

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu

PROMOÇÃO DO AUTOCONCEITO E AUTORREGULAÇÃO EM ESTUDANTES DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE

Avaliação da Eficácia de um Programa de Intervenção

Bruna Filipa Oliveira Cardoso, nº 58206

**Dissertação para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia da Educação e Aconselhamento**

Orientador: Prof. Doutor (a) Cátia Marques

Coorientador: Prof. Doutor (a) Cristina Costa-Lobo

Mestrado em Psicologia da Educação e do Aconselhamento

2024/2025

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA

A presente Dissertação, adiante designado por trabalho, foi realizado pelo estudante Bruna Filipa Oliveira Cardoso, cartão de cidadão n.º 30648035, no âmbito do 2.º ciclo de estudos em Psicologia da Educação e Aconselhamento, no ano letivo de 2024/2025. O seu autor declara que:

- A.** Todos os direitos de cópia, reprodução e distribuição do presente trabalho são reservados ao autor, de acordo com a legislação vigente sobre direitos de autor;
- B.** É permitida a utilização parcial ou total deste trabalho exclusivamente para fins académicos, desde que feita a devida referência ao autor e à instituição de ensino superior;
- C.** A reprodução, total ou parcial, para fins comerciais ou outros que não os académicos, depende de autorização expressa do autor;
- D.** O autor está ciente de que a versão digital deste trabalho poderá ser arquivada e utilizada para fins de consulta e avaliação pela instituição.

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente Dissertação, adiante designado por trabalho, foi realizado pelo(a) estudante Bruna Filipa Oliveira Cardoso, cartão de cidadão n.º 30648035, no âmbito do 2.º ciclo de estudos em Psicologia da Educação e Aconselhamento, no ano letivo de 2024/2025. O seu autor declara que:

- A.** Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, resultante do estudo, investigação e trabalho desenvolvido pelo autor durante o estágio;
- B.** Quaisquer materiais utilizados para a elaboração deste trabalho não infringem direitos de propriedade intelectual de terceiros;
- C.** Este trabalho, ou partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em qualquer outra instituição de ensino ou formação;
- D.** O autor tomou conhecimento das normas e orientações relativas ao regime de avaliação aplicável a este trabalho e declara que o mesmo cumpre essas orientações;
- E.** O autor tomou conhecimento de que este trabalho deverá ser submetido em versão digital e que essa versão poderá ser sujeita a processos eletrónicos de deteção de plágio, por meio de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA	II
DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE	III
ÍNDICE DE FIGURAS	V
ÍNDICE DE TABELAS	V
AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
1. INTRODUÇÃO	1
2. ESTADO DE ARTE	2
2.1. Autorregulação	2
2.1.1. MODELOS CONCEPTUAIS DA AUTORREGULAÇÃO	2
2.1.2. A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AS SUAS IMPLICAÇÕES NOS ESTUDANTES	6
2.1.3. ESTRATÉGIAS E INTERVENÇÕES	8
2.1.4. DÉFICES NA REGULAÇÃO	10
2.1. Autoconceito	9
2.2.1. MODELOS CONCEPTUAIS DO AUTOCONCEITO	11
2.2.2. DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO NA ADOLESCÊNCIA	15
2.2.3. ESTRATÉGIAS E INTERVENÇÕES	18
3. MÉTODO	19
3.1. Programa de Intervenção	19
3.2. Participantes	21
3.3. Objetivos/Hipóteses	22
3.4. Instrumentos Utilizados	22
3.5. Procedimentos de recolha de dados	23
3.6. Procedimentos de análise de dados	24
4. RESULTADOS	26
4.1 Análises da Autorregulação	26
4.2 Análises do Autoconceito	35
5. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS	63
Anexo A. Apresentação PowerPoint do Programa de Intervenção	64
Anexo B. Questionário Sociodemográfico	79
Anexo C. Consentimento Recolha de Dados para as Instituições	80
Anexo D. Consentimento Informado para os Encarregados(as) de Educação	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Componentes do Modelo MCII – Contraste Mental com Intenções de Implementação	9
--	---

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição das Sessões do Programa de Intervenção	19
Tabela 2 – Resultados MANOVA mista para testar as Hipóteses $H_{1.1}$ e $H_{1.2}$ ao nível do tempo no GI	28
Tabela 3 – Resultados do teste de <i>Wilcoxon</i> e <i>Friedman</i> para testar as Hipóteses $H_{1.1}$ e $H_{1.2}$.	30
Tabela 4 – Resultados MANOVA mista para testar as Hipóteses $H_{1.2}$ e $H_{1.3}$ ao nível do grupo	32
Tabela 5 – Resultados do teste de <i>Mann Whitney</i> para testar as Hipóteses $H_{1.2}$ e $H_{1.3}$	34
Tabela 6 – Resultados MANOVA mista para testar as Hipóteses $H_{2.1}$ e $H_{2.2}$ ao nível do tempo no GI	37
Tabela 7 – Resultados dos testes <i>Post Hoc</i> com correção Bonferroni para a Escala de Importância da hipótese $H_{2.2}$	39
Tabela 8 – Resultados do teste de <i>Wilcoxon</i> paraa testar as Hipóteses $H_{2.1}$ e $H_{2.2}$	41
Tabela 9 – Resultados MANOVA mista para testar as Hipóteses $H_{2.2}$ e $H_{2.3}$ ao nível do grupo	44
Tabela 10 - Resultados do teste de <i>Mann Whitney</i> para tester as Hipótese $H_{2.2}$ e $H_{2.3}$	48

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha Orientadora Professora Dra. Cátia Marques pelo seu apoio e acompanhamento, essencialmente por me ter orientado e ajudado a tornar este projeto possível, sem as suas palavras motivadoras, conselhos e horas dedicadas a esta dissertação teria sido tudo mais difícil de concretizar.

Agradecer de igual forma à minha Coorientadora Professora Dra. Cristina Costa-Lobo, pela confiança que sempre mostrou ter no meu trabalho e por todas as conversas motivadoras que foi tendo comigo ao longo destes dois anos, ajudando-me a prosseguir com as minhas idealizações.

Quero agradecer, essencialmente, à minha família e amigos. Agradecer em primeiro lugar aos meus pais, Dina e Artur, pelos esforços financeiros e essencialmente emocionais, pelo apoio incondicional, por nunca me terem permitido ir abaixo e desejar sempre mais para o meu futuro. À minha avó Graziela, por ter testemunhado as minhas conquistas de perto, sempre com as suas preocupações e rezas pela neta, por ficar feliz com a minha felicidade. Agradeço também a quem está a olhar por mim nas estrelas: avô Manel, avó Lúvia e avô Luís.

Ao meu companheiro de vida, Diogo, que decidiu aparecer a meio deste caminho, que nunca me largou a mão em nenhum momento, nos piores e melhores, mesmo quando era difícil eu lha dar, e à sua família pelo apoio, o meu obrigada.

Bárbara, Marta, Fábio obrigada a vocês que, estando no mesmo barco, nunca pararam de remar para juntos chegarmos ao desta bonita etapa.

Por último, mas não menos importante, agradecer a mim, pela força, determinação, e capacidade de enfrentar os mais difíceis desafios.

RESUMO

Na transição do 2º para o 3º ciclo de escolaridade em Portugal, os alunos do 7º ano de escolaridade passam por uma mudança significativa, devido ao aumento da carga horária, bem como necessidades de adaptação a diferentes disciplinas. Para uma transição positiva é necessário ter a capacidade de gerir emoções, comportamentos e pensamentos para alcançar objetivos, assim como ter uma perceção de si como alguém capaz de enfrentar os desafios. Assim, promover num programa de intervenção psicológica, conceitos como a autorregulação e o autoconceito é fundamental para promover o bem-estar, a adaptação a desafios e o sucesso em contextos educativos e profissionais. Neste trabalho, desenvolvemos um programa de intervenção que tem como principal objetivo promover a autorregulação e o autoconceito ao longo de 6 sessões, com uma duração de 45 minutos cada. Participaram 36 jovens no grupo de intervenção e 13 do grupo de controlo, no contexto educativo. Este estudo adotou uma metodologia quantitativa, em que foram aplicados instrumentos validados para a população portuguesa, ao longo de três momentos: pré-teste, pós-teste e *follow-up*. Os resultados obtidos revelaram melhorias estatisticamente significativas ao nível do tempo na variável do autoconceito no grupo de intervenção, no entanto, não se obteve um efeito estatisticamente significativo na autorregulação em todas as suas dimensões, ainda assim, houve mudanças ao nível do tempo e do grupo, ainda que não significativas. Este estudo destaca a importância de implementar intervenções no contexto educativo para promover o desenvolvimento académico, pessoal e social dos estudantes. Embora os resultados não demonstrem resultados estatisticamente significativos ao nível global, estes reforçam a importância e pertinência de intervenções futuras. Assim recomenda-se, em pesquisas futuras, a utilização de amostras de maiores dimensões e um desenho longitudinal para obter conclusões mais robustas.

Palavras-Chave

Autorregulação, Autoconceito, Programa de Intervenção, Aprendizagem

ABSTRACT

In the transition from the 2nd to the 3rd cycle of schooling in Portugal, 7th grade students undergo a significant change due to the increase in workload and the need to adapt to different subjects. For a positive transition, it is necessary to have the ability to manage emotions, behaviors, and thoughts to achieve goals, as well as to perceive oneself as someone capable of facing challenges. Therefore, promoting concepts such as self-regulation and self-concept in a psychological intervention program is essential to promote well-being, adaptation to challenges, and success in educational and professional contexts. In this study, we developed an intervention program whose main objective is to promote self-regulation and self-concept over six sessions, each lasting 45 minutes. Thirty-six young people participated in the intervention group and 13 in the control group, in an educational context. This study adopted a quantitative methodology, in which validated instruments for the Portuguese population were applied at three different times: pre-test, post-test, and follow-up. The results revealed statistically significant improvements over time in the self-concept variable in the intervention group. However, no statistically significant effect was obtained in self-regulation in all its dimensions. Nevertheless, there were changes over time and between groups, although these were not significant. This study highlights the importance of implementing interventions in the educational context to promote students' academic, personal, and social development. Although the results do not show statistically significant results at the global level, they reinforce the importance and relevance of future interventions. Therefore, it is recommended that future research use larger samples and a longitudinal design to obtain more robust conclusions.

Keywords

Self-regulation, Self-concept, Intervention Program, Learning

1. INTRODUÇÃO

Compreender o impacto que variáveis psicossociais têm no sucesso académico dos estudantes tem vindo a ganhar, cada vez mais, atenção. A autorregulação da aprendizagem e o autoconceito estão entre essas variáveis psicossociais. A literatura reforça a importância destas variáveis ao longo dos anos escolares, especialmente devido às mudanças académicas, emocionais e sociais que os estudantes vivenciam.

O presente estudo tem como principal objetivo avaliar a eficácia de um programa de intervenção, no domínio psicopedagógico, desenvolvido com o propósito de promover a autorregulação e o autoconceito em estudantes do 7º ano de escolaridade, em escolas portuguesas. Este programa é constituído por 6 sessões de 45 minutos cada, aonde se desenvolvem atividades de interação e reflexão desenvolvidas junto dos estudantes participantes. Espera-se ainda promover um ambiente escolar de modo a facilitar as relações interpessoais. Neste sentido, esta investigação procura responder à seguinte questão: “Qual o impacto do programa de intervenção “PAA – Promoção do Autoconceito e Autorregulação” em alunos do 7º ano de escolaridade?”.

A relevância deste estudo prende-se no facto de que recorrer a intervenções psicoeducativas torna-se essencial para o desenvolvimento de novos hábitos com o objetivo de consolidar mudanças de comportamentos, atitudes e motivações (Verplanken & Orbell, 2022). De acordo com Azevedo et al. (2023), intervenções psicoeducativas que promovam estratégias de autorregulação de aprendizagem são fundamentais para contribuir para o sucesso académico dos estudantes. Zaini et al. (2021) declara que desenvolver o autoconceito dos estudantes durante o seu percurso escolar, pode reduzir a probabilidade de inadequação no âmbito dos processos de tomada de decisão de escolhas vocacionais. Assim, torna-se evidente a importância de promover a autorregulação e o autoconceito nos estudantes, como estruturas fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, emocional e académico (Ommundsen et al., 2005). Assim, é importante proporcionar aos alunos ferramentas importantes para a superação positiva desta fase.

2. ESTADO DE ARTE

2.1. Autorregulação

2.1.1. Modelos Conceptuais da Autorregulação

A autorregulação é considerada um conceito e/ou uma habilidade, fundamental ao longo da vida, desde a infância até a idade adulta avançada, que tem um impacto no nosso desenvolvimento tanto a nível académico, pessoal, como profissional.

Um dos autores pioneiros no estudo da autorregulação foi Zimmerman (1989; 2002), que se focou especificamente no contexto educacional. Este autor refere que a aprendizagem é regulada através da definição de objetivos por parte dos estudantes. Estes processos ajudam os indivíduos a controlarem os seus pensamentos, e a desenvolver ações motivacionais para atingir as metas estabelecidas, assim, não sendo uma capacidade mental ou habilidade de desempenho, trata-se de um processo pelo qual os/as alunos/as transformam as suas capacidades mentais e competências académicas.

Zimmerman (1989), baseando-se nos trabalhos de Bandura acerca da análise triádica do funcionamento humano, que contém três componentes essenciais como a componente pessoal, comportamental e ambiental, desenvolveu o Modelo Social Cognitivo Triádico da Autorregulação. Este modelo é, assim, constituído pelos processos pessoais, comportamentais e ambientais, funcionando entre si de forma independente, ou seja, existe uma dependência entre os três para chegar ao processo autorregulatório, sendo estes:

- a. *Forma Comportamental*: consiste na auto-observação que o indivíduo faz acerca do seu desempenho e da sua capacidade de adaptar as estratégias utilizadas;
- b. *Forma Ambiental*: envolve processos como a monitorização dos efeitos e das condições ambientais bem como o controlo das mesmas;
- c. *Forma Encoberta (Pessoal)*: consiste na observação por parte do aluno/indivíduo, bem como na adaptação que este faz aos seus sentimentos e pensamentos.

Esta perspetiva ajuda a compreender que a autorregulação pode variar tendo em conta as mudanças de contexto, ou seja, mudanças de foro pessoal, ambiental e as experiências que cada indivíduo vivencia ao longo da vida. Segundo Bandura (1986), as causalidades entre as três componentes podem ser alteradas através de aspetos como os esforços pessoais que cada um faz para desenvolver a autorregulação, os resultados do desempenho comportamental e as mudanças no contexto ambiental (como citado em Zimmerman, 1989).

Na sequência deste trabalho, Zimmerman e Martinez-Pons (1990) realizaram um estudo cujo principal objetivo foi analisar de que modo algumas medidas de eficácia académica são úteis na previsão do uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Este estudo demonstrou que o modelo triádico de autorregulação pode ajudar a treinar os alunos a tornarem-se mais motivados para melhorar o seu desempenho académico, uma vez que, de acordo com a sua amostra, os alunos sobredotados utilizam estratégias de aprendizagem com o objetivo de regular os seus processos pessoais, comportamentais e ambientais.

De acordo com Polydoro e Azzi (2009), Bandura (1991) refere que a autorregulação é um processo consciente e voluntário, que nos dá a capacidade de gerir os nossos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos. Ganda e Boruchovitch (2018) definem a autorregulação da aprendizagem como sendo um processo em que os alunos têm a oportunidade de refletir e agir, de forma a estruturar, monitorizar e avaliar a sua aprendizagem.

Os autores Inzlicht et al. (2021), realizaram um estudo com o objetivo de integrar os diferentes modelos existentes da autorregulação e alancar a diversa literatura existente de forma a construir uma definição. Assim, para estes autores, a autorregulação é um processo dinâmico que determina um final desejado e recorre a medidas para o atingir. Este envolve processos como a orientação e adaptação do comportamento para atingir os objetivos definidos.

Pintrich (1995), outro dos principais autores que contribuíram para a literacia em autorregulação da aprendizagem, apresentou uma nova perspetiva. Este autor discutiu a importância do uso de estratégias de autorregulação na aprendizagem para os estudantes e professores. De acordo com este autor, a autorregulação da aprendizagem é um processo que envolve o trabalho do aluno através do autocontrolo ativo, guiado por estratégias como a definição de objetivos, a adaptação de comportamento e o desenvolvimento da motivação – qualquer impulso ou inclinação para fazer algo (Baumeister & Vohs, 2007) – e da cognição. Desta forma, Pintrich (1995), refere que existem três principais componentes da autorregulação da aprendizagem:

- a. *Controlo*: alunos autorregulados fazem esforços para controlar o seu comportamento, motivação e cognição;
- b. *Objetivo*: a definição de objetivos por parte dos alunos ajuda a fornecer padrões pelos quais irão monitorizar e avaliar o seu desempenho;
- c. *Individualidade*: são os próprios alunos que controlam as suas ações.

Para atingir uma aprendizagem autorregulada, é fundamental que os alunos consigam identificar quais são as suas principais dificuldades. Desta forma conseguem identificar as estratégias que melhor se adaptam a si com o objetivo de alcançar e superar os seus desafios.

Neste sentido, Zimmerman (2013) desenvolveu o Modelo Multinível de Treino da Autorregulação, que postula a existência de quatro aspetos sociais cognitivos que ajudam a atingir uma boa autorregulação. O primeiro nível refere-se à Observação, e refere que o aluno deve observar um modelo social para aprender, o nível a seguir diz respeito à Emulação, onde o aluno duplica a resposta de um modelo escolhido por si numa das suas tarefas. O terceiro e quarto nível, centrados no Eu, são, correspondentemente, o Autocontrolo, que ocorre quando os alunos já conseguem dominar uma competência em diferentes contextos sem a presença dos modelos, e é nesta fase que o desempenho que o aluno exerceu na execução dos seus objetivos vai influenciar a forma como este se sente em relação à sua capacidade de aprendizagem, e, por último a Autorregulação, que no fundo ocorre quando os alunos já são capazes de adaptar o seu desempenho às diferentes condições pessoais e/ou contextuais.

Desta forma, a autorregulação permite que os alunos utilizem diferentes estratégias, dependendo do contexto, para atingir as suas metas (Zimmerman, 2013). Vários estudos têm procurado analisar como é que os alunos são capazes de desenvolver a autorregulação.

Num estudo realizado por Pintrich (1999), com objetivo de compreender a relação entre a motivação e a autorregulação da aprendizagem, concluiu-se que para que os alunos invistam o seu tempo a desenvolver estratégias de autorregulação da aprendizagem é fundamental que estes se sintam motivados. Assim, este estudo salienta a importância que a motivação e as crenças têm na promoção da autorregulação da aprendizagem. Alunos que acreditam que podem aprender, que confiam nas suas capacidades, que têm interesse nos trabalhos e que têm como principal objetivo a sua aprendizagem têm mais possibilidades de participar nas atividades que são promovidas para melhorar a sua aprendizagem, e desta forma aumentam a sua autorregulação.

Segundo Pintrich (1999), vários modelos que agrupam estratégias de autorregulação da aprendizagem incluem três principais estratégias: (1) Planeamento das atividades, (2) Monitorização das atividades e (3) Estratégias de regulação.

Investigadores, como Robinson e Persky (2020), têm estudado o Modelo *Self-directed Learning* (aprendizagem autónoma), que consiste na capacidade do estudante, por si só, de determinar e estabelecer os seus objetivos e de monitorizar o seu próprio progresso fazendo uma autoavaliação da sua aprendizagem, procurando igualmente algum feedback. Estes autores identificam seis etapas da aprendizagem de forma autónoma: (1) definir objetivos de estudo, (2) delinear uma avaliação; (3) identificar uma estrutura e sequenciar as atividades; (4) organizar e planear uma calendarização para completar as atividades; (5) pesquisar recursos para atingir os objetivos definidos; (6) escolher/identificar um membro do corpo docente para dar feedback sobre o plano definido.

Os autores Gagne et al. (2021) analisaram como é que a autorregulação se relaciona com a regulação emocional em crianças. Estes concluíram que o conceito de autorregulação é a capacidade que o sujeito tem de regular a sua atenção, o seu comportamento, as suas cognições e as suas emoções, corroborando desta forma os estudos de Zimmerman (1989).

Seguindo a linha da importância das emoções, recentemente, Blair e Ku (2022) apresentaram um Modelo Integrado Hierárquico da Autorregulação, que postula que a autorregulação é composta por cinco componentes relacionados entre si: componente cognitivo, emocional, comportamental, fisiológico e genético. Na visão destes autores, a autorregulação pode ser descrita através destes componentes.

