



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Tutoria autorregulatória em contexto de acolhimento institucional

Implementação e avaliação de um programa de intervenção

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

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

por

Inês Soares da Rocha

sob orientação de
Prof.^a Doutora Luísa Ribeiro Trigo

Faculdade de Educação e Psicologia
Porto, Julho 2014

AGRADECIMENTOS

À *minha família* pelo apoio, pelo que me foram ensinando ao longo dos anos e que me permitiu também chegar até aqui.

À *Catarina* por estar sempre lá, pelas palavras, pelos olhares, pelos silêncios e pelas (imensas) gargalhadas. Por me ajudares a crescer e ser cada vez melhor, sem deixar de ser criança.

Ao *Joe* e à *Susana*, à *Cauí* e à *Mariana*, pelas maravilhosas experiências que me proporcionaram, pela mudança que vieram trazer à minha vida, por me mostrarem que “não há falsas esperanças”. A *todos os voluntários e amigos da Vencer Autismo* pela força, sorrisos e boa energia que me dão sempre.

A todos os restantes *amigos de coração* que sabem quem são e que, longe ou perto, estão sempre lá.

À *Dr.ª Liliana* pelo seu excelente trabalho e dedicação a este projeto, apesar de todo o trabalho que já tem. A todos os técnicos do lar, a todos os diretores de turma com quem conversei que se mostraram tão disponíveis para mim e para ajudar as jovens do estudo.

Às *jovens* que participaram no estudo, pela sua sinceridade e pelo desafio constante que me fez procurar novas formas de corresponder às suas necessidades.

À *Prof.ª Luísa Trigo* pela calma, serenidade e motivação.

RESUMO

A literatura científica salienta o papel da promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem na promoção do sucesso acadêmico (Rosário, 2004). Contudo, a investigação neste domínio tem-se focado sobretudo nas escolas. Dados do Instituto da Segurança Social (2012) apontam para níveis elevados de insucesso escolar em crianças e jovens em acolhimento institucional, nomeadamente a partir dos 11 anos, em idades de transição de ciclo. Apesar da necessidade de intervir junto desta população, promovendo estratégias de autorregulação da aprendizagem, a investigação e intervenções são ainda escassas.

Este estudo teve como objetivo implementar e avaliar a eficácia de um programa de intervenção de tutoria autorregulatória, adaptando o programa de tutoria autorregulatória de Santos (2012), aplicado em escolas, para o contexto de acolhimento institucional.

O programa foi implementado junto de seis raparigas, acolhidas num Lar de Infância e Juventude, com idades entre os 11 e os 14 anos, havendo dois grupos: o grupo 1 (2º ciclo) e o 2 (3º ciclo). Realizaram-se 14 sessões para o grupo 1 e 13 para o grupo 2, baseadas no modelo de autorregulação da aprendizagem de Rosário (2004) e utilizando, na maioria das sessões, capítulos dos livros “*(Des)Venturas do Testas*”. A recolha de dados recorreu a vários instrumentos, de natureza qualitativa e quantitativa, envolvendo como informadores as participantes no programa, técnicas do lar e diretores de turma das jovens.

A análise dos dados permitiu identificar melhorias na autorregulação relatada pelas participantes, sobretudo na planificação. As perceções das jovens, técnicos e diretores de turma relativamente ao programa apontam, em geral, a sua utilidade no desenvolvimento de competências autorregulatórias e atitudes positivas em relação ao estudo e aprendizagem. Destaca-se o valor das relações na modalidade tutorial, assim como o potencial de transformação do próprio contexto, com implicações na promoção do sucesso educativo das crianças e jovens em acolhimento institucional.

ABSTRACT

The scientific literature has been emphasizing the role of promoting learning self-regulation strategies in promoting the academic success of students (Rosario, 2004). However, research in this area has focused mainly in schools. Data from the Instituto da Segurança Social (2012) point to high levels of school failure amongst children and young people in foster care, in particular from after 11 years old, in ages of cycle transition. Despite the need to intervene with this population, strategies to promote learning self-regulation, research and interventions are scarce.

This study aimed to implement and evaluate the effectiveness of an intervention program of self-regulatory tutoring, adapting Santos (2012) self-regulatory tutoring program, applied in the school context, to the foster care context.

The program was implemented with six young girls, living in a home for children and youth, aged 11 to 14 years, with two tutorial groups: group 1 (2nd cycle) and group 2 (3rd cycle). There were 14 sessions for group 1 and 13 for group 2, based on the Rosário (2004) model of learning self-regulation and using, in most sessions, chapters of books "(Des)Venturas do Testas." Data collection relied on several instruments, of qualitative and quantitative nature, involving the program participants, foster care professionals and participants class directors as informants.

The data analysis allowed us to identify improvements in self-regulation reported by the participants, particularly in the planning phase. The perceptions of participants, home professionals and class directors about the program indicate, in general, in direction of its usefulness in developing self-regulatory skills and positive attitudes towards teaching and learning. The study highlights the value of the relational component in tutoring, as well as the transformative potential of context itself, with implications in promoting educational success of children and youth in residential care.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	
1- Acolhimento Institucional de crianças e jovens em perigo em Portugal.....	3
2- Autorregulação da Aprendizagem: Definição, modelos explicativos e estratégias.....	6
3- Programas de promoção da autorregulação da aprendizagem.....	10
Capítulo II – Metodologia	
1- Questões de investigação.....	15
2- Participantes.....	15
3- Instrumentos.....	17
4- Procedimentos de recolha e análise de dados.....	19
5- Descrição do programa.....	20
Capítulo III – Resultados	
1- Guião Microanalítico (Santos, 2012).....	23
2- Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA).....	31
3- Questionário de Conhecimento de Estratégias de Aprendizagem adaptado (QCEA).....	35
4- Relatórios-Síntese das sessões.....	39
5- Questionário de satisfação.....	41
6- Entrevistas.....	43
Conclusões	46
Referências Bibliográficas	51

Anexos

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Preocupações em relação à escola, Grupo 1 (2º ciclo).....	23
Quadro 2. Preocupações em relação à escola, Grupo 2 (3º ciclo).....	24
Quadro 3. Justificação das dificuldades nas disciplinas, Grupo 1 (2º ciclo).....	24
Quadro 4. Justificação das dificuldades nas disciplinas, Grupo 2 (3º ciclo).....	25
Quadro 5. Objetivos a curto-prazo, Grupo 1 (2º ciclo).....	26
Quadro 6. Objetivos a curto-prazo, Grupo 2 (3º ciclo).....	27
Quadro 7. Pontos fortes e menos fortes, Grupo 1 (2º ciclo).....	29
Quadro 8. Pontos fortes e menos fortes, Grupo 2 (3º ciclo).....	29
Quadro 9. Rendimento escolar e faltas, Grupo 1 (2º ciclo).....	30
Quadro 10. Rendimento escolar e faltas, Grupo 2 (3º ciclo).....	31
Quadro 11. Comparação entre pré e pós-teste da Média Global e das Escalas do IPAA, Grupo 1 (2º ciclo).....	32
Quadro 12. Resultados individuais do Grupo 1 (2º ciclo) relativamente à Escala Global do IPAA.....	33
Quadro 13. Comparação entre pré e pós-teste da Média Global e das Escalas do IPAA, Grupo 2 (3º ciclo).....	34
Quadro 14. Resultados individuais do Grupo 2 (3º ciclo) relativamente à Escala Global do IPAA.....	35
Quadro 15. Comparação entre pré e pós-teste das Médias dos Itens e do Somatório do QCEA, Grupo 1 (2º ciclo).....	36
Quadro 16. Resultados individuais do Grupo 1 (2º ciclo) relativamente ao Somatório do QCEA.....	37
Quadro 17. Comparação entre pré e pós-teste das Médias dos Itens e do Somatório do QCEA, Grupo 2 (3º ciclo).....	37
Quadro 18. Resultados individuais do Grupo 1 (2º ciclo) relativamente ao Somatório do QCEA.....	38

INDICE DE ANEXOS

Anexo A – Caraterização dos Participantes

Anexo B – Relatórios-Síntese das Sessões de Tutoria do Grupo 1 (2º ciclo)

Anexo C – Relatórios-Síntese das Sessões de Tutoria do Grupo 2 (3º ciclo)

Anexo D – Questionário de Satisfação

Anexo E – Guião de Entrevista aos Técnicos do Lar

Anexo F – Guião de Entrevista aos Diretores de Turma

Anexo G – Como decorre uma sessão típica? (Santos, 2012)

INTRODUÇÃO

A autorregulação da aprendizagem está relacionada com o grau em que os alunos se assumem metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes no seu processo de aprendizagem (Rosário, 2004), ou seja, como defende Zimmerman (1994), refere-se à regulação de pensamentos, sentimentos e ações que são sistematicamente desenhados para alcançar a aprendizagem do conhecimento (cit. in Rosário, 2004). Existem vários modelos e autores que procuram explicar como é que a autorregulação da aprendizagem se processa, entre eles, Zimmerman (2002), Pintrich (2000) e, em Portugal, Rosário (2004). Zimmerman apresenta-nos um dos principais modelos de autorregulação da aprendizagem - o modelo das fases cíclicas da aprendizagem – defendendo que a autorregulação é um processo de três fases – Prévia, Desempenho/Controlo Volitivo e Autorreflexão (Zimmerman, 2002). Baseados neste modelo, Rosário e colaboradores (2007) apresentaram o modelo PLEA, de três fases também – Planificação, Execução e Avaliação. Os autores explicam que cada uma das fases possui uma dinâmica cíclica, de atualização, reforçando a lógica autorregulatória (e.g. a planificação deve ser planificada, executada e avaliada e o mesmo deverá acontecer nas outras fases) (Rosário et al., 2007). Entre algumas diferenças nos vários modelos, os diferentes autores convergem na identificação da autorregulação como um processo dinâmico, no qual o próprio sujeito assume um papel ativo (Pintrich, 2000; Rosário et al., 2007; Zimmerman, 2002).

A literatura tem vindo a destacar a importância fundamental do desenvolvimento da autorregulação no sucesso e rendimento académico e no sentimento de autoeficácia (Dembo & Eaton, 2000; Zimmerman, 2002). Atualmente, há já um conjunto significativo de estudos sobre a autorregulação e até mesmo intervenções implementadas em contexto escolar, mas a investigação sobre a autorregulação da aprendizagem em contexto de acolhimento institucional é limitada. A maioria centra-se no contexto escolar, destacando-se os recentes trabalhos de Rosário, González-Pienda, Cerezo, Pinto, Ferreira, Abílio e Paiva (2010) e Santos (2012). Ambos apostaram na avaliação de programas de promoção da autorregulação da aprendizagem em contexto escolar, encontrando vários resultados positivos tais como: aumento dos conhecimentos sobre estratégias de autorregulação da aprendizagem (Rosário et al., 2010), aumento dos níveis de autoeficácia, aumento dos níveis de instrumentalidade da autorregulação da aprendizagem e aumento dos processos de autorregulação da aprendizagem autorrelatados (Santos, 2012).

Assim, foi objetivo deste estudo implementar um projeto de promoção da autorregulação da aprendizagem em contexto de acolhimento institucional, avaliando e compreendendo os seus possíveis impactos em jovens do 2º e 3º ciclo do ensino básico, em situação de acolhimento. Há vários dados que reforçam a necessidade de a investigação se focar na situação escolar das crianças e jovens em contexto

institucional. Dados do Instituto da Segurança Social (2012) revelam níveis elevados de insucesso escolar em crianças e jovens em situação de acolhimento institucional, nomeadamente a partir dos 11 anos, em idades de transição de ciclo. Forsman e Vinnerljung (2012) afirmam mesmo que, dadas as dificuldades educativas das crianças e jovens em situação de acolhimento, é surpreendente que existam tão poucas intervenções validadas com o objetivo de melhorar a situação académica dos jovens institucionalizados.

Uma vez que vários autores referem benefícios do modelo de tutoria para a intervenção com jovens em risco (Berlin, Vinnerljung & Hjern, 2011; Ferguson & Snipes, 1994; Flynn, Marquis, Paquet, Peeke & Aubry, 2012; Herrera, Vang & Gale, 2012), optámos por ajustar e fazer as adequações necessárias ao programa de tutoria autorregulatória de Santos (2012) e implementá-lo em contexto de acolhimento institucional, esperando contribuir de alguma forma para aumentar a investigação nesta área e encontrar informação pertinente para investigação e intervenção futuras.

O presente trabalho está estruturado em quatro partes. O primeiro capítulo é composto pelo enquadramento teórico, onde são aprofundados alguns conceitos relacionados com a temática: acolhimento institucional de crianças e jovens em perigo em Portugal; definição, modelos explicativos e estratégias de autorregulação da aprendizagem; programas de promoção da autorregulação da aprendizagem. No segundo capítulo, referente à metodologia, serão apresentados os objetivos e as hipóteses que orientaram o estudo; a caracterização dos participantes; os instrumentos utilizados; os procedimentos, tanto de recolha como de análise de dados; as linhas orientadoras do desenho e implementação do programa de intervenção. O terceiro capítulo integra a apresentação e discussão dos resultados, para as diferentes dimensões em estudo. Por fim, são apresentadas as principais conclusões da investigação e respetivas implicações, bem como as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Acolhimento Institucional de crianças e jovens em perigo em Portugal

Em Portugal, a lei que regula a institucionalização de crianças e jovens é a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, que prevê que *“a intervenção para a promoção dos direitos e protecção da criança e do jovem em perigo tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de acção ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo”* (Lei nº 147/99, art. 3º). Assim, uma criança/jovem é considerada em risco, quando está sujeita a abandono, negligência, abuso sexual, exercício abusivo da autoridade parental, abandono escolar, absentismo escolar, trabalho infantil e/ou comportamentos desviantes ou aditivos (Instituto de Desenvolvimento Social, 2000). Desta forma, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo intervém no sentido de promover os direitos e de proteger crianças neste tipo de situações, afastando-as do perigo, oferecendo condições que promovam a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral, e garantindo a sua recuperação física e psicológica (Lei nº 147/99, art. 34º). Neste âmbito, uma das medidas contempladas na Lei nº147/99, artigo 50º, é o acolhimento em instituição, que pode ser de curto (períodos inferiores a seis meses) ou de longo prazo (superior a seis meses). Este acolhimento diz respeito à colocação da criança/jovem ao cuidado de uma entidade com instalações e equipamento de acolhimento, uma equipa técnica que garanta os cuidados adequados às suas necessidades e lhe proporcione condições que permitam a sua educação, bem-estar e desenvolvimento integral (Lei 147/99, art. 49º). Parece-nos importante salientar que esta medida deverá ser aplicada em última instância, optando-se sempre que possível por outras estratégias, tais como apoio junto dos pais ou de outros familiares (Lei nº147/99, artigo 35º), pois tanto a UNICEF (1990), como a Lei de Proteção de Crianças e Jovens defendem o princípio da não separação de crianças e jovens da sua família, exceto em situações mencionadas anteriormente (Santos, 2009). Apesar disso, o acolhimento prolongado é a resposta mais utilizada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (Instituto da Segurança Social, 2012).

No que concerne a dados atuais sobre o acolhimento institucional em Portugal, o Instituto da Segurança Social refere que em 2012 houve menos crianças a serem acolhidas do que em 2011 (menos 381 situações de acolhimento); porém, existiram mais crianças a iniciar o acolhimento (mais 177 do que em 2011) e, simultaneamente, menos crianças a saírem desta situação (menos 44 do que em 2011) (Instituto da Segurança Social, 2012).

Um outro aspeto salientado no Relatório CASA (Instituto da Segurança Social, 2012) é a tendência dos últimos anos, que aponta para uma população em acolhimento institucional cada vez mais velha, concentrando-se mais na fase da adolescência, entre os 12 e os 17 anos. Se observarmos apenas

os dados relativos aos Lares de Infância e Juventude, a percentagem de jovens com idade entre os 12 e os 14 atinge os 78,6 %. Este relatório fornece-nos também alguns dados relativamente à dimensão escolar, enfatizando-se uma tendência para o insucesso escolar das crianças em acolhimento, a partir dos 11 anos (Instituto da Segurança Social, 2012). Especificamente, o Instituto da Segurança Social (2012) explica que há um aumento do insucesso escolar nas idades de mudança de ciclos - aos 11 anos (transição do 1º para o 2º ciclo), aos 13 anos (transição do 2º para o 3º ciclo), aos 16 anos (transição do 3º para o ensino secundário) e aos 19 anos. Slade e Wissow (2007) referem que muitos jovens em acolhimento experienciam dificuldades educativas, incluindo défices cognitivos, dificuldades na resolução de problemas e raciocínio, faltas às aulas, rendimento académico abaixo da média, entre outras. Estes dados salientam a necessidade de darmos atenção a esta população e percebermos de que forma podemos produzir conhecimento que contribua para o desenvolvimento de intervenções que venham colmatar estas dificuldades.

