directora Técnica)	1	100%
	Técnica S. Serviço Social	3	100%
Educativa	Psicóloga	1	100%
	Educadoras Sociais	2	100%
	Professores	2	100%
	Educadoras Sociais	3	100%
	Aj. Acção Directa	5	100%
Apoio	Trab. Auxiliar	1	100%
	Aj. Cozinha	2	100%
	Trab. Aux. Serv. Gerais	1	100%
	Roupeira	1	60%
Administração	Costureira	1	30%
	Administrativos	2	60%

Adaptado do Relatório de actividades anual do LIJ - CPPSRSM (2009)

Figura 3- Número de funcionários por sector do LIJ - CPPSRSM

À Equipa Técnica compete promover o apoio psicossocial, o acompanhamento social e psicológico à criança/jovem e à sua família, auxiliando-os no desenvolvimento de um projecto de vida. Desempenha também um importante papel de mediador no relacionamento entre os elementos da família e destes com as instituições/comunidade locais. É composta por duas Psicólogas, três Técnicas de Serviço Social e duas Educadoras Sociais.

A Equipa Educativa tenta valorizar todos os aspectos do quotidiano das crianças e jovens do Lar. Assim, constitui-se por uma diversidade de profissionais que se complementam em várias funções e que, acima de tudo, realizam o acompanhamento individual de cada uma das crianças e jovens. É composta por dois Professores, três Educadoras Sociais e 5 Ajudantes de Acção Directa (Relatório de Actividades Anual do Centro Paroquial Rainha Santa Mafalda, 2009).

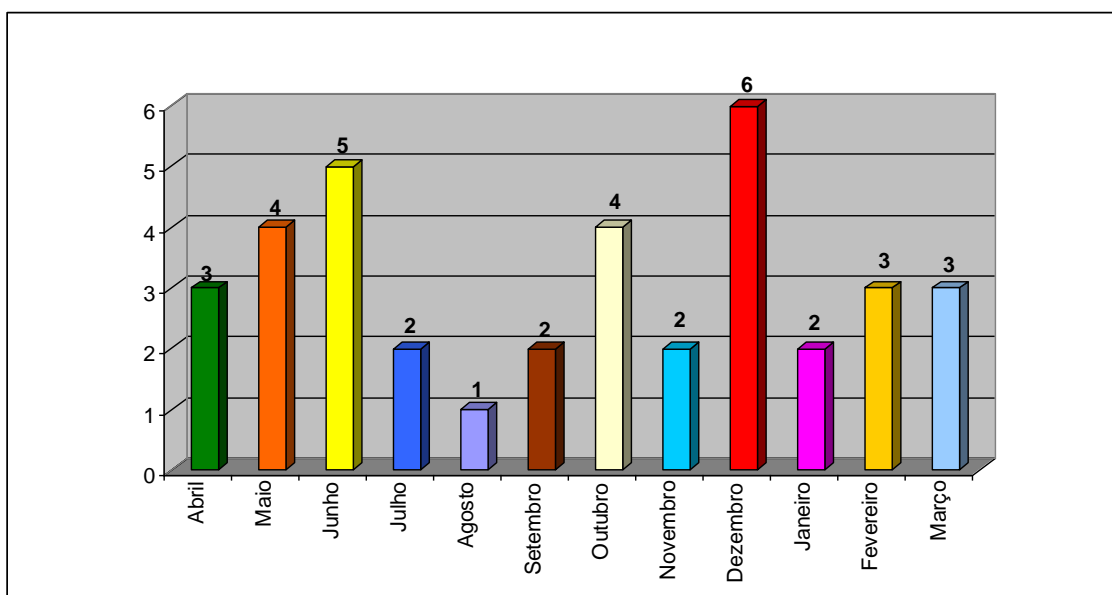
3.3.3.3. Lar de Infância e Juventude do Centro Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda

3.3.3.3.1. Actividades

As actividades realizadas distribuem-se durante todo o ano, mas é nos meses de Junho, Julho e Dezembro que se realizam mais actividades, por um lado pela disponibilidade, por outro, pelas épocas que se assinalam, o Verão e o Natal.

Os meses de menor actividade são os de Agosto e Setembro, alturas do ano em que as crianças/jovens passam a maior parte do tempo com as suas famílias. A actividade predominante é a praia, a qual se prolonga durante todo o Verão.

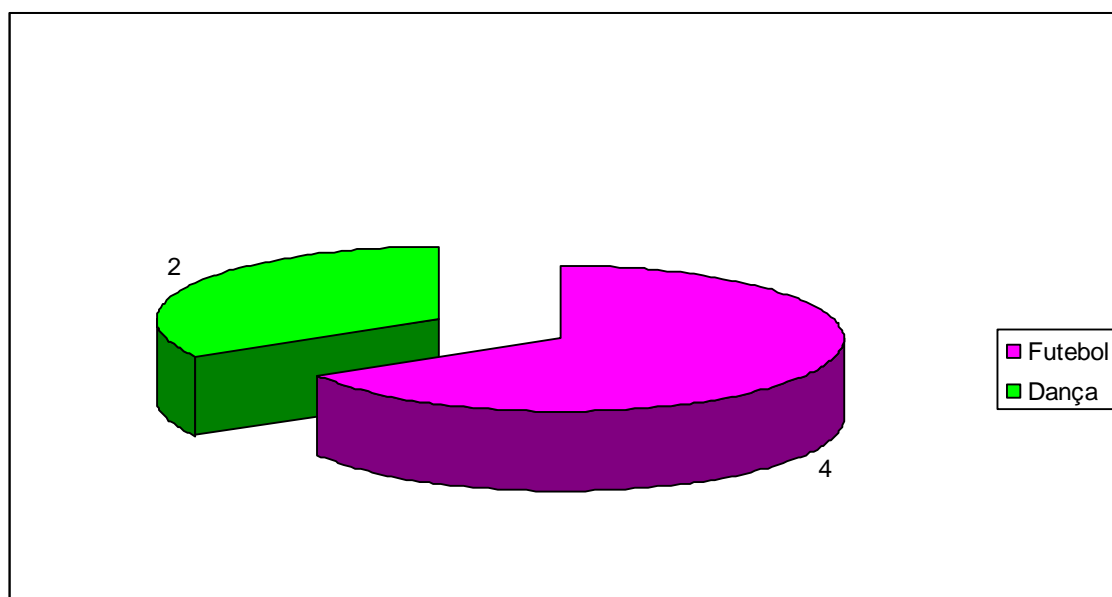
Todas estas actividades estão previstas e planificadas no Plano Anual de Actividades, documento dinâmico e susceptível de alterações.



Adaptado do relatório anual de atividades do LIJ - CPPSRM (2009)

Gráfico 1 – Atividades do LIJ do CPPSRM

As Jovens do Lar de Infância e Juventude frequentam o Grupo de Dança da Associação Cultural e Recreativa da Casa do Povo de Arouca, nomeadamente, Aeróbica, Step e Hip-Hop. Quatro das nossas jovens frequentam a escola de futebol feminino do Centro Juvenil Salesiano de Arouca.



Adaptado do relatório anual de atividades do LIJ Sta. Mafalda (2009)

Gráfico 2 – Atividades na comunidade exterior das crianças e jovens do LIJ do CPPSRM

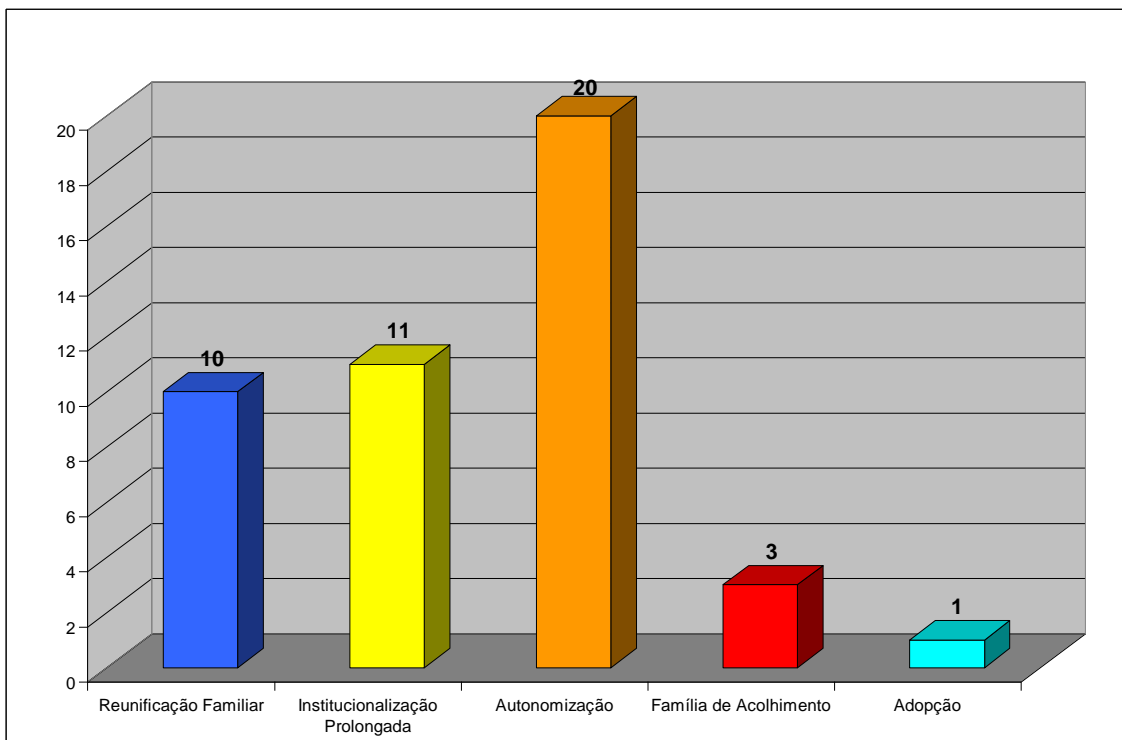
3.3.3.3.2. Projectos de Vida

O Projecto de Vida das Crianças e Jovens institucionalizadas obriga a regência de toda e qualquer acção que a elas seja direccionada e deve considerar a sua opinião e o seu superior interesse. A definição deste projecto, embora nem sempre encontre as soluções ideais, deve procurar as melhores respostas para o futuro das jovens.

Neste momento, por força da estrutura etária da população do Lar, a autonomização é a principal aposta das equipas de trabalho, estando já aprovada a construção de um Lar Residencial e um Apartamento de Autonomia.

Contudo, a falta de retaguarda familiar de muitas jovens e, na maioria, a tenra idade que se lhes está associada, obriga a que a institucionalização prolongada seja ainda a única solução encontrada para cerca de onze crianças/jovens. A reunificação familiar é uma possibilidade contemplada na definição do projecto de vida da criança que ganha cada vez mais expressão e parece ser uma certeza para cerca de 10 crianças/jovens.

A maior dificuldade na promoção dos projectos de vida referidos encontra-se nas situações de adopção que, embora aplicáveis a uma parte significativa da população, não podem ser despoletados por discordância da família biológica e pela consequente disposição legal associada.

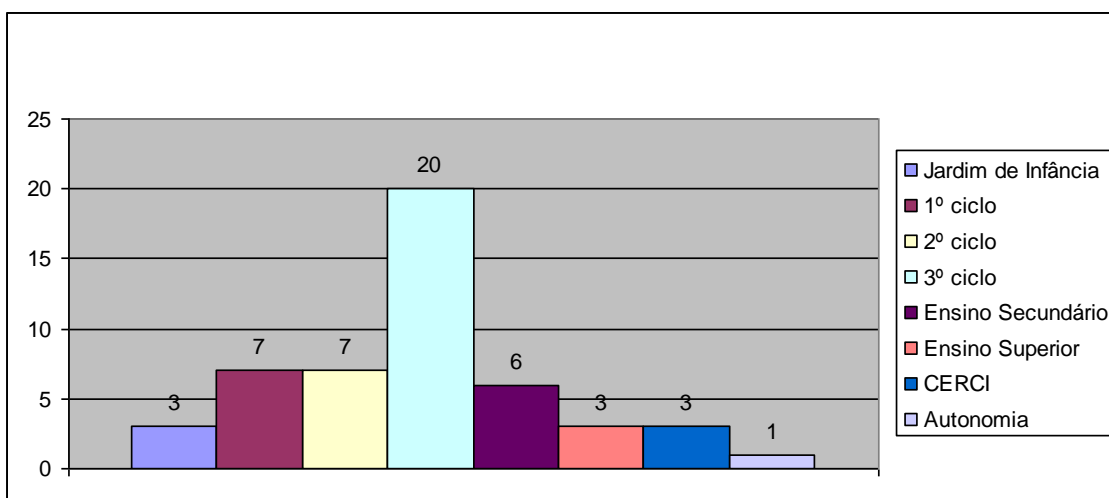


Adaptado do relatório anual de actividades do LIJ - CPPSRSM (2009)

Gráfico 3- Projectos de vida das crianças e jovens do LIJ do CPPSRSM

3.3.3.3. Situação escolar

No Lar de Infância e Juventude, cerca de 20 jovens frequentam o 3º ciclo do Ensino Básico. De destacar, ainda, que 3 jovens frequentam o Ensino Superior.