Tendo em consideração estes componentes, neste estudo, recorreremos aos modelos de Regan e Mastropieri (2009) e de Zimmerman e Pons (1986), para fundamentar as técnicas e estratégias utilizadas durante a intervenção. Estes autores procuraram encontrar e desenvolver nos seus trabalhos diferentes técnicas e estratégias de autorregulação eficazes e úteis para o uso ao longo da vida, nos diversos contextos, sendo o contexto educacional o mais estudado e referido por estes.

Assim, Regan e Mastropieri (2009) desenvolveram algumas Técnicas de Autorregulação como:

- a. *Automonitorização*: consiste no registo do progresso de desempenho para atingir as metas anteriormente estabelecidas;
- b. *Autoinstrução*: serve para monitorar o progresso do aluno de uma etapa para outra;
- c. *Autorreforço*: o aluno desenvolve um conjunto de demonstrações positivas que o ajudam nas suas dificuldades;
- d. *Metacognição*: utilizar diferentes estratégias como por exemplos a aprendizagem em voz alta;
- e. *Autocontrolo*: usada para que os alunos tenham a capacidade de autoavaliarem o seu desempenho.

Zimmerman e Pons (1986), desenvolveram um estudo com o objetivo de validar uma entrevista estruturada para avaliar o uso de diferentes estratégias de autorregulação por parte dos alunos. Como resultado, foram identificadas 14 diferentes categorias de estratégias de autorregulação da aprendizagem:

- a. *Autoavaliação*: avaliar a qualidade do desempenho e do progresso de trabalho (1);
- b. *Organização e Transformação*: organizar diferentes materiais de ensino com o objetivo de melhorar a aprendizagem (2);
- c. *Definição de Objetivos e Planeamento*: definir os objetivos a atingir através do uso de uma calendarização (3);
- d. *Pesquisa de Informação*: fazer pesquisa de informação através de diferentes fontes para a realização de uma tarefa (4);
- e. *Monitorização*: registar eventos e/ou resultados obtidos (5);
- f. *Ambiente de Estudo*: procurar um bom ambiente de estudo, sem distrações e onde seja possível manter a atenção/concentração (6);
- g. *Auto-consequências*: estabelecer recompensas e/ou “castigos” pelo sucesso ou insucesso, respetivamente, nas tarefas (7);
- h. *Ensaiai e Memorizar*: memorizar a matéria através da prática explícita ou implícita (8);
- i. *Procurar ajuda social*: solicitar a ajuda de colegas de turma/dos pares (9), professores (10) e adultos (11);
- j. *Analisar Registos*: analisar através da leitura de testes (12), dos apontamentos (13) e de manuais (14), para ajudar a preparar futuras tarefas.

O presente estudo baseia-se no Modelo Cíclico da Autorregulação, de Zimmerman. Este modelo, baseado na teoria social cognitiva, propõe uma explicação para os processos de aprendizagem e as crenças motivacionais dos alunos, dizendo que advêm de três fases da autorregulação: (1) Fase da Previsão, que consiste na preparação dos esforços por parte dos alunos para a aprendizagem com o objetivo de melhorar esse mesmo processo; (2) Fase de Desempenho: esta fase facilita processos como o autocontrolo e a automonitorização do desempenho por parte dos alunos; (3) Fase da Autorreflexão: esta fase ocorre após os esforços que são desenvolvidos para chegar à aprendizagem e tem como principal objetivo refletir sobre os resultados daí adquiridos. Explica ainda as diferenças qualitativas presentes na autorregulação dos alunos, ou seja, alunos proativos distinguem-se pelos seus processos da fase

de previsão e desempenho, enquanto os alunos reativos baseiam-se nas autorreflexões após o seu desempenho (Zimmerman, 2000, como citado em Zimmerman, 2013).

2.1.2. A Autorregulação da Aprendizagem e as suas Implicações nos Estudantes

DESENVOLVIMENTO DA AUTORREGULAÇÃO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM

A partir dos resultados obtidos num estudo desenvolvido por Zimmerman e Martinez-Pons (1990), que tinha como principal objetivo demonstrar que algumas medidas de eficácia académica são úteis para prever o uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem em contexto de aprendizagem convencional, foi possível concluir que o uso destas estratégias, por parte dos estudantes, estabiliza após o ensino básico. Ou seja, os estudantes apresentam melhores perceções e uso de estratégias de aprendizagem consoante avançam na escolaridade.

Durante o processo da aprendizagem, é essencial que os estudantes compreendam como se desenvolve o processo de aprendizagem para que estes consigam tomar decisões mais conscientes e ponderadas sobre que estratégias devem utilizar (Luo, 2020). Na mesma linha, Azevedo et al. (2023), refere que refletir acerca do processo de aprendizagem e auxilia os alunos a encontrarem os meios e formas para superarem as suas dificuldades e evoluírem.

Os professores assumem uma posição privilegiada e um papel fundamental para observar os comportamentos dos alunos em sala de aula, nomeadamente, se estes utilizam ou não estratégias de autorregulação da aprendizagem e o seu compromisso na escola (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Assim, torna-se importante que os professores acompanhem os avanços e retrocessos dos alunos, bem como o ensino de estratégias de autorregulação. Estes constituem uma componente importante no ambiente de sala de aula e têm um papel influenciador no sentido de conseguirem inspirar os seus estudantes a criarem um ambiente favorável à sua aprendizagem, fazendo com que estes se sintam mais motivados a trabalhar, alcançando desta forma o sucesso escolar. Ao criarem regras e normas que controlem o comportamento dos estudantes em sala de aula, os docentes têm a capacidade de condicionar o ambiente escolar (Ariani, 2017).

Um professor autorregulado, que seja capaz de gerir e controlar as suas competências, emoções e práticas pedagógicas, tem melhor consciência de como pode aplicar estas práticas em sala de aula. Espera-se, desta forma que a autorregulação ajude os docentes a assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional (Sáez-Delgadom et al., 2022).

Neste sentido a realização de programas que promovam o treino estratégias de autorregulação para melhorar as competências dos estudantes são vivamente recomendados por serem benéficas e contribuir para o sucesso académico destes (Azevedo et al., 2023; Darabi et al., 2023; Salgado et al., 2018).

CARACTERÍSTICAS DE ESTUDANTES COM ELEVADOS NÍVEIS DE AUTORREGULAÇÃO

Tendo em consideração os diversos modelos conceptuais da autorregulação retratados no tópico anterior, torna-se fundamental, para este estudo, compreender de que forma é que o processo da autorregulação se desenvolve no contexto escolar e quais as suas implicações para os estudantes nesta fase do ciclo de vida. A autorregulação assume um papel essencial na

adaptação dos jovens às mudanças sociais, emocionais e cognitivas ajudando a promover o bem-estar, a saúde mental e o sucesso académico. Assim, neste tópico vamos explorar quais as implicações da autorregulação, essencialmente, no contexto escolar.

Promover a autorregulação da aprendizagem, através do Modelo SRL (*Self-directed Learning*), em ambientes de educação escolar torna-se importante no sentido em que esta está associada a melhores resultados académicos e ao bem-estar dos estudantes e dos docentes. Assim, o Modelo SRL contribui desta forma para a qualidade da educação e para reduzir as desigualdades sociais que existem no contexto educacional (Sáez-Delgado et al., 2022).

Assim como referido anteriormente, Zimmerman (1989), nos seus estudos acerca da autorregulação, refere que a aprendizagem pode ser regulada através da definição de objetivos por parte dos estudantes, controlando pensamentos e ações para atingir os objetivos no contexto educacional. Neste sentido, para que os alunos sejam qualificados como sendo autorregulados é essencial que o processo de aprendizagem destes seja munido de diferentes estratégias de autorregulação para alcançarem os seus objetivos, tendo por base perceções de autoeficácia, que inclui três elementos: estratégias de aprendizagem autorregulada dos estudantes, perceções de autoeficácia em relação às competências de desempenho e compromisso com os objetivos académicos. Segundo Neves e Faria (2009), a autoeficácia consiste na avaliação que os indivíduos fazem sobre a sua confiança e competências pessoais. Posto isto, de acordo com Ganda e Boruchovitch (2019), um estudante autorregulado apresenta características específicas ao nível do seu comportamento, crenças pessoais, emoções, processos de motivação e formas de relacionamento interpessoal que se apresentam como fundamentais para um bom rendimento académico.

Podemos concluir que assim que os estudantes se encontram motivados para agir, estes utilizam estratégias para regular o seu comportamento com o objetivo de concretizar os seus objetivos (García-Martín & García-Sánchez, 2025). Zimmerman e Pons (1986), referem que estudantes autorregulados dependem de fontes sociais e assistência para a realização das tarefas escolares.

IMPLICAÇÕES DA AUTORREGULAÇÃO PARA OS ESTUDANTES

Num estudo, com o objetivo de validar uma entrevista estruturada sobre estratégias de autorregulação utilizadas por estudantes, Zimmerman e Pons (1986) sugeriram através dos resultados obtidos que existe uma correlação substancial entre as estratégias de autorregulação de aprendizagem que encontraram, com o desempenho académico. Isto indica que o uso das estratégias foi objeto preditivo do percurso escolar.

Wang et al. (2022), contribuíram para a literatura da autorregulação ao investigarem como e quando é que os comportamentos autorregulados melhoram o bem-estar psicológico dos estudantes. Concluíram que estudantes com uma atitude otimista e que procuram constante apoio social beneficiam a autorregulação, o bem-estar e o desempenho académico. Isto é, estudantes otimistas tendem a encarar os desafios como uma oportunidade de crescimento pessoal, assim, pressupõe-se que estes tenham maiores probabilidades de agir no sentido de atingirem os seus objetivos, obtendo um melhor desempenho académico que por sua vez irá contribuir para o bem-estar psicológico.

A resiliência, ou seja, a capacidade de nos adaptarmos às circunstâncias e gerir de forma eficaz situações refletoras de stress (Montazeri, 2024), constitui-se como uma competência fundamental da autorregulação. De acordo com Darabi et al. (2023), estudantes autorregulados demonstram uma maior resiliência quando estes são confrontados com adversidades e desafios académicos de maior dificuldade. Torna-se importante promover as dimensões cognitivas, emocionais e motivacionais da autorregulação da aprendizagem para prevenir e diminuir a procrastinação académica e promover o rendimento académico (García-Ros et al., 2023).

Num estudo realizado por Robson et al. (2020), acerca da instrução da autorregulação desde a infância, concluiu-se que esta se relaciona com níveis de realização, comportamentos interpessoais e saúde mental, assim sendo, nível mais elevado na autorregulação na infância está relacionado diretamente com melhores competências sociais e desempenho académico e menos comportamentos disruptivos. Assim, torna-se essencial começar desde cedo a ensinar os alunos a criarem hábitos e utilizarem estratégias de autorregulação.

O interesse individual representa um aspeto essencial, dado que este desempenha um papel fundamental na autorregulação e na determinação das atividades autodirigidas (Lai et al., 2024). De igual modo, a qualidade do ambiente da sala de aula é um fator fundamental para a determinação da qualidade da aprendizagem dos estudantes, isto é, os alunos aprendem melhor se o seu relacionamento com o ambiente for positivo, melhorando desta forma a motivação para a aprendizagem. Pode concluir-se que o que acontece no ambiente de sala de aula influencia os resultados dos estudantes (Ariani, 2017).

2.1.3. Estratégias e Intervenções

Tracy e Graham (2009), desenvolveram um estudo com o objetivo de examinar a eficácia do Desenvolvimento de Estratégias Autorreguladoras (SRSD) na melhoria da escrita de histórias, neste sentido, foi ensinado aos alunos a estratégia de planeamento, que constitui três diferentes processos básicos: (1) selecionar um tema sobre o qual quer escrever; (2) organizar as ideias num plano de escrita; (3) usar e melhorar o plano ao escrever. Os resultados deste estudo demonstram que o desempenho dos jovens estudantes pode ser melhorado através do treino de estratégias de planeamento em conjunto com procedimentos de autorregulação para utilizar essa mesma estratégia de forma eficaz. Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Frison (2016) e Dörrenbächer e Perels (2016) que analisaram a eficácia de programas com enfoque na intervenção desta área.

Schunk e colaboradores (2022) demonstraram através de um modelo didático – MCII (Contraste Mental com Intenções de Implementação) – que o uso deste método permitiu observar que o ensino de estratégias de autorregulação tem efeitos a longo prazo nas capacidades de atenção dos estudantes e melhora o comportamento em sala de aula por parte destes. O MCII (Figura 1), refere estratégias metacognitivas que exploram a definição de objetivos e a superação de obstáculos que poderão dificultar os esforços dos alunos de atingir as metas estabelecidas:

- a. Imaginar o objetivo desejado;
- b. Identificar os obstáculos e desenvolver uma solução;
- c. Sempre que aparecer um obstáculo, “saltar por cima”;

d. Celebrar o objetivo alcançado.

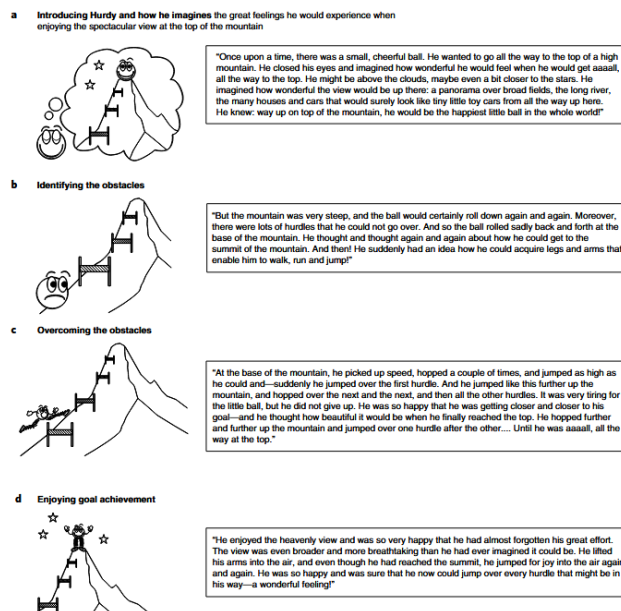


Figura 1 – Componentes do Modelo MCII – Contraste Mental com Intenções de Implementação

Cazan (2020) conduziu um estudo com o objetivo de avaliar o impacto de uma intervenção no desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas no uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem no grupo de intervenção, diferindo significativamente do grupo de controlo no final da implementação do programa. Assim, estes resultados sugerem que as estratégias de autorregulação da aprendizagem podem ser melhoradas e promovidas através de programas de intervenção.

Num estudo que tinha como principal objetivo promover a autorregulação da aprendizagem em estudantes do ensino superior, Arcoverde et al. (2022), avaliaram a eficácia de um programa de intervenção com o fim de aumentar o conhecimento de estratégias de autorregulação. Os resultados revelaram que os estudantes do grupo de intervenção demonstraram uma melhor compreensão do conceito de autorregulação da aprendizagem no final do programa em comparação com os estudantes do grupo de controlo. Contudo, em algumas categorias avaliadas, os resultados do grupo de intervenção permaneceram inalteráveis entre o momento do pré-teste e pós-teste, o que, de acordo com os autores, pode indicar que as intervenções têm um impacto reduzido em participantes que já apresentavam resultados elevados ao nível da autorregulação no primeiro momento de avaliação.

Nesta mesma linha de pensamento, Gonzáles-Pienda e colaboradores (2014) avaliaram a eficácia de um programa de intervenção a partir de três variáveis: (1) conhecimento sobre estratégias de autorregulação da aprendizagem; (2) uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem; (3) tempo de estudo. Os resultados obtidos indicaram que os alunos com baixos

níveis em todas as variáveis beneficiaram mais da intervenção em todas elas. Assim, isto sugere, de acordo com os autores, que a participação em programas de intervenção são mais vantajosos para alunos com maiores dificuldades, ou seja, alunos com níveis médios e elevados não melhoram significativamente com a participação em programas de intervenção com o objetivo de promover a autorregulação da aprendizagem.

2.1.4. Défices na Regulação

A autorregulação, constituída pela componente cognitiva, metacognitiva, comportamental, motivacional e emocional/afetiva, influência de forma direta o desempenho académico que está por si só relacionado com a procrastinação (Júnior et al., 2024). Dada esta afirmação, pressupõe-se que a procrastinação constitui um défice na regulação.

Júnior et al. (2024) realizaram um estudo que tinha como principal objetivo analisar a procrastinação académica por parte dos estudantes, para identificar estratégias, técnicas e ferramentas utilizadas por estes para ultrapassar este fenómeno e identificar a relação com a autorregulação. Segundo estes autores, a procrastinação depende dos conceitos de autorregulação e de autoeficácia, tendo dois tipos de manifestações: (1) a procrastinação passiva, que tem como características o medo, a indecisão e baixos níveis de autorregulação e de autoeficácia, e (2) procrastinação ativa, associada a um desempenho académico favorável e estabilidade emocional, tem como característica principal a tentativa do indivíduo de adiar as suas tarefas e obrigações.

Neste sentido, os resultados deste estudo permitem afirmar que as crenças dos indivíduos acerca das suas capacidades – a autoeficácia – influencia diretamente as suas ações, assim, quanto maior o nível de autoeficácia maior é o envolvimento dos estudantes nos comportamentos orientados para a concretização dos objetivos definidos. Uma boa autorregulação envolve aspetos como definir objetivos, controlar os impulsos, e uma boa concentração, indispensáveis para combater a procrastinação. Desta forma, foi possível demonstrar que indivíduos com baixos níveis de autoeficácia e competências desajustadas de autorregulação são mais passíveis à procrastinação (Júnior et al., 2024).

Estudos nesta área, demonstram a existência de uma correlação entre a autorregulação e a procrastinação, dado que:

- a. Alunos com níveis mais elevados de autorregulação têm maior capacidade de controlar impulsos e lidar com distrações, reduzindo, desta forma, a probabilidade de manifestar-se a procrastinação;
- b. Alunos com baixos níveis de autorregulação dificultam a capacidade de definir objetivos e de gestão de tempo, aumentando a probabilidade de se deixarem apanhar pela procrastinação.

Estudos apontam para um maior nível de procrastinação entre os estudantes do sexo masculino quando comparados com o sexo feminino, no entanto, estes últimos apresentam níveis mais elevados de medo de fracasso e organização. Assim, o medo do fracasso e a responsabilidade podem surgir como elementos preditivos da procrastinação académica. Outra característica que poderá contribuir para o aumento da procrastinação são os estudantes com níveis mais baixos de autoestima: quando sentem que falham tendem a sentir-se derrotados e,

desta forma, acabam por preferir a estagnação e/ou não agir pelo medo de voltar a falhar (Zarrin et al., 2020).

A flexibilidade cognitiva refere-se à capacidade mental de o indivíduo se adaptar e alternar entre diferentes tarefas. No contexto escolar, este conceito desempenha um papel fundamental na capacidade que o aluno tem de se adaptar a diversas situações, como apreender conceitos e na resolução de problemas. Assim, indivíduos com nível elevado de flexibilidade cognitiva são munidos de uma maior capacidade de ajustabilidade quando são confrontados com desafios académicos (Nakhostin et al., 2024). Neste sentido, esta competência pode ser considerada uma forma de autorregulação que ajuda no combate à procrastinação, tornando-se por isso fundamental promover as práticas de promoção da flexibilidade cognitiva nos contextos educativos. Os resultados obtidos no estudo de Nakhostin et al. (2024), mostram que estudantes com níveis estáveis de autorregulação apresentam maior adaptabilidade e flexibilidade quando confrontados com as adversidades, permitindo desta forma ultrapassar os desafios com maior facilidade.

Vaziri e colaboradores (2021) desenvolveram um estudo com o objetivo de prever a flexibilidade cognitiva e o desempenho académico tendo por base as competências de autorregulação, através da mediação do funcionamento e do ambiente familiar dos estudantes. Os resultados apontam para a importância do ambiente familiar na mediação da robustez psicológica e flexibilidade cognitiva, ou seja, um bom ambiente familiar e um relacionamento positivo com os membros do seio familiar aumentam os níveis de autorregulação.

Para combater os défices de regulação é importante a formação de hábitos. Desenvolver uma série de hábitos durante o nosso dia a dia poderá ser importante na consolidação mudanças de comportamento. Desta forma, aspetos como as nossas atitudes e motivações são componentes importantes para a iniciação e construção de hábitos (Verplanken & Orbell, 2022). Mais se acrescenta, estudantes otimistas encaram os desafios e adversidades como uma oportunidade de crescimento pessoal, assim, pressupõe-se que têm maior probabilidade de agir para atingirem os seus objetivos, obtendo um melhor desempenho académico e o bem-estar psicológico (Wang et al., 2022). Podemos concluir que a definição de hábitos e aspetos como o otimismo melhoram de forma eficaz os comportamentos de autorregulação influenciando assim o bem-estar psicológico e combatendo os défices que existem na regulação por parte dos estudantes.