Durante muito tempo, a dimensão escolar foi um aspeto negligenciado na intervenção com crianças e jovens em perigo, talvez por não se acreditar que haja possibilidade de sucesso, e uma das razões que explica esta crença é que muitos dos fatores de risco associados à disfuncionalidade familiar e consequente retirada da criança e o acolhimento institucional, estão intimamente relacionados com o insucesso escolar (Berridge, 2012).

Mas é importante, tal como referem Jackson (2007 cit. in Franz & Branica, 2013) e Hyman e Williams (2001) que se tente ultrapassar as dificuldades referidas, porque o sucesso académico ajuda a promover a resiliência pessoal e a inclusão social e funciona como um importante fator protetor.

A escola é, neste caso, um contexto essencial na vida diária de qualquer criança e jovem, podendo assumir-se como um espaço estruturado e seguro, que possibilita a integração das crianças e jovens institucionalizados no sistema educativo, apresentando-se como fator de resiliência essencial na vida destas crianças e jovens (Höjer & Johansson, 2013). Trout, Hagaman, Casey, Reid e Epstein (2008) também reforçam este aspeto indicando que a educação pode afetar e afeta, de facto, todos os aspetos do bem-estar de um jovem, tanto a curto como a longo prazo.

Tendo a escola um papel tão importante na vida dos jovens, deverá oferecer oportunidades de criar relações positivas com pares e professores, ajudar a desenvolver uma melhor autoestima e poderá também agir como uma base segura complementar (Gilligan, 1998, cit. in Franz & Branica, 2013), da mesma forma as instituições de acolhimento e os profissionais que lá trabalham deverão também procurar promover essas oportunidades.

A educação assume uma relevância maior na população em acolhimento institucional, uma vez que estas crianças e jovens têm de ultrapassar uma desvantagem familiar para se integrarem na sociedade e, se não tiverem as qualificações escolares que as ajudem a encontrar um emprego, nem família que lhes dê apoio, estão em alto risco de exclusão social – problemas relacionados com consumo de drogas,

álcool, situações de sem-abrigo, pobreza extrema, crime, entre outros (Jackson & Höjer, 2013). Os próprios jovens em situação de acolhimento acreditam que a educação tem grande importância, porque melhora as possibilidades de emprego e aumenta as oportunidades de vida, além disso, sabem que terão de se tornar economicamente independentes quando forem mais velhos, sendo a educação uma forma de obter qualificações que à partida garantem melhores oportunidades de emprego (Franz & Branica, 2013)

Assim, os profissionais que trabalham no sistema de proteção de menores devem dar prioridade à educação destas crianças e jovens e ter expectativas mais positivas quanto ao seu sucesso escolar (Jackson & Höjer, 2013), pontos centrais para promover resultados a curto e longo prazo em crianças e jovens institucionalizados (National Institute for Health and Clinical Excellence & Social Care Institute for Excellence, 2010). O governo escocês encoraja mesmo os profissionais a “terem aspirações para os jovens em acolhimento ou a sair de acolhimento, mantendo expectativas que bons pais teriam para os seus filhos” (The Scottish Government, 2008, p. 29). Segundo Tilbury, Creed, Buys, Osmond e Crawford (2012) ter e criar aspirações educacionais é crucial para oferecer aos jovens uma razão para investirem o seu tempo e esforço em aprender e alcançar resultados e cultivarem o envolvimento cognitivo.

Mas, na verdade, isto nem sempre acontece e a literatura mostra que os trabalhadores sociais e professores geralmente têm apresentadas baixas expectativas em relação às habilitações escolares e ao potencial das crianças e jovens institucionalizados, e, por essa razão, muitas vezes, a sua educação não é preparada adequadamente (Jackson & Sachdev, 2001). O que é esquecido, muitas vezes, é que estes estereótipos, crenças e expectativas podem ser comunicadas, direta ou indiretamente, às crianças, e desta forma influenciar as suas aspirações, sentido de autoeficácia e competência educacional (Elliott 2002 cit. in Tilbury et al., 2012). Assim, ter adultos que apoiam, encorajam e celebram progressos e resultados pode ser essencial no sucesso académico dos jovens institucionalizados (Harker, Dobel-Ober, Akhurst, Berridge & Sinclair, 2004). Os próprios jovens referem precisar de adultos que acreditem que eles não vão seguir o mesmo caminho de vida que os seus pais e que não serão apenas trabalhadores sem competências, além disso referem que sentem o peso da rotulagem social e das profecias autorrealizadas, dando importância a uma visão positiva (Casas, Cornejo, Scholte & Colton, 2000). Além disso, McCluskey e Treffinger (1998) referem ainda que os cuidadores devem focar-se em encontrar o talento e dar a estes jovens encorajamento e razões para desenvolverem as suas capacidades.

Na Escócia, um relatório social identificou também o baixo rendimento académico como o fator de risco mais forte para problemas sociais futuros, enquanto o rendimento escolar satisfatório foi identificado como o fator protetor mais forte (Socialstyrelsen, 2010). Anteriormente, Jackson e Martin (1998, 2002) também identificaram alguns fatores protetores para o sucesso académico, entre os quais, a estabilidade, ir regularmente às aulas, ter cuidadores que valorizam a educação, desenvolver interesses

fora do contexto escolar e conhecer um adulto significativo que ofereça apoio e reforço consistente, agindo como mentor e modelo. Além disso, uma investigação recente na Suécia demonstrou que o sucesso escolar no ensino básico dos jovens que saem dos lares está fortemente relacionado com o seu posterior ajustamento psicológico (Berlin, Vinnerljung, & Hjern, 2011), o que vem reforçar a necessidade de aumentar a quantidade de investigações e intervenções focadas em ajudar eficazmente os jovens acolhidos a melhorarem os seus resultados escolares a curto e longo prazo (Flynn et al., 2012). A mesma ideia é reforçada pelo Instituto da Segurança Social (2012), em Portugal, que refere a urgência em fornecer uma abordagem técnico-educativa adequada às necessidades dos jovens, uma vez que parece haver um desajustamento entre o insucesso escolar e a oferta de alternativas de aprendizagem adaptadas a esta população, para fomentar a sua motivação para aprender e estudar. Assim, entende-se a importância de estudos e intervenções como a que pretendemos apresentar, pois apesar da necessidade que a literatura evidencia neste sentido, o foco que tem sido dado a esta área de intervenção está ainda aquém da necessidade que a prática demonstra. Isto porque não podemos esquecer que, como parte da promoção do seu bem-estar, é reconhecida a importância de as crianças e jovens viverem experiências educacionais de qualidade (Tilbury et al., 2012) e, portanto, este deve ser um objetivo e uma prioridade das instituições de acolhimento.

Terminada a exploração sobre os contributos da literatura sobre o acolhimento institucional de crianças e jovens e a importância do foco na educação e estudo neste contexto, passamos ao tópico deste enquadramento que se foca na definição e modelos da autorregulação.

2. Autorregulação da Aprendizagem: Definição, modelos explicativos e estratégias

Boekaerts e Corno (2005) referem que não há uma definição simples de autorregulação, pois cada domínio de investigação tem as suas tradições e paradigmas, e cada comunidade de investigação se centra em diferentes aspetos, conteúdos, processos e níveis do construto. Zimmerman (2002), um dos principais autores sobre a temática, refere que a autorregulação da aprendizagem é um conjunto de processos proativos que os jovens utilizam para adquirirem competências académicas, estabelecerem objetivos, selecionarem e implementarem estratégias e se automonitorizarem, enfatizando o papel ativo do sujeito (Zimmerman, 2008). Por sua vez, Rosário, Núñez e González-Pienda (2007) referem que aprender é um desafio e, por isso, é importante que os sujeitos estejam equipados, o mais cedo possível, com competências que lhes permitam gerir a sua própria aprendizagem, dirigindo o querer na direção do dever. Assim, os autores salientam a importância de trabalhar com as crianças não só os conteúdos de cada disciplina, mas também “estratégias de aprendizagem que lhes permitam desempenhar um papel activo e autónomo na aprendizagem, pesquisando, questionando, lendo, resolvendo problemas”, promovendo a autonomia (Rosário, Nuñez & González-Pienda, 2007, p.11).

Uma vez que existem diferentes definições e diferentes focos no que concerne à autorregulação, também na literatura há referência a vários modelos teóricos da autorregulação. Abordaremos então três

modelos, com características semelhantes, de diferentes autores: Zimmerman (2002), Rosário (2004) e Pintrich (2000).

Um dos principais modelos de autorregulação da aprendizagem, referido em vários estudos, é o modelo das fases cíclicas da aprendizagem, de Zimmerman (2002). O autor explica que a autorregulação é um processo de três fases – Prévia, Desempenho/Controlo Volitivo e Autorreflexão. Na primeira fase, inclui-se a análise da tarefa, com o estabelecimento de objetivos, o planeamento de estratégias e também as crenças automotivacionais (e.g. de autoeficácia); na fase de Desempenho/Controlo Volitivo, há dois processos em destaque, o autocontrolo (autoinstruções, imagens mentais e focalização da atenção) e a automonitorização (autorregisto e autoexperimentação); a última fase é constituída pelo autojulgamento (atribuições causais e autoavaliação) e pelas autorreações (autossatisfação e respostas adaptativas ou defensivas) (Zimmerman, 2002). O autor explica, então, que o ciclo de ação na autorregulação ocorre com recuos e avanços, sempre diferentes e enriquecidos pela experiência anterior, pelo contexto em que ocorrem e pelos resultados que se vão alcançando (Zimmerman, 2000).

Pintrich (2000), outro autor de referência relativamente à autorregulação, por outro lado, propôs um modelo, no qual os processos de autorregulação da aprendizagem se organizam em quatro fases dinâmicas e que podem ocorrer simultaneamente. Estes processos começam na fase de planeamento (estabelecer objetivos, ativação de conhecimento metacognitivo e prévio da matéria, ativação de crenças motivacionais, planeamento do tempo e esforço a utilizar, ativação das perceções da tarefa e do contexto), segue-se a fase de automonitorização (atividades de tomada de consciência do estado de cognição, motivação, emoções, uso de tempo e esforço e condições da tarefa e contexto); a terceira fase é a de controlo (estratégias de controlo do pensamento, da motivação e das emoções, regulação do tempo e esforço, controlo da atmosfera e da estrutura da aula) e, por último, Pintrich propõe a fase de avaliação (julgamentos e avaliações face à execução da tarefa, comparando com objetivos estabelecidos previamente, atribuições relativas às causas de sucesso ou fracasso, reações emocionais aos resultados, escolha do comportamento a optar no futuro, avaliações gerais sobre a tarefa e o contexto) (Pintrich, 2000). Como podemos observar, em todas as fases, as atividades de autorregulação têm em conta diferentes dimensões – cognitiva, motivacional/afetiva, comportamental e contextual. Segundo Montalvo e Torres (2004), a dimensão contextual é o ponto de inovação deste modelo, salientando que os alunos podem fazer algo para modificar o contexto.

Baseado no modelo apresentado por Zimmerman, Rosário e colaboradores (2007) apresentaram o modelo PLEA, de três fases também – P Lanificação, Execução e Avaliação. Os autores explicam que cada uma das fases possui uma dinâmica cíclica, de atualização, reforçando a lógica autorregulatória (e.g. a planificação deve ser planificada, executada e avaliada e o mesmo deverá acontecer nas outras fases) (Rosário et al., 2007). É interessante perceber, em alguns estudos, como o de Almeida (2013), por exemplo, as diferenças dos alunos nas diferentes fases do modelo PLEA. Através de um questionário

elaborado por Rosário e colaboradores (2010), a autora avaliou os resultados dos alunos nas diferentes escalas e na escala total e percebeu que os participantes do seu estudo apresentavam resultados mais baixos na fase da Execução e resultados mais elevados na fase da Avaliação. Tendo em conta estes resultados, aparentemente os alunos valorizam mais a análise da relação entre o produto da sua aprendizagem e a meta estabelecida para si próprio, podendo ou não implementar estratégias para diminuir as discrepâncias verificadas entre o produto e a meta (Rosário, 2004).

Observamos que todos os modelos explicados anteriormente tocam pontos comuns nas suas fases, como planeamento, automonitorização, controlo e avaliação, e em todos eles há referência a um processo dinâmico e cíclico. Além disso, os modelos apresentados também enfatizam a visão do aluno como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Assim, a diferença entre o modelo de Pintrich e os outros dois apresentados parece centrar-se na ênfase na possibilidade de autorregulação do contexto e o facto de, em vez de apresentar a automonitorização e o autocontrolo numa só fase (tal como a fase de desempenho, do modelo de Zimmerman), os separa em momentos diferentes.

Desta forma, podemos definir a autorregulação como “um processo ativo em que os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de os alcançar” (Rosário, 2004, p. 37). Então, como refere Boekaerts (1996), os alunos autorregulados são os que têm capacidade de, por um lado, controlar as diferentes dimensões do processo de aprendizagem (seleção, combinação e coordenação das estratégias num determinado contexto) e, por outro, de canalizar recursos para os vários aspetos do processo de ensino-aprendizagem, sem prejudicar o seu bem-estar.

Schunk e Zimmerman (1994, cit. in Rosário, 2004) sugerem que a autorregulação da aprendizagem emerge de duas fontes essenciais: a social (e.g. pais, professores, colegas e amigos), que pode ser formal ou informal, e a das experiências diretas. Mas na literatura também são apontadas outras variáveis associadas à autorregulação, como as expectativas (também já referidas anteriormente como importantes para o sucesso académico) dos pais sobre o sucesso dos filhos, o seu suporte direto e indireto no estudo, a marcação de trabalhos de casa que permitam o exercício de uma aprendizagem significativa fora do contexto da sala de aula e interação cooperativa dos alunos com os seus pares (Hattie, Biggs & Purdie, 1996 cit. in Rosário, 2004). Mas para Zimmerman (1998 cit. in Rosário, 2004) o ensino das estratégias é uma das competências principais na promoção de aprendizagem autorregulada. Em 1986, Zimmerman e Martinez-Pons (cit. in Rosário, 2004) realizaram uma investigação com base em entrevistas a alunos, o que resultou na descrição de 14 estratégias de autorregulação da aprendizagem que iremos apresentar de seguida. Em primeiro lugar, os autores referem a autoavaliação que diz respeito às avaliações que os alunos fazem sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho. As iniciativas que os alunos têm para reorganizar, melhorar os materiais de aprendizagem, por exemplo, fazendo esquemas da matéria, dizem respeito à estratégia de organização e transformação da informação. Uma estratégia

essencial na autorregulação da aprendizagem realçada nos modelos que apresentámos anteriormente é o estabelecimento de objetivos e planeamento, ou seja planear, dividir a tarefa em fases no tempo e concluir as atividades que foram planeadas. A procura de informação é também uma estratégia de autorregulação, correspondendo ao esforço que os alunos fazem para adquirir informação extra quando enfrentam uma tarefa escolar. Depois, os autores referem também a tomada de apontamentos, os registos de eventos, resultados ou matéria da aula que os alunos vão fazendo. As autoconsequências, recompensas ou punições para sucessos e/ou fracassos, parecem também uma estratégia importante para ajudar os alunos a se autorregularem. Existe também a técnica de repetição e memorização de matérias e a revisão de dados, esta última inclui subestratégias tais como a iniciativa do aluno para reler notas, testes e/ou livros com o objetivo de se prepararem para uma tarefa académica. Falámos já de oito estratégias, que se focam mais no próprio sujeito, enquanto as seguintes apontam mais para o ambiente que o rodeia. A procura de ajuda social é uma estratégia importante e abrange também três subestratégias: a procura de ajuda dos pares, professores e adultos. E, por último, os autores referem também a estrutura ambiental, realçando a importância de selecionar e alterar o ambiente físico e/ou psicológico de modo a promover aprendizagem (e.g. procurar um local calmo para estudar ou arrumar a mesa de trabalho antes de começar uma tarefa) (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986 cit. in Rosário, 2004).