Adaptado do relatório anual de actividades do LIJ Sta. Mafalda (2009)

Gráfico 4 – Crianças e jovens por ciclo de escolaridade do LIJ do CPPSRSM

Em termos de sucesso escolar, o ano lectivo de 2007/2008 demonstrou um sucesso escolar bastante alto, pois cerca de 90% das jovens deste Lar transitaram de ano e/ou ciclo de escolaridade.

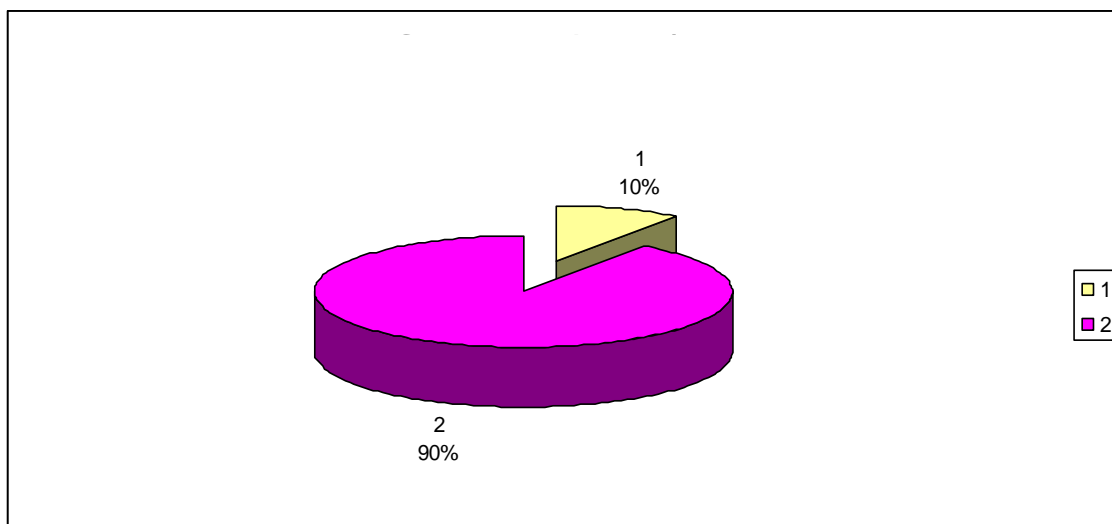


Gráfico 5 – Sucesso escolar ano lectivo 2007/2008

3.3.3.3.4. Saúde

Os cuidados de saúde, fundamentais ao bom desenvolvimento das crianças/jovens, são a preocupação primordial do Lar. Aliás, o procedimento de acolhimento compreende uma consulta em que se realiza o primeiro contacto com o médico de família, bem como um exame médico global de desenvolvimento. Qualquer problema de saúde aí identificado será imediatamente encaminhado para a respectiva especialidade.

A medicina dentária é também uma preocupação do Centro, razão pela qual todas as crianças/jovens, para além do rastreio inicial, são acompanhadas com regularidade. A média por jovem é de 3 consultas anuais. De destacar a frequência semanal de 3 crianças na consulta de terapia da fala.

No que diz respeito ao acompanhamento da saúde mental, existe um grupo de 29 jovens que tem consultas de psicologia frequentes e 4 jovens acompanhadas em pedopsiquiatria, dada a especificidade das suas problemáticas.

No âmbito da implementação do Plano DOM tem vindo a ser desenvolvido um trabalho de coordenação entre a Equipa Técnica e a Equipa Educativa de modo a redesenhar da melhor forma o projecto de vida de cada uma das crianças/jovens.

Conquanto, existiu um tempo de adaptação dos novos elementos da Equipa Técnica e uma reorganização da dinâmica da Equipa Educativa, que pressupôs alguns acertos ao nível da intervenção directa com as crianças e jovens. Foi necessária toda uma redefinição das funções, com o acréscimo de várias tarefas e responsabilidades, no sentido de dar uma melhor resposta às necessidades individuais de cada criança.

Todas estas alterações tiveram implicações significativas na gestão económica da Instituição, dado o aumento de custos inerentes ao número de deslocações ao domicílio das famílias, ao aumento dos contactos telefónicos, ao maior número das deslocações a tribunal e a outras despesas.

O aumento de recursos humanos no Lar permite a promoção de mais actividades ludicopedagógicas que muito agradam às jovens deste Centro e que podem ser promotoras de bem-estar, lazer e novo conhecimento (Relatório de Actividades Anual do Centro Paroquial Rainha Santa Mafalda, 2009).

4. OS HÁBITOS DE ESTUDO: UM ESTUDO EMPÍRICO

Este ponto apresenta uma descrição sistemática de todo o processo de investigação, implementado para a concretização do estudo. É neste seguimento que se encontra a parte empírica do trabalho onde damos a conhecer o objecto e os objectivos de estudo, os instrumentos e os procedimentos utilizados, assim como também as técnicas que foram utilizadas na investigação.

4.1. Objectivos

O objectivo geral desta investigação foi avaliar os hábitos de estudos em crianças e jovens institucionalizadas. Como iremos ver, neste estudo participaram três grupos de jovens: OFG, CAFPC, CPPPRSM, que iremos caracterizar mais à frente (ponto 4.3.1.). Neste sentido, considerando estes três grupos foram formulados os seguintes objectivos específicos: (i) o estudo do percurso escolar das crianças e jovens institucionalizados, (ii) o estudo sócio-familiar das crianças e jovens institucionalizados, (iii) o estudo dos hábitos de estudo das crianças e jovens institucionalizados.

A temática da institucionalização das crianças e jovens é um tema complexo, visto que cada instituição é um caso único, é uma entidade dinâmica, com identidade própria. É um organismo vivo que se caracteriza e se compõe de seres vivos, com vivências, afectos, projectos, passados, presentes e futuros específicos (Alberto, 2002).

Um dos objectivos desta investigação, é, de certa forma aprofundar uma área que não apresenta muitos estudos e resultados no âmbito institucional. Se por um lado, temos a problemática do sucesso e insucesso escolar na população em geral, por outro, tentamos compreender como esta questão se reflecte em crianças e jovens, que se encontram institucionalizados. Nesta investigação iremos abordar esta temática, tendo em conta os aspectos que podem estar associados aos hábitos de estudo, à sua promoção, num contexto muito particular como é o de uma Instituição de Solidariedade Social. Depois de analisadas as causas, é nosso propósito traçar algumas estratégias que colmatem as dificuldades evidenciadas.

Este estudo pretende levantar questões e perspectivar, na medida do possível, algumas soluções que visem colmatar vários constrangimentos evidenciados nas instituições. No entanto, muitos outros factores inerentes à problemática do sucesso escolar, nomeadamente, os hábitos de estudo, poderão ser estudados e aprofundados, pois outros aspectos podem ressaltar no final da investigação. Esta investigação poderá ser um ponto de partida para novos estudos, que com certeza vão melhorar a qualidade de vida destas crianças e jovens, que passam um período da sua infância e/ou juventude inseridos numa Instituição.

Deste modo, a carga teórica do problema que aqui se pretende estudar é decomposto pelas seguintes unidades de análise: a primeira unidade caracterização dos participantes onde constam perguntas sobre o género, idade, habilitações literárias, percurso escolar. A segunda unidade de análise é constituída por questões de carácter sócio-demográfico das crianças e jovens, refere-se ao relacionamento criança/família/instituição, onde foram colocadas questões acerca da reacção das crianças ao serem institucionalizadas, se estas têm consciência dos motivos que levaram à retirada do seu meio familiar. A terceira aborda os hábitos de estudo das crianças e jovens, ou seja, tentou-se perceber qual é o perfil de aluno das crianças e jovens que se encontram em situação de acolhimento institucional.

O objectivo de desenvolver hábitos e estratégias de estudo é, principalmente possibilitar à criança e jovem o acesso a condições e instrumentos mentais que lhe permitam tornar a sua aprendizagem escolar mais eficiente e autónoma. Para Font (2007), Nisbet e Shucksmith (1986: 47) vão neste sentido dizendo: *“O factor que distingue uma boa aprendizagem de uma má ou inadequada é a capacidade de examinar as situações, as tarefas e os problemas e de responder em consonância, e esta capacidade raras vezes é ensinada ou estimulada na escola”*.

Outro dos objectivos é desenvolver na criança e jovem, uma postura mais positiva em relação ao estudo, aumentando a sua eficácia, a sua motivação e disponibilidade para a aprendizagem escolar. Tal como nos é referido pelos autores Bzuneck (2001 *in* Boruchovitch, 2008), as pesquisas realizadas nas últimas décadas reconhecem que a

motivação para aprender afecta muito o desempenho escolar dos alunos. Assim, a questão da motivação surge sempre como um aspecto crucial para a aprendizagem.

Pretende-se, também, alterar no contexto institucional, a postura negativa face à problemática do insucesso escolar, que se reflecte e prejudica as crianças e jovens. Deve-se, portanto, investir na sua formação escolar e profissional, de modo a preparar os menores para num futuro próximo concluírem o seu percurso escolar com sucesso. Para isso, é necessário dotar as instituições de meios técnicos que possam ajudar as crianças e jovens, no âmbito da educação e do apoio educativo.

4.2. Desenho

Este é um estudo descritivo na medida em que compara os três grupos de crianças e jovens de três Instituições aderentes ao Plano DOM. Sendo este estudo exploratório, a ausência de evidências empíricas não permite a formulação de hipóteses dedutivas.

O que se procura com o estudo é verificar se existe alguma relação que indique se as crianças institucionalizadas são dotadas de hábitos de estudo e outras estratégias de aprendizagem que lhes permitam obter bons resultados escolares.

As condições ambientais, a planificação do estudo, a utilização dos materiais e assimilação dos conteúdos, constituem as variáveis dependentes do presente estudo.

4.3. Método

Esta investigação decorreu no contexto institucional. Em Portugal, o número de instituições é bastante significativo, bem como, o número de crianças e jovens que nelas ingressam e que, muitas vezes, lá permanecem vários anos.

Deste modo, não vamos abordar nesta investigação os motivos pelos quais as crianças e jovens entram nas instituições ou a razão de nelas estarem muito tempo. É, pois

objectivo desta investigação, tendo em conta o tempo de estadia das crianças e jovens nas instituições, pensar no seu projecto de vida e proporcionar-lhes oportunidades de formação escolar e profissional de sucesso.

Neste trabalho, pretende-se analisar as estratégias e hábitos de estudo implementados no contexto institucional, quando é possível dispor de técnicos habilitados para esse efeito, que trabalham e promovem as competências escolares e profissionais junto das crianças e jovens inseridas nesse âmbito. De facto, é propósito desta investigação, reflectir sobre a forma como as crianças e jovens encaram as diversas situações de estudo e qual a importância que lhe atribuem, como é exemplo, a motivação, a organização do tempo, as distrações no estudo, os apontamentos nas aulas, a optimização da leitura e a preparação para os testes.

Assim, o instrumento utilizado para proceder à análise dos diferentes factores de estudo foi o Inventário de Hábitos de Estudo de F.F. Pozar (1997).

A aplicação e a monitorização deste inventário e do Questionário Sócio-Demográfico foram realizadas em três instituições do distrito de Aveiro, aderentes ao Plano DOM. Apenas foram seleccionadas as crianças e jovens de ambos os sexos, que se encaixam na faixa etária dos 12 anos aos 18 anos e que se encontram a frequentar a escola.

Para este estudo não foram formuladas hipóteses, por se tratar de um estudo exploratório, pretendendo-se assim estudar e perceber o problema em profundidade, de forma a adquirir um conhecimento mais amplo sobre o sucesso escolar e a importância das estratégias de aprendizagem nas crianças e jovens institucionalizadas.

4.3.1. Participantes

Neste estudo, participaram 70 crianças e jovens. Destes, 14 elementos são do sexo masculino e 56 são do sexo feminino. Todos os participantes pertencem à faixa etária dos 12 aos 18 anos.