Assim, compreender os efeitos da cognição, motivação e dimensões afetivas da autorregulação da aprendizagem no fenómeno da procrastinação é fundamental para a promoção de estratégias de autorregulação entre os estudantes. O objetivo passa por prevenir a procrastinação e ajudar os alunos a alcançarem melhores resultados académicos (García-Ros et al., 2023).

2.1. Autoconceito

2.2.1. Modelos Conceptuais do Autoconceito

Um dos pioneiros na investigação do autoconceito foi William James. James (1890, como citado em Saldanha et al., 2011) definiu o autoconceito como a consciência que o indivíduo tem dos seus pensamentos e o que este percebe em relação aos seus aspetos físicos e sobre si

mesmo. Para uma melhor compreensão do autoconceito, precisamos entender a abordagem do “Self.” Em 1910, William James identificou duas abordagens distintas do *Self*: (1) *Self* como conhecedor ou como função executiva e (2) *Self* como objeto do que é conhecido. Além disso, definiu o *Self* como objeto de conhecimento que engloba tudo o que o indivíduo considera caracterizá-lo. Deste modo, este termo inclui:

- a. “*Self Material*”: engloba, para além do corpo do indivíduo, a sua família e as suas posses;
- b. “*Self Social*”: inclui as opiniões que os outros têm acerca do indivíduo;
- c. “*Self Espiritual*”: inclui as emoções e os desejos do indivíduo.

Estes componentes do *Self*, segundo James, têm a capacidade de evocar sentimentos de autoestima elevada e de bem-estar, ou pelo contrário, de baixa autoestima e insatisfação (como citado em Epstein, 1973).

Também outros autores têm procurado analisar a autoestima. De acordo com Coopersmith (1959), a autoestima pode ser agrupada em quatro categorias diferentes:

- a. *Autoestima “Low-High”*: grupo caracterizado por apresentar baixos níveis de autoavaliação e altos de avaliação comportamental, estando associados a altos padrões pessoais e insatisfação com o seu atual desempenho;
- b. *Autoestima “High-Low”*: níveis elevados de autoavaliação e baixos na avaliação comportamental, estando ligados a possíveis reações defensivas em relação ao seu baixo desempenho académico;
- c. *Autoestima “Low-Low”*: níveis baixos de autoavaliação e avaliação comportamental, ligados a baixa motivação e alta ansiedade;
- d. *Autoestima “High-High”*: grupo com níveis elevados de autoavaliação e avaliação comportamental, que estão associados a um nível académico elevado, baixa ansiedade e satisfação com o Eu.

Seguindo a mesma linha de estudos, Cooley (1902) definiu o conceito de “*Self*” como o que é designado no discurso comum pelos pronomes da primeira pessoa do singular. Este autor observou nos seus estudos que o que o sujeito rotula como *self* produz emoções mais fortes do que quando o indivíduo é rotulado como não-*self*. Assim, introduziu o conceito de “*looking-glass self*”, que se refere ao momento em que o sujeito se percebe a si mesmo da mesma forma que os outros indivíduos o percebem (como citado em Epstein, 1973).

Tendo por base uma revisão sobre as diversas teorias do autoconceito, Epstein (1973), traçou algumas características fundamentais deste mesmo construto. Sugeriu que o autoconceito funciona como um sistema consciente, organizado de forma hierárquica e composto por diferentes categorias de “*Selves*”. Salientou a sua organização dinâmica, pois muda consoante as experiências individuais e é desenvolvida através da interação social com as figuras significativas do sujeito. De acordo com o autor, o autoconceito desempenha um papel fundamental na organização dos dados das experiências e facilita a satisfação das necessidades, bem como na prevenção da desaprovação social e da ansiedade.

Epstein (1973) defendeu que o autoconceito faz parte da Teoria do Eu, ou seja, o sujeito constrói de forma inconsciente este sistema dinâmico, com o propósito de compreender quem somos, como alguém que experimenta e funciona. Este sistema é influenciado pelas experiências significativas do sujeito e pelas emoções associadas a elas, atuando como uma

teoria pessoal que tem a capacidade de organizar o passado, guiar o presente e antecipar o nosso futuro. Assim, o principal objetivo desta teoria é promover o equilíbrio entre o prazer/dor do indivíduo ao longo da sua vida, facilitando a manutenção da sua autoestima e organizando os dados que obtém das suas experiências pessoais.

Em 1986, Bandura definiu o autoconceito como sendo a visão global que o indivíduo forma sobre si mesmo, através da experiência direta e das avaliações que as pessoas significativas formulam (como citado em Nourinho & Paiva, 2010; Paiva & Lourenço, 2011). Corroborando desta forma os estudos de Epstein (1973).

Um dos quadros teóricos mais influentes para a compreensão do autoconceito é a Teoria dos Auto-Esquemas, desenvolvida por Markus (1977). De acordo com esta teoria, o autoconceito é formado por esquemas cognitivos – os Auto-Esquemas – que mais não são do que construções que resumem as experiências passadas que permitem aos indivíduos introduzirem as suas próprias experiências sociais e organizá-las em diversas informações que possuem acerca de si mesmos. Quando relacionados com o género feminino ou masculino, os auto-esquemas agrupam-se de modo a formar unidades de funcionamento específicas – os esquemas de género.

L'Écuyer (1978) (como citado em Costa, 2002), defendeu um modelo integrado do autoconceito, conhecido como o Modelo Integrado de L'Écuyer. Este autor pretendeu, através do seu trabalho, sustentar a ideia de uma abordagem multidimensional e hierárquica do autoconceito, que inclui elementos de diferentes modelos deste mesmo construto. Assim, este modelo é constituído por cinco categoriais principais do autoconceito:

- a. *Self-Material*: referência ao corpo e as suas particularidades;
- b. *Self-Pessoal*: consiste nas características internas e identidade do indivíduo;
- c. *Self-Adaptativo*: são as reações do indivíduo face às percepções que forma acerca de si mesmo;
- d. *Self-Social*: diz respeito às interações sociais e às atitudes que o indivíduo tem em relação aos outros;
- e. *Self e Não-Self*: consiste na percepção que o indivíduo constrói sobre os outros e como este é percebido pelos outros.

De acordo com Gecas (1982), o autoconceito inclui duas dimensões: a identidade (autoconceções) e a autoestima (autoestima). A identidade, segundo este autor, foca-se nos significados da percepção que o indivíduo tem de si próprio como objeto e atribui um conteúdo estrutural ao autoconceito. Por outro lado, a autoestima lida com as avaliações e com as dimensões emocionais do autoconceito. Estes dois componentes do autoconceito estão interligados, na medida em que a autoestima, ou seja, as autoavaliações, baseia-se nos aspetos substantivos do autoconceito e a identidade envolve os componentes avaliativos.

Harter (2006), refere nos seus trabalhos sobre o “*Self*” e autoconceito, enfatizou a natureza do desenvolvimento do autoconceito, argumentando que este se altera ao longo do tempo, dependendo das flutuações que os processos cognitivos vão sofrendo, como as alterações do desenvolvimento. Ou seja, as capacidades e limitações de cada fase do desenvolvimento integral de um indivíduo influenciam significativamente como o nosso “Eu” é organizado e percebido. Assim, de acordo com esta autora, o “*Self*” é um construto cognitivo,

pois a atenção centra-se nos processos cognitivos-desenvolvimentais que irão resultar em mudanças na estrutura do “Eu”, e social, em que a atenção se foca nos processos de socialização que reflete a forma como as crianças serão tratadas pelos prestadores de cuidados.

Tamayo e colaboradores (2001) identificam três componentes distintos do autoconceito que devemos ter em consideração no estudo deste construto. São estes:

- a. *Avaliativo*: denominada autoestima, que consiste na avaliação global que a pessoa faz de si própria;
- b. *Cognitivo*: são as perceções que o indivíduo tem acerca das suas características e capacidades;
- c. *Comportamental*: consiste nas estratégias utilizadas pelos indivíduos com o objetivo de transmitir uma imagem positiva de si aos seus pares.

Referem ainda que o processo informativo do autoconceito se desenvolve a partir do domínio cognitivo que interpreta de forma favorável ou desfavorável as informações que são transmitidas relativas ao *self*, e faz a filtração das informações, ou seja, aceitam apenas as que são consistentes com a imagem que o indivíduo tem de si mesmo.

Após a exploração da vasta literatura existente acerca do autoconceito, este estudo adota o Modelo Estrutural do Autoconceito, desenvolvido por Shavelson et al. (1976). A escolha deste referencial teórico é justificável pela sua importância e influência neste campo, dado a natureza hierárquica e multifacetada, e pela sua base empírica sólida, pois serviu de base para inúmeros estudos ao longo do tempo. Neste sentido, Shavelson e colaboradores (1976) referem que as perceções que uma pessoa tem acerca de si mesmo influenciam a maneira como estes agem socialmente, que por sua vez influencia a forma como o indivíduo se percebe. O Modelo Estrutural do Autoconceito, assenta em sete características:

1. *Organizado e/ou estruturado*: as pessoas organizam as suas experiências em categorias dando-lhes um significado;
2. *Multifacetado*: o autoconceito é constituído por facetas particulares que refletem um sistema categórico adotado por um indivíduo em particular e/ou em grupos;
3. *Hierárquico*: o autoconceito está organizado de uma forma hierárquica, como uma representação global do *self*. Isto é, a faceta do autoconceito forma uma hierarquia que vai desde as experiências individuais em situações particulares (base da hierarquia) até ao autoconceito geral (topo da hierarquia). Assim o autoconceito geral divide-se em autoconceito académico (constituído por áreas académicas mais específicas) e não académico (domínio social, emocional e físico);
4. *Estável*;
5. *Aspeto do desenvolvimento*: ou seja, o autoconceito, à medida que o indivíduo se desenvolve, vai-se tornando multifacetado;
6. *Carácter avaliativo*: acresce ao autoconceito uma dimensão avaliativa, ou seja, o indivíduo avalia-se a si mesmo, em todas as circunstâncias e dimensões. Esta característica depende das experiências passadas e da cultura particular de cada indivíduo;
7. *Diferenciável*: este construto pode ser diferenciado de outros construtos teoricamente relacionados.

Podemos, desta forma, concluir que o autoconceito se desenvolve consoante as experiências vividas pelo indivíduo e pela autoavaliação que este faz, que é resultado das interações que estabelecem com outros significativos.

2.2.2. Desenvolvimento do Autoconceito na Adolescência

A adolescência é um período de transição que representa, frequentemente, desafios para o autoconceito, autoestima e identidade, devido à maturação fisiológica, às novas necessidades, diferentes interesses, aos processos cognitivos-desenvolvimentais e às alterações das expectativas sociais (Alsaker & Kroger, 2007; Harter, 2006). Em Portugal, à data de 2009, as taxas de retenção são relativamente mais elevadas no 3º ciclo de estudos. Isto pode ser explicado pelo facto de os estudantes se encontrarem em momentos de transição que podem influenciar a sua motivação e o seu autoconceito. Neste sentido, o autoconceito pode ser identificado como sendo uma variável motivacional que se correlaciona com o sucesso académico (Paiva, 2009).

As transições implicam novas orientações, que poderão oferecer perigo e sensação de desorientação. Assim, os desafios desta fase tendem a estar associados a diferenças entre a perceção que o adolescente tem de si mesmo em termos de maturidade e reações dos adultos. Para lá destes desafios, este período é suscetível a mudanças entre relações com os pares e familiares, e representa uma altura em que muitos adolescentes experienciam mudanças no ambiente escolar, como por exemplo, a transição de ano escolar (Alsaker & Kroger, 2007). Nesta linha de pensamento, a qualidade das relações de amizade está relacionada com o autoconceito nas dimensões de competência escolar e amizades íntimas. Estas ajudam a interiorizar valores essenciais como a confiança, lealdade e reciprocidade, tornando-se, por isso, importante para o desenvolvimento na adolescência, ajudando a desenvolver a identidade dos jovens (Carvalho et al., 2017).

De acordo com Harter (2006), durante a fase da adolescência, existe uma maior preocupação por parte dos adolescentes em relação à opinião e às expectativas que os outros têm sobre estes, nos diferentes papéis de vida:

- a. “Eu preocupo-me com o que os meus pais pensam de mim”;
- b. “Gostava de saber o que os meus melhores amigos pensam acerca dos meus comportamentos e formas de estar”;
- c. “Gostava que eles (adultos) me aprovassem”.

É neste sentido, que o ambiente social, produz um impacto significativos nos adolescentes, na medida em que estes prestam maior atenção ao “espelho social”, ou seja, prestam atenção às normas e atributos que devem interiorizar para que sejam aceites mais facilmente na sociedade (Harter, 2006).

Peixoto (2003), realizou um estudo que tinha como principal objetivo estudar as relações entre o autoconceito, o rendimento académico e as dinâmicas relacionais em alunos do 7º, 9º e 11º. ano. Esta investigação permite constatar a existência de uma forte relação entre o autoconceito académico e o rendimento escolar, ou seja, alunos com melhores resultados escolares tendem a apresentar valores mais elevados de autoconceito académico. No que respeita às dinâmicas relacionais, concluiu-se que os amigos mais próximos dos alunos fornecem

um impacto significativo no autoconceito académico. Deste modo, estes resultados destacam a importância das relações significativas no desenvolvimento do autoconceito dos jovens adolescentes. Desta forma, é importante criar espaços para promover a participação ativa dos estudantes, onde cada um, de forma individual, tenha a oportunidade de contribuir para os saberes em favor do grupo, e promover a troca de conhecimentos e sentimentos que os pares podem oferecer (Paiva & Lourenço, 2011; Peixoto, 2003).

Estudos indicam que os adolescentes, geralmente, apresentam um autoconceito positivo, variando em função do sexo, idade e tipo de escola. Desta forma, percebe-se que o sexo feminino apresenta valores mais elevados do autoconceito comparativamente com o sexo masculino, quanto menor a idade, maior a percepção negativa masculina e feminina, ou seja, o autoconceito aumenta consoante a faixa etária, e é nas escolas públicas que os níveis de autoconceito apresentam valores mais positivos (Burns & Zweig, 1980; Fonseca et al., 2019; Saldanha et al., 2011). No entanto, outras investigações demonstraram discordâncias, principalmente ao nível da variação em função do género, afirmando que o género feminino revela níveis de autoconceito inferiores quando comparado com o género masculino (Carvalho et al., 2017; Nourénço & Paiva, 2010; Paiva, 2009).

Atualmente, a problemática do fracasso escolar e, conseqüentemente, do abandono escolar precoce tem vindo a constituir uma das principais preocupações da comunidade escolar. Neste sentido, Paiva e Lourenço (2011), desenvolveram um estudo com o propósito de analisar se o autoconceito dos alunos e o ambiente em sala de aula – consiste na gestão de comportamentos, cumprimento das normas/regras em sala de aula, bem como a aquisição de novas capacidades sociais – são relevantes para a explicação do rendimento académico, e conseqüentemente, para entender se este estará relacionado com a problemática anteriormente referida. Assim, concluiu-se que a promoção do autoconceito nos estudantes ocupa um papel essencial para melhorar significativamente o rendimento académico dos estudantes, colmatando o fracasso e abandono escolar, pois, segundo estes autores, o autoconceito dos estudantes afeta positivamente o rendimento escolar dos mesmos.

Segundo Byrne (1986), o autoconceito tem um papel crucial na vida dos estudantes, pois as percepções que cada um tem sobre si próprio no ambiente escolar podem influenciar o nível de desempenho académico. É neste sentido que se torna essencial promover um bom ambiente educativo através da qualidade da relação entre professor e aluno. Isto porque as percepções que os estudantes obtêm dependem da relação que estes têm com os professores.

É no ambiente social imediato do estudante que a relação entre o autoconceito e o desempenho académico pode ser mais bem compreendida. Isto é, a importância do desempenho académico está na percepção que o estudante tem do seu nível de desempenho quando comparado com o daqueles que pertencem ao mesmo grupo de comparação social, como por exemplo, a turma. Rogers e colaboradores (1978) desenvolveram um estudo em que confirmaram a hipótese de que a relação entre o rendimento académico e o autoconceito manifesta-se mais fortemente no contexto do grupo através da comparação social. O estudante compara o seu nível de desempenho com o dos colegas de turma; desta forma, se os resultados obtidos através dessa comparação forem favoráveis, o autoconceito é reforçado, por outro lado, se a comparação for desfavorável, os níveis de autoconceito tendem a diminuir. Estes autores referem que dois estudantes, de turmas diferentes, que obtêm os mesmos resultados terão

níveis de autoconceito diferentes, pois a forma como estes se sentem dependerá da sua posição em relação aos colegas da respetiva turma. Adriano e colaboradores (2023) referem que é recomendável proporcionar aos estudantes experiências de relação com os outros que possam aumentar o autoconceito, uma vez que estes se comparam muito com os seus pares.

De acordo com Elbaum e Vaughn (2001), a participação mais ativa por parte dos familiares na vida escolar dos seus educandos pode potenciar o autoconceito dos estudantes, principalmente dos que apresentam dificuldades de aprendizagem. De acordo com as perceções dos adolescentes, a qualidade de relacionamento familiar está associada à autoestima e com diferentes dimensões do autoconceito, assim, a qualidade da relação familiar tem um impacto em vários aspetos da vida de um adolescente (Peixoto, 2004).

Promover o autoconceito positivo nos estudantes é uma mais-valia para estes obterem melhores resultados escolares, através de estratégias como a definição de objetivos e metas e uma melhor qualidade de vida, com o objetivo de colmatar os problemas associados ao autoconceito académico e insucesso escolar (Faria, 2005; Nourinho & Paiva, 2010; Paiva, 2009). Quando um estudante desenvolve uma perceção positiva acerca de si próprio, está mais suscetível a um melhoramento do seu aproveitamento escolar (Nourinho & Paiva, 2010).

Sacilotto e Abaid (2021), realizaram um estudo com o propósito de investigar as possíveis relações entre o autoconceito, rendimento académico e as práticas educativas dos pais em adolescentes escolares. De acordo com os resultados obtidos, foi possível concluir que a família e o grupo de amigos são os principais ambientes sociais que poderão influenciar o autoconceito. No que diz respeito às práticas educativas dos pais, foi possível observar que pais afetivos criam ambientes mais favoráveis ao sucesso escolar e ao desenvolvimento de níveis de autoconceito positivos nos seus educandos estes resultados foram corroborados por Caasi e Pentang (2022). Deste modo, é fundamental desenvolver vínculos afetivos com os pares.

A qualidade da comunicação entre pais/encarregados de educação e filhos/educandos e níveis de autoconceito positivo dos adolescentes pode ser benéfica para o desenvolvimento académico dos estudantes. Aspetos de comunicação, como ouvir e respeitar as perspetivas dos filhos, incluir em processos de toma de decisão, compreender as emoções e oferecer feedback favorável, fazem com que os adolescentes tenham mais facilidade em participar em conversas de forma mais ativa, expressando livremente os seus pensamentos e perspetivas (Zhang, 2020). Conclui-se assim que os pais/encarregados de educação têm um papel fundamental no que toca a influenciar e gerir as ideias e sentimentos dos seus filhos/educandos, principalmente na fase da adolescência, tendo como objetivo moldar de forma positiva o autoconceito (Serra, 1988).

A prática de exercício físico pelos estudantes aumenta e melhora os níveis de autoconceito, autoestima e, consequentemente, o desempenho académico destes (Batista et al., 2022).

Clem et al. (2021) explicam que níveis mais elevados de autoconceito estão relacionados com as crenças que os estudantes desenvolvem acerca das suas próprias capacidades para completar uma determinada tarefa e alcançar os resultados desejados, resultando desta forma em experiências emocionais mais positivas e favoráveis em relação à escola. A satisfação das necessidades psicológicas dos adolescentes pode ser obtida através de uma boa relação entre professor-aluno, podendo servir de motivação para que os estudantes se envolvam mais nas tarefas escolares com níveis mais altos de curiosidade. Para aumentar as emoções positivas dos

estudantes e ajudar a superar as emoções negativas que estes têm em relação à escola, o autoconceito destes deve ser promovido.