É também de salientar, tal como refere Rosário (2004), que “as estratégias de autorregulação da aprendizagem não são uma panaceia universal para as dificuldades de aprendizagem” (p. 69). Por exemplo, dificuldades específicas em determinadas matérias ou disciplinas, segundo o autor, são dificuldades que vão aumentando à medida que a exigência aumenta e essas lacunas têm obviamente impacto no processo de ensino-aprendizagem (Rosário, 2004). Assim, alunos com este tipo de dificuldades beneficiarão de monitorização de apoios suplementares fora da sala de aula. Ou seja, o que o autor refere é que é necessário trabalhar a nível dos conteúdos das matérias para que os alunos os compreendam, pois a promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem, nestes casos, por exemplo, sozinha não é suficiente. Pois como refere Almeida (2002), a construção do conhecimento não ocorre no vazio – é necessário que os alunos compreendam, atribuam significado à informação e a relacionem com os conhecimentos que já possuem – por isso é também necessário que a escola ensine os alunos a “aprender a aprender”, pois quando isso não acontece, continua o autor, os alunos veem-se impossibilitados de alcançar o sucesso académico. Desta forma, a sua aprendizagem vai-se tornando cada vez mais debilitada, acentuando-se as suas dificuldades com o evoluir na escolaridade e estruturando tais deficiências nos seus hábitos de estudo e de aprendizagem (Almeida, 2002).

Torna-se agora importante, perceber como é que estes modelos podem ser utilizados no desenho de intervenções, apresentando programas de promoção da autorregulação.

3. Programas de promoção da autorregulação da aprendizagem

Atualmente, há evidência empírica suficiente do impacto positivo que a autorregulação tem na aprendizagem, gerando-se desta forma bastante interesse em promover estratégias de autorregulação da aprendizagem (Dignath, Buettner, & Langfeldt, 2008). Por um lado, há estudos que defendem que os alunos podem desenvolver estas estratégias através das suas experiências, mas também podem ser orientados com o objetivo de as adquirirem (Paris & Newman, 1990), por outro lado, há falta de conhecimento metacognitivo nas escolas de ensino básico, uma vez que o ensino destas estratégias a nível académico é ainda raro (Perry et al., 2004, cit. in Dignath et al., 2008). Então, não só percebemos que as estratégias de autorregulação da aprendizagem podem ser treinadas, como existe de facto a necessidade de as treinar. A literatura mostra-nos que existem já alguns estudos e programas sobre autorregulação realizados em contexto escolar. Por exemplo, Dignath, Buettner e Langfeldt (2008) realizaram uma meta-análise sobre programas de autorregulação da aprendizagem, tendo por base 30 estudos, procurando avaliar a sua eficácia. No seu artigo, revelam alguns resultados que merecem ser realçados: i) os programas de treino de aprendizagem autorregulada têm efeitos positivos nos resultados académicos, no uso de estratégias e na motivação, mesmo em jovens que estejam a frequentar o primeiro ciclo do ensino básico; ii) as intervenções baseadas na teoria sociocognitiva, ou combinando esta com teorias metacognitivas, são mais eficazes do que intervenções baseadas em teorias motivacionais, que alcançaram resultados muito baixos; iii) os programas devem abranger vários aspetos da aprendizagem, incluindo motivação e metacognição - uma maior eficácia está relacionada com o ensino combinado de diferentes tipos de estratégias; iv) deve ser promovido o conhecimento sobre a aplicação das estratégias e os benefícios da sua aplicação, bem como reflexão sobre as estratégias e *feedback*; v) o trabalho em grupo parece não beneficiar o ensino das estratégias de autorregulação da aprendizagem, porém esta conclusão contraria alguma literatura que refere efeitos positivos do treino em grupo; vi) os programas que se focaram em determinados aspetos como a matemática ou leitura e escrita, obtiveram melhores resultados; vii) a duração da intervenção parece não ter impacto na eficácia do programa, exceto naquelas que se focam noutros aspetos que não conteúdos específicos como os referidos anteriormente; viii) os alunos parecem beneficiar mais das intervenções, se forem os investigadores a dinamizá-las do que os seus professores. Desta forma, deverá ser importante ter em conta estas descobertas, no planeamento e desenho de programas de intervenção no tema da autorregulação da aprendizagem. Porém, não podemos esquecer, que esta secção se focou em intervenções realizadas em contexto escolar.

Dadas as dificuldades educativas das crianças e jovens em situação de acolhimento, é surpreendente - e uma chamada de atenção para a ação dos investigadores que se focam na educação e no bem-estar das crianças - que existam tão poucas intervenções validadas com o objetivo de melhorar a situação académica dos jovens em acolhimento institucional (Forsman & Vinnerljung, 2012). Porém, como vimos anteriormente, durante alguns anos, o aspeto académico dos jovens em acolhimento

institucional não foi foco de atenção. Forsman e Vinnerljung (2012) fizeram uma revisão da literatura sobre programas focados em melhorar o rendimento académico de jovens em acolhimento institucional e basearam-se em 11 estudos (Inglaterra, Canadá, Estados Unidos e Suécia). Os vários estudos utilizaram diferentes metodologias e tinham diferentes focos: desde tutorias com o objetivo de trabalhar competências numéricas, de leitura e escrita até programas de prevenção de delinquência; programas implementados por professores, voluntários e pais adotivos e também programas mais centrados na distribuição de materiais como livros e computadores. Segundo Forsman e Vinnerljung (2012), nove dos onze estudos tiveram resultados positivos, oferecendo uma mensagem de esperança no domínio da prática e das políticas: as intervenções que têm como objetivo melhorar o rendimento académico dos jovens acolhidos têm uma boa probabilidade de produzir resultados positivos; acrescentando ainda que, por exemplo, replicações dos programas de tutoria canadianos podem ser realizadas noutros locais, esperando resultados positivos.

Referimo-nos, até aqui, de programas mais centrados em melhorar o rendimento académico destes jovens, com mais foco em disciplinas ou áreas específicas, como a leitura, a escrita e a matemática. Em relação a intervenções com o objetivo de promover competências de autorregulação da aprendizagem, não encontramos na literatura referência a programas realizados em contexto institucional, mas sim em contexto escolar e parece-nos pertinente também apresentá-los, uma vez que um deles foi a base da nossa intervenção.

Em Portugal, Rosário (2004) é um dos principais nomes ligados à autorregulação da aprendizagem, tendo desenvolvido projetos de promoção da autorregulação da aprendizagem para alunos desde o ensino pré-escolar até ao ensino superior. Desta forma, parece-nos importante destacar aqui o seu trabalho, focando-nos no seu projeto para os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico – “*(Des)Venturas do Testas*”. Este projeto assenta numa lógica preventiva, com o objetivo de promover a aprendizagem estratégica através de histórias que evidenciam e promovem os processos de autorregulação e a abordagem profunda da aprendizagem (Rosário, 2004) – nesta abordagem, o aluno é dirigido para o conteúdo intencional do que está a aprender (o que é significado), isto é, é orientado para a compreensão do que o autor quer dizer sobre, por exemplo, um problema ou princípio científico (Marton e Säljö, 1976, cit. in Fernandes, 2009). O autor explica que este é um programa pensado para ser integrado no currículo académico devendo ser articulado com o trabalho desenvolvido pelos professores, servindo de base para as aprendizagens dos alunos (Rosário, 2004). O programa também inclui uma fase de avaliação para a qual o autor desenhou questionários e instrumentos próprios.

Rosário (2004) parte do princípio que todos os alunos são capazes de aprender e de autorregular a sua motivação e aprendizagem, mas muitos alunos apresentam dificuldades em diferentes domínios: motivacional (e.g. evitam tarefas), metodologia (e.g. inadequação de estratégias), resultados (e.g. objetivos pouco claros), ou recursos (e.g. não procurar ajuda). O mesmo autor criou uma história onde

um aluno (o *Testas*) descreve e reflete sobre as suas experiências de aprendizagem e, em conjunto, o Testas e os colegas leitores aprendem o modelo PLEA e podem aplicá-lo nas suas experiências de aprendizagem, proporcionando aos leitores uma aprendizagem vicariante através da narrativa. As sessões não são formatadas, não têm tempo definido nem atividades obrigatórias, permitindo adaptar o projeto ao(s) aluno(s).

Então, Rosário e colaboradores (2010) realizaram um estudo para avaliar a eficácia do programa. A sua amostra consistiu em 100 alunos do 5º ano de escolaridade, que foram divididos num grupo de controlo (50) e num grupo experimental (50), que beneficiou do programa. O programa teve a duração de 30 sessões, ao longo do ano letivo, e pretendia melhorar o conhecimento sobre a relação entre as motivações dos alunos e as estratégias de estudo e também os seus efeitos na aprendizagem e rendimento académico (Rosário et al., 2010). Os resultados do pós-teste mostraram a eficácia do programa na modificação do conhecimento relativo a estratégias e abordagens à aprendizagem, mas o mesmo não aconteceu com os resultados académicos (Rosário et al., 2010). Os autores explicam que os alunos do grupo experimental melhoraram o conhecimento declarativo (teórico) das estratégias, diminuíram o uso de uma abordagem superficial - que envolve estratégias passivas de aprendizagem, como memorização, dificultando a identificação de relações existentes e limitando a interação sujeito-objeto (Gomes, 2011) – e recorrem mais à abordagem profunda – que inclui interpretação, construção de relações amplas, compreensão e formação de significados relativos ao objeto de estudo (Gomes, 2011) – quando enfrentam tarefas de aprendizagem. Por outro lado, não se encontraram melhorias significativas face aos resultados escolares em matemática e em língua portuguesa ou espanhola (uma vez que o estudo foi realizado em Portugal e Espanha) (Rosário et al., 2010).

Um outro estudo, tendo por base o projeto “*(Des)Venturas do Testas*”, foi realizado por Santos (2012). A autora implementou um programa de tutoria para a promoção de processos de autorregulação, constituído por 30 sessões (uma por semana) (Santos, 2012). Um aspeto pertinente nesta intervenção é a utilização de um guião microanalítico, utilizado ao longo da tutoria, de forma a ir monitorizando o programa. Este guião, em forma de questionário, abrange várias dimensões, tais como: (1) Comportamento na sala de aula; (2) Relação com os colegas, com a escola, com os professores e com a família; (3) O estudo; (4) Objetivos de curto e médio prazo; (5) Identificação de pontos fortes e menos fortes. O objetivo do programa era melhorar não só os conhecimentos declarativos (teóricos) e processuais (práticos), mas também promover estratégias de autorregulação e perceber os seus efeitos na aprendizagem, e o rendimento escolar em alunos do 7.º ano. Tal como no estudo anterior, a amostra dividiu-se entre um grupo experimental e um grupo de controlo, com 47 alunos cada. A autora refere que foram encontradas diferenças significativas no pós-teste, comparando ambos os grupos, sendo que o grupo experimental mostrou uma mudança importante nos níveis de autorregulação (estratégias, autoeficácia e instrumentalidade). Analisando as medidas repetidas da variável autoeficácia para a

autorregulação, a análise das diferenças no grupo de controlo indicam que não ocorreu uma alteração estatisticamente significativa nos níveis de autoeficácia das diferentes medidas, enquanto no grupo experimental se notou uma diferença estatisticamente significativa, entre os níveis das quatro medidas, com uma clara tendência ao aumento linear. Além disso, o tamanho das diferenças e do tipo de tendência é média-alta (49% e 32%, da variação, respetivamente). Também relativamente à variável instrumentalidade da autorregulação da aprendizagem, a análise das diferenças de medições repetidas relativamente à tendência do grupo de controlo indicaram que não ocorreu nenhuma alteração estatisticamente significativa nos níveis de instrumentalidade. Por outro lado, no grupo experimental, os dados demonstraram uma clara diferença entre os níveis das quatro medidas, com uma tendência para o aumento linear, sendo que o tamanho das diferenças e do tipo de tendências e situa no nível médio (47% e 40%, da variação, respetivamente). Porém, é importante referir que os efeitos só começaram a surgir ligeiramente após seis meses de intervenção, ficando consolidados após os nove meses de programa (Santos, 2012).

Uma vez que a tutoria se centra numa relação estruturada e de confiança com indivíduos que oferecem orientação, apoio e reforço para desenvolver as capacidades dos jovens e ajudá-los a atingir o seu potencial (National Mentoring Partnership, 2005) e, simultaneamente, é a intervenção que tem sido avaliada de forma mais rigorosa, possuindo também uma base teórica (Ritter, Barnett, Denny, & Albin, 2009, cit. in Forsman & Vinnerljung, 2012), decidimos optar por este tipo de intervenção e avaliar a sua eficácia em contexto institucional.

Na tutoria, os tutores, juntamente com pais ou cuidadores, oferecem aos jovens apoio, aconselhamento, amizade, reforço e um exemplo construtivo. Mas todas as crianças têm necessidades individuais e, por isso, a tutoria para ser eficaz deve ser suficientemente flexível para ir de encontro às necessidades pessoais dos jovens, ao mesmo tempo que a relação entre tutor e jovem cresce numa estrutura segura (National Mentoring Partnership, 2005). Sendo necessário estar alerta para os erros que tutores menos competentes poderão cometer, colocando em causa os resultados (e.g. não se encontram regularmente com o jovem, adotam um tom autoritário, enfatizam mais a mudança de comportamento do jovem do que a relação de confiança e respeito e, por fim, tentam mudar o jovem por imposição de valores inconsistentes com a vida do jovem) (National Mentoring Partnership, 2005)

A tutoria pode então assumir diferentes formas: individual, em grupo, de pares e E-Tutoria (National Mentoring Partnership, 2005). Mas pretendemos aqui colocar o foco na tutoria em grupo. A tutoria em grupo envolve um tutor que cria uma relação entre um grupo de 4 jovens, no máximo, segundo a National Mentoring Partnership (2005), porém outros autores referem que pode até ser um grupo de trinta e dois indivíduos (Herrera, Vang, & Gale, 2002). O tutor e os jovens comprometem-se a reunir regularmente durante um período de tempo, e o tutor lidera as sessões, estruturando-as e orientando

assim a interação, havendo sempre tempo para partilha pessoal dos jovens. Poderá também criar e apresentar atividades/tarefas para os jovens realizarem (National Mentoring Partnership, 2005).

A literatura refere vários benefícios da tutoria em grupo, nomeadamente a evolução nas competências sociais (trabalhar em grupo, gerir a raiva, vencer a timidez), melhoria nas relações com professores, pais e amigos e melhorias no rendimento escolar (principalmente se um dos focos da tutoria forem as competências de autorregulação da aprendizagem) (Herrera et al., 2002). Por outro lado, os tutores também referem algumas dificuldades: gerir interações, evitar influências negativas de uns jovens para os outros, mantê-los interessados e envolvidos - mas estes desafios não são vistos como obstáculos para que os programas tenham resultado (Herrera et al., 2002).

Além disso, enfatizando a tutoria para grupos de jovens em risco, Ferguson e Snipes (1994) referem que esta pode ajudar estes jovens a desenvolver a sua identidade, a sua capacidade de tomar decisões e também prevenir o desenvolvimento de problemas psicossociais sérios (Berlin, Vinnerljung, & Hjern, 2011). Relembremos que, tal como referido anteriormente, Jackson e Martin (1998) defendiam que conhecer um adulto significativo que oferece apoio e reforço consistente, agindo como mentor e modelo era um fator protetor para o sucesso académico.

Resumindo, tal como referem Flynn, Marquis, Paquet, Peeke e Aubry (2012) surge uma nota de esperança quando é perceptível que é possível melhorar o rendimento académico dos jovens institucionalizados através da tutoria, uma vez que trabalhando competências académicas básicas poderá haver mais facilidade em obter sucesso ao lidar com as exigências do ensino básico e secundário.