Cada grupo de participantes foi seleccionado do conjunto de Lares e Centros de Acolhimento que fazem parte do Distrito de Aveiro, e são constituídos por crianças e jovens dos 12 anos aos 18 anos, de ambos os sexos, em idade escolar. Os três grupos (Quadro 4) estavam organizados do seguinte modo:

- (i) dos quais 14 compõem a amostra representativa das crianças e institucionalizados da Obra de Frei Gil de Lobão (OFG);
- (ii) dos quais 27 compõem a amostra representativa das crianças e jovens institucionalizados do Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho (CAFPC);
- (iii) dos quais 29 compõem a amostra representativa das crianças e jovens institucionalizados do Centro Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda (CPPSRSM).

Quadro 4 – *Distribuição das crianças e jovens participantes pelos três grupos*

Instituição Gestora do Processo	<i>f</i>	%
OFG*	14	20,0
CAFPC**	27	38,6
CPPSRSM***	29	41,4
Total	70	100,0

Legenda:

*OFG – Obra de Frei Gil

**CAFPC – Centro Apoio Familiar Pinto Carvalho

***CPPSRSM – Centro Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda

Das crianças e jovens participantes neste estudo 20% eram do LIJ OFG, 38,6% dos participantes eram do LIJ do CAFPC e 41,4% eram do LIJ do CPPSRSM.

Quadro 5 – Distribuição da amostra total e da amostra por grupos em função do sexo

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Feminino	56	80,0	0	0,0	27	38,6	29	41,4
Masculino	14	20,0	14	20,0	0	0,0	0	0,0
Total	70	100,0						

Destes 70 crianças e jovens 80% representam o sexo feminino e 20% representam o sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($M = 15,4$; $DP = 1,64$) (Quadros 5 e 6).

Quadro 6 – Estatísticas de tendência central e de dispersão para a idade

	Amostra Total				OFG				CAFPC				CPPSRSM			
	M	DP	Mín	Máx	M	DP	Mín	Máx	M	DP	Mín	Máx	M	DP	Mín	Máx
Idade	15,36	1,642	12	18	14,86	1,460	13	18	14,96	1,85	12	18	15,97	1,349	13	18

No que respeita às habilitações escolares, a maioria possuía o 7º ano de escolaridade representando 34,3% da amostra total, com o 8º ano de escolaridade representam 20,0%, com o 10º ano de escolaridade representam 17,1% (Quadro 7).

Na análise realizada por grupos, destacamos no LIJ de OFG que 64,3% representam o 7º ano de escolaridade, no LIJ CAFPC que 44,4% representam o 7º ano de escolaridade e no LIJ CPPSRSM que 31,0% representam o 9º ano de escolaridade.

Os hábitos de estudo em crianças e jovens institucionalizados

Quadro 7 – Distribuição da amostra total e da amostra por grupos em função da escolaridade

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
7.º ano completo	24	34,3	9	64,3	12	44,4	3	10,3
8.º ano completo	14	20,0	2	14,3	7	25,9	5	17,2
9.º ano completo	11	15,7	1	7,1	1	3,7	9	31,0
10.º ano completo	12	17,1	1	7,1	5	18,5	7	24,1
11.º ano completo	5	7,1	1	7,1	1	3,7	3	10,3
12.º ano completo	4	5,7	1	7,1	1	3,7	2	6,9
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

No que diz respeito à antiguidade (Quadro 8), verificamos que a maioria das crianças e jovens se encontra a viver na instituição por um período inferior a um ano (34,3%), no período de 1 a 3 anos e de 3 a 6 anos temos o mesmo número de crianças e jovens (22,9%) com mais de 6 anos temos 20% das crianças e jovens (51,3%).

Verificando-se o mesmo nos três grupos, no LIJ OFG temos 42,9% pelo período de 3 a 6 anos, no LIJ CAFPC temos 48,1% por período inferior a 1 ano e no LIJ CPPSRSM temos 41,4% com crianças e jovens à mais de 6 anos (Quadro 8).

Quadro 8 – Distribuição da amostra total e da amostra por grupos em função da antiguidade

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Até 1 ano	24	34,3	5	35,7	13	48,1	6	20,7
1 a 3 anos	16	22,9	3	21,4	9	33,3	4	13,8
3 a 6 anos	16	22,9	6	42,9	3	11,1	7	24,1
Mais de 6 anos	14	20,0	0	0,0	2	7,4	12	41,4
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

4.3.2. Materiais

4.3.2.1. Inventário de Hábitos de Estudo (IHE)

O instrumento utilizado foi o Inventário de Hábitos de Estudo (I.H.E.) de F.F. Pozar (1997). Este instrumento tem como objectivo a avaliação dos hábitos de estudo dos alunos, mediante quatro escalas fundamentais e uma adicional. O Inventário de Hábitos de Estudo (I.H.E.) é constituído por 90 elementos distribuídos da seguinte forma:

1. Escala I (Condições ambientais de estudo): 18 elementos;
2. Escala II (Planificação do estudo): 12 elementos;
3. Escala III (Utilização do materiais): 15 elementos;
4. Escala IV (Assimilação de conteúdos): 15 elementos
5. Escala S (Sinceridade): 30 elementos

O Inventário de Hábitos de Estudo (I.H.E.) tem três objectivos:

i) Avaliar qualitativa e quantitativamente as atitudes ou condições com que o estudante enfrenta a sua tarefa específica de estudo;

ii) Prever o nível do seu progresso escolar em função do conhecimento dos seus hábitos de estudo, independentemente da incidência de outras variáveis;

iii) Actuar, a partir do diagnóstico, na direcção adequada à modificação dos hábitos deficientes e à aquisição e desenvolvimento de hábitos mais eficazes.

O *Inventário de Hábitos de Estudo (IHE)*, é composto inicialmente por um pequeno conjunto de questões de natureza sócio-demográfica, que procuram identificar e caracterizar o inquirido, tais como, o nome, a data de realização do questionário, o ano, a turma, o sexo e a idade, variáveis que podemos considerar independentes no nosso estudo. A parte do questionário é constituída por 90 questões e está estruturada de modo a “*detectar até que ponto o estudante conhece as técnicas elementares do estudo,*” Pozar (1999:7) e a definir as atitudes do estudante perante o estudo (CEGOC, 1999 – Manual IHE).

O IHE apresenta como critérios de composição (i) o conceito de estudo como processo contínuo de aprendizagem, adoptando o estudo como uma actividade orientada por um conjunto de hábitos intelectuais através da qual visa-se obter e transformar conhecimentos, (ii) a identificação das variáveis, ou seja, dos hábitos de estudo que o autor designa de factores no seu estudo (CEGOC, 1999 – Manual *IHE*).

A estratégia utilizada por Pozar para a identificação das variáveis foi, por um lado, a análise de manuais de psicopedagogia de diferentes escolas e tendências que tratam especificamente do estudo, por outro lado, a análise de alguns inventários, questionários e instrumentos de medida de atitudes e comportamentos face ao estudo (CEGOC, 1999 – Manual *IHE*).

O questionário utiliza onze factores, agrupando-os em quatro escalas (Figura 4).

Escalas		Factores	
		Número	Denominação
Escala I	Condições Ambientais de Estudo	1.	Condições Ambientais
		2.	Condições Ambientais Físicas
		3.	Comportamento Escolar
		4.	Rendimento
Escala II	Planificação do Estudo	5.	Horários
		6.	Organização
Escala III	Utilização de Materiais	7.	Utilização de livros
		8.	Leitura
		9.	Sublinhados/Resumos
Escala IV	Assimilação de Conteúdos	10.	Memorização
		11.	Personalização

Figura 4 – Factores do Questionário *IHE*

Fonte: (CEGOC, 1999 – Manual *IHE*).

As opções de resposta estão elaboradas numa escala de três posições que reflectem determinada frequência de comportamento ligados ao hábito de estudar como sejam, opção “Sim”, sempre que isso acontecesse “sempre ou quase sempre”; “Não” se “nunca

ou quase nunca” acontecesse consigo e “?” se o que dizia na pergunta acontece apenas “algumas vezes ou não sabe responder”.

A cotação é feita através da introdução das respostas, num programa informático fornecido pela CEGOC, que produz um perfil do estudante.

A administração destes instrumentos pode ser feita a crianças a partir dos 12 anos de forma individual ou colectiva. A adaptação deste instrumento para a população portuguesa, foi realizada com o objectivo de que a formulação dos itens se aproximasse o mais possível da formulação utilizada na versão original (Pozar, 1997).

Em relação às qualidades psicométricas, é importante referir aplicação portuguesa deste inventário foi constituída por uma amostra de 724 sujeitos sendo 335 do sexo feminino e 389 do sexo masculino, com frequência do 7º ao 12º ano de forma distribuída. A amostra utilizada era composta por estudantes da grande Lisboa entre o 7º e 12º ano, com todas as áreas da região representadas (Pozar, 1997).

4.3.2.2. Questionário Sócio-Demográfico

O questionário sócio-demográfico (QSD) (Anexo 1) foi elaborado antes da investigação e foi construído com base na revisão da literatura e em questionários construídos em estudos realizados anteriormente e tem como objectivo ajudar a caracterizar a amostra que compõe o presente estudo. O Questionário Sócio-Demográfico visa caracterizar a amostra nomeadamente em termos do sexo, idade dos sujeitos, percurso e habilitações escolares, dificuldades de aprendizagem, Medida de Promoção e Protecção aplicada à criança/jovem e a situação familiar.

As variáveis sócio demográficas estão definidas de forma relevante para a descrição da amostra, em termos de categorias iremos encontrar:

- (i) *Variáveis de caracterização dos participantes:* o sexo, a idade, as habilitações escolares, antiguidade na instituição;

- (ii) *Variáveis de caracterização do percurso escolar* das crianças e jovens: percurso escolar, necessidades educativas especiais, comunicação com a escola, absentismo escolar, dificuldades da criança/jovem;
- (iii) *Variáveis de caracterização do seu processo institucional*: entrada na instituição, medidas aplicada, entidade gestora do processo;
- (iv) *Variáveis de caracterização da informação social relativa à criança ou jovem*: situação familiar, idas a casa de familiares, fratrias, outros familiares.

4.4. Procedimento

Preparação dos materiais

Após seleccionarmos o instrumento a utilizar nesta investigação, foi solicitada ao autor do instrumento uma autorização para aplicação do mesmo, no âmbito deste estudo.

Para a aplicação do Questionário Sócio-Demográfico e do instrumento, foram preparadas declarações de consentimento informado com base na declaração de Helsínquia.

Segundo Ribeiro (2002), *o consentimento informado tem um historial que permite compreender todo o seu sentido. As graves atrocidades verificadas durante a Segunda Guerra Mundial trouxeram para o mundo imagens inesquecíveis, e provocaram a corrida ao estabelecimento de convenções que evitassem idênticos episódios no futuro.*

Inicialmente, foram contactadas as Direcções das Instituições, no sentido de informar e solicitar a participação das crianças e jovens. Após esta fase foi marcado o dia, em que presencialmente foi aplicado o Questionário Sócio-Demográfico e o Inventário de Hábitos de Estudo, a cada criança e jovem.

Previamente, foi preparado um documento em que estavam reunidas todas as instruções para o preenchimento dos documentos. De seguida, foram obtidas as autorizações para

administrar os instrumentos e marcada a data e hora da aplicação dos mesmos. A aplicação foi num dia diferente para cada uma das três Instituições.

Administração dos materiais

No que diz respeito à aplicação do inquérito IHE procedeu-se à reunião de alguns aspectos que fazem parte das instruções gerais para a aplicação, nomeadamente, ao nível do local, este reunia as condições no que diz respeito à dimensão, temperatura, iluminação e ventilação, os sujeitos estavam colocados de forma a trabalharem individualmente. A prova foi administrada quando os sujeitos não estavam cansados e ser realizada a aplicação sem interrupções. O examinador ficou presente durante a aplicação para esclarecer dúvidas e observações que poderiam surgir.

De seguida passamos às instruções específicas em que indicamos às crianças e jovens que preenchessem os dados que figuram na parte superior do inquérito.

Neste inquérito foi solicitado aos estudantes que lessem a pergunta e seleccionassem a opção “Sim”, sempre que isso acontecesse “sempre ou quase sempre”; “Não” se “nunca ou quase nunca” acontecesse consigo e “?” se o que dizia na pergunta acontece apenas “algumas vezes ou não sabe responder”. O examinador após ter lido as instruções deu início ao preenchimento.