2.2.3. Estratégias e Intervenções

Com o objetivo de melhorar o bem-estar subjetivo e o autoconceito académico, Upadhyay (2021), avaliou a eficácia de uma Intervenção de Psicologia Positiva. Os resultados demonstraram que este tipo de intervenção é eficaz na promoção do bem-estar e do autoconceito académico, ou seja, o aumento da confiança e do desempenho leva a melhorias no uso de estratégias de autorregulação, impactando de forma positiva os resultados escolares destes estudantes. De acordo com Fonseca e colaboradores (2019), que desenvolveram um estudo com o propósito de aplicar um programa de desenvolvimento de competências socio-emocionais, autoconceito incluído, este chamou a atenção para a eficácia de programas de intervenção, pois os resultados demonstraram que os alunos participantes do programa de intervenção demonstraram melhorias ao nível do autoconceito.

Horsh e colaboradores (2025), realizaram um estudo com o propósito de desenvolver e avaliar a eficácia de uma intervenção centrada nos processos de comparação (social, dimensional e temporal) que tinha como objetivo melhorar o autoconceito académico dos estudantes participantes e promover um autoconceito mais positivo, capacitando os estudantes a refletir sobre os seus próprios comportamentos e/ou capacidades. Os resultados demonstraram que os efeitos foram significativamente mais elevados em alunos com níveis de autoconceito mais baixos na fase inicial da avaliação, o que sugere que estas intervenções são especialmente benéficas para os estudantes com um maior potencial de desenvolvimento neste domínio.

Neste sentido, no estudo de Arcoverde et al. (2022), que tinha como um dos objetivos melhorar, através de um programa de intervenção, as perceções dos estudantes sobre si mesmos enquanto aprendizes, observou-se um aumento nas perceções negativas sobre si mesmos por parte dos estudantes do grupo de intervenção. Este fenómeno foi explicado pelo facto de estes terem realizado uma reflexão mais profunda nas atividades do programa de intervenção, levando os participantes a reconhecer experiências pessoais menos positivas relacionadas com o seu desempenho académico.

Por fim, com o objetivo de investigar se a idade de participantes modera os efeitos de intervenções, ou seja, se adolescentes mais velhos ou mais novos beneficiam de forma diferente de programas, Gómez-Odriozola e Calvete (2021) conduziram um estudo para avaliar os efeitos de uma intervenção baseada em *mindfulness* sobre o autoconceito em adolescentes. Os resultados permitiram demonstrar que a intervenção melhorou significativamente o autoconceito em adolescentes mais velhos (16-21 anos), no entanto, em adolescentes mais novos (13-15 anos) não houve qualquer efeito. Para além disto, não foram encontradas melhorias significativas no autoconceito académico e emocional em nenhum grupo etário. Estes resultados sugerem que é importante adaptar as intervenções para diferentes faixas etárias, principalmente para participantes mais jovens.

3. MÉTODO

3.1. Programa de Intervenção

O Programa PAA é destinado a estudantes do 7º ano de escolaridade. A escolha desta população-alvo deve-se ao facto de estes estudantes sofrerem uma transição, do 2º para o 3º ciclo de estudos em Portugal, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Neste sentido, enfrentam maior carga horária e novas disciplinas. Para uma melhor adaptação nesta fase, torna-se importante promover a autorregulação e um autoconceito positivo.

Assim, este programa tem como principal objetivo promover a autorregulação e autoconceito nesta população-alvo ao longo de 6 sessões, com uma duração de 45 minutos cada, onde, são promovidas atividades de interação e de reflexão. Assim, os objetivos específicos deste programa são:

1. Desenvolver as seguintes dimensões da Autorregulação: planificação, execução e avaliação;
2. Promover as dimensões do Autoconceito: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, comportamento e autoestima global.

Na tabela 1 apresenta-se a descrição mais detalhada das sessões do Programa de Intervenção.

Tabela 1

Descrição das Sessões do Programa de Intervenção

Sessão	Título	Descrição	Atividades
1	Apresentação	Apresentar os intervenientes e o programa de intervenção incluindo os seus objetivos; Avaliar as expectativas dos participantes face à intervenção.	Atividade quebra-gelo de apresentação; Atividade de assinatura do consentimento informado; Implementação do Pré-Teste;
2	“Este(a) sou Eu”	Apresentação dos participantes; Promover o autoconhecimento; Promover a autoaceitação; Promover a autoestima; Refletir sobre como me sinto em relação às minhas características físicas.	Apresentação dos participantes. Atividade “Dinâmica do Espelho”

Tabela 1

(Continuação)

Sessão	Título	Descrição	Atividades
3	“Eu + Escola”	Promover um bom ambiente escolar e interagida;	Atividade “Caixa de Correio”
		Refletir sobre as competências académicas, competências atléticas/artísticas e competências sociais.	Atividade “Como me sinto em relação à escola”
4	“Eu + Tu = Nós”	Promover o relacionamento interpessoal; Refletir sobre como nos sentimos em relação ao modo como agimos.	Atividade “Como posso e devo agir”
5	“Como posso e devo estudar?”	Promover a autorregulação; Refletir sobre os métodos de estudo; Apresentação das diferentes técnicas e estratégias de autorregulação.	Atividade “Como posso e devo estudo de modo a promover as minhas competências?”
			Atividade “apresentação de técnicas e estratégias de autorregulação”
6	Finalização do Programa	Refletir em grupo sobre o modo como percecionam que o programa tenha contribuído para o desenvolvimento das competências trabalhadas;	Atividade de reflexão e conclusão do programa de intervenção.
			Avaliação Pós-Teste

Para a implementação do programa de intervenção utilizou-se, como suporte, uma apresentação em PowerPoint (Anexo A), que descrevia as atividades propostas, nomeadamente:

- "Apresentação do Programa de Intervenção": nesta atividade realizou-se a apresentação do programa de intervenção, descrevendo os objetivos gerais e perceber quais as expectativas dos participantes em relação ao mesmo;
- "Apresentação dos Participantes e da Dinamizadora": nesta atividade fez-se uma breve apresentação dos participantes, através da distribuição de cartões, onde se encontravam descritos vários tópicos, como: "nome", "idade", "disciplina favorita", "o que mais gosto de fazer nos tempos livres". A apresentação foi feita individualmente, em frente ao grupo;
- "Dinâmica do Espelho": nesta atividade foi pedido aos participantes que estes ficassem diante de uma caixa fechada, sendo-lhes dito que dentro dela está a foto de uma pessoa muito importante para o grupo (sendo que na caixa se encontrava um espelho e consequentemente o reflexo da pessoa em questão). De seguida foi pedido para que descrevessem as qualidades, características, comportamentos e

aspectos positivos, com o objetivo de promover a reflexão de como estes se sentem em relação ao seu “Eu”;

- *“Caixa de Correio”*: nesta dinâmica foi distribuída a cada participante uma folha de papel para que escrevessem quais são os seus problemas, de forma anónima, e de seguida colocar a folha na caixa de correio. Posteriormente, a dinamizadora, leu as cartas, e através de um debate como o grupo discutiu-se de que forma se pode solucionar o problema apresentado;
- *“Como eu me sinto em relação à escola?”*: nesta atividade, foram, novamente, distribuídos aos participantes 2 cartões com as seguintes frases: “Como me sinto em relação à minha performance escolar?”; “Como me sinto ao nível das atividades físicas?”. Esta atividade serviu para que os participantes refletissem para si como é que se sentem em relação às suas competências académicas e competência atléticas;
- *“Como posso e devo agir?”*: dinâmica de grupo onde os participantes são convidados a ensaiar determinados comportamentos verbais e assertivos que se devem ter em comunidade, como por exemplo, fazer um elogio, uma crítica sem ofender e avaliar o que se deve ou não fazer num conflito. Posteriormente faz-se uma reflexão de como os participantes agem habitualmente com os seus colegas;
- *“Como posso e devo estudar de modo a promover as minhas competências?”*: nesta atividade foi pedido aos participantes para partilharem os seus métodos de estudo com o grupo, de forma a discutir a eficácia ou não dos mesmos;
- *“Apresentação de técnicas e estratégias de autorregulação”*: a dinamizadora apresenta uma série de estratégias e técnicas de forma a promover aspetos como planificação, execução e avaliação;
- *“Reflexão e conclusão do programa de intervenção”*: nesta última sessão fez-se uma recapitulação dos temas abordados ao longo do programa de intervenção. Fez-se, ainda, uma avaliação junto dos participantes de forma a perceber o impacto e a eficácia do programa de intervenção, bem como se superaram as expectativas dos mesmos.

Espera-se, com este programa de intervenção, que os alunos do 7.º de escolaridade adquiram ferramentas de autorregulação e de autoconceito. De acordo com a revisão teórica, pretende-se assim que, ao longo da sua vida académica e social, melhorem os seus resultados escolares/académicos, as suas relações sociais, e o conhecimento sobre si próprio.

3.2. Participantes

O presente estudo contou com uma amostra de 49 participantes (36 pertencentes ao grupo de intervenção (GI) e 13 ao grupo de controlo (GC)). Dos 36 do GI, 36 participaram no momento de avaliação pré-teste e pós-teste e 35 no momento de *follow-up*. Dos 13 participantes que fazem parte do GC, 13 participaram no momento pré-teste e pós-teste e 9 no momento *follow-up*.

Dos 49 participantes deste estudo, 26 (53.1%) do sexo masculino e 23 (46.9%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos ($M=12.4$; $DP=.67$). Todos os

participantes frequentavam o 7º ano de escolaridade, na região Centro e Norte do país, no distrito de Viseu e Porto.

Quanto à variável sexo por grupos, no GI 20 (55.6%) participantes são do sexo masculino e 16 (44.45) do sexo feminino. Já no GC 6 (46.2%) participantes são do sexo masculino e 7 (53.8%) do sexo feminino.

3.3. Objetivos/Hipóteses

Este estudo, trata-se de um estudo quantitativo que tem como principal objetivo avaliar a eficácia de uma intervenção de cariz psicoeducativo. Os objetivos específicos desta investigação passam por promover e desenvolver nos estudantes participantes os seus níveis de autorregulação e de autoconceito.

Com base nestes objetivos, neste estudo pretende-se responder à seguinte questão de investigação: “Qual a eficácia deste programa de intervenção na promoção da autorregulação e do autoconceito?”. Estipulou-se como hipóteses de estudo o seguinte:

H_1 : O programa de intervenção terá efeitos significativos na autorregulação dos estudantes.

- $H_{1.1}$: Existem diferenças ao nível da autorregulação nos estudantes participantes do programa do pré-teste para o pós-teste.
- $H_{1.2}$: As diferenças da autorregulação da fase do pré-teste para a fase do pós-teste serão mantidas na fase do *follow-up* tanto no grupo de intervenção como no grupo de controlo.
- $H_{1.3}$: Existem diferenças ao nível da autorregulação entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção, após implementação do programa (do pré-teste para o pós-teste).

H_2 : O programa de intervenção terá efeitos significativos no autoconceito dos estudantes.

- $H_{2.1}$: Existem diferenças ao nível do autoconceito nos estudantes participantes do programa do pré-teste para o pós-teste.
- $H_{2.2}$: As diferenças no autoconceito da fase do pré-teste para a fase do pós-teste serão mantidas na fase do *follow-up* tanto no grupo de intervenção como no grupo de controlo.
- $H_{2.3}$: Existem diferenças ao nível do autoconceito entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção, após implementação do programa (do pré-teste para o pós-teste).

3.4. Instrumentos Utilizados

3.4.1. Questionário Sociodemográfico

Para a caracterização sociodemográfica da amostra recolhida para este estudo, foi elaborado um Questionário Sociodemográfico (Anexo B). Este instrumento é respondido individualmente por cada participante, e é composto por um conjunto de itens, de resposta fechada, com o objetivo de recolher as seguintes informações pessoais como: idade, sexo, nacionalidade e informações escolares como ano e turma.

3.4.2. Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA)

Para avaliar a autorregulação foi utilizado o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), validado para a população portuguesa, em alunos do 7º ao 9º ano de

escolaridade (Rosário et al., 2011). Este avalia os processos autorregulatórios tendo em conta as características pessoais e as situações de aprendizagem de cada aluno. É composto por três dimensões (Planificação, Execução e Avaliação). A cotação é feita pela soma das respostas de cada um dos itens, sendo que a cotação vai de 1 a 5, podendo ainda ser calculada a soma para cada subescala, através do somatório da pontuação dos itens que a integram (Rosário et al., 2011). A escala total tem como pontuação máxima 45, pontuação mínima 9 e média de 27, as dimensões têm como pontuação máxima 15, mínima 3 e em média 9.

Verifica-se que no que diz respeito à consistência interna, o IPAA apresenta um coeficiente robusto: no primeiro estudo as dimensões “Planificação”, “Execução” e “Avaliação” obtiveram um *alfa* de .74, .75, .92, respetivamente, no segundo estudo obtiveram um *alfa* de .84, .77, .85 (Rosário et al., 2011). Neste estudo, com uma amostra de 49 participantes, os *alfas de Cronbach* variam de .30 (Planificação), .56 (Execução) e .68 (Avaliação), e na escala total obteve-se um valor de .80.

3.4.3. Escala de Autoconceito para Pré-Adolescentes de Susan Harter

A Escala de Autoconceito para Pré-Adolescentes de Susan Harter (*Self Perception Profile for Children*), adaptada para a população portuguesa por Alves-Martins et al. (1995), foi administrada para avaliação do autoconceito. Este instrumento de avaliação é composto por uma Escala de Autoconceito “Como é que eu Sou?” que é constituída por seis subescalas, cada uma composta por 6 itens, em que cinco avaliam domínios específicos do autoconceito, como a Competência Escolar (como a criança percebe a sua performance escolar), a Aceitação Social (avalia o grau de aceitação da criança pelos seus colegas), a Competência Atlético (como a criança percebe a nível das atividades físicas) a Aparência Física (avalia o grau de satisfação da criança no que diz respeito ao seu aspeto físico) e a Atitude Comportamental (como a criança se sente em relação ao modo como age), e a sexta subescala avalia a Autoestima (avalia se a criança gosta dela enquanto pessoa) (Alves-Martins et al., 1995).

A cotação varia entre os valores 4 (alta competência percebida) e 1 (baixa competência percebida). Após a cotação dos diferentes itens, calcula-se a média para cada subescala, obtendo-se 6 médias, a partir das quais é possível traçar o perfil do participante. Assim, a média da escala total é de 72 e a média para cada uma das subescalas é de 15.

Esta versão acrescenta ainda uma última escala – Escala de Importância – constituída por 10 itens (2 para cada um dos domínios específicos do autoconceito), com o objetivo de avaliar e perceber a importância que o sujeito atribui a cada um dos domínios. A cotação desta escala é idêntica à cotação da Escala de Autoconceito (Alves-Martins et al., 1995). A média atribuída a esta escala ao nível da escala do total é de 20 e de cada subescala é de 4.

No que diz respeito à consistência interna da totalidade da Escala de Autoconceito, obteve-se um coeficiente de .86 (Alves-Martins et al., 1995), o que indica uma robustez considerável. Neste estudo ($n=49$), ao nível da Escala total do Autoconceito obteve-se um *alfa* de .89, na Escala “Como é que eu Sou?” e na Escala de Importância obtiveram-se *alfas* de .89 e .69 respetivamente.

3.5. Procedimentos de recolha de dados

O programa de intervenção e respetiva recolha de dados foi implementado por fases. Numa fase inicial, foi solicitada a aprovação do projeto de investigação à Comissão de Ética do Instituto Piaget (CEIP). A recolha de dados ocorreu em dois contextos, num agrupamento de escolas e num centro de estudos. Assim, na fase seguinte contactou-se o agrupamento de escolas e centro de estudos com o propósito de solicitar a autorização para a implementação do programa, bem como a respetiva obtenção dos consentimentos de investigação em questão nos estabelecimentos de ensino (Anexo C). Foi realizada uma apresentação explicativa sobre os objetivos e a natureza do estudo, bem como o tempo que seria necessário para a implementação. Uma vez aprovado pelos Diretores(as) dos respetivos estabelecimentos de ensino, solicitou-se aos encarregados(as) de educação dos educandos, o consentimento informado (Anexo D) onde foi explicado em que consiste o programa e o cronograma da intervenção bem como a confidencialidade dos dados recolhidos e de análise pela equipa de investigação. Por fim, solicitou-se o consentimento/interesse por parte dos jovens estudantes em participar no estudo.

Tratou-se de uma amostra por conveniência, sendo os dados recolhidos presencialmente, junto dos participantes, organizados em pequenos grupos. Recorreu-se a esta técnica de amostragem pela viabilidade prática em contexto escolar e pela facilidade de acesso aos alunos participantes, permitindo uma recolha de dados mais eficiente, tendo em conta as limitações temporais. O GI foi organizado em quatro subgrupos: um grupo com 20 participantes, dois grupos com 6 participantes e um grupo com 4 participantes. Importa ainda referir que o GI foi recolhido no agrupamento de escolas, e os participantes do GC foram recolhidos no centro de estudo, destacando as tentativas feitas para recolher dados do GC no agrupamento, mas sem sucesso.

Com estes procedimentos assegurados, deu-se início ao programa de intervenção que decorreu ao longo de seis semanas. A primeira sessão foi dedicada à fase do Pré-Teste, onde foram aplicados os instrumentos de avaliação aos participantes, com um tempo estimado de 25 minutos para o seu respetivo preenchimento. Para os estudantes participantes preencherem o protocolo de avaliação, receberam um conjunto de instruções detalhadas. Assim sendo, para o preenchimento do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), foi pedido para que respondessem às afirmações de cada item indicando com que frequência realizavam o que estava descrito, utilizando para esse fim uma escala tipo *Likert* de 1 (“nunca”) a 5 (“sempre”). E para o preenchimento da Escala de Autoconceito para Pré-Adolescentes de Susan Harter, foi também transmitido um conjunto de instruções organizadas em duas etapas. Numa primeira fase, os participantes foram instruídos a escolher, para cada item da escala, a afirmação com a qual mais se identificavam. Na segunda fase, teriam de avaliar o grau com que se identificavam com a afirmação escolhida, assinalando uma das seguintes opções: “sou tal e qual assim” ou “sou um bocadinho assim”.

A última sessão correspondeu à fase do Pós-Teste, na qual foram reaplicados os mesmos instrumentos de avaliação da fase do Pré-Teste, com o objetivo de comparar os resultados antes e após a intervenção. A recolha de dados foi realizada em formato papel junto dos participantes, organizados em pequenos grupos. Ao mesmo tempo decorreu a avaliação dos jovens estudantes

do GC (grupo que não beneficiou do programa de intervenção), tanto no momento pré-teste como pós-teste. Estes jovens foram selecionados através do método de amostragem por conveniência.

Por fim, ocorreu a fase do *Follow-Up*, aproximadamente um mês após a implementação do programa, tanto com o GI como com o GC, com o propósito de avaliar a consistência das mudanças ao longo do tempo.

3.6. Procedimentos de análise de dados

Neste estudo, o procedimento de análise de dados é organizado em três etapas, todas estas realizadas através do programa *software IBM SPSS Statistics*. A primeira fase diz respeito à realização de estatísticas ao nível descritivo da amostra, onde serão apresentadas as médias, os desvios-padrão e as percentagens destinadas à caracterização da mesma. De seguida será executada a verificação dos pressupostos, nomeadamente da independência de observações, normalidade multivariada, da homogeneidade das variâncias, homogeneidade das matrizes de covariâncias e por último de esfericidade. A fase final da análise de dados diz respeito às análises inferenciais, com o propósito de testar as hipóteses de estudo.

Neste sentido para testar as hipóteses $H_{1.1}$ (existem diferenças ao nível da autorregulação nos estudantes participantes do programa entre o pré-teste e o pós-teste), $H_{1.2}$ (as diferenças da autorregulação da fase do pré-teste para a fase do pós-teste serão mantidas na fase do *follow-up* tanto no grupo de intervenção como no grupo de controlo), $H_{1.3}$ (existem diferenças ao nível da autorregulação entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção, após implementação do programa (do pré-teste para o pós-teste)), $H_{2.1}$ (existem diferenças ao nível do autoconceito nos estudantes participantes do programa entre o pré-teste e o pós-teste), $H_{2.2}$ (as diferenças no autoconceito da fase do pré-teste para a fase do pós-teste serão mantidas na fase do *follow-up* tanto no grupo de intervenção como no grupo de controlo) e $H_{2.3}$ (existem diferenças ao nível do autoconceito entre o grupo de controlo e o grupo de intervenção, após implementação do programa (do pré-teste para o pós-teste)), será utilizado o teste estatístico MANOVA Mista, que se destina a comparar grupos ao longo do tempo com múltiplas variáveis dependentes. Para as variáveis que não cumpriram os pressupostos necessários à realização da MANOVA Mista, são realizados testes não paramétricos de *Wilcoxon* para amostras emparelhadas (para avaliar o efeito do tempo entre dois momentos: pré-teste e pós-teste), de *Friedman* para amostras emparelhadas (para avaliar o efeito do tempo entre três momentos: pré-teste, pós-teste e *follow-up*), e de *Mann Whitney* para amostras independentes (para avaliar o efeito do grupo), no sentido de verificar se os resultados vão no mesmo sentido do que se constatou na MANOVA mista. Sempre que os resultados dos testes não-paramétricos vão no mesmo sentido dos resultados da MANOVA mista serão considerados estes últimos pela maior robustez da MANOVA mista comparativamente aos testes não-paramétricos.