No nosso projeto optámos por utilizar o modelo de Santos (2012), aplicadando-o, de forma adaptada, ao contexto de Lar de Infância e Juventude que será brevemente descrito, na secção da metodologia.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Este estudo seguiu uma lógica de investigação-ação – processo participativo, centrado no desenvolvimento de conhecimentos e soluções práticas e no desenvolvimento dos indivíduos e suas comunidades (Reason & Bradbury, 2001). Tendo em conta a ausência de estudos disponíveis sobre a autorregulação da aprendizagem em contexto de acolhimento institucional, este trabalho assumiu um carácter essencialmente exploratório, que teve como objetivo desenhar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de tutoria autorregulatória, pela primeira vez, numa instituição de acolhimento, procurando identificar possíveis potencialidades e fragilidades, e apontar pistas para a melhoria da intervenção neste domínio. Foi aplicado um pré-teste e um pós-teste às participantes no programa, assim como outros indicadores ao longo da implementação do programa.

De forma a clarificar e explicar todo o processo de investigação, este capítulo integra os seguintes tópicos: as questões de investigação, os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de recolha e análise de dados, bem como o desenho e implementação do programa de intervenção.

1. Questões de investigação

Tendo em conta o objetivo geral do estudo, já apresentado, foram formuladas algumas questões de investigação às quais se tentou dar resposta, nomeadamente: Será adequado o modelo de tutoria autorregulatória, já testado em contexto escolar, para a promoção da autorregulação da aprendizagem em crianças e jovens que se encontram em acolhimento institucional? Quais as potencialidades e as fragilidades deste programa, se implementado numa lógica preventiva ou numa lógica remediativa? Quais as estratégias de autorregulação a promover junto destas crianças e jovens? Como devem ser desenhadas as intervenções neste domínio nas instituições de acolhimento?

2. Participantes

Como o objetivo deste estudo era avaliar a eficácia de um programa de intervenção em contexto de acolhimento institucional, o local selecionado foi um Lar de Infância e Juventude. A seleção do lar prendeu-se com a facilidade de acesso ao campo, pela abertura manifestada pela instituição para a participação no projeto de investigação-ação, que implicava a implementação de um programa durante o ano letivo e a recolha de um conjunto diversificado de dados ao longo de vários momentos.

A escolha dos participantes recaiu sobre crianças e jovens a frequentar o 2º e 3º ciclo do ensino básico, no ano letivo de 2013/2014, tendo em conta os dados já apresentados relativamente aos níveis de insucesso escolar observados nesta faixa etária e as inerentes necessidades de intervenção.

A avaliação de necessidades tinha sido já realizada no ano letivo anterior ao início deste projeto, através de entrevistas a jovens, voluntários, educadores e responsáveis do lar, assim como diretores de

turma. Assim, o desenho da intervenção teve em conta as informações recolhidas quer no ano letivo anterior quer no início e ao longo do ano letivo 2013/2014.

O Lar de Infância e Juventude selecionado situa-se no distrito do Porto, sendo uma instituição que acolhe crianças e jovens com idades compreendidas entre os 8 e 23 anos de idade, do sexo feminino. Atualmente, acolhe 40 crianças e jovens, podendo acolher até 41. Destas jovens, foram escolhidas, em conjunto com a educadora social, que viria a ser a tutora responsável pela dinamização do projeto, três jovens do 2º ciclo (duas no 5º ano e uma no 6º) – Grupo 1 – e três jovens do 3º ciclo (duas no 8º ano e um no 9º) – Grupo 2. As jovens do 2º ciclo tinham entre 10 e 11 anos, duas já se encontravam acolhidas neste lar há cerca de 4 anos, enquanto uma tinha dado entrada apenas no ano passado, tendo sido transferida de outra instituição; as três jovens não apresentavam histórico de reprovações de ano até à data de início do programa. As jovens do 3º ciclo tinham entre 13 e 14 anos, duas delas também já se encontram no lar há cerca de quatro anos e uma outra tinha entrado para o lar no ano passado; uma das jovens deste grupo apresentava já uma reprovação e um fraco aproveitamento (Anexo A). Tendo em conta que constituíram critérios de exclusão deste estudo jovens que não se encontrassem no 2.º ou no 3.º ciclo, jovens que se encontrassem em cursos vocacionais ou de formação profissional, assim como jovens com necessidades educativas especiais, só foi possível incluir estas seis participantes. Pelas mesmas razões não foi possível constituir um grupo de controlo, por falta de participantes que cumprissem com as condições definidas para a seleção dos participantes.

É importante salientar que seguimos lógicas diferentes para cada grupo. No Grupo 1 (2º ciclo), a tutoria teve um caráter preventivo, uma vez que estas jovens eram alunas interessadas na escola e no estudo, com um rendimento bastante satisfatório e motivadas para estudar. O objetivo neste grupo era focado em apoiar as jovens a melhorarem ainda mais os seus processos de aprendizagem e o seu desempenho escolar. Por outro lado, o Grupo 2 (3º ciclo) seguiu uma lógica remediativa, uma vez que faziam parte deste grupo jovens com história de insucesso escolar (baixo rendimento escolar, reduzida motivação para o estudo, pouca valorização da escola, faltas às aulas). Desta forma, o nosso objetivo foi trabalhar alguns destes pontos para que as jovens pudessem melhorar o seu desempenho e ao mesmo tempo se sentissem mais motivadas.

Além das participantes no programa de tutoria, também participaram nesta investigação a educadora social da instituição que foi a tutora das jovens e que, por essa razão, teve um papel essencial neste projeto, dedicando o seu tempo e trabalho na preparação (com a retaguarda da investigadora) e realização das sessões de tutoria com ambos os grupos. É importante referir que existiram duas sessões de formação, nas quais a tutora participou, como forma de preparação para iniciar o programa. Uma das sessões, realizada em outubro de 2013, contou com a presença da Doutora Laurentina Santos, autora do estudo em que a nossa investigação e programa se basearam. Nessa sessão a oradora apresentou os aspetos essenciais do seu estudo e da tutoria e foi discutida a sua adaptação ao contexto de acolhimento

institucional (possíveis dificuldades, potencialidades). A outra sessão decorreu também em outubro de 2013 e teve como foco o estado da arte sobre a temática da educação e acolhimento institucional.

Por último, participaram também neste estudo duas educadoras do lar, uma psicóloga estagiária, uma psicóloga e três diretores de turma de cinco das jovens que participaram no programa, que contribuíram para o estudo enquanto valiosos informadores, partilhando informações sobre as jovens (caraterísticas, percurso escolar, principais desafios), a instituição e a escola.

3. Instrumentos

Neste estudo foram utilizados seis instrumentos, sendo eles I) Guião Microanalítico (Santos, 2012); II) Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) (Rosário e colaboradores, 2010), III) Questionário de Conhecimento de Estratégias de Aprendizagem adaptado (QCEA) (Rosário e colaboradores, 2010), IV) Relatórios-Síntese das sessões, V) Questionário de Satisfação e, por último, VI) Guiões de Entrevista a Técnicos do Lar e a Diretores de Turma.

3.1. Guião Microanalítico (Santos, 2012)

Utilizamos o Guião Microanalítico apresentado por Santos (2012), adaptando o conteúdo de alguns dos itens ao contexto de lar de infância e juventude. O Guião diz respeito a uma ficha que as jovens preencheram e que integrava as seguintes dimensões: I) Identificação, II) Comportamento na sala de aula, III) Relação com os colegas, com a escola, com os professores e com a família, IV) O estudo, V) Objetivos de curto e médio prazo e VI) Identificar pontos fortes e menos fortes.

No Grupo I, foram pedidas apenas algumas informações de identificação das jovens, tais como idade, turma, nº de aluno e escola que frequentam.

De seguida, no Grupo II, foram colocadas questões para perceber quais as preocupações das jovens em relação à escola e/ou lar e também perguntas relacionadas com o estudo, tais como “*Quantos minutos estudas por dia?*”, “*Quais as disciplinas mais difíceis para ti?*” e “*O que fazes quando tens dificuldades no estudo?*”.

No Grupo III, foi solicitado às jovens que se posicionassem entre 1 (*Completamente Não*) e 5 (*Completamente Sim*), numa escala tipo Likert, em afirmações relacionadas com o Comportamento na Sala de Aula (e.g. “*Tenho um bom comportamento na sala de aula*”, “*Quero portar-me bem, mas não consigo controlar-me*”), Relação com Colegas, Escola, Professores e Lar (e.g. “*A escola diz-me pouco, serve apenas para estar com os colegas*”, “*A minha relação com os colegas e adultos (no Lar) é boa*”) e o Estudo (e.g. “*Faço sempre os TPC e preocupo-me com as notas*”, “*Estudo para os testes só/sobretudo na véspera*”).

Já no Grupo IV, era pedido às jovens que indicassem as notas que tinham obtido no ano/período anterior e as notas que desejam ter no período seguinte, bem como deveriam listar objetivos a curto e

médio prazo para que pudessem atingir as notas que desejavam. Após o pré-teste, acrescentámos também uma questão, onde as jovens indicavam quantas faltas (de material, presença, comportamento, assinatura e trabalho de casa) tiveram no período anterior. Este grupo continha ainda uma outra questão em relação aos objetivos escolares e profissionais das jovens.

Por último, o Grupo V estava relacionado com o Pontos Fortes e Fracos das jovens. Aqui as jovens deveriam posicionar-se de 1 a 10, conforme achassem adequado, nas seguintes áreas: Rendimento Escolar, Comportamento na Sala de Aula, Comportamento na Escola, Comportamento no Lar, Relação com os Colegas na Escola e no Lar, Relação com os Adultos na Escola e no Lar e Estudo.

É importante salientar que este guião foi utilizado mais como um instrumento pedagógico de discussão e reflexão com as jovens na sessão, do que como instrumento de avaliação, sendo também uma fonte de informação no decorrer das sessões para uma melhor adaptação da tutoria às necessidades das jovens.

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

Trata-se um instrumento de autorrelato desenvolvido e validado por Rosário, Lourenço e colaboradores (2010), que tem por base o modelo PLEA de Rosário (2004). É um inventário constituído por nove itens, cada um deles complementado com frases exemplificativas da situação autorregulatória que pretende analisar (Rosário et al., 2010). As suas questões refletem as três fases do ciclo autorregulatório: Planificação (itens 1, 3 e 7), Execução (itens 2, 6 e 9) e Avaliação (itens 4, 5 e 8). O indivíduo avalia o seu comportamento, posicionando-se segundo uma escala tipo Likert de 5 pontos, desde “*Nunca*” a “*Sempre*”. Neste estudo, utilizou-se este instrumento como medida de recolha de dados, do pré e pós teste, relativos ao processo de autorregulação da aprendizagem.

3.3. Questionário de Conhecimentos das Estratégias de Aprendizagem adaptado (QCEA)

Realizado especificamente para um estudo de Rosário e colaboradores (2010), o QCEA inclui dez questões que se referem às dez estratégias mais importantes e trabalhadas em intervenção que se podem dividir em quatro grupos: cognitivas, metacognitivas, motivacionais e de gestão de recursos (Rosário et al., 2010). São questões fechadas com três opções de resposta, duas falsas e uma verdadeira. A escala de medida dos itens varia entre zero e dez. Os autores referem no seu estudo que o valor do *Alpha de Cronbach* da escala total foi de .89. O QCEA foi aplicado no pré e no pós-teste.

3.4. Relatórios-Síntese das Sessões

Estes relatórios (Anexos B e C) dizem respeito ao registo de informação sobre as sessões, tais como o número da sessão, a data, as presenças, uma breve descrição da sessão e outras observações que pudessem ser importantes no sentido de ir adaptando o programa às necessidades e interesses das jovens

- a atitude das jovens na sessão, a sua motivação ou alguma dinâmica que tenha despertado mais ou menos interesse.

3.5. Questionário de Satisfação

O Questionário de Satisfação (Anexo D) era constituído por nove questões, sete das quais eram abertas e apenas duas eram fechadas. Teve como objetivo avaliar a satisfação dos participantes em relação às sessões e às aprendizagens adquiridas nas mesmas, bem como avaliar a perspectiva das participantes daquilo que poderão ter sido as potencialidades, fragilidades e aspetos a melhorar no programa.

3.6. Entrevistas a técnicos do lar e a diretores de turma das jovens

Os guiões de entrevista (Anexos E e F) foram realizados com o objetivo principal de recolher informação sobre o percurso escolar das jovens, as suas principais dificuldades e também a perceção dos técnicos do lar e dos diretores de turma relativamente ao programa de tutoria. Desta forma encontravam-se divididos em 3 pontos essenciais i) Introdução, ii) Informações gerais sobre as jovens, iii) Estudo (apenas para os técnicos), iv) Tutoria e v) Expectativas em relação ao futuro das jovens.

4. Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

Inicialmente, contactámos a instituição para obtermos a sua autorização para a participação no estudo. Foi também necessário contactar os autores dos instrumentos acima mencionados, no sentido de obter a sua autorização para os utilizar e também foi contactada a investigadora que tinha realizado desenhado o programa para o contexto escolar. Este último contacto teve o objetivo de esclarecer alguns pontos do programa e refletir sobre alguns aspetos a considerar na aplicação do programa em contexto institucional. O programa teve por base os livros das “(Des)venturas do Testas” do 5º, 7º ano e 8º ano e foi sendo desenhado tendo em conta o decorrer das sessões, não sendo um programa fixo desde o início e estando sempre sujeito a alterações conforme as necessidades das jovens.

No primeiro momento de recolha de dados (pré-teste), foram utilizados os instrumentos já referidos anteriormente. Em primeiro lugar, foi explicado o projeto às jovens e depois deu-se início ao preenchimento do IPAA e do QCEA e, após uma pequena pausa, também se preencheu o Guião Microanalítico. De seguida, deu-se início à implementação do programa de tutoria autorregulatória junto das jovens do Grupo 1 (2.º ciclo) e Grupo 2 (3.º ciclo). O programa teve a duração de 7 meses, acompanhando o ano letivo das jovens. O objetivo seria realizar sessões semanais, mas devido a constrangimentos inerentes ao contexto (férias escolares em casa, idas à CPCJ, etc.), nem sempre foi possível alcançar este objetivo. Assim sendo, o programa foi constituído por 14 sessões de 45 minutos no Grupo 1 (2º ciclo) e 13, de igual duração, no Grupo 2 (3º ciclo). No decorrer das sessões, nomeadamente no início do 2º e do 3º período, todas as jovens voltaram a preencher o Guião

Microanalítico, fazendo-o de novo no final do ano letivo e das sessões, considerando-se este o momento de pós-teste, em que voltaram também a ser aplicados o IPAA e o QCEA. Foi também no final do programa que foram realizadas as entrevistas aos técnicos do lar e aos diretores de turma das jovens. Primeiro, foram elaborados os guiões de entrevista tanto para os técnicos do lar (Anexo E) como para os diretores de turma (Anexo F) e posteriormente, juntamente com a dinamizadora da tutoria, foram agendados os momentos para a realização das entrevistas, conforme a disponibilidade dos entrevistados.

Por fim, procedeu-se à análise qualitativa de todos os dados recolhidos e à análise descritiva, com recurso ao *software* aplicativo SPSS 19 (*Statistical Package for the Social Sciences*). A estatística descritiva engloba um conjunto de medidas (de tendência central, e.g. média, e de dispersão, e.g. desvio-padrão) e representações gráficas que permitem descrever, de forma sucinta e eficaz, os dados recolhidos (Martins, 2011).

5. Descrição do Programa

Este programa foi desenhado tendo por base o programa de Tutoria Autorregulatória de Santos (2012) que adotou as “*(Des)venturas do Testas*” (Rosário, 2004) como ferramenta para promover a autorregulação da aprendizagem, que tem como objetivo promover a aprendizagem estratégica através de *estórias* que demonstram e promovem processos de autorregulação. Tanto o programa de Santos (2012) como as “*(Des)venturas do Testas*” (Rosário, 2004) foram desenhados pensando na sua aplicação principal em contexto de sala de aula. Utilizando a narrativa e através de uma personagem principal (o *Testas*), um estudante, tal como os jovens que participam nas sessões, descreve desafios que os jovens enfrentam no seu dia a dia, oferecendo aos jovens a oportunidade de refletirem e discutirem sobre essas experiências e as estratégias de aprendizagem que o *Testas* aprende e utiliza, que são, sem dúvida, úteis nas suas tarefas escolares (Rosário et. al., 2010). O *Testas* oferece, assim, oportunidades educativas para que os alunos reflitam sobre as suas atitudes e comportamentos no que concerne à escola, a partir de um modelo semelhante e próximo deles, mas suficientemente distinto – oferecendo aos jovens uma aprendizagem vicariante (Santos, 2012). Santos (2012) refere no seu trabalho como deve decorrer uma sessão típica da tutoria (Anexo G), mas explicaremos também de forma breve como decorreu cada uma das sessões que realizámos. O plano de sessões (Anexos B e C) foi um pouco diferente para cada um dos grupos, pelas lógicas diferenciadas já explicitadas, porém algumas sessões decorreram de forma semelhante.