A primeira aplicação do questionário e do Inventário de Hábitos de Estudo, foi realizada no dia 21/10/2009, no Lar de Infância e Juventude Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho. A administração foi realizada em dois grupos com 14 elementos num grupo e 13 elementos noutro grupo. A primeira parte foi o preenchimento do questionário sócio-demográfico e sempre que as jovens não sabiam determinados pormenores do seu processo, passavam à frente remetendo para um momento posterior o preenchimento desses dados. De seguida, passamos para o momento do preenchimento do Inventário de hábitos de estudo (IHE) ao grupo. Surgiram algumas dúvidas acerca de determinados denominações que nesta situação assumem outro significado, por exemplo, “Pai” quando se deve ler/pensar em “Monitor”.

A segunda aplicação do questionário e do Inventário de Hábitos de Estudo, foi realizada no dia 22/10/2009, no Lar de Infância e Juventude da Obra de Frei Gil. A administração foi realizada num único grupo com 14 elementos. Aqui salienta-se a atitude menos disciplinada dos rapazes que os leva a responder de forma rápida e pouco reflexiva.

Finalmente, a terceira aplicação do questionário e do Inventário de Hábitos de Estudo, foi realizada no dia 23/10/2009, no Lar de Infância e Juventude do C.P.P.S.R.S.M. A administração foi realizada em dois grupos com 15 elementos num grupo e 14 elementos noutro grupo. Aqui a reacção foi muito positiva à participação no estudo, mas as jovens referiram que o Inventário (IHE) era muito extensivo.

De salientar que alguns dos constrangimentos ocorridos no decorrer desta investigação, resultaram das dificuldades sentidas em obter resposta por parte das Instituições, não tanto pela aprovação da investigação, mas sim pela marcação do dia e hora da aplicação. Um das razões mais apontadas prendeu-se com a dificuldade em marcar um momento único, ou mesmo quando realizado em dois momentos, com a dificuldade em reunir os jovens sem perturbar os seus momentos de estudo ou actividades. O que também manifesta que nas três instituições o tempo das crianças e jovens é preenchido, em vez de deixado ao acaso.

Procedimentos estatísticos

Inicialmente, procedeu-se à análise de todos os exemplares para certificarmos da correcção no preenchimento dos inquéritos. De seguida, realizámos a primeira etapa do tratamento de dados, com o objectivo de trabalhar as variáveis sócio-demográficas. Assim, em primeiro lugar, todos os instrumentos foram numerados e introduzidos os dados numa matriz no SPSS, procedendo-se depois à realização da análise descritiva, através das frequências absolutas e relativas.

Nesta investigação, para proceder à análise de dados, recorreremos ao *Statistical Package for Social Sciences for Windows* (SPSS, versão 17.0), para a realização de análises estatísticas descritivas.

Assim, num nível mais descritivo, procedemos à caracterização da amostra (tendo em conta variáveis como o sexo, a idade, a escolaridade), bem como à análise (i) quantas vezes a criança ou jovem já tinha ficado retido por ano de escolaridade, (ii) se é contemplado por alguma medida do ensino especial, (iii) qual a frequência de comunicação com a escola por parte dos seus encarregados de educação (recordo elementos da instituição), (iv) o absentismo escolar e (v) as dificuldades da criança ou jovem.

4.5. Resultados

Considerando os objectivos do nosso estudo, realizamos um estudo descritivo, sobre o qual apresentamos e discutimos, em seguida, os resultados obtidos fazendo (i) o estudo do percurso escolar das crianças e jovens institucionalizados, (ii) o estudo sócio-familiar das crianças e jovens institucionalizados, (iii) o estudo dos hábitos de estudo das crianças e jovens institucionalizados

4.5.1. O estudo do percurso escolar das crianças e jovens institucionalizados

Nesta análise pretendemos apurar qual o percurso escolar destas crianças e jovens, para isso, pareceu-nos pertinente a análise algumas variáveis que o questionário sócio-demográfico permitiram identificar, nomeadamente, (i) quantas vezes a criança ou jovem já tinha ficado retido em algum ano de escolaridade, (ii) se é contemplado por alguma medida do ensino especial, (iii) qual a frequência de comunicação com a escola por parte dos seus encarregados de educação (recordo elementos da instituição), (iv) o absentismo escolar e (v) as dificuldades da criança ou jovem.

No que respeita ao número de retenções que as crianças e jovens tiveram, ao longo do seu percurso escolar até à data da realização deste estudo, podemos referir que a maioria das crianças e jovens da amostra total (41,2%) tiveram duas retenções ao longo do seu percurso escolar e uma retenção (34,3%) (Quadro 9).

Quadro 9 – Número de retenções da amostra total e da amostra por grupos

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sem retenção	7	10,0	1	7,1	4	14,8	2	6,9
Uma retenção	24	34,3	4	28,6	9	33,3	11	37,9
Duas retenções	29	41,4	7	50,0	11	40,7	11	37,9
Três ou mais retenções	10	14,3	2	14,3	3	11,1	5	17,2
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

Quadro 10 – NEE: Currículo alternativo/específico Individual

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	8	11,4	2	14,3	1	3,7	5	17,2
Não	62	88,6	12	85,7	26	96,3	24	82,8
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

Em relação às crianças e jovens que têm *necessidades educativas especiais*, podemos referir que a maioria das crianças e jovens da amostra total (88,6%) não tiveram aplicado um curriculum alternativo ou um currículo agora denominado por específico individual. Apenas (11,4%) tem um currículo alternativo (Quadro 10).

Quadro 11 – NEE: Currículo escolar próprio/individualizado

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	3	4,3	3	21,4	0	0,0	0	0,0
Não	67	95,7	11	78,6	27	100,0	29	100,0
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

Em relação às crianças e jovens que têm *necessidades educativas especiais*, podemos referir que a maioria das crianças e jovens da amostra total (95,7%) não tiveram

aplicado um curriculum escolar próprio ou individualizado. Apenas (4,3%) tem um currículo escolar próprio ou individualizado (Quadro 11).

Quadro 12 – NEE: Adaptações curriculares

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	13	18,6	5	35,7	3	11,1	5	17,2
Não	57	81,4	9	64,3	24	88,9	24	82,8
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

Em relação às crianças e jovens que têm *necessidades educativas especiais*, podemos referir que a maioria das crianças e jovens da amostra total 81,4% não tiveram aplicado adaptações curriculares. Apenas 18,6% tem adaptações curriculares no seu currículo (Quadro 12).

Quadro 13 – Apoio Pedagógico Acrescido

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	29	41,4	5	35,7	12	44,4	12	41,4
Não	41	58,6	9	64,3	15	55,6	17	58,6
Total	70	100	14	100,0	27	100,0	29	100,0

No que respeita ao *apoio pedagógico acrescido* as crianças e jovens tiveram, podemos referir que a maioria das crianças e jovens da amostra total 58,6% não têm apoio, por outro lado, 41,4% usufrui de apoio pedagógico acrescido (Quadro 13).

Quadro 14 – Comunicação com a escola

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nunca	4	5,7	3	21,4	1	3,7	0	0
Raramente	4	5,7	3	21,4	1	3,7	0	0
Às vezes	20	28,6	1	7,1	16	59,3	3	10,3
Muitas vezes	15	21,4	1	7,1	3	11,1	11	37,9
Sempre	27	38,6	6	42,9	6	22,2	15	51,7
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

Relativamente à comunicação com a escola que os encarregados de educação estabelecem, podemos mencionar que a maioria das crianças e jovens da amostra total refere que a mesma é realizada maioritariamente (38,6%) com muita frequência, dado que indicam a resposta “*sempre*” (Quadro 14).

Quadro 15 – Absentismo escolar

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nunca	32	45,7	5	35,7	17	63,0	10	34,5
Raramente	25	35,7	3	21,4	8	29,6	14	48,3
Às vezes	11	15,7	5	35,7	2	7,4	4	13,8
Muitas vezes	2	2,9	1	7,1	0	0,0	1	3,4
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

No que respeita à taxa de absentismo escolar que as crianças e jovens tiveram, podemos apontar que a maioria das crianças e jovens da amostra total (45,7%) não tem por hábito faltar às aulas, ou muito raramente o fazem (35,7%) (Quadro 15).

Quadro 16 – Dificuldades das crianças e jovens (visão)

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	49	70,0	13	92,9	15	55,6	21	72,4
Não	21	30,0	1	7,1	12	44,4	8	27,6
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

Quando nos reportamos às dificuldades manifestadas pelas crianças e jovens, podemos referir que a maioria das crianças e jovens da amostra total (70,0%) não tem problemas de visão ao passo que 30,0% têm dificuldades de visão (Quadro 16).

Quadro 17 – Dificuldades das crianças e jovens (audição)

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	67	95,7	14	100,0	25	92,6	28	96,6
Não	3	4,3	0	0,0	2	7,4	1	3,4
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

Quando nos reportamos às dificuldades manifestadas pelas crianças e jovens, podemos referir que a maioria das crianças e jovens da amostra total (95,7%) não tem problemas de audição ao passo que 4,3% têm problemas auditivos (Quadro 17).

4.5.2. O estudo sócio-familiar das crianças e jovens institucionalizados

Nesta análise pretendemos apurar qual o estudo sócio-familiar destas crianças e jovens, para isso, pareceu-nos pertinente a análise algumas variáveis que o questionário sócio-demográfico permitiram identificar, nomeadamente, (i) situação familiar nomeadamente se a criança recebe visitas na instituição, (ii) Situação familiar, nomeadamente se a criança vai a casa de familiares (iii) fratrias, se a criança ou jovem tem irmãos na instituição e (iv) com familiares noutra instituição.

Quadro 18 – Situação familiar: visitas na instituição

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sem visitas	38	54,3	8	57,1	14	51,9	16	55,2
Menos de três visitas por ano	9	12,9	2	14,3	5	18,5	2	6,9
Visitas férias/épocas festivas	5	7,1	3	21,4	0	0	2	6,9
Visitas mensais	16	22,9	1	7,1	7	25,9	8	27,6
Visitas semanais	2	2,9	0	0	1	3,7	1	3,4
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

Quando nos referimos à situação familiar das crianças e jovens, podemos referir que a maioria das crianças e jovens da amostra total (54,3%) não tem visitas na instituição, 22,9% refere ter visitas mensais na instituição e 12,9% refere ter menos de três visitas por ano (Quadro 18).

Quadro 19 – Situação familiar: idas a casa de familiares

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sem idas a casa	15	21,4	0	0	7	25,9	5	17,2
Menos de três idas por ano	10	14,3	3	21,4	2	7,4	8	27,6
Férias nas épocas festivas/férias das aulas	23	32,9	6	42,9	7	25,9	10	34,5
Uma vez por mês	9	12,9	2	14,3	3	11,1	4	13,8
Aos fins-de-semana	13	18,6	3	21,4	8	29,6	2	6,9
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

Quando nos referimos à situação familiar das crianças e jovens, podemos referir que a maioria das crianças e jovens da amostra total (32,9%) refere ir a casa de familiares nos períodos de férias festivas e lectivas, 21,4% refere não ir passar férias a casa de familiares e 18,6% refere ir todos os fins-de-semana a casa de familiares (Quadro 18).

Quadro 20 – Fratrias

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não tem irmãos	15	21,4	6	42,9	3	11,1	6	20,7
Com irmãos noutra inst.	5	7,1	2	14,3	2	7,4	1	3,4
Com irmãos na mesma inst.	11	15,7	1	7,1	2	7,4	8	27,6
Outra Situação	39	55,7	5	35,7	20	74,1	14	48,3
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

Relativamente à situação de ter ou não irmãos e eles estarem colocados no mesmo Lar, podemos referir que a maioria das crianças e jovens da amostra total (55,7%) apontam outra situação, 21,4% não têm irmãos (Quadro 20).

Quadro 21 – Com familiares noutra instituição

	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	5	7,1	0	0	2	7,4	3	10,3
Não	65	92,9	14	100	25	92,6	26	89,7
Total	70	100,0	14	100,0	27	100,0	29	100,0

Quanto a ter familiares noutra instituição, podemos referir que a maioria das crianças e jovens da amostra total (92,9%) não tem familiares nessa situação (Quadro 21).

4.5.3. O estudo dos hábitos de estudo das crianças e jovens institucionalizados

Após a análise descritiva da amostra e do questionário sócio-demográfico, segue-se a análise dos resultados obtidos nas escalas que compõem o Inventário de hábitos de estudo (IHE), que se encontra representado no quadro 22.

Assim, na *Escala das condições ambientais de estudo*, verifica-se que o resultado nas três instituições é muito baixo, dado que, o eneatipo 2 e 3 equivalem a um nível “*Não Satisfatório*”.

No que diz respeito à *Escala de planificação de estudo* a media das pontuações já se situam entre o enatipo 3 e 4 o que nos remete para uma classificação do “*Não Satisfatório*” para o “*Médio*”.