4. RESULTADOS

Este capítulo é dedicado à apresentação dos resultados inerentes às análises estatísticas que foram realizadas com o objetivo de avaliar os efeitos do Programa de Intervenção implementado na autorregulação e no autoconceito dos participantes. Ao longo do capítulo, serão detalhados os resultados destes testes estatísticos, bem como as variáveis que não cumpriram os pressupostos exigidos pela MANOVA mista.

4.1 Análises da Autorregulação

Para testar as hipóteses $H_{1.1}$ (existem diferenças ao nível da autorregulação nos estudantes participantes do programa entre o pré-teste e o pós-teste), $H_{1.2}$ (as diferenças da autorregulação da fase do pré-teste para a fase do pós-teste serão mantidas na fase do *follow-up* tanto no GI como no GC) e $H_{1.3}$ (existem diferenças ao nível da autorregulação entre o GC e o GI, após implementação do programa (do pré-teste para o pós-teste)) foi realizada a MANOVA mista. Esta análise inclui como fatores intrasujeitos o tempo, com dois níveis (pré-teste e pós-teste) e três níveis (pré-teste, pós-teste e *follow-up*) e como fatores intersujeitos o grupo (GI e GC). As variáveis dependentes foram as seguintes dimensões da autorregulação, postuladas pelo instrumento de avaliação aplicado: Autorregulação Global, Planificação, Execução e Avaliação.

Esta análise permite analisar o efeito do tempo, o efeito do grupo e o efeito da interação entre tempo e grupo, que serve para indicar se as mudanças ao longo do tempo foram diferentes entre o GI e o GC.

A análise dos pressupostos da MANOVA mista indica que o pressuposto da independência de observações está cumprido devido aos procedimentos de recolha de dados. Em relação à normalidade multivariada, as variáveis Planificação do Pré e Pós-Teste do grupo de intervenção e Execução do Pré-Teste não cumprem com este pressuposto. O pressuposto da esfericidade da $H_{1.1}$ e $H_{1.3}$ encontra-se cumprido, pois apenas existem dois tempos de avaliação (pré e pós-teste) já na $H_{1.2}$ apenas a variável da Autorregulação Global não se encontra cumprida. Por último, as variáveis que violam o pressuposto da homogeneidade de variância e das matrizes de covariância são a Planificação do Pós-Teste, Execução do Pré-Teste e Avaliação do Pré-Teste.

4.1.1. Análise da Hipótese H_1 : O programa de intervenção terá efeitos significativos na autorregulação dos estudantes

Assim, os resultados indicam que não há um efeito multivariado estatisticamente significativo entre o pré-teste e o pós-teste, no GI, em todas as dimensões da autorregulação, $Pillai's Trace = .022$, $Z(3, 33) = .249$, $p > .05$, entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, $Pillai's Trace = .086$, $Z(3, 44) = 1.386$, $p > .05$, nem no efeito da interação entre tempo e grupo, $Pillai's Trace = .003$, $Z(3, 44) = .046$, $p > .05$.

Para testar as hipóteses que continham os três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), a amostra considerada foi reduzida uma vez que um participante do GI ($n=35$) da nossa amostra e quatro do GC ($n=9$) não participaram no momento de *follow-up*.

Neste sentido, os resultados indicam que não há um efeito multivariado estatisticamente significativo do tempo (entre o momento de pré e pós-teste para o momento do *follow-up*) em todas as dimensões da autorregulação, no GI, *Pillai's Trace* = .066, $Z(3, 32) = 0.340$, $p > .05$. Também não há um efeito multivariado estatisticamente significativo do grupo (GI e GC), *Pillai's Trace* = .138, $Z(3, 40) = 2.139$, $p > .05$. Assim como também não há um efeito multivariado estatisticamente significativo da interação entre tempo e grupo, *Pillai's Trace* = .112, $Z(6, 37) = .492$, $p > .05$.

Tabela 2

Resultados MANOVA mista para testar as Hipóteses $H_{1.1}$ e $H_{1.2}$ ao nível do tempo no GI

	Momento			Momento			
	Pré-Teste	Pós-Teste	$Z(1,35)$	Pré-Teste	Pós-Teste	Follow-Up	
	($n=36$)	($n=36$)		($n=35$)	($n=35$)	($n=35$)	
	Média (DP)	Média (DP)		Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
Autorregulação Global	33.28 (5.06)	33.11 (5.24)	.06	33.60 (4.75)	33.20 (5.29)	33.77 (5.50)	.48
Planificação	10.94 (1.84)	11.06 (2.01)	.21	11.09 (1.65)	11.09 (2.04)	11.11 (2.13)	.01
Execução	11.31 (1.86)	11.19 (1.85)	.13	11.34 (1.88)	11.20 (1.88)	11.49 (2.01)	.41
Avaliação	11.03 (2.17)	10.86 (2.36)	.22	11.17 (2.02)	10.91 (2.37)	11.17 (2.26)	.40

Para responder à hipótese $H_{1.1}$ (existem diferenças ao nível da autorregulação nos estudantes participantes do programa do pré-teste para o pós-teste), como demonstrado na Tabela 2, as médias mantiveram-se estáveis do pré para o pós-teste, nas dimensões da Autorregulação Global, Planificação, Execução e Avaliação, indicando a ausência de alterações da autorregulação ao longo do tempo. No entanto, houve um aumento ligeiro na dimensão Planificação do pré-teste ($M= 10.94$; $DP= 1.84$) para o Pós-Teste ($M= 11.06$; $DP= 2.01$) ainda que sem diferenças estatisticamente significativas.

De acordo com os resultados univariados (Tabela 2), na $H_{1.2}$ (as diferenças da autorregulação da fase do pré-teste para a fase do pós-teste mantem-se na fase do *follow-up* tanto no GI como no GC), as médias mantiveram-se estáveis ao nível do tempo, no GI, do momento pré-teste e pós-teste para o momento *follow-up*, em todas as dimensões da autorregulação. Apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas, os resultados da dimensão da Avaliação do *follow-up* ($M=11.17$; $DP= 2.26$) são superiores aos resultados do pós-teste ($M= 10.91$; $DP= 2.37$).

Como os pressupostos deste teste não se encontravam totalmente cumpridos, optámos por também realizar testes não-paramétricos com as variáveis em que os pressupostos não estavam cumpridos no sentido de comparar estes resultados com os resultados da MANOVA mista.

Neste sentido, os resultados do teste de *Wilcoxon* para avaliar o efeito do tempo (dois momentos: pré-teste e pós-teste) e o teste de *Friedman* (três momentos: pré-teste, pós-teste e *follow-up*) revelaram que não há um efeito estatisticamente significativo do tempo.

Tabela 3

Resultados do teste de Wilcoxon e Friedman para testar as Hipóteses $H_{1.1}$ e $H_{1.2}$

	Momento		Z	Momento			χ^2
	Pré-Teste	Pós-Teste		Pré-Teste	Pós-Teste	Follow-Up	
	(n = 36)	(n = 36)		(n = 35)	(n = 35)	(n = 35)	
	Mediana	Mediana		Média	Média	Média	
Planificação GI	11.00	11.00	.15	11.09	11.09	11.11	.54
Execução GI	11.50	11.00	-.41	11.34	11.20	11.49	1.11
Autorregulação GI				33.60	33.20	33.77	.42

Os resultados obtidos da hipótese $H_{1.1}$, através do teste-não paramétrico de *Wilcoxon* (Tabela 3), vão de acordo com os resultados da MANOVA mista, ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões da autorregulação do pré-teste para o pós-teste, no GI. O mesmo se aplica à hipótese $H_{1.2}$, avaliada através do teste não-paramétrico de *Friedman*, ou seja, estes resultados corroboram os que foram obtidos através do teste da MANOVA mista, isto é, não existem mudanças estatisticamente significativas em todas as dimensões da autorregulação do pré-teste, pós-teste e *follow-up*.

Tabela 4

Resultados MANOVA mista para testar as Hipóteses $H_{1.2}$ e $H_{1.3}$ ao nível do grupo

	Grupo					Grupo						
	GI Pré- Teste (n = 36) Média (DP)	GI Pós- Teste (n = 36) Média (DP)	GC Pré- Teste (n = 13) Média (DP)	GC Pós- Teste (n = 13) Média (DP)	Z(1,46)	GI Pré- Teste (n=35) Média (DP)	GI Pós- Teste (n=35) Média (DP)	GI Follow- Up (n=35) Média (DP)	GC Pré- Teste (n=9) Média (DP)	GC Pós- Teste (n=9) Média (DP)	GC Follow- Up (n=9) Média (DP)	Z(1,42)
Autorregulação Global	33.28 (0.95)	33.11 (1.01)	31.67 (1.64)	31.17 (1.75)	0.93	33.60 (0.80)	33.20 (0.89)	33.77 (0.93)	32.33 (2.83)	32.22 (2.83)	31.67 (3.24)	0.46
Planificação	10.94 (0.31)	11.06 (0.38)	10.83 (0.53)	10.92 (0.66)	0.04	11.09 (0.28)	11.09 (0.34)	11.11 (0.36)	11.00 (0.69)	11.33 (1.08)	11.67 (0.87)	0.12
Execução	11.31 (0.35)	11.19 (1.85)	10.42 (0.60)	10.08 (0.59)	2.62	11.34 (0.32)	11.20 (0.32)	11.49 (0.34)	10.89 (0.95)	10.56 (0.73)	10.22 (1.13)	1.27
Avaliação	11.03 (0.43)	10.86 (0.43)	10.42 (0.75)	10.17 (0.73)	0.67	11.17 (0.34)	10.91 (0.40)	11.17 (0.38)	10.44 (1.40)	10.33 (1.16)	9.78 (1.34)	1.03

De acordo com estes resultados (Tabela 4), e tendo em conta a hipótese $H_{1.3}$ (existem diferenças ao nível da autorregulação entre o GC e o GI, após implementação do programa (do pré-teste para o pós-teste)), estes indicam que não há diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões da autorregulação.

Já ao nível da hipótese $H_{1.2}$ (as diferenças da autorregulação da fase do pré-teste para a fase do pós-teste serão mantidas na fase do *follow-up* tanto no GI como no GC), os resultados indicam que tanto no GI e no GC, as médias mantiveram-se constantes do momento do pós-teste para o momento de *follow-up* em todas as dimensões da autorregulação (Tabela 4). Apesar destes resultados, ao avaliar o sentido dos mesmos, os resultados do GI na dimensão Avaliação aumentaram ligeiramente do momento do pós-teste ($M=10.91$; $DP=.40$) para o momento do *follow-up* ($M=11.17$; $DP=.38$). Quanto ao GC na dimensão Autorregulação Global diminuíram ligeiramente do momento do pós-teste ($M=32.22$; $DP=2.83$) para o momento do *follow-up* ($M=31.67$; $DP=3.24$), e o mesmo na dimensão Avaliação: pós-teste ($M=10.33$; $DP=1.16$) e *follow-up* ($M=9.78$; $DP=1.34$).

Tendo em conta o facto de os pressupostos deste teste não se encontrarem cumpridos, realizámos também testes não-paramétricos com as variáveis que não cumpriram os pressupostos, para comparar com os resultados obtidos na MANOVA mista.

Tabela 5

 Resultados do teste de Mann Whitney para testar as Hipóteses $H_{1.3}$ e $H_{1.2}$

	Grupo			Grupo		
	GI	GC	U	GI	GC	U
	($n = 36$)	($n = 13$)		($n = 35$)	($n = 9$)	
	Mediana	Mediana		Mediana	Mediana	
Planificação Pré-Teste	11.00	10.00	212.50	11.00	10.00	212.50
Planificação Pós-Teste	11.00	11.50	217.00	11.00	12.00	217.00
Execução Pré-Teste	11.50	10.50	173.00	12.00	12.00	173.00
Execução Pós-Teste	11.00	10.50	166.50			
Autorregulação Global Pré-Teste				33.00	35.00	199.50
Autorregulação Global Pós-Teste				33.00	34.00	200.00
Autorregulação Global <i>Follow-Up</i>				34.00	34.00	150.50
Avaliação Pré-Teste				11.00	11.00	218.00

A Tabela 5, ilustra os resultados obtidos através do teste não-paramétrico *Mann Whitney*. Estes resultados corroboram os que foram apresentados pela MANOVA mista, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas em todas as da autorregulação entre o GI e o GC, da hipótese $H_{1.3}$.

Já ao nível da hipótese $H_{1.2}$, os resultados, mais uma vez, vão ao encontro da MANOVA mista, isto é, não há mudanças estatisticamente significativas em todas as dimensões da autorregulação entre o GI e o GC.

Em forma de conclusão, estes resultados indicam que o Programa de Intervenção não apresentou mudanças estatisticamente significativas do pré-teste para o pós-teste em todos os domínios da autorregulação avaliados, nem do pós-teste para o *follow-up*. Não há também diferenças estatisticamente significativas tanto ao nível entre o GI e o GC quanto a estas variáveis.

4.2 Análises do Autoconceito

Com o intuito de verificar as hipóteses $H_{2.1}$ (existem diferenças ao nível do autoconceito nos estudantes participantes do programa entre o pré-teste e o pós-teste), $H_{2.2}$ (as diferenças no autoconceito da fase do pré-teste para a fase do pós-teste serão mantidas na fase do *follow-up* tanto no GI como no GC) e $H_{2.3}$ (existem diferenças ao nível do autoconceito entre o GC e o GI, após implementação do programa (do pré-teste para o pós-teste)) foi realizada uma MANOVA mista. Esta análise considera o fator tempo (pré e pós-teste) como fator intrasujeitos e o fator grupo (GI e GC) como fator intersujeitos. As variáveis dependentes correspondem às dimensões da Escala do instrumento do Autoconceito “Como é que eu Sou?” (Autoconceito Global, Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física, Comportamento e Auto-estima Global) e da Escala de Importância (Autoconceito Global, Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física e Comportamento).

A verificação dos pressupostos da MANOVA mista da Escala “Como é que eu Sou?” demonstrou que o pressuposto da independência de observações se encontra cumprido devido ao processo de recolha de dados. Considerando o pressuposto de normalidade multivariada, este encontra-se violado pelas variáveis Autoconceito do pré e pós-teste, Competência Escolar do pré-teste, Aceitação Social do pré-teste, Comportamento do pré-teste, pós-teste e *follow-up*, e Auto-estima Global do pré-teste, pós-teste e *follow-up* do GI, e a Aparência Física do pré e pós-teste, Comportamento do pré e pós-teste e Auto-estima Global do pré-teste do GC. O pressuposto esfericidade encontra-se cumprido, pois apenas estão a ser analisados dois momentos nas hipóteses $H_{2.1}$ e $H_{2.3}$, bem como na hipótese $H_{2.2}$. Quanto ao pressuposto da homogeneidade das variâncias e das matrizes de covariância, este é violado pela variável da Auto-estima Global do pré, pós-teste e *follow-up* do GI e a Auto-estima Global do *follow-up* do GC.

De acordo com a verificação dos pressupostos desta análise estatística da Escala de Importância revelou que o pressuposto da independência de observações se encontra cumprido. No entanto, o pressuposto de normalidade multivariada encontra-se violado pelas variáveis Competência Escolar do pré, pós-teste e *follow-up*, Aceitação Social do pré, pós-teste

e *follow-up*, Competência Atlética do pré, pós-teste e *follow-up*, Aparência Física do pré e pós-teste e *follow-up*, e Comportamento do pré, pós-teste e *follow-up* do GI, bem como a Competência Escolar do pré, pós-teste e *follow-up*, a Aceitação Social do pré e pós-teste, a Competência Atlética do pré-teste, a Aparência Física do pré e pós-teste e o Comportamento do pré, pós-teste e *follow-up* do GC. Quanto ao pressuposto esfericidade, este encontra-se cumprido dado a existência de apenas dois momentos (pré e pós-teste) nas hipóteses $H_{2.1}$ e $H_{2.3}$, mas não na hipótese $H_{2.2}$. Em relação à homogeneidade das variâncias e matrizes de covariância apenas a variável dependente Autoconceito Global do pré-teste tanto no GI como no GC viola este pressuposto, e o Comportamento do pós-teste no GC.

4.2.1. Análise da Hipótese H_2 : O programa de intervenção terá efeitos significativos no autoconceito dos estudantes.

Os resultados multivariados indicam que, na Escala “Como é que eu Sou?”, não há um efeito estatisticamente significativo ao nível do tempo no GI (do pré-teste para o pós-teste), $Pillai's Trace = .076$, $Z(6, 30) = .409$, $p > .05$. Não há um efeito estatisticamente significativo ao nível do grupo (GI e GC), $Pillai's Trace = .186$, $Z(6, 41) = 1.562$, $p > .05$. Não há igualmente um efeito estatisticamente significativo ao nível da interação entre tempo e grupo, $Pillai's Trace = .118$, $Z(6, 41) = .917$, $p > .05$, em todas as dimensões do autoconceito.

Quanto à Escala de Importância do autoconceito, os resultados multivariados demonstram que não há um efeito estatisticamente significativo ao nível do tempo no GI (do pré para o pós-teste), $Pillai's Trace = .202$, $Z(5, 31) = 1.565$, $p > .05$. Também não há um efeito estatisticamente significativo ao nível do grupo (GI e GC), $Pillai's Trace = .076$, $Z(5, 42) = .689$, $p > .05$. Como também não há um efeito estatisticamente significativo ao nível da interação entre tempo e grupo, $Pillai's Trace = .031$, $Z(5, 42) = .271$, $p > .05$.

Mais uma vez, para testar as hipóteses que continham os três momentos (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), a amostra considerada foi reduzida uma vez que um participante do GI ($n=35$) da nossa amostra e quatro do GC ($n=9$) não participaram no momento de *follow-up*.

Assim, os resultados multivariados do teste paramétrico da MANOVA mista da Escala “Como é que eu sou?”, indicam que não há um efeito estatisticamente significativo ao nível do tempo no GI (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), $Pillai's Trace = .196$, $Z(12, 23) = .468$, $p > .05$. Ao nível do grupo também não há um efeito estatisticamente significativo, $Pillai's Trace = .168$, $Z(6, 37) = 1.243$, $p > .05$. Como também não há um efeito estatisticamente significativo ao nível da interação entre tempo e grupo, $Pillai's Trace = .393$, $Z(12, 31) = 1.674$, $p > .05$, em todas as dimensões do autoconceito.

Quanto à Escala de Importância, os resultados multivariados indicam que há um efeito estatisticamente significativo ao nível do tempo no GI, $Pillai's Trace = .592$, $Z(10, 25) = 3.622$, $p < .05$. No entanto ao nível do grupo não foi verificado um efeito estatisticamente significativo, $Pillai's Trace = .125$, $Z(5, 38) = 1.088$, $p > .05$, nem ao nível da interação entre tempo e grupo, $Pillai's Trace = .259$, $Z(10, 33) = 1.154$, $p > .05$, em todas as dimensões do autoconceito.