Assim, as quatro primeiras sessões foram iguais para todas as jovens. A 1ª sessão foi o momento de realizar o pré-teste, com o preenchimento dos instrumentos acima referidos (IPAA, QCEA e Guião Microanalítico), bem como de explicar o que seria a tutoria, qual seria o objetivo daqueles 45 minutos semanais e as regras de funcionamento. Também houve espaço para alguma partilha em relação à escola.

Na 2ª sessão, iniciou-se a leitura do livro das “(Des)Venturas do Testas” do 5º ano, com o primeiro capítulo, sempre com reflexão em alguns pontos importantes do texto; além disso realizou-se uma atividade “*Afinal... Quem é o Testas?*” para as jovens recordarem informações sobre a personagem sobre a qual tinham lido.

A sessão seguinte teve uma componente mais prática e não houve leitura de nenhum capítulo, apenas a realização de duas atividades. A primeira “*Olá, Testas, eu sou a...*”, com o objetivo de as jovens realizarem uma breve autocaracterização e apresentarem ao grupo, caso quisessem; a segunda “*Festinhas ao Ego*” focou-se na promoção de sentimentos positivos nas jovens e na partilha da sua opinião e sentimentos, bem como, em parte, na promoção da união do grupo.

A seguir, teve lugar a 4ª sessão, com a leitura de mais um capítulo do livro do *Testas* e respetiva reflexão. Nesta sessão o objetivo era abordar o modelo PLEA e os conceitos inerentes; no final, realizou-se uma atividade, “*Planificar!*”, na qual se solicitou às jovens que criassem uma lista de quatro prioridades para a semana seguinte. Depois desta sessão, houve um momento de paragem da tutoria (3 semanas), por impossibilidade de realização das sessões.

Os planos começaram a modificar-se na quinta sessão, uma vez que o grupo do 3º ciclo não estava a mostrar a adesão desejável, participação e motivação nas sessões, comparativamente com o grupo do 2º ciclo. Assim, em conjunto com a tutora, foi decidido que passaria a ser utilizado, com o grupo do 3º ciclo, o livro “(Des)Venturas do Testas” do 8º ano e não o do 5º ano. Assim, a quinta sessão do 2º ciclo focou-se na leitura de mais um capítulo do livro e em lembrar, avaliar e refletir sobre a atividade da sessão anterior, bem como em repeti-la/consolidá-la. Já para o outro grupo esta quinta sessão teve uma componente mais reflexiva sobre o ponto de situação e ajuste das sessões, além disso também foi novamente aplicado o guião microanalítico.

Com o grupo do 2º ciclo o guião microanalítico só foi aplicado, pela segunda vez, na sexta sessão. Enquanto isso, na sexta sessão do grupo do 2º ciclo, houve um reforço do estabelecimento de objetivos e de prioridades focados nas áreas que as próprias reconheciam como sendo o seu ponto fraco. Houve uma reflexão sobre como se devem criar objetivos, abordou-se o conceito de objetivos CRAva – concretos, realistas e avaliáveis e realizou-se a atividade “*O meu Comportamento, A minha Participação, O meu Estudo*”, na qual as jovens escolhiam aquela que era a área em que tinham mais dificuldade e definiam três objetivos para nessa semana melhorarem esse mesmo aspeto.

Neste seguimento, as sessões sete e oito, do 2º ciclo, foram preenchidas com a criação de um horário semanal individual. O grupo do 3º ciclo, na 7ª sessão, deu continuidade à atividade realizada na sessão anterior, refletindo sobre o que tinham efetivamente colocado em prática para alcançar os objetivos, avaliando se estes foram concretizados ou não e criando novas metas para a semana. Na sessão seguinte, iniciou-se a leitura do livro do *Testas* do 8º ano e criou-se um momento de reflexão das notas que as jovens tinham recebido nos testes.

A 9ª sessão das jovens do 2º ciclo iniciou-se com uma reflexão sobre as notas que receberam no final do 2º período e retomaram a atividade anterior – horários semanais – enfatizando-se agora a necessidade de incluir também os tempos livres. Ao mesmo tempo, o 3º ciclo continuava com a leitura de mais um capítulo do *Testas* do 8º ano e refletia sobre as avaliações intercalares. O terceiro momento para a aplicação do guião microanalítico com ambos os grupos teve lugar na sessão dez.

Na 11ª sessão, com o grupo do 2º ciclo, optou-se por ler um texto não relacionado com o *Testas*, mas um com o título “*O Ponto*”, de Peter H. Reynolds, e a partir daí refletir sobre os seus pontos fortes e menos fortes, através de uma atividade. No outro grupo, o objetivo foi abordar questões relacionadas com a ansiedade face aos testes/exames, iniciando com a leitura e reflexão de mais um capítulo do livro (este referente ao *Testas* do 7º ano, pois tinha um capítulo sobre a temática) e depois realizando uma atividade de discussão e partilha com o grupo sobre a ansiedade; além disso também se distribuiu um panfleto com estratégias para gerir a ansiedade nos testes. Esta temática e atividades foram também trabalhadas com as jovens do 2º ciclo, mas na sessão doze. Enquanto isso, a 12ª sessão, foi para as jovens do 3º ciclo a penúltima sessão, na qual se leu mais um capítulo do *Testas* do 7º ano, dando continuidade ao anterior e focando ainda o mesmo tema. Nesta sessão também se realizou a dinâmica do “*Espelho*”, promovendo a autovalorização e autoestima das jovens, reforçando os seus esforços e, simultaneamente, responsabilizando-as positivamente pelo seu percurso e escolhas; no final, distribuiu-se o questionário de satisfação (anexo D) pelas jovens, para que estas pudessem avaliar as sessões. A sessão treze – penúltima - do grupo do 2º ciclo foi semelhante à sessão doze do 3º ciclo. Para o grupo do 3º ciclo a 13ª sessão foi a última sessão, sendo este um momento de pós-teste, com o preenchimento dos vários instrumentos – IPAA, QCEA e Guião Microanalítico – e também de avaliação da tutoria através de um questionário. Uma vez que a sessão catorze foi a última do grupo do 2º ciclo, repetiu-se exatamente os mesmos procedimentos que na última sessão do 3º ciclo.

III – RESULTADOS

Neste capítulo iremos apresentar os resultados obtidos nas diversas componentes avaliadas, bem como a sua discussão. Começaremos pelas questões que permitem um aprofundamento do conhecimento da dimensão escolar junto das crianças e jovens em acolhimento institucional.

1. Guião Microanalítico (Santos, 2012)

Este Guião, criado por Santos (2012), teve um carácter mais pedagógico e de reflexão do que de avaliação. Por essa mesma razão, foi utilizado no decorrer das sessões de tutoria também (após interrupção do 1º e 2º períodos do ano letivo) e não apenas em pré e pós teste. Por motivos de parcimónia, optámos por apresentar apenas os resultados de algumas questões que faziam parte do guião.

a. Preocupações com a Escola

A primeira questão do Grupo 2 do Guião Microanalítico pretendia saber qual era a maior preocupação das jovens em relação à escola.

No Quadro 1, podemos observar as respostas das jovens do Grupo 1 nos quatro momentos em que o guião foi preenchido.

Quadro1 – Preocupações em relação à escola, Grupo 1 (2º ciclo)

Jovem	M1 - Novembro	M2 – Janeiro	M3 – Março	M4 – Junho
1, 6º ano	As provas de aferição e as fichas de avaliação	Medo de não tirar boa nota a HGP; Não passar nos exames de Português e Matemática; Não passar de ano	Os exames.	Nenhuma
2, 5º ano	A minha maior preocupação é reprovar de ano ou tirar má nota	Tenho medo de reprovar de ano	Reprovar.	Se vou passar de ano ou não.
3, 5º ano	É de não passar de ano	Tenho medo de não passar de ano	Não passar de ano	Não passar de ano.

De uma forma geral, as jovens referem que a principal preocupação em relação à escola são os resultados. Algumas jovens especificam o “*medo de não passar de ano*” ou “*as provas de aferição e as fichas de avaliação*”. É interessante reparar que a jovem 1 refere nos momentos 1, 2 e 3 a preocupação com os exames e a possibilidade de reprovar, mas no momento 4 afirma não ter nenhuma preocupação, enquanto as outras jovens mantêm os seus receios. Note-se que estas são jovens com um bom aproveitamento escolar, aspeto facilmente percebido quando observamos as notas das jovens e quando entrevistámos os diretores de turma. Apesar disso, e curiosamente, as suas preocupações centram-se nas notas e na possibilidade de reprovarem de ano.

No Quadro 2, são apresentadas as preocupações relativamente à escola do Grupo 2 (3º ciclo).

Quadro 2 – Preocupações em relação à escola, Grupo 2 (3º ciclo)

Jovem	M1 – Novembro	M2 – Janeiro	M3 – Março	M4 – Junho
4, 8º ano	Tirar muitas negativas	Notas	Sair da escola.	Nada
5, 8º ano	Reprovar de ano	As notas	As notas;	Reprovar de ano
6, 9º ano	A minha maior preocupação neste momento é reprovar de ano!	Passar de ano	Passar de ano	Nenhuma.

Tal como no Grupo 1, as preocupações concentram-se nos resultados e na possibilidade de reprovação, porém também uma das jovens refere, a certo momento, preocupação quanto ao facto de “sair da escola”. Observamos neste grupo que as jovens 4 e 6 que, durante todos os momentos mostraram preocupação com as notas, no último momento já não referem nenhuma preocupação (como acontece com uma das jovens do Grupo 1). É interessante que sendo jovens com um aproveitamento positivo ou jovens com dificuldades e em alguns casos com trajetórias escolares em queda, as preocupações são semelhantes.

b. Dificuldades no Estudo

Um dos outros itens do Grupo 2 do Guião Microanalítico dizia respeito às dificuldades em determinadas disciplinas, colocando às jovens a seguinte questão “*Porque é que a(s) consideras difícil(eis)?*”. No Quadro 3, são apresentadas as justificações que as jovens do grupo 1 indicaram para as suas dificuldades.

Quadro 3 – Justificação das dificuldades nas disciplinas, Grupo 1 (2º ciclo)

Jovem	M1 – Novembro	M2 – Janeiro	M3 – Março	M4 – Junho
1, 6º ano	Pelas notas que tiro	Não percebo a matéria	Não percebo bem a matéria.	Porque não me esforço tanto como nas outras.
2, 5º ano	Porque não percebo muito bem	Matemática porque não sei bem as frações e História porque temos de decorar muitas datas	Não percebo a matéria.	Porque tenho de decorar datas; tenho de aprender uma língua estrangeira e tenho de fazer cálculos.
3, 5º ano	Porque não tenho base.	Porque não apanhei a base dessa disciplina (matemática).	Porque não apanhei a base.	Porque não apanhei a base.

De uma forma geral, as jovens referem não ter bases ou não perceber bem a matéria. Sendo, por exemplo, na jovem 3, uma dificuldade que se mantém ao longo do tempo e que, aparentemente, não foi colmatada. Já a jovem 1, apesar de indicar no momento 2 e 3 que não percebe bem a matéria, no momento 4, explica as suas dificuldades dizendo que não se esforça tanto “*como nas outras*”

[disciplinas]”. A jovem 2 divide-se entre duas explicações, afirmando em dois momentos que não compreende a matéria e, noutros dois, dificuldades a nível da memorização, de cálculo e de aprendizagem de uma língua estrangeira.

No quadro 4, apresentamos as respostas do Grupo 2 (3º ciclo).

Quadro 4 – Justificação das dificuldades nas disciplinas, Grupo 2 (3º ciclo)

Jovem	M1 - Novembro	M2 – Janeiro	M3 – Março	M4 - Junho
4, 8º ano	Porque não as entendo	Porque são difíceis.	Porque não percebo nada.	Porque não as percebo.
5, 8º ano	Porque não percebo as matérias	Porque é falta de estudo.	Porque é preciso muito estudo e paciência.	Por causa das matérias.
6, 9º ano	Porque não percebo a matéria	Porque é uma língua diferente e difícil para mim (Inglês).	Porque não percebo as matérias.	Por causa da gramática

Podemos encontrar nas respostas do Grupo 2 novamente dificuldades a nível da compreensão das matérias, mas não só. Por exemplo, a jovem 5 refere também que tem dificuldade devido à “*falta de estudo*” e porque “*é preciso muito estudo e paciência*”, dimensões em que a jovem provavelmente terá que melhorar. Também a jovem 6, além de referir dificuldades em compreender a matéria, apresenta também explicações mais específicas relativas possivelmente a aprendizagens que não ficaram adquiridas, como por exemplo “*a gramática*”.

Observamos tanto num grupo como no outro, uma grande maioria das jovens a referir dificuldades a nível da compreensão de conteúdos. Tal como refere Rosário (2004), estas dificuldades agravam-se à medida que a exigência de compreensão aumenta, tornando-se quase impraticável acompanhar as matérias. Estas lacunas têm obviamente implicações no processo de ensino-aprendizagem, e por isso, o mesmo autor refere que alunos com este tipo de dificuldades precisam de apoios suplementares às aulas (Rosário, 2004). Assim, a promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem não pode ser a única forma de ajudar as jovens, sendo necessário o apoio a nível de conteúdos. Não podemos esquecer que, tal como refere Siegler (1983, cit in Almeida, 2002) o conhecimento que os sujeitos possuem é um dos determinantes da qualidade das suas novas aquisições, ou seja, se as suas bases são fracas, dificilmente conseguirão criar relações e pontes com as novas informações. Assim, se as jovens não compreendem as bases das disciplinas, com certeza será difícil compreenderem e acompanharem matérias mais avançadas, uma vez que a construção do conhecimento não pode acontecer no vazio (Almeida, 2002). Não podemos, a este nível, deixar de referir também o importante papel da escola, sendo que é também nesse contexto que as jovens deverão aprender a aprender e se, tal como refere Almeida (2002), isso não acontece, os alunos veem-se impossibilitados de alcançar o sucesso académico e a sua aprendizagem vai-se tornando cada vez mais debilitada,

acentuando-se as suas dificuldades com o evoluir na escolaridade. Torna-se importante salientar neste ponto que a instituição tem procurado disponibilizar às jovens apoios nas áreas em que têm dificuldades, com a ajuda de, por exemplo, professores voluntários. Além disso, uma recente mudança no lar, com saída de algumas pessoas responsáveis pelo apoio ao estudo, criou uma lacuna nesta área, mas que o lar tem trabalhado para conseguir colmatar estas dificuldades o mais depressa possível.

a) Objetivos a Curto Prazo

Num dos itens do grupo 4 do guião microanalítico perguntava-se às jovens o que é que na sua opinião poderiam fazer a Curto Prazo para que as suas notas fossem aquelas que desejavam obter. Apresentamos, no Quadro 5, os objetivos que as jovens do grupo 1 (2º ciclo) formularam nos quatro momentos.