A *Escala dos materiais* apresentou resultados muito baixos, a média das pontuações situam-se entre o enatipo 1 e 2 o que nos remete para uma classificação do “*Mau*” e “*Não Satisfatório*”.

Na escala de assimilação de conteúdos verifica-se que o resultado nas três instituições é muito baixo, dado que, o eneatipo 2 e 3 equivalem a um nível “*Não Satisfatório*”.

A última, a *Escala a da Sinceridade* apresenta resultados ao nível de uma classificação “*Média*”.

Quadro 22 – Distribuição por amostra total e amostra por grupos das escalas do IHE

Escala	Amostra Total		OFG		CAFPC		CPPSRSM	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
IHE Ambiente	2,14	2,42	1,21	2,15	3,0	2,82	2,69	2,45
IHE Planificação	3,84	3,02	4,14	2,90	4,04	3,14	3,52	3,03
IHE Materiais	1,76	2,35	1,86	2,77	2,04	2,21	1,45	2,32
IHE Assimilação	3,50	3,98	2,0	2,18	3,33	2,23	3,45	2,45
IHE Sinceridade	4,77	3,34	3,57	3,61	5,07	3,16	4,62	3,46

Os hábitos de estudo em crianças e jovens institucionalizados

Quadro 23 – Distribuição da amostra total por escalas do IHE e níveis de perfil

Perfil	Escala	IHE_Ambiente		IHE_Planificação		IHE_Materiais		IHE_Assimilação		IHE_Sinceridade	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Mau		21	30,0	8	11,4	30	42,9	10	14,3	14	14
Mau		17	24,3	11	15,7	11	15,7	10	14,3	1	1
Não satisfatório		12	17,1	12	17,1	14	20,0	13	18,6	8	8
Não satisfatório		2	2,9	8	11,4	2	2,9	8	11,4	2	2
Médio		6	8,6	4	5,7	4	5,7	8	11,4	9	9
Médio		4	5,7	7	10,0	2	2,9	10	14,3	4	4
Médio		3	4,3	4	5,7	3	4,3	2	2,9	4	4
Bom		1	1,4	3	4,3	1	1,4	4	5,7	7	7
Bom		2	2,9	3	4,3	0	0	3	4,3	7	7
Excelente		2	2,9	10	14,3	3	4,3	1	1,4	14	14
Total		70	100,0	70	100,0	70	100,0	70	100,0	70	100,0

Na análise realizada por grupos, destacamos que a maioria dos resultados aponta para um nível de resultados negativos (Mau e não satisfatório).

Quadro 24 – Distribuição da instituição OFG por escalas do IHE e níveis de perfil

Perfil	Escala	IHE_Ambiente		IHE_Planificação		IHE_Materiais		IHE_Assimilação		IHE_Sinceridade	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Mau		7	50,0	0	0	7	50,0	3	21,4	0	0
Mau		4	28,6	3	21,4	2	14,3	5	35,7	5	35,7
Não satisfatório		1	7,1	3	21,4	1	7,1	2	14,3	2	14,3
Não satisfatório		1	7,1	1	7,1	1	7,1	1	7,1	0	0
Médio		0	0	1	7,1	1	7,1	2	14,3	3	21,4
Médio		0	0	2	14,3	1	7,1	0	0	0	0
Médio		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bom		0	0	2	14,3	0	0	1	7,1	1	7,1
Bom		1	7,1	0	0	0	0	0	0	0	0
Excelente		0	0	2	14,3	1	7,1	0	0	3	21,4
Total		14	100,0	14	100,0	14	100,0	14	100,0	14	100,0

Na análise realizada por grupos, destacamos no LIJ de OFG que 50,0% referem como mau a escala do IHE ambiente, assim como a escala IHE materiais.

Quadro 25 – Distribuição da instituição CAFPC por escalas do IHE e níveis de perfil

Perfil	Escala	IHE_Ambiente		IHE_Planificação		IHE_Materiais		IHE_Assimilação		IHE_Sinceridade	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Mau		7	25,9	3	11,1	6	22,2	2	7,4	4	14,8
Mau		4	14,8	4	14,8	8	29,6	2	7,4	1	3,7
Não satisfatório		4	14,8	3	11,1	7	25,9	8	29,6	3	11,1
Não satisfatório		1	3,7	5	18,5	1	3,7	5	18,5	0	0
Médio		2	7,4	2	7,4	1	3,7	2	7,4	3	11,1
Médio		3	11,1	2	7,4	1	3,7	5	18,5	1	3,7
Médio		2	7,4	1	3,7	2	7,4	0	0	3	11,1
Bom		2	7,4	1	3,7	0	0	1	3,7	5	18,5
Bom		1	3,7	1	3,7	0	0	1	3,7	3	11,1
Excelente		1	3,7	5	18,5	1	3,7	1	3,7	4	14,8
	Total	27	100,0	27	100,0	27	100,0	27	100,0	27	100,0

Na análise realizada por grupos, destacamos no LIJ do CAFPC que 25,9% referem como mau a escala do IHE ambiente, que 29,6% referem a escala IHE materiais e 29,6% referem a escala IHE assimilação.

Quadro 26 – Distribuição da instituição CPPSRSM por escalas do IHE e níveis de perfil

Perfil	Escala	IHE_Ambiente		IHE_Planificação		IHE_Materiais		IHE_Assimilação		IHE_Sinceridade	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Mau		5	17,2	5	17,2	17	58,6	5	17,2	0	0
Mau		6	20,7	4	13,8	1	3,4	3	10,3	7	24,1
Não satisfatório		7	24,1	6	20,7	6	20,7	3	10,3	3	10,3
Não satisfatório		0	0	2	6,9	0	0	3	10,3	1	3,4
Médio		6	20,7	1	3,4	2	6,9	4	13,8	3	10,3
Médio		2	6,9	3	10,3	1	3,4	5	17,2	3	10,3
Médio		1	3,4	3	10,3	0	0	2	6,9	1	3,4
Bom		0	0	2	6,9	0	0	3	10,3	2	6,9
Bom		0	0	0	0	1	3,4	1	3,4	3	10,3
Excelente		2	6,9	3	10,3	1	3,4	0	0	6	20,7
Total		29	100,0	29	100,0	29	100,0	29	100,0	29	100,0

Na análise realizada por grupos, destacamos no LIJ do CPPSRSM que 24,1% referem como “não satisfatório” a escala do IHE ambiente, que 20,7% referem a escala IHE de planificação e de materiais como “não satisfatório”.

Ora, comparativamente com um estudo realizado por Nércio, (2010) que realizou uma investigação também com jovens institucionalizados, podemos constatar que o autor também chegou a resultados muito semelhantes. A sua amostra era constituída por 35 participantes institucionalizados.

Os resultados foram os seguintes:

- (i) resultados muito baixos na escala de condições ambientais de estudo, em que 80% dos sujeitos do seu estudo referem ter más condições ambientais de estudo.
- (ii) também na escala de planificação do estudo, 80% dos sujeitos apresentam resultados que indicam uma má planificação do estudo.

(iii) na escala de utilização de materiais, 97,1% dos sujeitos indicam uma má utilização dos materiais.

(iv) na escala de assimilação de conteúdos, 91,4 % dos sujeitos apresentam uma má assimilação dos conteúdos.

Pode-se, então, dizer que perante estes resultados, ambos os estudos revelam que as crianças e jovens apontam para más condições ambientais de estudo, uma má planificação, uma má utilização de materiais e uma negativa assimilação de conteúdos.

4.6. Discussão

Considerando os objectivos específicos do nosso estudo, realizámos um estudo descritivo, sobre o qual apresentamos aqui uma síntese dos resultados obtidos, fazendo uma análise: (i) do estudo do percurso escolar das crianças e jovens institucionalizados, (ii) do estudo sócio-familiar das crianças e jovens institucionalizados, (iii) do estudo dos hábitos de estudo das crianças e jovens institucionalizados.

No fundo, pretendia-se verificar em que medida a interacção entre os elementos situacionais e pessoais influenciam a utilização de estratégias de aprendizagem nos hábitos de estudo das crianças e jovens deste estudo. A fundamentação teórica deste estudo permitiu-nos constatar que, qualquer que seja a abordagem dos alunos face à aprendizagem, esta encontra-se intrinsecamente relacionada com os motivos e as estratégias utilizadas (Biggs, 1993).

O estudo do seu percurso escolar

Algumas pesquisas têm apontado que é possível ajudar os alunos a controlar e reflectir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, através do ensino de estratégias de aprendizagem (Brown, 1997; Clark, 1990; Pressley & Levin, 1983, *in* Boruchovitch, 1999).

Ora, analisando *o seu percurso escolar das crianças e jovens*, pareceu-nos pertinente o estudo de variáveis que o questionário sócio-demográfico permitiu identificar nomeadamente, no que se refere (i) a quantas vezes a criança ou jovem já tinha ficado retido em algum ano de escolaridade, (ii) se é contemplado por alguma medida do ensino especial, (iii) qual a frequência de comunicação com a escola por parte dos seus encarregados de educação (recordo elementos da instituição), (iv) o absentismo escolar e (v) as dificuldades da criança ou jovem.

Os resultados mostram que o percurso escolar das crianças e jovens se prendem, na sua maioria, pelo número de retenções em que 34,3% da amostra total teve pelo menos uma retenção e 41,4% teve duas retenções. Em relação às crianças com *necessidades educativas especiais* os resultados apontam para poucos currículos alternativos 11,4%, poucos currículos escolares próprios 4,3% e poucas crianças e jovens com adaptações curriculares 18,6%. Já no que diz respeito a *apoio pedagógico acrescido* o número é bem mais significativo dado que 41,4/ da nossa amostra tem efectivamente este apoio.

No que diz respeito à comunicação com a escola também 38,6% das crianças e jovens referem que essa comunicação é realizada sempre e 21,4% muitas vezes. Ao passo que referem nunca faltar às aulas 45,7% ou 35,7% muito raramente faze-lo. No fundo, o facto dos encarregados de educação estarem muito presentes no acompanhamento escolar destas crianças e jovens, pode ser um bom elemento para dissuadir as mesmas a não faltarem às aulas.

De referir que esta amostra também não apresenta dificuldades ao nível da visão e de audição significativas.

No que diz respeito às características psicológicas, estados de espírito como o desânimo, desinteresse, preocupação com problemas pessoais, podem exercer uma interferência negativa no rendimento escolar do aluno (Carita et al, 1997).

O estudo sócio-familiar das crianças institucionalizadas

A institucionalização das crianças é um tema problemático de abordar, visto que cada instituição é um caso único, é uma entidade dinâmica, com identidade própria. É um organismo vivo que se caracteriza e se compõe de seres vivos, com vivências, afectos, projectos, passados, presentes e futuros específicos (Alberto, 2002).

Assim, quando vamos analisar *o estudo sócio-familiar das crianças e jovens*, pareceu-nos pertinente a análise algumas variáveis que o questionário sócio-demográfico permitiram identificar, nomeadamente, (i) situação familiar, isto é, se a criança recebe visitas na instituição, (ii) Situação familiar, nomeadamente se a criança vai a casa de familiares (iii) fratrias, se a criança ou jovem tem irmãos na instituição e (iv) com familiares noutra instituição.

Os resultados mostram que em relação à *situação familiar* por parte das crianças e jovens se prendem, na sua maioria, com ausência de visitas na instituição 54,3% sendo que apenas 22,9% referem ter visitas semanais. No que diz respeito a idas a casa de pais ou familiares apenas 32,9% indicam ter essa possibilidade nas férias das aulas, que no fundo coincide com as épocas festivas (Páscoa, Verão e Natal).

Relativamente ao facto de terem irmãos e ao local onde se encontram, temos já uma diversidade de resultados dado que, 55,7% das crianças e jovens referem terem *outra situação*, ou seja, outras possibilidades que não estejam consigo na mesma instituição, ou então estejam noutra instituição. Assim, foram diversas as situações referidas, uns ficaram entregues aos pais, outros a outros familiares, outros a famílias de acolhimento ou outros porque já são independentes. Apenas 15,7% das crianças e jovens da nossa amostra referem ter os irmãos na mesma instituição.

O estudo dos hábitos de estudo das crianças e jovens institucionalizados

Aqui, analisámos os hábitos de estudo das crianças e jovens, nomeadamente, no que se refere aos resultados obtidos nas escalas que compõem o Inventário de hábitos de estudo (IHE).

Assim, intervir na área dos métodos de estudo pressupõe uma avaliação diferencial das dificuldades de aprendizagem e dos mecanismos habituais de estudo, ou seja, o conhecimento das estratégias de estudo aplicadas (Vasconcelos & Praia, 2004).