Tabela 6

Resultados MANOVA mista para testar as Hipóteses $H_{2.1}$ e $H_{2.2}$ ao nível do tempo no GI

	Momento			Momento			
	Pré-Teste (n=36) Média (DP)	Pós-Teste (n=36) Média (DP)	Z(1,35)	Pré-Teste (n=35) Média (DP)	Pós-Teste (n=35) Média (DP)	Follow-Up (n=35) Média (DP)	Z(2,68)
Escala “Como é que eu Sou?”							
Autoconceito Geral	105.69 (15.43)	104.58 (15.47)	.44	106.03 (15.52)	104.83 (15.62)	106.54 (16.21)	.66
Competência Escolar	16.08 (3.21)	15.69 (2.96)	.81	16.11 (3.25)	15.63 (2.97)	15.91 (3.00)	.72
Aceitação Social	17.64 (3.56)	17.31 (3.37)	.64	17.71 (3.58)	17.26 (3.41)	17.80 (3.72)	1.03
Competência Atlética	16.42 (4.11)	16.22 (4.76)	.14	16.46 (4.16)	16.46 (4.62)	16.46 (3.99)	.00
Aparência Física	17.83 (4.37)	17.78 (4.55)	.02	17.94 (4.39)	17.77 (4.62)	17.91 (4.45)	.12
Comportamento	18.75 (3.64)	18.53 (3.79)	.42	18.71 (3.68)	18.63 (3.80)	19.14 (4.07)	1.12
Auto-estima Global	18.97 (3.93)	19.96 (4.15)	.02	19.09 (3.93)	19.09 (4.21)	19.31 (4.14)	.15
Escala de Importância							
Autoconceito Global	36.69 (4.90)	29.75 (4.31)	3.82	30.69 (4.97)	29.89 (4.29)	31.66 (4.87)	4.75*
Competência Escolar	6.28 (1.62)	6.06 (1.76)	2.57	6.31 (1.64)	6.11 (1.75)	6.29 (1.36)	.93

Tabela 6
(Continuação)

	Momento			Momento			Z(2,68)
	Pré-Teste	Pós-Teste	Z(1,35)	Pré-Teste	Pós-Teste	Follow-Up	
	(n=36)	(n=36)		(n=35)	(n=35)	(n=35)	
	Média (DP)	Média (DP)		Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
Escala de Importância							
Aceitação Social	6.31 (1.53)	6.28 (1.34)	.01	6.26 (1.52)	6.23 (1.33)	7.34 (1.33)	9.76*
Competência Atlética	5.58 (1.76)	5.64 (1.82)	.09	5.63 (1.77)	5.74 (1.74)	5.66 (1.57)	.15
Aparência Física	5.78 (1.57)	5.25 (1.87)	3.28	5.71 (1.55)	5.23 (1.90)	5.74 (1.65)	2.07
Comportamento	6.75 (1.32)	6.53 (1.56)	1.63	6.77 (1.33)	6.57 (1.56)	6.63 (1.48)	.95

* $p < .05$

Tabela 7

Resultados dos Testes Post Hoc com correção Bonferroni para a Escala de Importância da hipótese $H_{2.2}$

	Testes Post Hoc com correção Bonferroni		
	Pré-Teste	Pré-Teste	Pós Teste
	Vs.	Vs.	Vs.
	Pós-Teste	Follow-Up	Follow-Up
Autoconceito Global Grupo de Intervenção			*
Aceitação Social Grupo de Intervenção		*	*

* $p < .05$

De acordo com a Tabela 6, e tendo em conta a Escala “Como é que eu Sou?” e a hipótese $H_{2.1}$ (existem diferenças ao nível do autoconceito nos estudantes participantes do programa entre o pré-teste e o pós-teste), os resultados indicam que as médias de todas as dimensões do autoconceito, no GI, mantiveram-se estáveis do pré-teste para o pós-teste. Por outro lado, apesar destes resultados, é possível verificar que quanto à dimensão Auto-estima Global esta teve um ligeiro aumento do momento pré-teste ($M= 18.97$; $DP= 3.93$) para o momento pós-teste ($M= 19.96$; $DP= 4.15$).

Já ao nível da hipótese $H_{2.2}$ (as diferenças no autoconceito da fase do pré-teste para a fase do pós-teste serão mantidas na fase do *follow-up* tanto no GI como no GC), como na hipótese anterior, as médias mantiveram-se estáveis ao longo do tempo, do pós-teste para o *follow-up*, no GI, indicando que não houve mudanças estatisticamente significativas em todas as dimensões do autoconceito da Escala “Como é que eu sou?”. No entanto, e apesar de não se ter obtido mudanças estatisticamente significativas, houve um ligeiro aumento das médias das dimensões do Autoconceito Global do pós-teste ($M= 104.83$; $DP= 15.62$) para o *follow-up* ($M= 106.54$; $DP= 16.21$), e Comportamento do pós-teste ($M= 18.63$; $DP= 3.80$) para o *follow-up* ($M= 19.31$; $DP= 4.14$).

Ao nível da Escala de Importância, na hipótese $H_{2.1}$, as médias mantiveram-se significativamente estáveis ao longo do tempo, do pré-teste para o pós-teste, em todas as dimensões do autoconceito, o que nos indica que não houve alterações do autoconceito ao nível da Escala de Importância no GI.

Por outro lado, na hipótese $H_{2.2}$, os resultados do teste da MANOVA mista, da Escala de Importância, demonstraram que não houve mudanças estatisticamente significativas entre o pré, pós-teste e *follow-up*, no GI, nas dimensões Competência Escolar, Competência Atlética, Aparência Física e Comportamento. No entanto, observou-se nos resultados mudanças estatisticamente significativas nas dimensões Autoconceito Global $Z(2, 68)= 4.75$, $p<.05$ e Aceitação Social $Z(2, 68)= 9.76$, $p<.05$.

Os Testes *Post Hoc* com correção Bonferroni (Tabela 7) indicaram que houve um aumento estatisticamente significativo dos níveis de autoconceito global do momento pós-teste ($M= 29.89$; $DP= 4.29$) para o momento *follow-up* ($M= 31.66$; $DP= 4.87$). Quanto aos níveis da dimensão aceitação social, estes aumentaram do momento pré-teste ($M= 6.26$; $DP= 1.52$) para o momento *follow-up* ($M= 7.34$; $DP= 1.33$) bem como do momento pós-teste ($M= 6.23$; $DP= 1.33$) para o momento *follow-up* ($M= 7.34$; $DP= 1.33$).

Foram ainda realizados testes não-paramétricos para confirmar os resultados da MANOVA mista nas dimensões do autoconceito que não cumpriram os pressupostos iniciais.

Tabela 8

Resultados do teste de Wilcoxon para testar as Hipóteses $H_{2.1}$ e $H_{2.2}$

	Momento			Momento			
	Pré-Teste	Pós-Teste	Z	Pré-Teste	Pós-Teste	Follow-Up	Z
	(n = 36)	(n = 36)		(n = 35)	(n = 35)	(n = 35)	
	Mediana	Mediana		Mediana	Mediana	Mediana	
Escala “Como é que eu Sou?”							
Autoconceito Global GI	106.00	105.00	-.16	107.00	106.00	108.00	2.03
Competência Escolar GI	17.00	16.50	.17	17.00	16.00	16.00	4.16
Comportamento GI	19.50	18.00	-.41	19.00	18.00	19.00	1.75
Auto-estima Global GI	19.00	19.00	.99	20.00	19.00	19.00	.95
Aceitação Social GI				18.00	17.00	18.00	2.87
Competência Atlética GI				17.00	18.00	17.00	.05
Escala de Importância							
Autoconceito Global GI	31.50	30.50	-2.06	31.00	29.00	31.00	8.29*
Competência Escolar GI	7.00	6.50	-1.17	7.00	6.00	6.00	.60

Tabela 8
(Continuação)

	Momento			Momento			Z
	Pré-Teste	Pós-Teste	Z	Pré-Teste	Pós-Teste	Follow-Up	
	(n = 36)	(n = 36)		(n = 35)	(n = 35)	(n = 35)	
	Mediana	Mediana		Mediana	Mediana	Mediana	
Escala de Importância							
Aceitação Social GI	6.00	6.00	-.18	6.00	6.00	7.00	13.91*
Competência Atlética GI	6.00	6.00	-.16	6.00	6.00	6.00	.30
Aparência Física GI	6.00	6.00	-1.82	5.00	5.00	6.00	3.69
Comportamento GI	7.00	7.00	-1.37	7.00	7.00	6.00	1.86

* $p < .05$

Tendo em conta a Escala “Como é que eu Sou?” e a hipótese $H_{2.1}$, os resultados do teste não-paramétrico de *Wilcoxon* (Tabela 8) permitem confirmar que não existem diferenças estatisticamente significativas, tal como analisado na MANOVA mista, nas dimensões Autoconceito Global, Competência Escolar, no Comportamento e Auto-estima Global.

Ao nível da hipótese $H_{2.2}$, os resultados corroboram os dados obtidos pela MANOVA mista, ou seja, não há mudanças estatisticamente significativas em todas as dimensões do autoconceito da escala “Como é que eu Sou?” ao nível do tempo.

Os resultados da Escala de Importância, ao nível da hipótese $H_{2.1}$, indicam que estes estão de acordo com os resultados obtidos na MANOVA mista, ou seja, não existem diferenças estatisticamente significativas ao longo do tempo nas dimensões Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlética, Aparência Física e Comportamento. No entanto, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre o Pré-Teste ($Mdn= 31.50$) e o Pós-Teste ($Mdn= 30.50$) na dimensão Autoconceito Global $z= -2.06$, $p<.05$, mostrando uma diminuição dos resultados ao longo do tempo.

Já de acordo com a hipótese $H_{2.2}$, os resultados vão ao encontro dos que foram obtidos através do teste paramétrico MANOVA mista. Não houve mudanças estatisticamente significativas nas seguintes dimensões do autoconceito da escala de Importância ao nível do tempo: Competência Escolar; Competência Atlética; Aparência Física; Comportamento. Diferente destes resultados, houve mudanças estatisticamente significativas nas dimensões Autoconceito Global e Aceitação Social, $z= 8.29$, $p<.05$ e $z= 13.91$, $p<.05$ respetivamente.

Tabela 9

Resultados MANOVA mista para testar as Hipóteses $H_{2.2}$ e $H_{2.3}$ ao nível do grupo

	Grupo				Z(1,46)	Grupo						Z(1,42)
	GI Pré-Teste	GI Pós-Teste	GC Pré-Teste	GC Pós-Teste		GI Pré-Teste	GI Pós-Teste	GI Follow-Up	GC Pré-Teste	GC Pós-Teste	GC Follow-Up	
	(n = 36)	(n = 36)	(n = 13)	(n = 13)		(n=35)	(n=35)	(n=35)	(n=9)	(n=9)	(n=9)	
	Média	Média	Média	Média		Média	Média	Média	Média	Média	Média	
	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)		(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	
Escala “Como é que eu Sou?”												
Autoconceito Global	105.69 (2.51)	104.58 (2.56)	99.67 (4.35)	103.58 (4.44)	.54	106.03 (15.52)	104.83 (15.62)	106.54 (16.21)	100.56 (15.08)	104.78 (16.97)	97.56 (11.96)	.78
Competência Escolar	16.08 (0.54)	15.69 (0.49)	15.67 (0.94)	17.25 (0.85)	.36	16.11 (3.52)	15.63 (2.97)	15.91 (3.00)	15.89 (3.82)	17.78 (3.19)	15.56 (2.96)	.24
Aceitação Social	17.64 (0.62)	17.31 (0.60)	16.92 (1.07)	16.92 (1.04)	.23	17.79 (3.58)	17.26 (3.41)	17.80 (3.72)	16.78 (3.87)	16.56 (4.45)	15.67 (2.60)	1.02
Competência Atlético	16.42 (0.94)	16.22 (0.80)	15.83 (1.28)	16.00 (1.38)	.08	16.46 (4.16)	16.46 (4.02)	16.46 (3.99)	14.67 (5.48)	15.44 (5.48)	14.22 (5.17)	1.13
Aparência Física	17.83 (0.75)	17.78 (0.80)	14.08 (1.29)	14.92 (1.38)	5.02*	17.94 (4.39)	17.77 (4.62)	17.91 (4.45)	14.56 (4.69)	15.44 (5.98)	14.22 (3.96)	3.72

Tabela 9
(Continuação)

	Grupo				Z(1,46)	Grupo						Z(1,42)
	GI Pré-Teste	GI Pós-Teste	GC Pré-Teste	GC Pós-Teste		GI Pré-Teste	GI Pós-Teste	GI Follow-Up	GC Pré-Teste	GC Pós-Teste	GC Follow-Up	
	(n = 36)	(n = 36)	(n = 13)	(n = 13)		(n=35)	(n=35)	(n=35)	(n=9)	(n=9)	(n=9)	
	Média	Média	Média	Média		Média	Média	Média	Média	Média	Média	
	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)		(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	
Escala “Como é que eu Sou?”												
Comportamento	18.75 (0.64)	18.53 (0.62)	19.33 (1.11)	19.50 (1.07)	0.41	18.71 (3.68)	18.63 (3.80)	19.14 (4.07)	19.67 (5.17)	20.00 (3.91)	19.89 (3.72)	.54
Auto-estima Global	18.97 (0.45)	19.06 (0.64)	17.83 (1.12)	19.00 (1.11)	0.26	19.09 (3.93)	19.09 (4.21)	19.31 (4.14)	19.00 (2.65)	19.56 (3.65)	18.00 (2.12)	.06
Escala de Importância												
Autoconceito Global	30.69 (0.74)	29.75 (0.67)	32.83 (1.28)	32.08 (1.16)	2.80	30.69 (4.97)	29.89 (4.29)	31.66 (4.83)	33.56 (2.46)	32.78 (3.07)	32.44 (3.17)	2.15
Competência Escolar	6.28 (0.27)	6.06 (0.28)	7.00 (0.47)	7.00 (0.49)	2.56	6.31 (1.64)	6.11 (1.75)	6.29 (1.36)	7.44 (1.01)	7.22 (1.30)	6.78 (1.48)	3.06
Aceitação Social	6.31 (0.25)	6.28 (0.23)	6.33 (0.43)	6.25 (0.39)	.00	6.26 (1.52)	6.23 (1.33)	7.34 (1.33)	6.22 (1.48)	6.33 (1.23)	7.33 (2.19)	.00

Tabela 9

(Continuação)

	Grupo				Z(1,46)	Grupo						Z(1,42)
	GI Pré-Teste	GI Pós-Teste	GC Pré-Teste	GC Pós-Teste		GI Pré-Teste	GI Pós-Teste	GI Follow-Up	GC Pré-Teste	GC Pós-Teste	GC Follow-Up	
	(n = 36)	(n = 36)	(n = 13)	(n = 13)		(n=35)	(n=35)	(n=35)	(n=9)	(n=9)	(n=9)	
	Média	Média	Média	Média		Média	Média	Média	Média	Média	Média	
	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)		(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	
Escala de Importância												
Competência Atlética	5.58 (0.29)	5.64 (0.29)	6.08 (0.50)	5.92 (0.50)	.51	5.63 (1.77)	5.74 (1.74)	5.66 (1.57)	6.22 (1.79)	6.00 (1.66)	5.89 (1.45)	.40
Aparência Física	5.78 (0.26)	5.25 (0.31)	6.08 (0.45)	5.58 (0.54)	.45	5.71 (1.55)	5.23 (1.90)	5.74 (1.65)	5.89 (1.62)	5.33 (1.94)	5.33 (2.06)	.00
Comportamento	6.75 (0.21)	6.53 (0.24)	7.33 (0.36)	7.33 (0.42)	2.72	6.77 (1.33)	6.57 (1.56)	6.63 (1.48)	7.78 (0.44)	7.89 (0.33)	7.11 (0.93)	4.05

* $p < .05$

Os resultados da hipótese $H_{2.3}$ (existem diferenças ao nível do autoconceito entre o GC e o GI, após implementação do programa (do pré-teste para o pós-teste)), ao nível da Escala “Como é que eu Sou?” (Tabela 9), indicam que as médias se mantiveram significativamente estáveis entre o GI e o GC ao longo do tempo (pré e pós-teste), nas seguintes dimensões do autoconceito: Autoconceito Global; Competência Escolar; Aceitação Social; Competência Atlética; Comportamento; Auto-estima Global. No entanto, os resultados indicam um efeito estatisticamente significativo na dimensão Aparência Física, entre o GI do pré-teste ($M= 17.83$; $DP= 0.75$) o GI do pós-teste ($M= 17,78$, $DP= 0.80$), o GC do pré-teste ($M= 14.08$; $DP= 1.29$) e o GC do pós-teste ($M= 14.92$; $DP= 1.38$), $Z(1, 46) = 5.02$, $p<.05$. Este resultado demonstra que o GC teve uma melhoria na dimensão Aparência Física do que o GI, apesar de não ter recebido qualquer intervenção, o que poderá significar que a intervenção não teve um efeito relevante para esta dimensão.

Tendo em conta a hipótese $H_{2.2}$ (as diferenças no autoconceito da fase do pré-teste para a fase do pós-teste serão mantidas na fase do *follow-up* tanto no GI como no GC), os resultados revelaram que não houve mudanças estatisticamente significativas ao nível dos grupos (GI e GC) ao longo do tempo, em todas as dimensões do autoconceito da escala “Como é que eu sou?”. Apesar dos resultados terem demonstrado não existir mudanças ao longo do tempo no GI, importa referir que o GC também se manteve estável.

Já acerca da Escala de Importância, na hipótese $H_{2.3}$, as médias mantiveram-se estáveis entre os grupos (GI e GC) ao longo do tempo em todas as dimensões do autoconceito.

O mesmo se aplica ao nível da hipótese $H_{2.2}$, ou seja, através dos resultados obtidos pela MANOVA mista ao nível do grupo na escala de Importância, ao longo do tempo, foi possível verificar que não existem mudanças estatisticamente significativas ao longo do tempo em todas as dimensões do autoconceito desta escala. No entanto, apesar destes resultados, houve um aumento ligeiro em algumas dimensões do autoconceito no GI, como o é o caso da dimensão Autoconceito Global no momento do pós-teste ($M= 29.89$; $MD= 4.29$) para o momento do *follow-up* ($M= 31.66$; $DP= 4.83$), e a Aceitação Social do momento pós-teste ($M= 6.23$; $DP= 1.33$) para o momento *follow-up* ($M= 7.34$; $DP= 1.33$). No caso do GC, os resultados deste mantiveram-se estáveis ao longo do tempo.

No sentido de confirmar estes resultados, optámos por realizar o teste-não paramétrico de *Mann Whitney*, dado que nem todas as variáveis do autoconceito cumpriam os pressupostos da MANOVA mista.

Tabela 10

Resultados do teste de Mann Whitney para testar a Hipótese $H_{2.2}$ e $H_{2.3}$

	Grupo			Grupo		
	GI	GC	U	GI	GC	U
	(n = 36)	(n = 13)		(n = 35)	(n = 9)	
	Mediana	Mediana		Mediana	Mediana	
Escala “Como é que eu Sou?”						
Autoconceito Global Pré-Teste	106.50	100.00	191.00	107.00	94.00	191.00
Competência Escolar Pré-Teste	17.00	15.00	206.50	17.00	16.00	206.50
Aceitação Social Pré-Teste				18.00	17.00	223.00
Aparência Física Pós-Teste	18.00	13.00	142.00	18.00	14.00	142.00
Comportamento Pré-Teste	19.00	20.00	279.00	19.00	21.00	279.00
Comportamento Pós-Teste				18.00	21.00	250.00
Comportamento <i>Follow-Up</i>				19.00	21.00	166.50
Auto-estima Global Pré-Teste	19.50	17.50	197.00	20.00	18.00	197.50
Auto-estima Global Pós-Teste	18.50	19.00	206.00	19.00	19.00	206.00

Tabela 10

(Continuação)

	Grupo			Grupo		
	GI	GC	U	GI	GC	U
	(n = 36)	(n = 13)		(n = 35)	(n = 9)	
	Mediana	Mediana		Mediana	Mediana	
Escala “Como é que eu Sou?”						
Auto-estima Global <i>Follow-Up</i>				19.00	18.00	118.00
Escala de Importância						
Autoconceito Global Pré-Teste	31.00	33.00	289.50	31.00	33.00	289.50
Autoconceito Global Pós-Teste				29.00	33.00	296.50
Autoconceito Global <i>Follow-Up</i>				31.00	32.00	173.00
Competência Escolar Pré-Teste	6.50	7.50	282.50	7.00	8.00	282.50
Competência Escolar Pós-Teste	6.00	7.50	287.00	6.00	8.00	287.00
Competência Escolar <i>Follow-Up</i>				6.00	7.00	194.00
Aceitação Social Pré-Teste	6.50	6.00	225.50	6.00	6.00	225.50

Tabela 10

(Continuação)

	Grupo			Grupo		
	GI	GC	U	GI	GC	U
	(n = 36)	(n = 13)		(n = 35)	(n = 9)	
	Mediana	Mediana		Mediana	Mediana	
Escala de Importância						
Aceitação Social Pós-Teste	6.00	6.00	218.50	6.00	6.00	218.50
Aceitação Social <i>Follow-Up</i>				7.00	8.00	160.00
Competência Atlética Pré-Teste	6.00	6.00	293.50	6.00	6.00	293.50
Competência Atlética Pós-Teste	6.00	6.00	233.50	6.00	6.00	233.50
Competência Atlética <i>Follow-Up</i>				6.00	6.00	169.50
Aparência Física Pré-Teste	5.50	6.00	254.00	5.00	6.00	254.00
Aparência Física Pós-Teste	5.50	6.00	249.50	5.00	6.00	249.50
Aparência Física <i>Follow-Up</i>				6.00	6.00	141.00
Comportamento Pré-Teste	7.00	8.00	296.50	7.00	8.00	296.50

Tabela 10
(Continuação)

	Grupo			Grupo		
	GI	GC	<i>U</i>	GI	GC	<i>U</i>
	(<i>n</i> = 36)	(<i>n</i> = 13)		(<i>n</i> = 35)	(<i>n</i> = 9)	
	Mediana	Mediana		Mediana	Mediana	
Escala de Importância						
Comportamento Pós-Teste	6.50	8.00	283.50	7.00	8.00	283.50
Comportamento <i>Follow-Up</i>				6.00	7.00	182.50

Ao nível da Escala “Como é que eu Sou?”, da hipótese $H_{2.2}$, os resultados do teste não-paramétrico de *Mann Whitney* (Tabela 10), corroboram o que foram os resultados obtidos pela MANOVA mista, isto é, não há mudanças estatisticamente significativas em todas as dimensões do autoconceito testadas.