Quadro 5. Objetivos a Curto Prazo, Grupo 1 (2º Ciclo)

Jovem	M1 – Novembro	M2 – Fevereiro	M3 – Maio	M4 - Junho
1, 6º ano	Estudar muito; Rever o que sei; Aprender o que não sei;	Conseguir ter boas notas; Não ter faltas; Ter bom comportamento	Estudar muito (11h ao fim de semana); Passar nos exames; Não ter falta de trabalho de casa	Estudar durante as férias; Preparar-me durante as férias; Fazer coisas simples das disciplinas;
2, 5º ano	Estudar muito; Procurar estar mais atenta; Responder às perguntas que a professora faz;	Estudar para os testes; Fazer o trabalho de pesquisa; Fazer os TPC	Passar de ano; Subir as notas: Fazer os TPC todos os dias	Começar bem o 1º período; Ficar na mesma escola; Fazer mais amigos;
3, 5º ano	Estudar mais para o teste; Não brincar quando a professora estiver a explicar;	Estar atenta nas aulas; Estudar muito; Não posso ter faltas em Inglês	Estudar muito;	Estudar; Estar atenta; Não brincar no estudo;

Observando atentamente os objetivos de cada jovem, verificamos que, do momento 1 para o momento 3, a jovem 1 parece conseguir especificar um pouco mais os seus objetivos. Por exemplo, enquanto no momento 1 refere “*estudar muito*”, no momento 3 acrescenta o número de horas que pretende estudar ao fim de semana (“*11h ao fim de semana*”) – apesar de poder ser um pouco irrealista a quantidade de horas, não deixa de ser uma tentativa de formular um objetivo concreto. Também em relação às faltas parece existir essa tentativa, pois no momento 2 apenas é mencionado como objetivo

“*não ter faltas*” e no momento 3 a jovem consegue focar-se apenas nas faltas de trabalho de casa. Em relação ao momento 4, parece existir já um planeamento mais avançado no tempo para preparar o ano letivo seguinte, apesar de pouco específico; além disso, o 3º objetivo é bastante interessante, pois sendo pouco claro e concreto, reflete uma importante estratégia de autorregulação da aprendizagem que se caracteriza pela divisão de uma tarefa em pequenas tarefas ou subtarefas, para que estas se tornem mais tangíveis, facilitando a sua realização. A jovem 2 parece ter sido capaz de ao longo do tempo criar, pelo menos, um objetivo, concreto e claro, vejamos: no momento 1, um dos seus objetivos é “*responder às perguntas que a professora faz*”, no momento 2 “*fazer o trabalho de pesquisa*”, referindo-se a uma tarefa específica que tem de realizar e, no momento 3, “*fazer os TPC todos os dias*”. É interessante verificar que enquanto nos momentos 1, 2 e 3 os objetivos desta jovem se focam nas notas e nos estudos, no momento 4, os objetivos são bastante diferentes, estando mais direcionados para o aspeto relacional (e.g. “*ficar na mesma escola*” e “*fazer mais amigos*”). Por último, no que concerne à jovem 3, parece que a sua capacidade para formular objetivos claros, realistas e avaliáveis aumenta ao longo do tempo, sendo que nos momentos 3 e 4 parece ser quando a jovem apresenta objetivos menos claros e específicos. Ainda assim, no momento 1 é capaz de referir um objetivo com foco numa situação concreta “*não brincar quando a professora estiver a explicar*”. É importante também referir que existem objetivos que dependem das próprias jovens e outros que não. A maioria dos apresentados depende das próprias, mas, por exemplo, a jovem 2 refere no momento 4 que um dos seus objetivos é ficar na mesma escola. Obtendo informação junto do lar, sabemos que esta jovem está ainda em dúvida de permanecer na mesma escola ou não, por razões alheias a si, ao lar e à escola.

Apesar de não existir exatamente uma melhoria na formulação de objetivos destas jovens, continua a ser um exercício importante para que as jovens se habituem a focar e pensar naquilo que querem atingir e no que precisam de fazer para lá chegar.

No quadro seguinte (Quadro 6), apresentamos os objetivos formulados pelas jovens do grupo 2 (3º ciclo).

Quadro 6. Objetivos a Curto Prazo, Grupo 2 (3º Ciclo)

Jovem	M1 - Novembro	M2 - Fevereiro	M3 – Maio	M4 – Junho
4, 8º ano	Estudar; Atenta nas aulas; Forma na sala de aula	Estudar mais vezes; Empenhar-me no estudo; Estar atenta nas aulas	Estudar mais 15 minutos; Empenhar-me mais; Estar atenta nas aulas	Estudar; Empenhar; Não desistir;
5, 8º ano	Estudar; Esforçar-me ainda mais	Estudar mais 1h por dia; Não esquecer do material; Fazer os trabalhos de casa	Estudar muito, até tirar boas notas; Fazer os trabalhos de casa; Não tirar faltas de TPC e de material	Estudar; Tirar boas notas; Não ter faltas;
6, 9º ano	Estudar um pouco mais; Concentrar-me mais; Responder ao que os professores perguntam	Estudar mais 1 hora; Fazer todos os TPC; Não ter faltas de material	Estudar mais 5 minutos; Pedir ajuda a mais pessoas que sabem	Estudar mais; Esforçar-me mais; Ter sucesso;

Analisemos agora o Quadro 6, referente aos objetivos das jovens do 3º ciclo. Verificamos que a jovem 4 aborda, de forma geral, as mesmas questões nos vários momentos, com poucas alterações. Ainda assim, surgem objetivos interessantes como “*estudar mais 15 minutos*” que, apesar de simples, são bastante claros e concretos, podendo apenas ter sido especificado com que regularidade e que disciplinas/matéria, mas não deixa de ser um esforço positivo de formulação de objetivos. Também no momento 4 surge um objetivo interessante, “*não desistir*”, que não sendo específico, remete para a importância da persistência e da força de vontade em prosseguir e melhorar. Em relação à jovem 5, os momentos 2 e 3 parecem ser os momentos em que a jovem conseguiu de forma mais clara formular objetivos (e.g. “*estudar mais 1h por dia*”, “*Não tirar faltas de TPC e de material*”). No momento 1, os objetivos que formulou foram pouco concretos, o que volta a acontecer no momento 4. Por último, temos a jovem 6 que no momento 2 cria objetivos muito semelhantes aos da jovem 5, mas ainda assim, nos outros momentos, os seus objetivos são maioritariamente pouco claros e específicos. Saliente-se, ainda assim, o objetivo 2, no 3º momento, “*pedir ajuda a mais pessoas que sabem*”, uma vez que, aqui, a jovem faz referência a uma estratégia de autorregulação da aprendizagem importante que implica pedir ajuda quando sente dificuldade.

Mais uma vez, não são observadas melhorias ou grandes mudanças na formulação de objetivo, mas este instrumento teve também um carácter muito mais reflexivo do que de avaliação. Nesse sentido, parece ter cumprido o seu propósito. Porque se os objetivos dirigem e organizam o comportamento (Lemos, 2010), é importante encontrar momentos para pensá-los e formulá-los. Esse foi um dos principais focos da tutoria, tanto a partir do guião microanalítico, como em atividades nas sessões de tutoria – criando momentos de reflexão sobre onde querem chegar e o que pretendem melhorar. O passo seguinte foi ajudá-las a explorar esses pontos, a especificá-los o máximo possível e promover estratégias que lhes permitam fazer face às suas principais dificuldades e, como uma das jovens refere, nos seus objetivos, “*ter sucesso*”.

b) Pontos Fortes e Menos Fortes

O último grupo (grupo 5) do Guião Microanalítico dizia respeito aos pontos fortes e menos fortes de cada uma das jovens, em relação aos quais tinham de se posicionar num valor entre 1 e 10. Optámos, novamente por razões de parcimónia, por apresentar apenas os itens que se relacionavam diretamente com os estudos/aprendizagem, deixando de parte outros como Comportamento no Lar, Relação com os adultos no Lar e Escola, entre outros, não querendo desta forma retirar-lhes a importância que lhes é devida.

Assim, no quadro 7 são apresentadas as autoavaliações do Grupo 1, relativamente aos seus pontos fortes e menos fortes.

Quadro 7. Pontos Fortes e Menos Fortes, (Grupo 1) 2º Ciclo

Jovem	Rendimento Escolar		Comportamento Sala de Aula		Comportamento Escola		Estudos	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1, 6º ano	5	7	10	9	10	6	6	8
2, 5º ano	9	10	9	10	10	10	10	10
3, 5º ano	10	10	10	10	9	10	5	10

No pré-teste do 2º ciclo, destacam-se os itens relacionados com o comportamento, tanto na sala de aula, como na escola, nos quais as jovens se posicionaram entre o 9 e 10. Nos itens do rendimento escolar e dos estudos, as jovens dividem-se mais e encontramos mesmo valores de 5, tanto num como noutro. Apesar de não serem valores baixos, estão no limiar. No pós-teste, de uma forma geral, podemos observar uma subida/manutenção de valores, como por exemplo, a jovem 3 que sobe cinco valores no seu posicionamento em relação aos estudos. Por outro lado, temos também a jovem 4, que diminuiu quatro valores no que se refere ao seu comportamento na escola. Tendo em conta as informações que os técnicos e professores foram partilhando, parece-nos claramente que em alguns pontos as jovens se subvalorizaram. Sempre que foi referida alguma informação em relação às jovens deste grupo era sempre algo positivo, indicando que tinham uma postura excelente em sala de aula, se empenhavam e esforçavam e com nada ou quase nada a apontar relativamente ao seu comportamento no lar. Daí que seja curioso ver que em alguns casos/momentos se avaliam com 5 e 6.

De seguida, no quadro 8 apresentamos os pontos fortes e menos fortes, relativamente ao Grupo 2.

Quadro 8. Pontos Fortes e Menos Fortes, Grupo 2 (3º Ciclo)

Jovem	Rendimento Escolar		Comportamento Sala de Aula		Comportamento Escola		Estudos	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
4, 8º ano	9	5	7	5	6	7	7	8
5, 8º ano	5	3	7	4	5	6	3	6
6, 9º ano	9	4	9	10	9	9	9	8

Observando o Quadro 8, percebemos que os resultados do 3º ciclo são um pouco diferentes dos do 2º ciclo. Nota-se claramente que há mais notas inferiores e há também notas inferiores a cinco. Mas, olhemos para cada um dos itens individualmente. Em relação ao rendimento escolar, as jovens até se posicionaram de forma bastante positiva no pré-teste (à exceção da jovem 5), mas no pós-teste todos os

valores desceram, chegando uma das jovens a descer mesmo 4 valores, e uma das jovens posicionando-se a um nível inferior a 5. No comportamento em sala de aula também encontramos valores altos, entre 7 e 9, no pré-teste, porém voltam a diminuir no pós-teste (exceto a jovem 3, que sobre um valor, para 10) e novamente uma das jovens posiciona-se num valor inferior a 5. Nos itens Comportamento na Escola e Estudos, já se verifica uma ligeira subida de valores entre pré e pós-teste. Assim, no Comportamento na Escola, apesar de colocarem valores um pouco inferiores aos que colocaram nos itens anteriores, há uma subida de um valor entre pré e pós-teste, sendo que uma das jovens mantém a sua posição, que já era elevada no pré-teste (9). Por último, em relação aos estudos, encontramos novamente, no pré-teste, uma jovem que se coloca na posição de um número inferior a 5, recuperando três valores no pós-teste. As restantes jovens posicionam-se com 7 e 9, num pré-teste, e depois ambas com 8 valores.

c. Rendimento escolar e faltas

Por último, com base no guião microanalítico, foi possível analisar também as notas e faltas das jovens, percebendo como foi o percurso que efetuaram ao longo deste ano letivo de 2013/2014. No Quadro 9, podemos observar os dados relativamente ao Grupo 1 (2º ciclo).

Quadro 9. Rendimento Escolar e Faltas, Grupo 1 (2º ciclo)

S	M1 – Novembro					M2 – Fevereiro					M3 - Maio					M4 – Junho					Final			
	P	M	M	N	5	P	M	M	N	5	F	P	M	M	N	5	F	P	M	M		N	5	F
1, 6º ano	4	4	4	0	4	4	4	4	0	2	5	4	5	4,5	0	4	1	4	5	4,5	0	6	0	Ap
2, 5º ano	4	5	4,5	0	2	3	3	3	0	3	0	4	4	4	0	3	0	4	3	3,5	0	3	0	Ap
3, 5º ano	3	2	2,5	1	0	3	2	2,5	1	3	0	3	2	2,5	2	3	0	3	2	2,5	1	4	0	Ap.

P - Notas de Português; **M** - Notas de Matemática; **M** – Média Notas de Português e Matemática; **N** – Nº de Negativas; **5** – Nº de Positivas de 5 valores; **Final** – Resultado Escolar Final; **Ap.** - Aprovado

Verificamos que todas as jovens tiveram um aproveitamento positivo ao longo ano letivo, terminando o ano com a aprovação para o ano seguinte. As duas jovens que entraram para o 2º ciclo parecem ter feito uma boa adaptação, mantendo resultados positivos. Todas as jovens conseguiram alcançar resultados positivos máximos (5), sendo que a jovem 1 termina o ano com seis positivas de 5 valores. Tal como referido anteriormente, vemos claramente que este é um grupo com resultados de sucesso, reflexo de uma postura de empenho, interesse e motivação pelo estudo.

No quadro 10, são apresentados os resultados das jovens do grupo 2 (3º ciclo).

Quadro 10. Percurso Escolar, Grupo 2 (3º ciclo)

Suj.	M1 – Novembro					M2 – Fevereiro					M3 - Maio					M4 – Junho					Final			
	P	M	M	N	5	P	M	M	N	5	F	P	M	M	N	5	F	P	M	M		N	5	F
4, 8º ano	3	2	2,5	1	0	3	2	2,5	4	1	8	3	2	2,5	1	1	0	3	2	2,5	2	2	0	Ap.
5, 8º ano	3	2	2,5	3	0	2	2	2	6	1	2	2	2	2	7	0	-	2	2	2	8	0	0	Rep.
6, 9º ano	3	2	2,5	2	2	3	3	3	1	1	0	3	2	2,5	3	0	-	3	3	3	0	1	0	Ap.

P – Notas de Português; **M** – Notas de Matemática; **M** – Média Notas de Português e Matemática; **N** – Nº de Negativas; **5** – Nº de Positivas de 5 valores; **Final** – Resultado Escolar Final; **Ap.** – Aprovado; **Rep.** – Reprovado

Neste grupo, verificamos desde logo que os percursos são um pouco diferentes. Assim, encontramos duas jovens que, apesar de um percurso académico não tão positivo como as jovens do grupo anterior, conseguem chegar ao final do 3º período e transitar de ano. Uma das jovens não conseguiu transitar, ficando retida no 8º ano. Nesta jovem, observamos uma trajetória em queda, aumentando ao longo do ano o número de negativas, terminando com um total de 8. A própria diretora de turma mostrou alguma preocupação em relação à jovem, referindo que sente que “*tem vindo a piorar*” e que passou um ano e sente que não conseguiu “*ajudar a jovem*”. É importante salientar que esta jovem, durante o processo de tutoria, foi sendo acompanhada e avaliada psicologicamente, para despistar a hipótese de alguma limitação a nível cognitivo. Ainda não há conhecimento dos resultados, mas a diretora de turma refere que a jovem se “*encostou muito a essa ideia de ‘não conseguir’, porque tem um problema*” e que sempre que tenta falar com a jovem a resposta que surge é “*mas eu não consigo*”. Podemos estar perante um caso de uma jovem com baixa perceção de autoeficácia, com fraca motivação, que acaba por levar ao seu desinvestimento na escola, visível, por exemplo, pela sua postura em sala de aula (e.g. situações em que está a ler ou escrever sobre algo nada relacionado com a aula).

No geral, todas estas jovens apresentam notas mais baixas que o grupo anterior, com um maior número de negativas e um menor número de positivas de valor máximo. Ainda assim, podemos observar percursos de quem parece estar a recuperar e a melhorar: por exemplo, a jovem 4 diminui o número de faltas e aumenta o número de positivas máximas.

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

Tal como mencionado na metodologia, este inventário, constituído por nove itens referentes ao comportamento autorregulatório, foi aplicado antes do início do programa e no final do programa.

O Quadro 11 apresenta-nos os resultados obtidos no pré e pós teste para o Grupo 1 (2º ciclo), nas diferentes escalas do IPAA (Planificação, Execução e Avaliação) bem como a média global dos resultados.

Quadro 11. Comparação entre pré e pós teste da Média Global e das Escalas do IPAA, Grupo 2 (2º ciclo)

IPAA	Momento							
	Pré-teste				Pós-teste			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>
Planificação	2,78	0,38	2,33	3	4,10	0,58	3,50	4,67
Execução	3,56	1,07	3,33	4,33	3,56	1,02	2,67	4,67
Avaliação	3,89	0,88	3	0,77	4,22	0,38	4	4,67
Média Global	3,39	0,61	2,71	3,89	3,91	1,62	3,29	4,67

Em geral, na média de todas as escalas e também na média global os resultados são positivos, estando acima do valor de 2,50. Podemos verificar que, no momento do pré-teste, foi na escala da avaliação que as jovens alcançaram uma média mais elevada ($M = 3,89$) e uma média mais baixa na escala da Planificação ($M = 2,78$). No momento de pós-teste, a escala da Avaliação continua a ser a que obtém um melhor média ($M = 4,22$), seguida da planificação ($M = 4,10$) e da execução ($M = 3,56$). Comparando os valores obtidos no pré e no pós-teste, constatamos que todas as escalas sofreram uma subida, apenas a escala da Execução permaneceu com o mesmo valor. É de salientar ainda que a subida mais acentuada se verifica na Escala de Planificação.