Os resultados mostram que o perfil das crianças e jovens se prendem, na sua maioria, com resultados pouco satisfatórios ao nível da escala de ambiente, planificação, materiais e assimilação, situando-se as suas respostas ao nível do *Mau e Não Satisfatório*. Assim, ao nível das condições ambientais de estudo observou-se uma grande maioria 54,3% de crianças e jovens institucionalizados que referem ter más condições, 20% diz não serem satisfatórias.

Ao nível da capacidade de planificação do estudo, verifica-se uma vez mais um número elevado de crianças e jovens com uma má capacidade de planificação 55%, tendo em contrapartida 21,4% das capacidades de nível médio e 23% dos sujeitos com capacidades boas e excelentes de planificação do estudo.

Ao nível dos recursos materiais 78,6% dos sujeitos referem que o seu acesso aos materiais é de nível mau e não satisfatório.

Quanto à capacidade de assimilação 58,6% das crianças e jovens, referem não ter capacidade de assimilação verifica-se no nível de resposta mau e não satisfatório. Em contrapartida 28,6% referem ter de nível médio e 11% refere ter nível bom e excelente.

Efectivamente, as evidências encontradas nas escalas de ambiente e materiais levam-nos a concluir que estas crianças e jovens não se sentem muito satisfeitas, quer com os materiais de que dispõem para realizar o seu estudo, quer com os espaços utilizados para a realização do seu estudo.

Assim, parece-nos importante reflectir na melhoria dos espaços onde os momentos de estudo se realizam nas instituições de forma a promoverem as competências de estudo destas crianças e jovens.

Contudo, os problemas da aprendizagem são justificados, pela ausência ou uso inadequado de estratégias de estudo e pela não existência de hábitos de trabalho favoráveis à aprendizagem. Acresce o facto, das crianças e jovens com fraco rendimento escolar apresentarem uma postura negativa face ao estudo, uma forte desmotivação escolar, um tempo de estudo diminuído e uma percepção muito limitada da vantagem de adoptar estratégias de aprendizagem (Silva & Sá, 1997).

5. CONCLUSÕES

“Não sei bem porque é que decidi escrever este Diário. Se calhar por nenhuma razão especial, mas porque sinto a necessidade de partilhar o que sinto e o que sou. Se alguém ler este diário, claro, mas tenho a esperança que sim, embora espero que não já.

Chamo-me André, tenho 14 anos e estou desde há perto de seis meses a viver num Lar. Porquê? É a pergunta que de certeza está nas vossas cabeças... porque um belo dia a minha Mãe não recuperou bem da ressaca do que tinha bebido na véspera, e ficou desmaiada durante uma data de horas. Quando eu cheguei da escola ela ainda estava caída no chão e eu assustei-me. Liguei logo para o 112 e chamei os vizinhos...”

GCPAS e CID, (2006:12).

Nesta investigação, tivemos como principal objectivo avaliar os hábitos de estudos em crianças e jovens institucionalizadas, propondo-nos para tal concretizar e apresentar os resultados de um estudo descritivo realizado com 70 crianças e jovens de três Lares de Infância e Juventude (LIJ) do Distrito de Aveiro.

Iniciámos este trabalho com uma parte mais teórica que permitisse fundamentar a nossa investigação. Começámos por fazer um breve enquadramento teórico que situa os principais marcos históricos da aprendizagem, dos vários modelos de estratégias de aprendizagem e o conceito de hábitos de estudo apresentados pelos autores. Ainda nesta parte teórica, e tendo em consideração que iríamos estudar a dimensão hábitos de estudo em crianças institucionalizadas, fizemos uma apresentação dos mesmos, definindo-os, apresentando e caracterizando o tema das crianças e jovens institucionalizados, reflectindo, com base na teoria e nas evidências empíricas encontradas em estudos já realizados neste tema, embora não neste contexto em particular.

Na segunda parte deste trabalho, apresentámos a investigação prática que realizámos. Esta investigação incluiu um *estudo de natureza mais descritiva*, cujos resultados foram discutidos com base na parte teórica deste trabalho e nas evidências empíricas de outros estudos realizados anteriormente, resultados esses que, em seguida, sintetizamos e sobre os quais reflectimos.

No estudo descritivo, fizemos uma análise dos objectivos específicos: (i) *o estudo do percurso escolar das crianças e jovens institucionalizados*, (ii) *o estudo sócio-familiar das crianças e jovens institucionalizados*, (iii) *o estudo dos hábitos de estudo das crianças e jovens institucionalizados*, tendo-se observado desde logo alguns valores significativos, entre os quais podemos salientar os seguintes: em relação ao percurso escolar das crianças e jovens 34,3% da amostra total teve pelo menos uma retenção e 41,4% teve duas retenções.

Em relação às crianças com *necessidades educativas especiais*, os resultados apontam para poucos currículos alternativos 11,4%, poucos currículos escolares próprios 4,3% e poucas crianças e jovens com adaptações curriculares 18,6%. Em relação ao *apoio pedagógico acrescido* o número é bem mais significativo dado que 41,4% da nossa amostra tem efectivamente este apoio. A comunicação com a escola é em 38,6% das crianças e jovens realizada sempre e 21,4% a comunicação é efectuada muitas vezes. Referem nunca faltar às aulas 45,7% e 35,7% diz ser muito raro fazê-lo.

Em relação à situação familiar por parte das crianças e jovens, verifica-se uma ausência de visitas na instituição 54,3% e apenas 22,9% tem visitas semanais. As idas a casa de pais ou familiares são uma possibilidade apenas para 32,9% das crianças e jovens. Quanto ao facto de terem irmãos verifica-se uma diversidade de resultados dado que, 55,7% das crianças e jovens referem várias possibilidades para o destino dos seus irmãos.

Em relação ao perfil das crianças e jovens a maioria dos resultados foram pouco satisfatórios ao nível da escala de ambiente, planificação, materiais e assimilação, situando-se as suas respostas ao nível do *Mau e Não Satisfatório*.

Assim, é bastante premente a necessidade de se analisar e reflectir sobre o fenómeno do insucesso escolar, pois tem-se tornado num ponto fraco da nossa sociedade. Particularmente, a ausência de conclusões desta área num contexto institucional.

No fundo é notório, que quer neste, quer noutro estudo realizado com crianças institucionalizadas, os resultados obtidos nas escalas do IHE são muito baixos a todos

os níveis. Assim, será importante reflectir no futuro, o que será que causa estes números.

Neste sentido, surgem alguns aspectos que este estudo não esclarece. Por conseguinte, apresentamos algumas das questões que futuramente poderão ser aprofundadas noutras investigações:

- (i) será que são apenas as condições ambientais que condicionam estes resultados?
- (ii) será que se as instituições melhorassem esses espaços, os alunos melhoravam os seus resultados?
- (iii) será que a justificação dos baixos resultados reside no facto destas crianças estarem afastadas das suas famílias? Famílias essas, que também não estimulavam muito o seu estudo?
- (iv) será que tais resultados decorrem da falta de modelos positivos e de pessoas de referência?
- (v) será que um diagnóstico, antes dos 12 anos, permitiria uma intervenção mais precoce e evitaria os números elevados do insucesso escolar?
- (vi) será que esta problemática é comum às crianças e jovens institucionalizados e não institucionalizados?
- (vii) será que o verdadeiro problema reside na falta de exercício da memória que permite assimilar e reproduzir a informação adquirida?
- (viii) será que a sociedade não estigmatizará este grupo referenciado, a ponto de haver uma benevolência excessiva para com estes estudantes?

Apesar de muitos aspectos ainda continuarem a ser desconhecidos, é necessário que se actue da melhor forma possível. Assim, para além da aprendizagem dos conteúdos concretos que dizem respeito a cada disciplina, torna-se de principal relevo a escolha de estratégias que permitam aos alunos seguir uma atitude activa e autónoma na aprendizagem. Neste sentido, todo o ensino deve incidir na actividade individual e construtiva do aluno, mediante a criação de condições favoráveis para que a aprendizagem decorra de forma significativa, com intuito de resolver os problemas apresentados nos diferentes saberes.

Sabemos que os livros contêm várias teorias, muitas hipóteses, soluções, algumas delas mágicas, com reacções definidas e consequências pré-estabelecidas. Porém, educar pressupõe outra realidade. Trata-se, sim, de uma ciência e de uma arte. Tal como a arte, educar não tem um único caminho, ou seja, cada caso é diferente e cada circunstância é única.

Por vezes, uma palavra, um gesto, uma pintura ou até um texto pode ajudar a mudar e a preencher a vida de alguém, a mudar horizontes ou a proporcionar soluções e possibilidades. Para todos os agentes educativos, cada momento serve para estender, explicitar ou descrever, pois é um bem, um exercício. Perante isso, qualquer um dos educadores tem obrigação de ensinar, sobretudo o sentido da vida e de capacitar para viver.

De acordo com Silva e Sá, (1993:19), *“As estratégias de estudo podem ser definidas a dois níveis: ao nível mais complexo, através de planos elaborados pelos estudantes para atingirem objectivos de aprendizagem e ao um nível mais específico, todo o procedimento utilizado para a realização de uma determinada tarefa”*.

O objectivo final de conseguirmos desenvolver hábitos e estratégias de estudo é possibilitar ao estudante o acesso a condições e instrumentos mentais, que lhe permitam tornar a sua aprendizagem mais efectiva e autónoma, ou seja, pretende-se através deste tipo de intervenção desenvolver competências cognitivas que dêem ao estudante um maior controlo na realização das suas tarefas escolares (Carita et al, 1997). Ao mesmo

tempo procura-se desenvolver atitudes mais positivas face ao estudo, aumentando os sentimentos de eficácia pessoal e de motivação para a aprendizagem (Silva & Sá, 1997).

O estudante deve também aprofundar conhecimentos e que estejam de acordo com o seu nível de desenvolvimento cognitivo. Treinar estratégias de estudo ou de aprendizagem supõe desenvolver nos alunos competências de planeamento (Silva & Sá, 1997).

E se na própria família, por razões muito diversas e complexas, essas crianças e jovens não puderam beneficiar dos cuidados, atenção e afectos absolutamente fundamentais ao seu bem-estar, então o que se pretenderá, é que no meio institucional encontrem, logo após o acolhimento, a segurança, confiança e esperança que lhes permita acreditar em si próprias, no seu valor e no seu direito a crescer ainda numa família.

Solicita-se aos lares de infância e juventude uma tentativa de conservação da proximidade com as suas famílias de origem, com outras pessoas com quem tenham mantido ou mantenham relações de afectividade e proximidade. Esta proximidade revela-se importante para o seu desenvolvimento emocionalmente saudável.

Assim, todos temos um passado, que condiciona aquilo que somos, ignorá-lo ou escamoteá-lo é levar estas crianças a crescerem interiorizando nas suas identidades a ideia de que uma parte das suas vidas não é (ou não deve ser) aceite. O resultado: níveis baixos de auto-estima, socialmente limitadores e fonte de sofrimento psicológico. Ainda que sejam as próprias famílias os agentes do afastamento, sempre que tal não se revele desaconselhável para a criança, a proximidade devem ser estimulado.

De modo idêntico se sugere que a comunidade envolvente ao lar deva ser fonte de contactos próximos e sistemáticos, nas suas mais diversas vertentes. De facto, contactos diversos com indivíduos de diferentes idades, origens, condições sociais, sensibilidades favorecem na criança e no jovem um desenvolvimento equilibrado, na medida em que proporcionam referências afectivas e cognitivas diversificadas e plurais.

Da análise aos indicadores que constam no Relatório de Caracterização de Crianças e Jovens em situação de acolhimento PII (Plano de Intervenção Imediata) em Portugal de

2009 é notório o predomínio de acolhimento de jovens a partir dos 12 anos de idade, tendência esta que se tem vindo a manter nos últimos anos. Tendo em consideração as problemáticas cada vez mais complexas que conduzem ao acolhimento de crianças e jovens, sente-se a necessidade de reformular e qualificar o sistema de promoção e protecção, de modo a que este responda de forma eficaz às necessidades de cada uma.

Realça-se assim a importância que os Lares e Centros de Acolhimento Temporários estão a dar à necessidade de cada uma das crianças e jovens ter um plano de intervenção individual, que englobe várias áreas tais como: (i) desenvolvimento de competências afectivas e sociais, (ii) desenvolvimento de um programa individualizado adaptado às suas capacidades e necessidades, (iii) frequência de actividades terapêuticas tendo em conta as suas necessidades de desenvolvimento.