Ao nível da hipótese $H_{2.3}$, os resultados, mais uma vez, confirmam os da MANOVA mista, ou seja, não há diferenças estatisticamente significativas nas medianas das dimensões do autoconceito da Escala “Como é que eu Sou?” que foram testadas pelo teste de *Mann Whitney*.

Os testes da Escala de Importância, da hipótese $H_{2.2}$, indicam que os resultados corroboram os obtidos pelo teste paramétrico MANOVA mista, ou seja, não houve mudanças estatisticamente significativas em todas as dimensões do autoconceito analisadas.

O mesmo se aplica à hipótese $H_{2.3}$, ou seja, os resultados da Escala de Importância no teste não-paramétrico de *Mann Whitney*, estão de acordo com os da MANOVA mista, isto é, não se observaram diferenças estatisticamente significativas quanto à mediana entre o GI e o GC ao longo do tempo em todas dimensões da Escala de Importância do autoconceito.

Perante estes resultados, concluiu-se que o Programa de Intervenção não contribuiu para a existência de mudanças estatisticamente significativas que pudessem confirmar a hipótese H_2 .

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir os principais resultados obtidos, descritos no capítulo anterior, seguindo os objetivos e hipóteses de estudo definidas anteriormente, procurando compreender as implicações destes para a área da Psicologia da Educação, no domínio da eficácia de programas de intervenção junto de estudantes, e relacioná-los com estudos previamente desenvolvidos.

Esta discussão será organizada em três tópicos principais: (i) análise e interpretação dos resultados obtidos ao nível da autorregulação; (ii) análise e interpretação dos resultados obtidos ao nível do autoconceito; (iii) implicações.

De forma global, os resultados deste estudo indicam que o Programa de Intervenção não evidenciou a eficácia esperada, contrariando, desta forma, a literatura sobre a eficácia de programas de intervenção/promoção psicoeducativos na área da autorregulação (Cazan, 2020; Pintrich, 1995; Schunk et al., 2022; Tracy & Graham, 2009; Zimmerman, 2000) e do autoconceito (Harter, 2006; Shavelson et al., 1976; Upadhyay, 2021). Assim sendo, uma possível explicação para este fator rege-se na necessidade de realizar uma análise mais profunda sobre aspetos como a metodologia ou duração que poderá ter influenciado os efeitos obtidos neste estudo.

Os resultados obtidos da variável autorregulação quanto à diferenças observadas entre momentos (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), das Hipóteses $H_{1.1}$ (existem diferenças ao nível da autorregulação nos estudantes participantes do programa do pré-teste para o pós-teste) e $H_{1.2}$ (as diferenças da autorregulação da fase do pré-teste para a fase do pós-teste serão mantidas na fase do *follow-up* tanto no GI como no GC), bem como nas diferenças entre grupos (GI e GC) das Hipóteses $H_{1.2}$ e $H_{1.3}$ (existem diferenças ao nível da autorregulação entre o GC e o GI, após implementação do programa (do pré-teste para o pós-teste)), não revelaram diferenças estatisticamente significativas para sustentar e verificar a viabilidade destas hipóteses.

Apesar de não existirem resultados estatisticamente significativos, a análise descritiva dos dados permitiu observar tendências relevantes no que respeita o sentido dos resultados. No GI, registou-se um aumento das médias nas dimensões Planificação (do pré-teste para o pós-teste) e Avaliação (do pós-teste para o *follow-up*), o que sugere, ainda que ligeiramente, uma adoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Por outro lado, quando observamos as diferenças entre momentos do GC, verifica-se uma diminuição das médias nas dimensões Autorregulação Global e da Avaliação do momento do pós-teste para o *follow-up* neste grupo. Uma possível explicação para este fenómeno poderá residir no facto de no GI, o PAA ter promovido, ainda que ligeiramente, uma consciencialização acerca da importância do uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Zimmerman (2013) refere que o processo de autorregulação não ocorre de forma imediata, mas sim, de forma gradual, através do treino e da reflexão (Modelo Cíclico da Autorregulação), assim, é possível que este Programa tenha dado início a uma integração cognitiva acerca das estratégias que foram apresentadas ao nível da planificação e da avaliação, mesmo que sem efeitos significativos. Quanto ao GC, o facto de se ter observado uma regressão das médias, poderá ser explicado pela ausência de qualquer intervenção, corroborando estudos que referem que sem uma orientação pedagógica, os

estudantes tendem a utilizar as estratégias de autorregulação de forma menos eficaz (Ganda & Boruchovitch, 2018; Pintrich, 1999).

Assim, ainda que os resultados não confirmem estatisticamente estas hipóteses, as tendências destes resultados estão alinhadas com estudos prévios que sugerem uma evolução mais favorável no GI relativamente ao GC (Arcoverde et al., 2022; Cazan, 2020). O que vai ao encontro da literatura, que postula os efeitos positivos da promoção da autorregulação da aprendizagem, essencialmente em estudantes de anos escolares de transição, como o caso dos estudantes do 7º ano de escolaridade (Arcoverde et al., 2022; Zimmerman, 2013).

Quanto aos resultados da variável autoconceito referente à Escala “Como é que eu Sou?”, ao nível do tempo (pré-teste, pós-teste e *follow-up*), das Hipóteses $H_{2.1}$ (existem diferenças ao nível do autoconceito nos estudantes participantes do programa entre o pré-teste e o pós-teste) e $H_{2.2}$ (as diferenças do autoconceito da fase do pré-teste para a fase do pós-teste serão mantidas na fase do *follow-up* tanto no GI como no GC), e quanto às diferenças entre grupos (GI e GC) das Hipóteses $H_{2.2}$ e $H_{2.3}$ (existem diferenças ao nível do autoconceito entre o GC e o GI, após implementação do programa (do pré-teste para o pós-teste)), revelaram não ser significativamente suficiente para sustentar a confirmação destas hipóteses.

Embora os resultados referentes à variável autoconceito não tenham sido estatisticamente significativos em todas as hipóteses testadas, observou-se um ligeiro aumento, ainda que não significativo, no GI, em algumas dimensões específicas. Assim, entre o pré-teste e o pós-teste ($H_{2.1}$), foi possível verificar um aumento na dimensão Auto-estima Global, o que pode sugerir o início de uma mudança, ainda que não significativa, na forma como os estudantes participantes da intervenção se percebem. Esta dimensão, de acordo com Harter, (2006), é fundamental, dado que a autoestima integra a percepção global que o sujeito tem de si próprio bem como o seu valor.

Da mesma forma, notou-se, entre o momento do pós-teste e o momento do *follow-up* ($H_{2.2}$), uma melhoria nas dimensões Autoconceito Global e Comportamento, sugerindo, desta forma, que os efeitos do programa de intervenção, embora não significativos, se tenham mantido ao longo do tempo. Estes resultados são relevantes para o contributo deste estudo, pois demonstram evidências acerca da eficácia do programa a longo prazo, mesmo que esta não seja estatisticamente significativa.

Relativamente à Escala de Importância, que avalia a importância atribuída pelos participantes a cada um dos domínios do autoconceito (Alves-Martins et al., 1995), no âmbito da hipótese $H_{2.2}$, verificou-se a existência de um efeito estatisticamente significativo ao nível do tempo (pré-teste, pós-teste e *follow-up*) no GI. Este resultado permite concluir que o programa de intervenção demonstrou um efeito estatisticamente significativo ao longo do tempo no que respeita à Escala de Importância dos participantes, indicando que as diferenças observadas na forma como o GI atribuía diferentes valores nos diferentes domínios do autoconceito foram consequência da participação do programa, o que está de acordo com o estudo de Fonseca e colaboradores (2019), que refere que os estudantes participantes de programas de intervenção apresentam melhorias ao nível do autoconceito.

Os testes posteriormente realizados para verificar onde residiam estas mudanças (testes post-hoc) permitiram verificar que este efeito se manifestou nas dimensões do Autoconceito

Global do momento pós-teste para o momento *follow-up*, e Aceitação Social tanto do momento pré-teste para o momento *follow-up* como do momento pós-teste para o momento *follow-up*. A dimensão Aceitação Social, que avalia o grau em que a criança se sente aceite pelos seus pares, é particularmente relevante nesta faixa etária, pois esta caracteriza-se pelo desenvolvimento de relações interpessoais e a necessidade por parte do adolescente de sentir que pertence a algum tipo de grupo, estes aspetos assumem um papel fundamental no desenvolvimento do autoconceito (Harter, 2006; Peixoto, 2003). Assim, estes resultados sugerem que a participação no PAA pode ter contribuído para uma valorização crescente ao nível destes domínios, ainda que não significativa, para a construção da sua identidade pessoal e social.

A inexistência de resultados estatisticamente significativos, de forma geral, poderá ser justificada pelo facto de, no primeiro momento de avaliação (pré-teste), os estudantes que participaram neste estudo, já apresentarem valores medianos ou superiores à média nas escalas de autorregulação e autoconceito utilizadas, em praticamente todas as dimensões. Estes resultados iniciais reduzem por si só o potencial de progressão estatisticamente falando, das variáveis em estudo, ou seja, a margem para melhoria diminui, corroborando estudos anteriormente realizados (Arcorverde et al., 2022; Gonzáles-Piende et al., 2014; Horsh et al., 2025).

Para superar esta lacuna identificada neste estudo, em futuras investigações, seria recomendado selecionar uma amostra, através do método de amostragem por conveniência, de jovens com maiores necessidades de intervenção. Para que isto se realize eficazmente, seria prudente aplicar a fase do pré-teste a todas as turmas de um determinado ano de escolaridade, com o objetivo de identificar os estudantes que apresentaram resultados inferiores à média nas variáveis da autorregulação e autoconceito.

Assim, o PAA seria implementado a este subgrupo de jovens, de forma a maximizar a eficácia da intervenção, e potenciando as capacidades dos estudantes com maiores dificuldades. Esta abordagem está alinhada com os estudos de Gonzáles-Piende et al. (2014) e Horsh et al. (2025), que referem que as intervenções são mais benéficas e evidentes numa amostra que apresenta maiores dificuldades iniciais.

Uma das principais limitações desta investigação prende-se com o tamanho da amostra recolhida (N=49), em que o GI era constituído por apenas 36 participantes e o GC por 13 participantes, dos quais cinco não participaram no momento do *follow-up*, o que compromete os resultados referentes à manutenção das alterações do momento do pós-teste. Para além deste aspeto, a implementação do programa de intervenção, como referido nos procedimentos de recolha de dados, foi realizada com quatro subgrupos com dimensões diferentes (20, 6, 6, 4 participantes), o que poderá ter afetado a qualidade bem como as dinâmicas das sessões, dado que, durante esta investigação foi notório a existência de maior colaboração e interações durante as sessões desenvolvidas por parte dos grupos mais pequenos em comparação com o grupo de maior dimensão. A par disto, acresce ainda o facto de o PAA ter sido implementado no segundo período letivo, que é reconhecido como sendo um momento em que os estudantes se encontram com uma maior carga letiva e de avaliações. Estas limitações podem ter influenciado negativamente a eficácia do programa de intervenção em relação à obtenção de resultados significativos.

Desta forma, recomenda-se que em futuras investigações, dentro das possibilidades existentes, seja recolhida uma amostra com maior homogeneidade, dimensão e equilibrada, tanto no GI como no GC, sugere-se ainda desenvolver as sessões com uma média de 10 a 15 estudantes por cada grupo. Além disso, é recomendável que o Programa seja implementado no início do ano escolar (primeiro período letivo), dado que a eficácia das intervenções pode depender do momento temporal em que são implementadas, sendo recomendável fazê-lo em períodos mais estáveis do ano escolar.

Nesta investigação não foi considerada a variável sexo como um fator de diferenciação entre os participantes, o que poderia ter constituído uma análise inferencial relevante para os resultados da eficácia do programa. A literatura postula a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino, no que diz respeito aos níveis de autorregulação e autoconceito (Carvalho et al., 2017; Nourinho & Paiva, 2010; Paiva, 2009; Zarrin et al., 2020), dado que os estudos indicam que os rapazes tendem a ter níveis mais elevados de autoconceito e as raparigas níveis mais elevados de autorregulação quando comparado com o sexo oposto. Neste sentido, recomenda-se que em futuras investigações o número de rapazes e raparigas seja equilibrado.

Acrescenta-se ainda o facto de os resultados demonstrarem a ausência de efeitos estatisticamente significativos em todas as hipóteses referentes à autorregulação, no entanto, os dados obtidos confirmaram uma hipótese do autoconceito, em duas dimensões. Este fenómeno pode ser explicado pelo facto de o PAA estar mais bem preparado e organizado ao nível das sessões e atividades para promover o autoconceito quando comparado com a autorregulação. Neste sentido, seria essencial analisar e estruturar o Programa de Intervenção de forma que este seja benéfico e que promova de forma igualitária as duas variáveis em estudo.

Por fim, este estudo contribuiu para aumentar as investigações referentes à eficácia dos Programas de Intervenção, ao elaborar e testar um no âmbito das variáveis autorregulação e autoconceito no contexto educativo. Ainda assim, e dados as conclusões dos resultados obtidos, torna-se fundamental insistir e dar continuidade a esta ou a intervenções semelhantes tendo em conta as sugestões implícitas ao longo destes parágrafos, com o objetivo de obter resultados com maior robustez dada a importância destas variáveis nos jovens estudantes para o seu percurso académico. Ainda assim, estes resultados encorajam a continuidade e reforçam a importância de promover Programas de Intervenção de natureza psicoeducativa, bem como a realização de estudos mais alargados que possam analisar os efeitos não significativos aqui observados. Apesar dos dados não serem favoráveis para validar as hipóteses quanto à eficácia da intervenção na autorregulação e no autoconceito, estes têm o poder de reforçar a pertinência de intervenções psicoeducativas que visem o desenvolvimento destas variáveis. Por fim, recomenda-se em estudos futuros amostras de maior dimensão e um desenho longitudinal que permita aferir com robustez o impacto da intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adriano, N. I., Jesus, E., & Manalastas, J. (2023). Profile, self-concept, and academic achievement: an examination of education students self-concept. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(2), 187-208. https://www.researchgate.net/publication/371178355_Profile_Self-Concept_and_Academic_Achievement_An_Examination_of_Education_Students'_Self-Concept_https://globetsorgjournalindexphp/IJETSissuecurrent
- Alsaker, F.D., & Kroger J. (2007). Self-concept, self-esteem and identity. Jackson S., & Goossens, L. (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 90-117). Psychology Press.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). *Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter*. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal*, 79-89. Braga: APPOINT
- Arcoverde, A. R. R., Boruchovitch, E., & Góes, N. M. (2022). Programa de intervenção em autorregulação da aprendizagem: impacto no conhecimento e nas percepções de estudantes de licenciatura. *Revista de Educação*, 27. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5513>
- Ariani, D. W. (2017). Relationship model among learning environment, learning motivation, and self-regulated learning. *Asian Social Science*, 13(9), 63-81. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n9p63>
- Azevedo, R., Rosário, P., Magalhães, P., Núñez, J. C., Pereira, B., & Pereira, A. (2023). A tool-kit to help students from low socioeconomic status background: a school-based self-regulated learning intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 495-518. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00607-y>
- Batista, M., Ramos, L., Santos, J., Serrano, J., Petrica, J., & Honório, S. (2022). Exercise influence on self-concept, self-esteem and academic performance in middle-school children. *Revista Românească pentru Educatie Multidimensionala*, 14(4), 369-398. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.4Sup1/678>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-regulation, ego depletion and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 115-128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
- Blair, C., & Ku, S. (2022). A hierarchical integrated model of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, 13(725828), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.725828>
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations. An investigation of dimensionality, stability, and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18(2), 173-186. <https://doi.org/10.1037/h0079982>
- Burns, W. J., & Zweig, A. R. (1980). Self-concepts of chronically ill children. *The Journal of Genetic Psychology*, 137(2), 179-190. <https://doi.org/10.1080/00221325.1980.10532817>
- Caasi, N. B., & Pentang, J. T. (2022). Parental factors related to students' self-concept and academic performance amid covid-19 and distance learning. *Universal Journal of Educational Research*, 1(4), 202-209. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7270542>

- Carvalho, R. G., Fernandes, E., Câmara, J., Gonçalves, J. A., Rosário, J., Freitas, S., & Carvalho, S. (2017). Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 54(3), 379-388. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000300006>
- Cazan, A. M. (2020). An intervention study for the development of self-regulated learning skills. *Currente Psychology*, 41, 6406-6523. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01136-x>
- Clem, A. L., Rudasill, K. M., Hirvonen, R., Aunola, K., & Kiuru, N. (2021). The roles of teacher-student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: temperament as a moderator. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 263-286. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00473-6>
- Costa, P. C. G. (2002). Escala de autoconceito no trabalho: construção e validação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 75-82. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100009>
- Darabi, K., Hosseinzadeh, M., Kahkesh, M. Z., & Nayodi, S. (2023). The effectiveness of self-regulation training in improving engagement and academic resilience of male students. *International Journal of School Health*, 10(2), 98-105.
- Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2016). More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college. *Internacional Journal of Educational Research*, 78, 50-65. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.010>
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 303-329. <https://doi.org/10.1086/499670>
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-416. <https://doi.org/10.1037/h0034679>
- Frison, L. M. B. (2016). Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. *Revista de Educação*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2992>
- Fonseca, C., Galinha, S., Carvalho, O., & Loureiro, M. (2019). Estudo de auto-conceito e competências dos alunos 3ºCEB. Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. <http://hdl.handle.net/10400.15/3119>
- Gagne, J. R., Liew, J., & Nwadinobi, O. K. (2021). "How does the broader construct of self-regulation relate to emotion regulation in young children?". *Developmental Review*, 20, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100965>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, 46, 71-80. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752018000100008&script=sci_abstract
- García-Martín, J., & García-Sánchez, J. N. (2025). The effectiveness of four instructional approaches used in a MOOC promoting personal skills for success in life. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 36-44. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.08.001>
- García-Ros, R., Pérez-González, Tomás, J. M., & Sancho, P. (2023). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic

- achievement in secondary education. *Current Psychology*, 42, 26602-26616. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03759-8>
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.08.080182.000245>
- Gómez-Odrizola, J., & Calvete, E. (2021). Effects of a mindfulness-based intervention on adolescents depression and self-concept: the moderating role of age. *Journal of Child and Family Studies*, 30(6), 1501-1515. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01953-z>
- González-Pienda, J. A., Fernández, E., Bernardo, A., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2014). Assessment of a self-regulated learning intervention. *Spanish Journal of Psychology*, 17(12), 1-9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.12>
- Harter, S. (2006). The self. Eisenberg, N., Damon, W., & Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6 ed, pp. 505-570). John Wiley & Sons, Inc.
- Hörsh, H., Schumacher, J., Moller, J., & Wolff, F. (2025). Boosting students academic self-concepts: a self-concept intervention about comparison processes. *Journal of Educational Psychology*, 1-28. <https://doi.org/10.1037/edu0000944>
- Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin., & Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. *Annual Review of Psychology*, 72(3), 19-45. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>
- Júnior, J. F. C., Bezerra, D. M. C., Araújo, A. G., & Ramos, A. S. M. (2024). Anti-procrastination strategies, techniques and tools and their interrelation with self-regulation and self-efficacy. *Journal of Education and Learning*, 13(1), 72-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n1p72>
- Lai, C., Chen, Q., Wang, Y., & Qi, X. (2024). Individual interest, self-regulation, and self-directed language learning with technology beyond the classroom. *British Journal of Educational Technology*, 55, 379-397. <https://doi.org/10.1111/bjet.13366>
- Nourenço, A. A., & Paiva, M. A. A. (2010). Autoconceito e rendimento académico: um estudo com modelos de equações estruturais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(1), 177-194.
- Luo, B. (2020). The influence of teaching learning techniques on students' long-term learning behavior. *Computer Assisted Language Learning*, 33(4), 388-412. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1567557>
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.2.63>
- Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho*. Diário da República, 1.ª série, nº 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Montazeri, A. (2024). The relationship between self-regulation, cognitive flexibility, and resilience among students: structural equation modeling. *BMC Psychology*, 12(337), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01843-1>