O aumento da média global no pós-teste, apesar de pequeno, vai de encontro aos resultados encontrados por Santos (2012), pois no seu estudo os jovens do grupo experimental também aumentaram os seus níveis de autorregulação autorrelatada. Segundo a autora, foi só a partir dos seis meses que estas mudanças começaram a surgir, ficando consolidadas aos nove meses, o que nos indica que é uma dimensão que necessita de tempo para sofrer alterações (Santos, 2012). Os valores mais elevados na escala da avaliação no pré-teste vão de encontro aos dados que surgiram também no estudo de Almeida (2013), onde também a escala da Avaliação foi a mais pontuada. Estes dados podem indicar que os alunos tendem a valorizar mais a análise da relação entre o produto da sua aprendizagem e a meta estabelecida para si próprio, mas é necessário também que sejam capazes de implementar estratégias para diminuir as discrepâncias verificadas entre o produto e a meta (Rosário, 2004). Tal como refere Almeida (2013), estes valores podem também relacionar-se com o facto de a escola atual valorizar a análise dos critérios de avaliação com os alunos e de promover a sua autoavaliação, quer oralmente, quer por escrito (e.g. após um teste, um trabalho, ou no final do período). Desta forma, na escola é promovida a reflexão sobre o desempenho e rendimento, o que pode ajudar a desenvolver um comportamento autorregulado focado na avaliação (Almeida, 2013). No caso específico destas jovens, também poderemos encontrar uma explicação para estes valores no contexto do lar. Nesta instituição há uma cultura presente de promoção da melhoria constante, com apoios individualizados e uma articulação estreita com as escolas, sendo um contexto onde todas as questões acima referidas sobre a avaliação são também promovidas.

Por outro lado, pode haver também algumas características do contexto que expliquem os valores baixos a nível da planificação, no momento de pré-teste, uma vez que esta talvez tenha sido até ao momento uma área mais negligenciada na instituição. Por exemplo, numa das entrevistas a um dos técnicos que acompanha as jovens no horário de estudo, percebemos que a questão da formulação dos objetivos tinha sido uma novidade para a entrevistada, o que demonstra que não tinha sido algo promovido no horário de estudo até então. A explicar a subida dos valores da planificação no pós-teste, podemos apontar que esta foi uma das dimensões mais trabalhadas no programa: abordagem aos objetivos CRAva (Concretos, Realistas e Avaliáveis), atividades de formulação de objetivos semanais, o próprio guião microanalítico. Para além disso, poderá também ter havido mudança no contexto, uma vez que a própria técnica que acompanha as jovens desenvolveu os seus conhecimentos e competências relativamente à formulação de objetivos. Podemos estar perante um caso de uma dimensão que passou a ser trabalhada não só nas sessões, mas também nos momentos de apoio ao estudo.

Para uma análise mais detalhada, podemos também observar os resultados de cada uma das jovens na escala global do IPAA, no Quadro 12.

Quadro 12. Resultados individuais do Grupo 2 (3º ciclo) relativamente à Escala Global do IPAA

Escala Global IPAA		
Participante	M1 - Novembro	M4 - Junho
1, 6º ano	3,56	3,78
2, 5º ano	3,89	4,67
3, 5º ano	2,71	3,29

Observando este quadro, torna-se notório o aumento das médias globais do IPAA em todas as jovens, sendo que a jovem 2, no momento de pós-teste, se aproxima muito do valor máximo que se pode alcançar, obtendo um resultado de 4,67. Sabendo que este é um instrumento de autorrelato, este resultado diz-nos que aparentemente estamos perante uma jovem com um comportamento bastante autorregulado. Assim, olhando para os resultados de cada jovem individualmente, conseguimos ver que de facto parece ter havido uma melhoria nos processos autorregulatórios das jovens, indo de encontro aos resultados de Santos (2012), referidos anteriormente.

No Quadro 13, encontramos os resultados obtidos no Grupo 2 (3º ciclo) para cada uma das escalas do IPAA.

Quadro 13. Comparação entre pré e pós teste da Média Global e das Escalas do IPAA, Grupo 2 (3º ciclo)

IPAA	Momento							
	Pré-teste				Pós-teste			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	Máx.
Planificação	2,78	0,77	2,33	3,67	3,11	1,68	1,33	4,67
Execução	3,89	0,19	3,67	4,00	3,11	1,64	2,00	5,00
Avaliação	3,67	0,88	2,67	4,67	3,00	1,67	1,33	4,67
Média Global	3,44	0,51	3,00	4,00	3,07	1,62	1,56	4,78

Tal como no grupo anterior, todas as médias obtidas se encontram num valor positivo, superior a 2,50. Podemos verificar que no momento do pré-teste, as jovens alcançaram uma média mais elevada na escala da Execução ($M = 3,89$), seguida da Avaliação ($M = 3,67$) e só depois a escala da Planificação ($M = 2,78$). Já no momento de pós-teste, é na escala da Avaliação que encontramos resultados inferiores e as outras duas obtiveram a mesma média. De uma forma geral, de um momento para o outro, parece existir uma pequena descida das médias, exceto na escala da planificação, que parece subir, podendo ter sido colmatadas algumas dificuldades acima referidas. Os resultados superiores na escala da execução podem significar que são jovens que se aplicam e empenham no momento em que estão a realizar as suas tarefas, porém têm dificuldades na fase da planificação (tal como o grupo anterior) e na avaliação. Os fracos resultados na fase da avaliação foram já discutidos acima. Porém, anteriormente referíamos a um grupo com sucesso académico que não é o caso do grupo do 3º ciclo. Para estas jovens a fraca planificação das tarefas pode ter consequências mais gravosas, pois apesar de aparentemente investirem na realização das mesmas, as lacunas na fase de planificação podem ser o grande obstáculo para o seu sucesso. Daí que tenha sido um dado interessante e importante que, no pós-teste, a média da planificação tenha subido, uma vez que de facto foi uma dimensão bastante trabalhada no programa de intervenção, quer através da formulação de objetivos quer na organização do tempo de estudo.

Neste grupo já não encontramos resultados semelhantes ao grupo anterior no que concerne à média global. Não há aumento da média global, o que contraria os resultados encontrados por Santos (2012). Talvez este grupo, por ser mais resistente e por ter demorado mais tempo a aderir e a mostrar interesse nas sessões, necessitasse de uma intervenção mais prolongada no tempo, de modo a atingir os mesmos resultados, uma vez que, tal como referido anteriormente, esta parece ser uma dimensão cuja mudança demora algum tempo a surgir (Santos, 2012).

Tal como refere Almeida (2013), principalmente relativamente ao grupo do 3º ciclo, parece ser necessário dar o próximo passo: ou seja, de facto, as jovens até são capazes de refletir e perceber o que querem modificar, mas o que se constata é que, apesar de refletirem assertivamente sobre a sua prática escolar e reconhecerem erros ou pontos mais fracos, nem sempre essa reflexão tem consequências

positivas na alteração do seu comportamento autorregulatório. Podemos perceber isso pela formulação de objetivos regulares em sessão (e.g. dinâmicas e guião microanalítico) que depois na prática continuam em falha (e.g. a jovem tem como objetivo estudar mais 15 minutos todos os dias, mas no momento de estudo não se empenha, nem se esforça para que de facto seja um momento rentável). Ou seja, seria agora momento de, continuando a promover a dimensão da planificação, apostar também na execução e monitorização das tarefas, com apoio também ao nível dos conteúdos, ajudando-as a ver, de facto, que é possível alcançarem os seus objetivos.

Tal como no grupo anterior, faz sentido atentarmos no Quadro 14 para percebermos quais foram os resultados de cada uma das jovens deste grupo, na escala global do IPAA.

Quadro 14. Resultados individuais do Grupo 2 (3º ciclo) relativamente à Escala Global do IPAA

Escala Global IPAA		
Participante	M1 - Novembro	M4 - Junho
4, 8º ano	3	4,78
5, 8º ano	3,33	1,56
6, 9º ano	4	2,89

Com este quadro, facilmente percebemos que os resultados individuais na Escala Global destas jovens foram muito diferentes dos do grupo 1. Só na jovem 4 é que verificamos uma melhoria nos processos de autorregulação – jovem esta que durante o ano letivo, segundo várias fontes, melhorou bastante o seu comportamento, postura e rendimento académico – atingindo um valor considerado bastante alto, próximo do máximo possível. Nas restantes jovens, nota-se um decréscimo no autorrelato destes processos, sendo que uma das jovens (5) atinge um valor extremamente baixo, considerando-se até negativo, por ser inferior a 2,50 – esta jovem claramente teve um percurso em declínio durante este ano letivo, o que é relatado por técnicos do lar, pelo diretor de turma e visível nas suas notas e resultado final de reprovação de ano.

3. Questionário de Conhecimentos das Estratégias de Aprendizagem adaptado (QCEA)

O QCEA foi também um dos instrumentos que integrou o pré e o pós-teste desta investigação. Recordamos que este questionário é constituído por 10 itens de escolha múltipla, com três hipóteses de resposta, sendo que apenas uma está correta.

No quadro 15, são apresentados os resultados obtidos para o Grupo 1 (2º ciclo), em ambos os momentos de avaliação.

Quadro 15. Comparação entre pré e pós-teste das Médias dos itens e do somatório do QCEA, Grupo 1 (2º ciclo)

QCEA	Momento							
	Pré-teste				Pós-teste			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	Máx.
Item 1	0,33	0,58	0	1	0,67	0,58	0	1
Item 2	0,00	0,00	1	0	0,33	0,58	0	1
Item 3	1,00	0,00	1	1	0,50	0,71	0	1
Item 4	0,67	0,58	0	1	0,67	0,58	0	1
Item 5	1,00	0,00	1	1	0,33	0,58	0	1
Item 6	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0	0
Item 7	0,00	0,00	0	0	0,00	0,00	0	0
Item 8	0,33	0,58	0	1	1,00	0,00	1	1
Item 9	0,67	0,58	0	1	1,00	0,00	1	1
Item 10	1,00	0,00	1	1	0,67	0,58	0	1
Somatório	5,00	1,00	4	6	4,33	1,53	3	6

Verificamos que a média do somatório é positiva ($M = 5$), mas encontra-se no limite, uma vez que o máximo seria 10. Podemos também perceber que o resultado máximo que as jovens conseguiram neste questionário foi 6 valores, o que demonstra que ainda existe alguma falta de conhecimentos em relação às estratégias de autorregulação. Existem alguns valores que merecem a nossa atenção em particular. Nos itens 2, 6 e 7 ($M = 0$), que se referem à organização, realização de resumos e memorização da informação, respetivamente, todas as jovens assinalaram respostas erradas. Desta forma, parece haver uma lacuna no conhecimento que as jovens têm sobre estas três estratégias. Por outro lado, nos itens 3, 5 e 10, todas as jovens assinalaram a resposta correta ($M = 1$). O item 3 refere-se ao que devemos fazer para evitar a procrastinação, o 5 à técnica de sublinhar e o 10 ao que devemos fazer depois de realizarmos um teste e/ou trabalho. No pós-teste, há algumas médias que se alteram e, apesar de algumas subidas de médias, tal não é refletido na média do somatório, que por sua vez é inferior à do pré-teste. Ou seja, continua a existir uma lacuna a nível dos conhecimentos, à qual a tutoria parece não ter conseguido dar resposta.

Podemos também observar os resultados de cada uma das jovens deste grupo face ao somatório do instrumento no Quadro 16.

Quadro 16. Resultados Individuais do Grupo 1 (2º ciclo) relativamente ao Somatório do QCEA

Somatório Total QCEA		
Participante	M1 - Novembro	M4 – Junho
1, 6º ano	6	4
2, 5º ano	5	3
3, 5º ano	4	6

Verificamos então que não havia no pré-teste resultados muito elevados no QCEA, sendo a maior pontuação de 6 (jovem 1). Ao compararmos com o pós-teste reparamos que apenas uma jovem parece ter obtido ganhos a nível dos conhecimentos sobre estratégias de autorregulação, enquanto as outras jovens obtiveram resultados ainda inferiores aos do pré-teste, com resultados negativos (menores do que 5). Estes resultados não coincidem com as conclusões encontradas no estudo de Rosário e colaboradores (2010), em que os alunos, após um programa, melhoraram os seus conhecimentos.

Continuando, o quadro 17 apresenta-nos a média do grupo 2 em cada um dos itens do QCEA.

Quadro 17. Comparação entre pré e pós teste das Médias dos itens e do somatório do QCEA, Grupo 2 (3º ciclo)

QCEA	Momento							
	Pré-teste				Pós-teste			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Máx	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Máx.
Item 1	0,67	0,58	0	1	0,33	0,58	0	1
Item 2	0,33	0,58	0	1	0,33	0,58	0	1
Item 3	0,33	0,58	0	1	0,33	0,58	0	1
Item 4	0,67	0,58	0	1	0,67	0,58	0	1
Item 5	1,00	0,00	1	1	0,67	0,58	0	1
Item 6	0,00	0,00	0	0	0,67	0,58	0	1
Item 7	0,33	0,58	0	1	0,33	0,58	0	1
Item 8	0,67	0,58	0	1	0,67	0,58	0	1
Item 9	1,00	0,00	1	1	0,67	0,58	0	1
Item 10	0,67	0,58	0	1	0,33	0,58	0	1
Somatório	5,67	1,16	5	7	4,33	3,22	2	8

Tal como no quadro anterior, também neste temos resultados que nos chamam a atenção. No pré-teste, houve apenas um item em que todas as jovens erraram, o item 6, que se foca na estratégia de resumir ou realizar esquemas de informação. Por outro lado, em duas questões todas as jovens responderam corretamente – itens 5 e 9, que se referem à estratégia de sublinhar a informação e à procura de ajuda perante uma dificuldade, respetivamente. A média do somatório deste grupo ($M = 5,67$) foi

ligeiramente superior à do grupo do 2º ciclo ($M = 5$), sendo que neste grupo algumas jovens obtiverem 7 valores no somatório total, um valor superior ao do outro grupo. No pós-teste as médias dos itens alteraram-se e, apesar de não haver nenhuma questão à qual todas as jovens tenham respondido erradamente, também não houve nenhuma à qual todas respondessem de forma correta. Desta forma, a média do somatório, no momento de pós-teste, diminuiu, o que aponta para um menor conhecimento sobre estratégias de autorregulação do que no momento inicial. Podemos também refletir sobre os possíveis níveis de motivação das jovens neste momento, uma vez que ocorreu no final do ano letivo.

Podemos analisar mais detalhadamente o somatório deste instrumento de cada uma das jovens, no quadro 18.

Quadro 18. Resultados Individuais do Grupo 1 (2º ciclo) relativamente ao Somatório do QCEA

Somatório QCEA		
Participante	M1 - Novembro	M4 - Junho
4, 8º ano	5	3
5, 8º ano	7	8
6, 9º ano	5	2

Nesta análise individual, encontramos, no pré-teste, uma jovem com um somatório de 7 valores, enquanto as restantes obtiveram 5. Porém, no momento de pós-teste, voltamos a verificar que os resultados pioram. As jovens 4 e 5 atingem, no momento 4, valores muito baixos. Por outro lado, temos uma jovem (5), que consegue melhorar a nível de conhecimentos. É interessante salientar que esta jovem 5, que obtém um bom resultado no QCEA é a mesma jovem com um resultado muito fraco no pós-teste em relação ao IPAA e que teve durante todo o ano letivo uma trajetória em declínio. Apesar disso, de todas as jovens de ambos os grupos, é aquela que melhores conhecimentos sobre estratégias de autorregulação da aprendizagem parece revelar, sendo necessário apoiá-la a colocá-los em prática para atingir o sucesso.