Limitações de Estudo

A nível dos hábitos de estudo seria importante o desenvolvimento de programas de métodos de estudo ou de estudo acompanhado dentro das instituições que visem a promoção de competências de estudo nas crianças e jovens institucionalizados. Para a melhor concretização deste objectivo é importante pensar o espaço, visando a criação de espaços iluminados e ajustados as crianças e jovens, com o mínimo de obstáculos possíveis, dotados dos recursos necessários, capazes de suprimir as necessidades materiais sentidas pelos jovens.

No decorrer de qualquer investigação são sempre previstas dificuldades e limitações. Inicialmente, a primeira prendeu-se com o facto de existirem poucos estudos com crianças e jovens institucionalizados na área específica em que estamos a trabalhar: hábitos de estudo.

A própria população a ser trabalhada não revela muitos estudos. É ainda tratada um pouco à parte da realidade comum. Eles por seu turno apresentam algumas características, nomeadamente, a desconfiança e a resistência, que não facultam as investigações. São crianças e jovens cujo trajectória até entrarem nas instituições não

era valorizada pelo seu perfil de estudante, aliás antes de estarem na instituição caracterizavam-se muito pelo absentismo escolar.

Inicialmente, dado o número de crianças institucionalizadas em Portugal, pretendia-se realizar o estudo no distrito de Aveiro do qual faziam parte 18 instituições. Contudo, dadas as dificuldades manifestadas em reunir os jovens, nas deslocações e na concretização do estudo, restringiu-se o estudo as três instituições aderentes ao plano DOM à altura da investigação.

Assim, dado que não foi possível reflectir neste trabalho todo o perfil dos hábitos de estudo das crianças e jovens institucionalizados, fica aqui o desafio para numa futura investigação realizar o estudo numa amostra mais representativa e com a aplicação a grupos de crianças e jovens não institucionalizadas, para se poder realizar um estudo correlativo.

Acreditando numa constante melhoria das condições ambientais nos LIJ e no crescendo de apoios técnicos, desejando que não houvesse a necessidades destes lares, esperamos num futuro próximo criar condições para que as crianças e jovens tenham um perfil de estudante com hábitos de estudo, recorrendo às estratégias de aprendizagem que considerem mais pertinentes para si próprios e úteis no seu futuro.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberto, I. (2002). Como pássaros em gaiolas. Reflexões em torno da institucionalização de menores em risco. In Machado, C. & Gonçalves, R. (Coords.), *Violência e vítimas de crimes* (2), 223-244. Coimbra: Quarteto.

Almeida, L. & Tavares, J. (1998). *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Porto Editora

Binder G., & Michaelis R. (2006). *Perturbações no desenvolvimento e na aprendizagem*. Lisboa: Trilhos Editora

Biggs, J.B. (1993), From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and development*, 12 (1), 73-85.

Boruchovitch, E. (1993). A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22 (110/111), 22-28.

Boruchovitch, E. (1998). As estratégias de estudo para a realização de provas de alunos da 5ª série do 1º grau. In Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.). *Resumos de comunicações científicas da XXVIII da Reunião Anual de Psicologia* (160). Ribeirão preto: SBP.

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 12 (2), 361-376.

Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31 (1), 30-38.

Brown, M. (1990). *Como estudar com sucesso e obter bons resultados nos exames*. Lisboa: Difusão cultural.

Carita A., Silva A. Monteiro, A. & Diniz, T. (1997). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença.

Estanqueiro A. (1995). *Aprender a estudar – um guia para o sucesso na escola*. Lisboa: Texto Editora

Fonseca, V. (2007). *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem*. São Paulo: Editora Vozes.

Font, C.M. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

Gibbs, G. (1986). *Teaching students to learn: a student-centred approach*. Philadelphia: Open University Press

Green J. & D' Oliveira, M. (1982). *Testes Estatísticos em Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa

Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social, CID – Crianças, Idosos e Deficientes – Cidadania, instituições e direitos, (2006). *Manual de boas práticas*. Lisboa: Edição Instituto da segurança social, I.P..

Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença

Merani, A. (1978). *Natureza humana e educação*. Lisboa: Editorial Notícias

Mendez, F. (1999). *Aprender a estudar*. Madrid: Ediciones Piramide

Nércio, T. (2010). *Qualidade do sono e hábitos de estudo em jovens institucionalizados*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Fernando Pessoa.

Neto M. (2006). Conclusões do Workshop “A Criança Institucionalizada” Núcleo Distrital de Braga da REAPN. Documento não editado.

Oliveira J. B. (2005). *Psicologia da educação. 1. Aprendizagem – aluno*. Legis. Editora Livpsic.

Paiva M. O. A., *Influência dos factores socioculturais e da estrutura familiar no desenvolvimento da personalidade dos adolescentes*. Revista de psiquiatria e de psicologia IV série (XXV), nº 1-2 e 3-4.

PII 2009 – *Relatório de Caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento em 2009*. Instituto da Segurança Social, I.P. Lisboa.

Pires, E. L. (1987). *O insucesso escolar em questão*. Cadernos de análise social da educação (p. 11-15). Braga: Universidade do Minho

Pires, M. (1991). *O insucesso escolar: estratégias de combate*. Lisboa: Edição do autor.

Pozar, F. (1997). *Inventário de Hábitos de Estudo*. Lisboa: CEGOC- TEA

Relatório de actividades anual do Lar de Infância e Juventude da Obra de Frei Gil, Não Editado, 2009.

Relatório de actividades anual do Lar de Infância e Juventude do Centro de Apoio Familiar Pinto de Carvalho, Não Editado, 2009.

Relatório de actividades anual do Lar de Infância e Juventude do Centro de Paroquial de Promoção Social Rainha Santa Mafalda, Não Editado, 2009.

Ribeiro, C. (2001). Estratégias de estudo e aprendizagem: um contributo para a sua compreensão. *Máthesis*, (10), 235-257.

Ribeiro J. L.P., (2002). *O consentimento informado na investigação em psicologia da saúde é necessário*, *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (1), 11-22

Rocher, G. (1989). *Sociologia Geral: A acção social*. Lisboa: Editorial Presença

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora

Serafini, M. (2001). *Saber estudar e aprender*. Lisboa: Editorial Presença

Síl, V. (2004). *Alunos em situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget

Silva A. L. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora

Silva A. L. & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora

Silva, A.S. (1988). *Entre a razão e o sentido*. Porto: Edições Afrontamento

Strecht, P. (2000). *Crescer vazio*. Lisboa: Assírio & Alvim

Sprinthall, N. & Sprinthall, C. (1993). *Psicologia Educacional*. Portugal: Editora McGraw-Hill

Simão, A., Sousa, C., Marques, F., Miranda, G., Freire, I., Menezes, I., Amado, J., Almeida, L., Morgado, L., Rafael, M., Lemos, M., Lourenço, O., Rosário, P., Bahia, S. & Nogueira, S. (2005). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água

Woolfolk, A., (2000). *Psicologia da educação*. 7ª Edição. Porto Alegre: Artmed Editora

Vasconcelos, C. & Praia, J. (2004). Estratégias de Aprendizagem e o sucesso educativo em ciências naturais. *Linhas*, 6 (1), 1-13

Anexos

Anexo A: Declaração de Consentimento

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO



Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)

As Crianças e Jovens Institucionalizados também podem ter Sucesso Escolar: A importância dos Hábitos de Estudo:

Eu, abaixo-assinado _____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos e, se ocorrer uma situação de prática clínica, os benefícios previstos, os riscos potenciais e o eventual desconforto. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que me seja aplicado o Questionário Sócio-Demográfico e o Inventário, propostos pelo investigador.

Data: ____/____/200__

Assinatura: _____

O Investigador responsável:

Nome: Sandra Guimarães

Assinatura: _____

Professor Joaquim Ramalho

(Doutor em Psicologia)

Anexo B: Questionário Sócio-Demográfico

QUESTIONÁRIO SÓCIO - DEMOGRÁFICO

PARTE I – INFORMAÇÃO ESCOLAR RELATIVA À CRIANÇA/JOVEM

Código: ____ / ____

Data de Aplicação: ____ / ____ / ____

1. **Nome:** _____

2. **Sexo:** Feminino Masculino

3. **Data de Nascimento:** ____ / ____ / ____

4. **Idade:** |__|__| anos

5. **Habilitações Escolares:**

ANO DE ESCOLARIDADE	COMPLETO	INCOMPLETO	CURSO
1º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	---
2º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	---
3º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	---
4º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	---
5º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	---
6º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	---
7º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	---
8º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	---
9º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	----
10º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
11º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
12º Ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

6. **Percurso Escolar**

Sem Retenção	Uma retenção	Duas retenções	Três ou mais retenções	Em que ano (s)

7. Necessidades Educativas Especiais

7.1. Currículo Alternativo/Currículo Específico Individual

SIM NÃO

7.2. Currículo Escolar Próprio/Currículo Escolar Individualizado

SIM NÃO

7.3. Adaptações Curriculares e Condições Especiais de Avaliação

SIM NÃO

8. Apoio Educativo

8.1. Apoio Pedagógico Acrescido

SIM NÃO

8.2. Tutoria/Assessoria

SIM NÃO

9. Comunicação com a Escola

9.1. Assinatura dos Testes de avaliação pelos Encarregados de Educação

Nunca

Raramente

Às vezes

Muitas vezes

Sempre

9.2. Com que periodicidade o Encarregado de Educação consulta a caderneta do Aluno/a?

Nunca

Raramente

Apenas por motivos justificados

Às vezes

Sempre

10. Absentismo Escolar

10.1. Tem o hábito de faltar às aulas?

Nunca

Raramente

Às vezes

Muitas vezes

Sempre

11. Dificuldades da criança/jovem

Vê bem?

SIM

NÃO

Ouve bem?

SIM

NÃO

Outra dificuldade relevante?

12. Disciplinas

Disciplina preferida:

Porquê?

Disciplina que menos gosta:

Porquê?

Disciplina que considera mais fácil para a criança/jovem:

Porquê?

Disciplina que considera mais difícil para a criança/jovem:

Porquê?

PARTE II - INFORMAÇÃO SOCIAL RELATIVA À CRIANÇA /JOVEM

1. Medida Aplicada

1.1. Data da Aplicação da Medida: ___ / ___ / ____

1.2. Antiguidade na Instituição/ Tempo de permanência:

|_|_| Meses |_|_| Anos

1.3. Entidade Decisora:

Tribunal - _____ CPCJ - _____

1.4. Medida Aplicada: _____

1.5. Instituição Gestora do Processo / Lar de Acolhimento

2. Situação Familiar:

2.1. Visitas na Instituição

Sem visitas

Menos de uma visita por ano

Visitas nas épocas festivas e/ou Férias das aulas

Visitas Mensais

Visitas semanais

2.2. Idas a Casa de Familiares

„Sem idas a casa de familiares

Menos de três vezes por ano

Férias nas épocas festivas e/ou Férias das aulas

Uma vez por mês

Aos fins-de-semana

3. Fratrias:

Sem irmãos

Sem irmãos na mesma Instituição

Com irmãos noutra Instituição

Com irmãos na mesma Instituição

4. Outros Familiares:

4.1. Com familiares noutra Instituição

SIM Qual o grau de parentesco? _____

NÃO

4.2. Com familiares na mesma Instituição

SIM NÃO

Qual o grau de parentesco:

Outra situação:

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo C: Inventário de Hábitos de Estudo

INVENTÁRIO DE HÁBITOS DE ESTUDO

NOME: _____ SEXO: _____

ANO QUE FREQUENTA: _____

IDADE: _____ DATA: ____/____/____

PERFIL

ESCALA	P.D.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
I		0	0	0	0	0	0	0	0	0
II		0	0	0	0	0	0	0	0	0
III		0	0	0	0	0	0	0	0	0
IV		0	0	0	0	0	0	0	0	0
S		0	0	0	0	0	0	0	0	0

INSTRUÇÕES

Seguidamente encontrará uma série de perguntas que se referem à sua FORMA DE ESTUDAR e, na margem direita, poderá responder SIM ? NÃO.

Leia cada uma das perguntas e veja se responde à forma como geralmente actua.

- Se o que se diz na pergunta, acontece normalmente consigo SEMPRE ou QUASE SEMPRE, ponha uma cruz (X) sobre o SIM.
- Se o que se diz na pergunta, NÃO acontece consigo NUNCA ou QUASE NUNCA, ponha uma cruz (X) sobre o NÃO.
- Se o que se diz na pergunta APENAS acontece consigo ALGUMAS VEZES ou NÃO SABE RESPONDER, ponha uma cruz (X) sobre o sinal (?).

Procure responder a todas as perguntas COM SINCERIDADE ABSOLUTA, pois elas não são difíceis nem têm segundas intenções. Uma vez corrigido este inventário, poderemos dizer-lhe em que aspectos poderá melhorar a sua forma de estudar.