- Nakhostin-Khayyat, M., Borjali, M., Zeinali, M., Fardi, D., & Montazeri, A. (2024). The relationship between self-regulation, cognitive flexibility, and resilience among students: structural equation modeling. *BMC Psychology*, 12(337), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01843-1>
- Neves, S.P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 206-218. <http://hdl.handle.net/10284/1330>
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 461-474. <https://doi.org/10.1080/00313830500267838>
- Paiva, M. O. A. (2009). *A dinâmica do autoconceito na disrupção escolar: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3262>
- Paiva, M. O. A. & Lourenço, A. A. (2011). Rendimento académico: influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 393-402. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400002>
- Peixoto, F. J. B. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.12/48>
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1(22), 235-244. <https://doi.org/10.14417/ap.144>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspetiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&tlng=pt
- Regan, K., & Mastropieri, M. A. (2009). Self-regulated strategy development (SRSD) for writing. *Alert Issue*, 17. <https://www.teachingld.org/practice-alerts/self-regulated-strategy-development/>
- Robinson, J. D., & Persky, A. M. (2020). Developing self-directed learners. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(3), 292-296. <https://doi.org/10.5688/ajpe847512>
- Robson, D., Allen, M. S., & Howard, S. T. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324-354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rogers, C. M., Smith, M. D., & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: the relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70(1), 50-57. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.1.50>

- Rosário, P., Lourenço, A. A., Paiva, O. M., Núñez, C. J., González-Pianda, J., & Valle, A. (2011). *Inventário de processos de auto-regulação da aprendizagem (IPAA)*. Instrumentos e Contextos de Avaliação Psicológica, 1, 159-174. Edições Almedina.
- Sacilotto, A. L., & Abaid, J. L.W. (2021). Autoconceito em adolescentes e suas relações com desempenho escolar e práticas parentais. *Barbarói*, (58), 30-46. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i58.4320>
- Saldanha, A. A. W., Oliveira, I. C. V., & Azevedo, R. L. W. (2011). O autoconceito em adolescentes escolares. *Paidéia*, 21(48), 9-19. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000100003>
- Sáez-Delgadom F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Baeza-Sepúlveda, C., Contreras-Saavedra, C., & Lozano-Peña, G. (2022). Teacher self-regulation and its relationship with student self-regulation in secondary education. *Sustainability*, 14(16863), 1-21. <https://doi.org/10.3390/su142416863>
- Salgado, F. A. F., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. (2018). Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da educação superior. *Psico-USF*, 23(4), 667-679. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>
- Schunk, D., Berger, E. M., Hermes, H., Winkel, K., & Fehr, E. (2022). Teaching self-regulation. *Nature Human Behaviour*, 6, 1680-1690. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01449-w>
- Serra, A. V. (1988). Atribuição e auto-conceito. *Psychologica* 1, 127-141.
- Shavelson, R. J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.2307/1170010>
- Tamayo, A., Campos, A. P. M., Matos, D. R., Mendes, G. R., Santos, J. B., & Carvalho, N. T. (2001). A influência da atividade física regular sobre o autoconceito. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 157-165. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2001000200004>
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students' strategies for planning and drafting stories: the impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-331. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.323-332>
- Upadhyay, U. T. (2021). Improving well-being, academic self-concept and academic achievement of Indian children with specific learning disability by utilizing positive psychology intervention. *Disability CBR & Inclusive Development*, 32(3), 105-135. <https://doi.org/10.47985/dcidj.491>
- Vaziri, C., Ghanbaripناه, A., & Tajalli, P. (2021). Modeling the cognitive flexibility and academic engagement based on self-regulation, psychological hardiness and self-differentiation with mediation of family functioning in high school students. *International Journal of Pediatrics*, 9(3), 13281-13295.
- Verplanken, B., & Orbell, S. (2022). Attitudes, habits, and behavior change. *Annual Review of Psychology*, 73, 327-352. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-011744>
- Wang, H., Yang, J., & Li, P. (2022). How and when goal-oriented self-regulation improves college students' well-being: a weekly diary study. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41, 7532-7543. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01288-w>

- Zaini, S. N. M. Z., Rami, A. A. M., Arsad, N. M., & Anuar, A. M. (2021). Relationship of academic performance and academinc self-concept with career decision-making among UPM undergraduate students. *Asian Journal of University Education*, 7(2), 50-61. <https://ir.uitm.edu.my/id/eprint/53748/>
- Zarrin, S. A., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>
- Zhang, Y. (2020). Quality matters more than quantity parent-child communication and adolescents' academic performance. *Frontiers in Psychology*, 11(1203), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01203>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*. 80(3), 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
- Zimmerman, B. J., & Pons, M, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educacional Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.2307/1163093>

ANEXOS

Anexo A

Apresentação PowerPoint do Programa de Intervenção





1ª Sessão

Apresentação do Programa

Objetivos do Programa

- (a) Desenvolver o autoconhecimento;
- (b) Promover a autoaceitação;
- (c) Aumentar a autoestima;
- (d) Promover um bom ambiente escolar e interajuda;
- (e) Melhorar o relacionamento interpessoal;
- (f) Apresentar diferentes técnicas e estratégias de autorregulação;





2ª Sessão

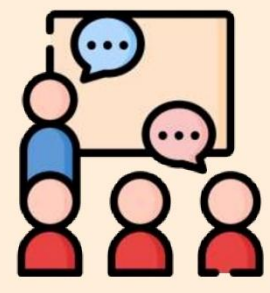
“Este(a) sou Eu”

Atividade 1

“Apresentação dos Participantes e da Dinamizadora”

Breve Apresentação:

- ✓ Nome
- ✓ Idade
- ✓ Disciplina Favorita
- ✓ O que mais gosto de fazer nos tempos livres
- ✓ Curiosidades sobre mim



Atividade 2

“Dinâmica do Espelho”

Descrição sobre si mesmo:

- ✓ Qualidades;
- ✓ Características;
- ✓ Comportamentos e aspetos positivos;



Atividade 3

“Conclusão da Sessão”



3ª Sessão

“Eu + Escola”

Atividade 1

“Caixa de Correio”

Escrever numa folha de papel, de forma anónima:

- ✓ Problemas
- ✓ Preocupações



Atividade 2

“Como me sinto em relação à escola?”

Refletir sobre as seguintes questões:

- ✓ “Como me sinto em relação aos meus colegas/amigos(as)?”
- ✓ “Como me sinto em relação à minha performance escolar?”
- ✓ “Como me sinto ao nível das atividades físicas?”



Atividade 3

“Conclusão da Sessão”



4ª Sessão

“Eu + Tu = Nós”

Atividade 1

“Como posso e devo agir?”

Roleplay sobre o que devemos e o que não devemos fazer em determinadas situações.



Apresentação de um trabalho

Descrição do Problema:

Durante a apresentação dos trabalhos de grupo, a turma percebeu que a colega Maria se sentia visivelmente desconfortável e nervosa, pois falava muito baixo e tinha dificuldades em manter o contacto visual com a turma, olhando apenas para a professora. Alguns dos seus colegas sussurraram entre si, deixando-a ainda mais insegura. No final da apresentação, a Maria pediu para sair da sala de aula, estando visivelmente envergonhada.

Tarefa:

Como é que podemos ajudar a Maria a sentir-se mais confiante durante a apresentação de um trabalho?

1. Identificar formas de apoiar a Maria;
2. Sugestões para Maria.

Ficaram com o meu lugar!

Descrição do Problema:

Quando a aula começou, a Maria sentou-se numa cadeira ao lado da janela, onde gosta de estar porque gosta de estar num local com muita luz natural. Quando o seu colega Pedro entrou, disse que queria aquele lugar e pediu para sair. A Maria a este pedido, respondeu que não iria sair pois chegou primeiro e o lugar não tinha dono. Após este episódio, os dois começaram a discutir visivelmente irritados.

Tarefa:

Como podemos ajudar a Maria e o Pedro a resolver este conflito de forma assertiva e respeitosa?

1. Construir um diálogo entre a Maria e o Pedro para chegarem a um acordo.

Atividade 2

“Conclusão da Sessão”

5ª Sessão

“Como devo estudar?”



Atividade 1

“Como posso e devo estudar de modo a promover as minhas competências?”

Partilhar os nossos métodos de estudo com o grupo de forma a ajudar a perceber quais os diferentes métodos e de que forma podemos melhorar o nosso estudo.



Atividade 2

“Apresentação de técnicas e estratégias de autorregulação”



TÉCNICAS DE AUTORREGULAÇÃO	
Metacognição	Utilizar diferenças estratégias de estudo como: aprendizagem em voz alta, definição de metas, criação de uma rotina escolar/estudo
Automonitorização	Registo do progresso de desempenho para atingir as metas estabelecidas;
Autoinstrução	Monitorar o progresso de uma etapa para a próxima, com a ajuda de professores e/ou familiares;
Autorreforço	Construir demonstrações positivas para ajudar em momentos de maior dificuldade;
Autocontrolo	Autoavaliação do desempenho por parte do aluno.

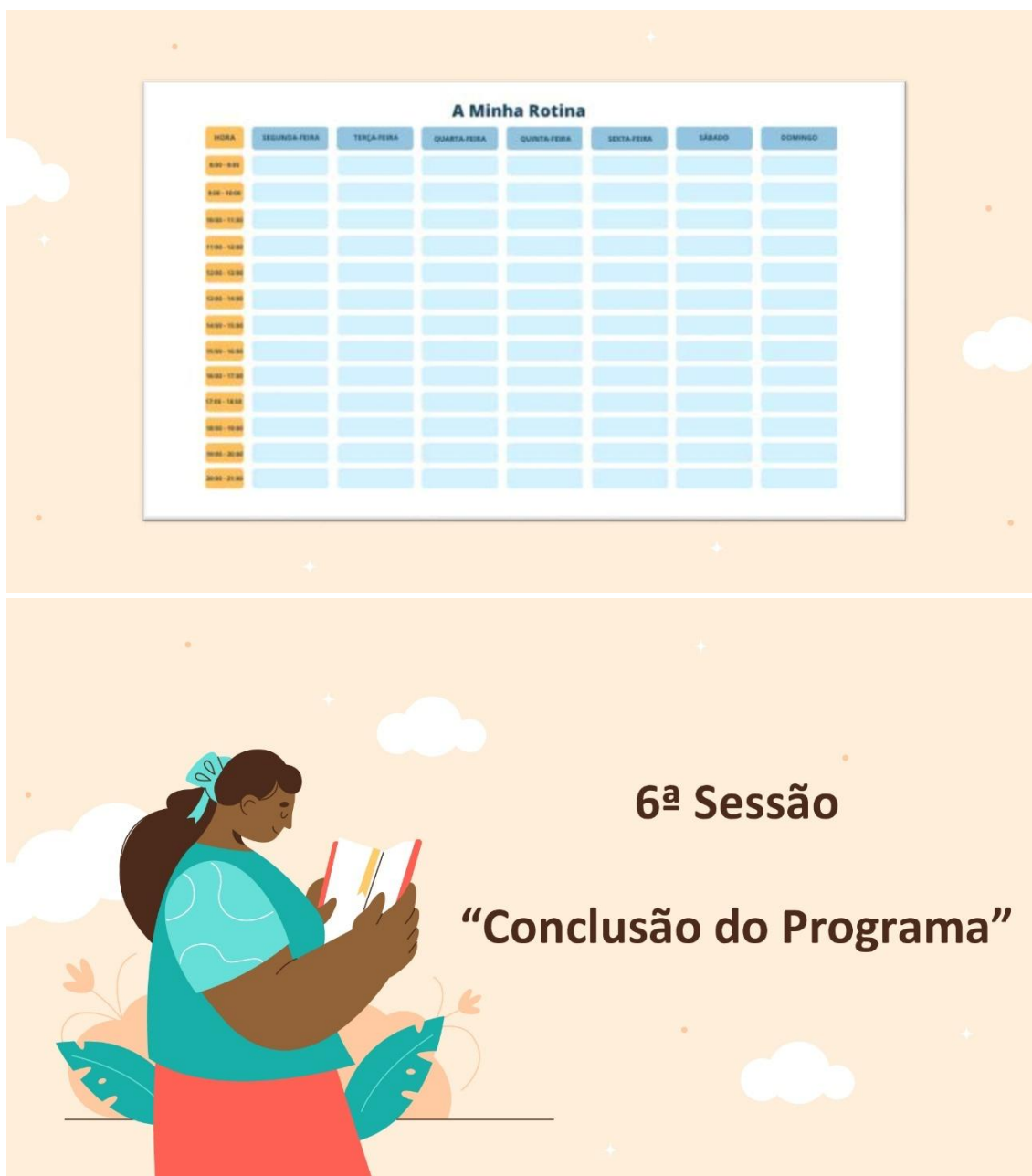
ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
Autoavaliação	Avaliar a qualidade do nosso desempenho e progresso do nosso trabalho;
Organização	Organizar materiais de ensino para melhorar a aprendizagem;
Definição de Objetivos	Planear objetivos através da candelarização;
Pesquisa de Informação	Fazer pesquisa de informação através de diferentes fontes para realizar uma tarefa;
Monitorizar	Registar eventos ou resultados;



ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
Ambiente de estudo	Procurar um bom ambiente de estudo, sem distrações e onde seja possível manter a concentração;
Auto-consequências	Estabelecer recompensas e/ou “castigos” pelo sucesso ou insucesso nas tarefas;
Procurar ajuda	Solicitar a ajuda de colegas de turma e/ou professores para auxiliar nas tarefas que tenho mais dificuldades.

Atividade 3

“Conclusão da Sessão”



Atividade 1

“Reflexão e conclusão do programa de intervenção”

Reflexão sobre o Programa de Intervenção:

- ✓ Pontos Positivos;
- ✓ Pontos Negativos.



Referências

- Araújo, C. L. T. C. (2011). *Dificuldades de aprendizagem específicas: um estudo quantitativo sobre o uso de estratégias de autorregulação numa turma inclusiva*. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/19536>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.

Programa de Intervenção para a Promoção da Autorregulação e Autoconceito em alunos do 7.º Ano de Escolaridade



Anexo B

Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

1. Informações Pessoais

Nome:

Idade: _____

Género:

Nacionalidade:

2. Informações Escolares

Turma: _____

Atividades Extracurriculares:

Anexo C

Consentimento de Recolha de Dados para as Instituições

Instituto Piaget de Viseu

Estrada do Alto do Gaio, 3515-771 Lordosa

232 910 100

À Direção do Agrupamento de Escolas de Mangualde

Assunto: Recolha de Dados para Projeto de Investigação

Projeto: “Autorregulação e Autoconceito em alunos do 7º ano de escolaridade”

Enquadramento

Prezados(as) Senhores(as)

O projeto acerca da autorregulação e autoconceito em alunos do 7º ano de escolaridade tem como objetivo promover estas competências, contribuindo para a melhoria do desempenho escolar e da adaptação dos estudantes ao novo ciclo de ensino. Este projeto é orientado pela Professora Doutora Cátia Marques e co-orientado pela Professora Doutora Cristina Costa-Lobo no âmbito do INSIGHT – Piaget Research Center for Ecological Human Development, com início no dia 7 de fevereiro de 2025.

Neste âmbito, os participantes realizarão sessões que incluem um pré-teste (aplicação do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem e da Escala de Autoconceito para Pré-Adolescentes), um programa de intervenção durante 6 semanas (6 sessões), um pós-teste e um follow-up para avaliar a durabilidade das mudanças. Os dados serão recolhidos garantindo-se a confidencialidade e o caráter voluntário da participação, sem qualquer penalização em caso de desistência.

Riscos, Proteção e Tratamento dos Dados Pessoais

Os dados serão exclusivamente tratados pela equipa de investigação, composta pela Doutora Cátia Marques, pela Doutora Cristina Costa-Lobo e Orientanda Bruna Cardoso, e serão armazenados de forma segura. O estudo, realizado para fins académicos/investigativos, não apresenta riscos significativos para os participantes.

Contactos/Esclarecimentos

Caso pretenda esclarecimentos adicionais ou partilhar um comentário a respeito desta participação, pode contactar o/a investigador/a responsável: catia.marques@ipiaget.pt.

Agradecemos desde já a colaboração de todos os envolvidos e reforçamos o nosso compromisso com a ética e respeito à comunidade escolar.

Atenciosamente,

O(a) Investigador(a) Principal, Cátia Marques.

Autorização da Direção do Agrupamento de Escolas de Mangualde

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Instituto Piaget de Viseu

Estrada do Alto do Gaio, 3515-771 Lordosa

232 910 100

À Direção do Colégio do Conhecimento**Assunto: Recolha de Dados para Projeto de Investigação****Projeto: “Autorregulação e Autoconceito em alunos do 7º ano de escolaridade”****Enquadramento**

Prezados(as) Senhores(as)

O projeto acerca da autorregulação e autoconceito em alunos do 7º ano de escolaridade tem como objetivo promover estas competências, contribuindo para a melhoria do desempenho escolar e da adaptação dos estudantes ao novo ciclo de ensino. Este projeto é orientado pela Professora Doutora Cátia Marques e co-orientado pela Professora Doutora Cristina Costa-Lobo no âmbito do INSIGHT – Piaget Research Center for Ecological Human Development.

Neste âmbito, os participantes realizarão sessões que incluem um pré-teste (aplicação do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem e da Escala de Autoconceito para Pré-Adolescentes), um programa de intervenção durante 6 semanas (6 sessões), um pós-teste e um follow-up para avaliar a durabilidade das mudanças. Os dados serão recolhidos garantindo-se a confidencialidade e o caráter voluntário da participação, sem qualquer penalização em caso de desistência.

Riscos, Proteção e Tratamento dos Dados Pessoais

Os dados serão exclusivamente tratados pela equipa de investigação, composta pela Doutora Cátia Marques, pela Doutora Cristina Costa-Lobo e Orientanda Bruna Cardoso, e serão armazenados de forma segura. O estudo, realizado para fins académicos/investigativos, não apresenta riscos significativos para os participantes.

Contactos/Esclarecimentos

Caso pretenda esclarecimentos adicionais ou partilhar um comentário a respeito desta participação, pode contactar o/a investigador/a responsável: catia.marques@ipiaget.pt.

Agradecemos desde já a colaboração de todos os envolvidos e reforçamos o nosso compromisso com a ética e respeito à comunidade escolar.

Atenciosamente,

O(a) Investigador(a) Principal, Cátia Marques.

Autorização da Direção do Colégio do Conhecimento

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Anexo D

Consentimento Informado para os Encarregados(as) de Educação



Projeto: Autorregulação e Autoconceito em alunos do 7º ano de escolaridade.

Consentimento Informado

Por favor, antes de iniciar a sua participação, leia com atenção a seguinte informação:

Enquadramento

O projeto acerca da autorregulação e autoconceito em alunos do 7º ano de escolaridade tem como objetivo promover estas competências, contribuindo para a melhoria do desempenho escolar e da adaptação dos estudantes ao novo ciclo de ensino. Este projeto é orientado pela Professora Doutora Cátia Marques no âmbito do INSIGHT – Piaget Research Center for Ecological Human Development.

Neste âmbito, os participantes realizarão sessões que incluem um pré-teste (aplicação do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem e da Escala de Autoconceito para Pré-Adolescentes), um programa de intervenção durante 6 semanas (6 sessões), um pós-teste e um follow-up para avaliar a durabilidade das mudanças. Os dados serão recolhidos garantindo-se a confidencialidade e o carácter voluntário da participação, sem qualquer penalização em caso de desistência.

Riscos, Proteção e Tratamento dos Dados Pessoais

Os dados serão exclusivamente tratados pela equipa de investigação, composta pela Doutora Cátia Marques, pela Doutora Cristina Costa-Lobo e Orientanda Bruna Cardoso, e serão armazenados de forma segura. O estudo, realizado para fins académicos/investigativos, não apresenta riscos significativos para os participantes.

Contactos/Esclarecimentos

Caso pretenda esclarecimentos adicionais ou partilhar um comentário a respeito desta participação, pode contactar o/a investigador/a responsável: catia.marques@ipiaget.pt.

Autorização do(a) Encarregado(a) de Educação

Eu, _____, na qualidade de encarregado(a) de educação de _____, declaro que compreendi os objetivos do Projeto apresentado e autorizo que o(a) meu(minha) educando(a) participe neste projeto.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____.