Lisboa, 1997

ADRI: F.F. Fozzy

Copyright 1995© by CEGOC-TEA para a adaptação portuguesa. Reproduzido com autorização do TEA Ediciones.

Edição CEGOC-TEA: Av. António Augusto de Aguiar, 21 - 2.º, 1050-012 LISBOA. Proibida a reprodução total ou parcial. Todos os direitos reservados.

Copyright 1989© by TEA-Ediciones Madrid

ESTE EXEMPLAR ESTÁ IMPRESSO EM TINTAS AZUL E NEGRA. SE LHE APRESENTAREM UM EXEMPLAR APENAS EM NEIRO É UMA REPRODUÇÃO ILEGAL. NÃO A UTILIZE.

RESPEITE OS DIREITOS DE AUTOR E APOIE A INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA

NÃO VOLTE A PÁGINA ANTES DE LHE DAREM O SINAL

1.	Agradar-lhe-ia dispor de um lugar bem a seu gosto para estudar?	SIM	?	NÃO	1
2.	Procura deixar de lado os seus problemas pessoais quando tem que estudar?	SIM	?	NÃO	2
3.	Tem o hábito de fazer resumos ou esquemas das lições que estuda?	SIM	?	NÃO	3
4.	Estuda com agrado as disciplinas que lhe são antipáticas?	SIM	?	NÃO	4
5.	Estuda com verdadeira intenção de aprender e de memorizar o que está a estudar?	SIM	?	NÃO	5
6.	Deixa para a última hora a preparação da maior parte das disciplinas?... ..	SIM	?	NÃO	6
7.	É-lhe difícil prestar atenção a certos professores?	SIM	?	NÃO	7
8.	Pergunta ao professor quando não compreende alguma coisa?	SIM	?	NÃO	8
9.	Sabe encontrar com rapidez qualquer tema nos seus livros, recorrendo ao índice?	SIM	?	NÃO	9
10.	Deixou alguma vez por concluir o plano de estudo que se tinha proposto?	SIM	?	NÃO	10
11.	Gostaria de possuir outra forma pessoal de estudo que fosse mais eficaz?	SIM	?	NÃO	11
12.	Conseguiu fazer do estudo um verdadeiro hábito?... ..	SIM	?	NÃO	12
13.	Nalguns dias tem mais vontade de estudar do que noutros?	SIM	?	NÃO	13
14.	Obteria melhores notas se se propusesse essa meta?	SIM	?	NÃO	14
15.	Costuma ler e verificar as notas de rodapé que encontra nas suas leituras?	SIM	?	NÃO	15
16.	Ensinaam-no a fazer resumos e esquemas de qualquer lição que estuda?	SIM	?	NÃO	16
17.	Tem confiança na sua memória?	SIM	?	NÃO	17
18.	O tempo que dedica a cada disciplina é proporcional à sua importância?... ..	SIM	?	NÃO	18
19.	Pensa que poderia ler melhor se fizesse diariamente exercícios de leitura?	SIM	?	NÃO	19
20.	Costuma estudar em lugar cómodo, com mesa, ventilação, temperatura e iluminação adequadas?... ..	SIM	?	NÃO	20
21.	Usa dicionário quando encontra alguma palavra que não compreende ou sobre a qual tem dúvidas?	SIM	?	NÃO	21
22.	Sabe movimentar-se bem numa Biblioteca, procurando sem ajuda os livros e autores que deseja?	SIM	?	NÃO	22
23.	Por vezes estuda e faz trabalhos escolares em grupo?	SIM	?	NÃO	23
24.	Tem estabelecido para si próprio um horário de estudo?	SIM	?	NÃO	24
25.	Recorda-se melhor daquilo que aprendeu com interesse?... ..	SIM	?	NÃO	25
26.	Há uma razão forte que o leva a estudar com entusiasmo?	SIM	?	NÃO	26
27.	Costuma sublinhar, nos seus livros e apontamentos, as partes que considera mais importantes?	SIM	?	NÃO	27
28.	Tem uma vontade verdadeiramente firme de se aplicar ao estudo?	SIM	?	NÃO	28
29.	Procura pôr em prática o que aprendeu para que assim as coisas fiquem melhor sabidas?... ..	SIM	?	NÃO	29
30.	Gostaria de ser melhor tratado pelos seus professores?	SIM	?	NÃO	30

CONTINUE NA PÁGINA SEGUINTE

31. Pensa que, de um modo geral, os alunos que estudam e se esforçam mais são os que obtêm melhores notas?	SIM	?	NÃO	31
32. Nos exames ou pontos escritos, costuma reflectir um pouco sobre os assuntos a tratar, antes de começar a escrever?	SIM	?	NÃO	32
33. Costuma ler abarcando parágrafos inteiros e não palavra por palavra?	SIM	?	NÃO	33
34. Agrada-lhe que outras pessoas mexam e mudem o lugar dos seus objectos de estudo? ...	SIM	?	NÃO	34
35. Os seus professores tratam-no com justiça, exigindo de si em conformidade com o esforço feito?	SIM	?	NÃO	35
36. Perde tempo quando está a estudar, por não ter preparado antes tudo aquilo de que necessitava?	SIM	?	NÃO	36
37. Já pensou alguma vez que os que estudam muito são uns "marrobes"?	SIM	?	NÃO	37
38. Estuda em boas condições físicas e sente-se "em forma"?	SIM	?	NÃO	38
39. Quando vai estudar uma lição, faz primeiro uma leitura rápida para ter uma ideia geral do assunto?	SIM	?	NÃO	39
40. Pensa que os seus actuais horários de estudo poderiam ser bastante melhorados?... ..	SIM	?	NÃO	40
41. Repete mecanicamente, sem pensar, palavras e frases que procura aprender de cor?	SIM	?	NÃO	41
42. Acha que concluirá com êxito o seu curso, dado o número de horas que dedica ao estudo?...SIM	?	?	NÃO	42
43. Gostaria de estar tão bem organizado nos seus estudos, que obtivesse bom rendimento de todo o tempo de trabalho?.....	SIM	?	NÃO	43
44. As suas notas são inferiores ao que a sua inteligência faria esperar?	SIM	?	NÃO	44
45. Utiliza os seus esquemas e resumos para se preparar para os exames?	SIM	?	NÃO	45
46. Alcançou já a perfeição máxima na sua leitura?	SIM	?	NÃO	46
47. Faz intervalos para descansar, quando está cansado, em vez de continuar a insistir em decorar alguma coisa?	SIM	?	NÃO	47
48. Tem uma espécie de arquivo onde coloca os seus apontamentos, fichas, livros, etc.?	SIM	?	NÃO	48
49. Torna-se mais fácil para si estudar uma lição com ajuda de um esquema ou resumo feito por si?	SIM	?	NÃO	49
50. Sabe tirar apontamentos durante as explicações nas aulas?	SIM	?	NÃO	50
51. Costuma procurar ajuda (biblioteca, amigos, etc...) quando tem que estudar algum assunto para o qual não dispõe de material?	SIM	?	NÃO	51
52. Usa o dicionário sempre que tem dúvidas sobre o significado de uma palavra?.....	SIM	?	NÃO	52
53. Quando trabalha em grupo colabora com os outros, participando com o seu trabalho, as suas opiniões, etc.?.....	SIM	?	NÃO	53
54. Acaba as tarefas de trabalho e estudo que se propõe?	SIM	?	NÃO	54
55. Gostaria de só aprender de cor aquilo que compreende perfeitamente?	SIM	?	NÃO	55
56. Revê os seus exames e pontos escritos antes de os entregar?	SIM	?	NÃO	56
57. Modifica alguma vez a sua forma de leitura, mudando de tom, ritmo, etc., para não se cansar enquanto estuda?	SIM	?	NÃO	57
58. Está convencido de que o estudo é muito importante para a sua vida?.....	SIM	?	NÃO	58
59. Discute em grupo, juntamente com outros colegas, sobre os diversos trabalhos e tarefas escolares?	SIM	?	NÃO	59
60. Pensa que os seus pais poderiam ser mais compreensivos nos que se refere aos seus estudos? SIM	?	?	NÃO	60

CONTINUE NA PÁGINA SEGUINTE

61. Por vezes, está com atenção na aula só por ter medo do professor?	SIM	?	NÃO	61
62. Presta atenção às explicações dos professores?	SIM	?	NÃO	62
63. Quando não compreendeu bem volta atrás e relê o assunto, ainda que lhe custe?.....	SIM	?	NÃO	63
64. É-lhe fácil estudar quando está seriamente preocupado com algum problema?	SIM	?	NÃO	64
65. Sente-se capaz de concluir o seu curso com aproveitamento?	SIM	?	NÃO	65
66. Teria melhor rendimento se adoptasse outra maneira de se organizar?	SIM	?	NÃO	66
67. Teria melhor rendimento se os seus professores o tratassem de uma maneira mais justa? ...	SIM	?	NÃO	67
68. Estuda em lugar apropriado, sem barulho e sem que o perturbem?	SIM	?	NÃO	68
69. Costuma ler os índices dos seus livros para ter uma ideia do conjunto dos assuntos dessa disciplina?	SIM	?	NÃO	69
70. Gostaria de estudar apenas naquelas horas que lhe parecem melhores?	SIM	?	NÃO	70
71. Aprende de cor as coisas que não compreende?	SIM	?	NÃO	71
72. Tem o seu tempo de estudo distribuído de tal forma que TODAS as disciplinas são contempladas?	SIM	?	NÃO	72
73. Pensa, por vezes, que os seus professores não são compreensivos?	SIM	?	NÃO	73
74. Desanima e pára de estudar quando encontra alguma dificuldade que não consegue resolver?	SIM	?	NÃO	74
75. Faz os seus esquemas e resumos com base nas ideias que sublinhou como mais importantes?	SIM	?	NÃO	75
76. Lê com agrado as matérias de que gosta menos?	SIM	?	NÃO	76
77. Revê frequentemente o que aprendeu para "refrescar a memória" e para não esquecer totalmente essas matérias?	SIM	?	NÃO	77
78. Estuda com afinco diariamente e descansa totalmente nos fins de semana?	SIM	?	NÃO	78
79. Gostaria de ter uma memória melhor?	SIM	?	NÃO	79
80. Procura estar informado sobre o seu rendimento em cada uma das disciplinas?	SIM	?	NÃO	80
81. Sabe distinguir as partes importantes quando lê?	SIM	?	NÃO	81
82. Agrada-lhe aprender de cor o que não compreende?	SIM	?	NÃO	82
83. Pensa que estudando em grupo se resolvem dificuldades que uma pessoa sozinha não consegue resolver?	SIM	?	NÃO	83
84. Quando estuda faz pausas para descansar aproximadamente de hora a hora?	SIM	?	NÃO	84
85. Gostaria que lhe ensinassem como se deve estudar e trabalhar em grupo?	SIM	?	NÃO	85
86. Animam-no, em sua casa, de tal forma que isso o ajuda a estudar?	SIM	?	NÃO	86
87. Preocupa-se em melhorar a sua qualidade e velocidade de leitura?	SIM	?	NÃO	87
88. Os seus professores animam-no e ajudam-no no que respeita aos estudos?	SIM	?	NÃO	88
89. Procura relacionar, encadear e integrar o que já sabe com o que está a aprender?.....	SIM	?	NÃO	89
90. Pensa que os seus companheiros o poderiam ajudar mais?	SIM	?	NÃO	90

VERIFIQUE AGORA SE DEIXOU ALGUMA PERGUNTA POR RESPONDER

ERRATA

N. da Pág.	Onde se lê	Deve ler-se
2	nomeadamente	nomeadamente,
3	institucionalizadas	institucionalizados
4	psicologia	Psicologia
4	(Sprinthall,1993)	(Sprinthall & Sprinthall, 1993)
6	Complicações.	Complicações (Boruchovitch 2008)
8	Vasconcelos (2003)	Vasconcelos 2003, in Vasconcelos & Praia, 2004).
11	diagnosticarem	avaliarem
16	parar	para
19	Portugal	Portugal de 2009
21	não respeitados	não são respeitados
24	no facto de encontrarem	no facto de se encontrarem
27	ter um plano	terem um plano
52	facha	faixa
55	jovens (55,3%)	jovens.
83	facultam	facilitam

Referências Bibliográficas que estavam em falta:

Cordeiro, M. (1997). *Dos 10 aos 15 – Adolescentes e Adolescência*. Lisboa: Editora 4 Margens

Gomez, M., Mir V. & Serrats M. (1997). *Como criar uma boa relação Pedagógica*. Porto: Porto Editora.

Ramalho, J. (2009). *Psicologia e Psicopatologia da Atenção*. Braga: Edições APPACDM de Braga