Os resultados de ambos os grupos vêm, mais uma vez, contrariar os resultados encontrados por Rosário e colaboradores (2010), em cujo estudo realizaram uma intervenção junto de jovens do 5º ano de escolaridade e avaliaram em pré e pós-teste os seus conhecimentos sobre estratégias de autorregulação da aprendizagem, com o mesmo instrumento utilizado neste estudo. Porém, no seu estudo, os participantes, no momento de pós-teste, mostraram um aumento nos seus conhecimentos sobre as estratégias, ao contrário das nossas participantes que parecem até ter diminuído o seu conhecimento. Este resultado poderá indicar uma baixa correspondência entre os conhecimentos trabalhados ao longo do programa e as dimensões avaliadas no questionário.

De qualquer forma, de uma forma geral parece haver lacunas nos conhecimentos sobre estratégias de autorregulação da aprendizagem, mesmo no grupo de jovens com maior sucesso académico.

4. Relatórios-Sínteses das Sessões

Após cada sessão de tutoria era realizado um relatório-síntese (Anexos B e C), indicando os pontos mais importantes da sessão. Esta foi uma tarefa útil para perceber como é que as jovens reagiam às diferentes atividades e capítulos do livro, se estavam motivadas ou não, entre outros aspetos – no fundo percebermos quais foram as sessões e as atividades que resultaram melhor, tendo em conta as características das jovens.

As primeiras sessões, iguais para ambos os grupos, decorreram sem problemas. Porém, apesar de, logo desde o início, o grupo do 2º ciclo se ter mostrado bastante motivado, interessado e participativo, o mesmo não aconteceu com o grupo do 3º ciclo. Este grupo apresentou-se como mais desafiante e muito pouco motivado para participar nas sessões. Esta não é uma situação completamente inesperada, uma vez que os grupos tinham lógicas diferentes: o do 2º ciclo mais preventivo e o do 3º mais remediativo. Assim este registo foi útil desde início, pois posteriormente, em reunião com a tutora foi decidido que se iriam realizar algumas modificações na intervenção com o grupo do 3º ciclo, nomeadamente, deixar de parte o livro do *Testas* do 5º ano e apostar no livro do 8º ano.

Mas continuaremos então, primeiro, a analisar os registos das sessões do 2º ciclo. As jovens mantiveram-se motivadas durante o decorrer das sessões, exceto uma das jovens que a meio do programa (8ª sessão) começou a mostrar-se mais “desmotivada”, mesmo na última sessão, onde segundo a tutora se apresentava “*dispersa*”, “*apática*” e “*triste*”. Todas as sessões em que era necessário preencher o guião microanalítico, as jovens demonstravam dificuldades na formulação de objetivos a curto e médio prazo.

Uma das atividades em que as jovens investiram bastante e se mostraram interessadas (exceto a jovem acima mencionada) decorreu na sessão 9, quando se solicitou às jovens que criassem o seu horário semanal individual.

Na sessão 11, uma das jovens esteve mais dispersa, provavelmente devido à preocupação com um teste que iria ter. Além disso, numa das atividades realizadas na sessão “*Os pontos mais fortes e menos fortes*”, teve bastante dificuldade em apontar os seus pontos fortes e menos fortes, o que poderá refletir uma dificuldade em falar e refletir sobre sentimentos e emoções (tema que tanto técnicos e professores, nas entrevistas, foram mencionando como uma área essencial a intervir com as jovens).

Uma das sessões em que todas as jovens se mostraram bastante motivadas foi a sessão 13, a última sessão de tutoria efetiva, uma vez que a sessão seguinte seria apenas de pós-teste. Foi uma sessão muito focada em promover a autovalorização e autoestima das jovens, mostrando que elas são as pessoas mais importantes e a personagem principal das suas vidas, por exemplo através da dinâmica “*O Espelho*”.

O grupo do 3º ciclo, tal como mencionado anteriormente, iniciou a tutoria a mostrar-se resistente e sem vontade de estar nas sessões. Assim, na 5ª sessão, foram discutidas com as jovens algumas

alterações ao programa, nomeadamente a utilização de um livro mais apropriado à faixa etária – *Testas*, 8º ano – e as jovens concordaram com as mudanças. Desta forma, na sessão seguinte, 6ª, as jovens mostraram-se mais motivadas, provavelmente por não ter havido leitura de nenhum capítulo, mas sim atividades mais práticas como a discussão e reflexão sobre o que são objetivos CRAva, “*Objetivos OK*” e “*Objetivos KO*” e a atividade “*O meu Comportamento, O meu Estudo, A minha Participação*”.

Apesar de a 6ª sessão ter decorrido de forma bastante positiva, na sessão seguinte foi necessário voltar a fazer um ponto de situação e refletir juntamente com as jovens sobre a sua postura, sobre o que é e para que serve a tutoria e o que podiam retirar destas sessões. Na sessão 8, duas jovens continuaram a mostrar-se um pouco resistentes, enquanto a outra participante sentiu mais necessidade de falar sobre as suas notas negativas. Depois deste “desabafo”, a jovem mostrou-se motivada e tomou até a iniciativa para ler o capítulo do livro. O que nos demonstra que este aspeto relacional e de dar espaço às jovens para falarem das suas preocupações deve ser tido em conta e não ser deixado de parte neste tipo de programas.

Na sessão 9, não houve nenhum aspeto relevante a salientar relativamente ao comportamento ou postura das jovens. Um das jovens que na sessão anterior se mostrou resistente mostrou vontade de ler o capítulo do livro.

Foi nas últimas duas últimas sessões antes do pós-teste que as jovens se mostraram mais motivadas e participativas. Na sessão 11 foram trabalhadas as questões da ansiedade face aos exames, após a leitura de um capítulo do *Testas* do 7º ano que trata também esse tema. Seguiu-se uma atividade mais prática e que posteriormente envolvia uma partilha e discussão em grupo de estratégias para combater a ansiedade. Depois, na 12ª sessão, após a leitura de um outro capítulo do mesmo livro e respetiva reflexão, realizou-se, tal como no grupo do 3º ciclo, a dinâmica “*O Espelho*” e foi a jovem com menor aproveitamento e que menos interesse e melhorias demonstrou com as sessões que se mostrou mais emotiva e sensível com esta sessão.

Claramente, os dois grupos são bastante diferentes. O grupo do 2º ciclo, com meninas motivadas e direcionadas para os estudos e com objetivos de obter bons resultados, é um grupo onde é possível de alguma forma promover e trabalhar as questões da autorregulação mais facilmente. Talvez o mesmo não aconteça com tanta facilidade no grupo do 3º ciclo, pois parecem jovens que têm mais necessidade no que toca às relações e a terem um espaço onde podem desabafar também sobre as suas preocupações e desânimo com as situações escolares. Tendo em conta que as últimas sessões mais orientadas para promover questões relacionadas com autoestima, autoconceito e autovalorização pessoal, foram das que tiveram mais impacto junto de todas as jovens, provavelmente seria pertinente apostar numa intervenção nesse sentido.

Defrontamo-nos neste programa com as esperadas dificuldades que Herrera e colaboradores (2002) tinham já referido, como por exemplo, evitar influências negativas de umas jovens para as outras

(que aconteceu algumas vezes no grupo do 3º ciclo) e, principalmente, mantê-los interessadas e envolvidas (principalmente, no 3º grupo novamente). Mas ainda assim, foram dificuldades ultrapassadas, uma vez que, especialmente no final, as jovens do 3º ciclo, que foram as mais desafiadas, começaram a aderir mais às sessões. Salientamos aqui a necessidade de, tal como outros autores indicam, os programas de tutoria terem um período mínimo de duração e regularidade para que possam surtir efeitos resultados desejados (DuBois & Neville, 1997). Por exemplo, Grossman e Rhodes (2002) encontraram evidências de que programas de tutoria com uma duração inferior a 6 meses estavam negativamente relacionados com a motivação académica. No caso do programa implementado, teve a duração superior a seis meses, mas por motivos inerentes ao contexto em que foi implementado, nem sempre foi possível realizar as sessões com a regularidade pensada inicialmente (e.g. jovens que vão para casa de férias; idas à CPCJ).

5. Questionário de Satisfação

Por último, vamos também apresentar os resultados que surgiram do questionário de satisfação realizado na última sessão de tutoria. Este questionário tinha como objetivo perceber a satisfação das jovens com o programa, perceber em que aspetos consideravam que poderia melhorar e ainda saber se as jovens reconheciam algum benefício que tivessem obtido das sessões.

No primeiro item do questionário, as jovens avaliaram o quanto tinham gostado das sessões, posicionando-se entre “*Não gostei*” e “*Adorei*”. As jovens do 2º ciclo dividem-se nas opiniões, pois uma afirma ter gostado “*pouco*”, outra “*mais ou menos*”, enquanto uma refere ter adorado o programa. Já no grupo do 3º ciclo, duas jovens referem ter gostado “*mais ou menos*” e uma afirma ter gostado muito. Nos dois itens seguintes, era solicitado a cada uma que indicasse o que gostou mais e, posteriormente o que gostou menos. Entre os aspetos de que gostaram mais, no 2º ciclo, é referida a leitura do livro do *Testas*, o preenchimento de questionários, as fichas de atividade e ainda a última sessão. Por outro lado, relativamente ao que menos gostaram referem a leitura e o preenchimento de questionários. Por isso, parece que as opiniões se dividem entre as jovens relativamente ao que foi melhor ou pior no programa. Enquanto isso, o grupo do 3º ciclo valorizou mais as questões relacionais sendo que as jovens dizem que o que mais gostaram foi de estarem com a tutora e com as colegas de grupo. E, aparentemente, o que menos gostaram foi o livro do *Testas*, da leitura e do questionário sobre as notas.

Todas as jovens referem que houve uma sessão ou atividade que foi especialmente importante para elas, sendo que todas elas se referem à sessão final da tutoria, umas falam da sessão toda no geral, enquanto outras especificam mesmo a dinâmica do “*Espelho*”. No que concerne aos benefícios da tutoria, no 2º ciclo, todas concordam que as sessões as ajudaram em algum aspeto (e.g. “*na escola*”, “*na ansiedade antes dos testes*”, “*fez-me gostar mais de ler*”) e quando lhes foi questionado porque tinham essa opinião cada uma referiu ideias diferentes, “*deram-me algumas dicas*”, “*leio muito mais*”, “*fiquei*

mais organizada para os testes”. O grupo do 3º ciclo tem as suas opiniões mais divididas. Uma das jovens refere que a tutoria não a ajudou, outra diz que ajudou “*mais ou menos*” e outra afirma que, de facto, ajudou nos estudos, porque começou a “*ter boas notas*”. A jovem que diz ter ajudado “*mais ou menos*” refere que a tutoria a incentivou a fazer o que ela própria já fazia.

Uma das questões do questionário dizia respeito também a mudanças que gostariam de fazer no programa e a maioria das jovens refere que não mudaria nada, são apenas duas participantes do 3º ciclo que aconselham a utilizar um “*outro livro melhor*” e a mudar alguns inquéritos. Apesar das sugestões de mudança, cinco jovens referem que voltariam a participar num programa semelhante e/ou aconselhariam o programa a amigos, apenas uma jovem respondeu “*depende*”, não aprofundando a sua resposta.

Por último, no final do questionário, era pedido às jovens que avaliassem o programa numa escala de 1 a 10 e todas as avaliações foram positivas, sendo que a mais baixa foi de seis valores (uma jovem do 2º ciclo e uma do 3º ciclo), situando-se as restantes entre o 7 e o 10, o que resulta numa média de 7,66 valores. De uma forma geral, parece haver uma apreciação positiva do programa e das sessões, havendo contudo espaço para melhorias.

Fica claro que pelo menos para as jovens com mais dificuldades foi o aspeto relacional que para elas foi mais importante, mostrando alguma resistência à leitura do livro, por exemplo. No estudo de Santos (2012), surgem resultados idênticos, sendo principalmente os alunos com maiores dificuldades a indicarem que entre os aspetos negativos do programa estaria o facto de se ler muito quando se podia conversar mais. Isto porque provavelmente para estes alunos o nível de complexidade de algumas histórias e/ou frases é demasiado elevado. Foi por isso que inicialmente optámos por ler o livro do *Testas* do 5º ano também com o grupo do 3º ciclo, porém tal não resultou, por representar situações com as quais as jovens não se identificavam tanto. Também pode estar relacionado com a necessidade de as jovens terem um espaço onde são ouvidas e podem desabafar sobre os seus problemas sem nenhum impedimento. Por isso, faz todo sentido existir no espaço de tutoria, um momento de partilha, tal como Santos (2012) incluiu no programa. Isto porque as crianças e jovens têm necessidades individuais e, por isso, a tutoria para ser eficaz deve ser suficientemente flexível para ir de encontro às necessidades pessoais dos jovens (National Mentoring Partnership, 2005). Uma outra justificação estará também na necessidade de se intervir a nível das emoções e sentimentos com estas jovens – necessidade referida por quase todos os entrevistados.

6. Entrevistas

As entrevistas, tal como anteriormente referido, foram realizadas junto de quatro técnicos do Lar onde foi realizada esta investigação e três diretores de turma (referentes a duas jovens do 2º ciclo e às três jovens do 3º ciclo), no final do programa de tutoria autorregulatória. Estas entrevistas forneceram-nos informações bastante interessantes sobre as jovens, o contexto em que vivem, o contexto em que estudam e a forma como os profissionais que as rodeiam as veem e imaginam no futuro. De seguida iremos apresentar algumas das informações recolhidas então com este instrumento.

a) Caracterização das jovens

Um dos aspetos referidos foi que as jovens que agora vivem no lar são mais velhas do que há uns anos atrás, ou seja, entram mais tarde no lar, já na fase da adolescência, havendo assim um grupo pequeno de crianças no lar. De uma forma geral, as crianças e jovens são caracterizadas como “um pouco complicadas”, com problemáticas comportamentais e algumas perturbações emocionais, instáveis, com ausência de vínculo e sentimento de pertença. Por outro lado, também foram salientados bastantes aspetos positivos: jovens doces, afetuosas, resilientes e, no caso, das jovens mais velhas, são mesmo descritas como empreendedoras e com objetivos claros daquilo que querem. Em relação ao estudo, de notar que uma das técnicas refere que “99% delas não quer, não gosta de estudar”. Tal como refere Rosário (2004), existem vários motivos para o não querer estudar ou aprender: podemos estar perante jovens com competências cognitivas limitadas, jovens que não acreditam nas suas capacidades e desistem antes mesmo de iniciarem a tarefa, jovens que não querem confrontar-se com as suas responsabilidades ou até mesmo jovens que não encontram na aprendizagem razões que as motivem o suficiente. Tal como referido pelos técnicos do lar, nas entrevistas, há muitas jovens que entram no lar sem objetivos, sem nenhuma motivação para estudar, mas ao viverem num contexto como o deste lar, que valoriza a educação, tem uma cultura focada na escola e aprendizagem forte e, principalmente, ao verem outras jovens a terem sucesso académico e a progredirem nos estudos e nas suas vidas, há uma mudança de opinião, atitude e comportamentos. E, tal como refere uma das entrevistadas, “há jovens que quebram ciclos transgeracionais fantásticos, quebram-nos mesmo!”

b) Dificuldades de estudo

Em relação às dificuldades no estudo e aprendizagem, de certa forma, surgem duas respostas diferentes. Uma delas, relacionada com as dificuldades que têm origem a nível de conteúdo das matérias e da “falta de bases” de algumas jovens em relação a determinada matéria e/ou disciplina - aspeto bastante referido pelas próprias jovens. Por outro lado, surgem questões mais ligadas à autorregulação como motivação, autonomia no estudo (e.g. gestão do horário de estudo), sistematização da matéria, concentração. Por último, surgem ainda casos relacionados com dificuldades em interpretar e relacionar

a matéria. Parece-nos importante notar também que um dos professores salientou que, apesar das dificuldades, uma das jovens consegue facilmente perceber a matéria se forem utilizados exemplos práticos do quotidiano.

Tal como referimos anteriormente, as dificuldades como as “faltas de bases” vão-se agravando ao longo do tempo (Rosário, 2004), sendo necessário intervir com apoios suplementares (e.g. apoio a matemática que o lar disponibiliza), ajudando as jovens perceber e acompanhar a matéria. Relativamente às dificuldades mais relacionadas com as estratégias de autorregulação da aprendizagem, esperamos que este programa tenha sido um primeiro passo no apoio às jovens nessa área, ajudando-as a “*aprender a aprender*” (Rosário, 2004).

c) Expectativas futuras

Foi bastante interessante constatar que todos os entrevistados tinham, de forma geral, expectativas positivas face ao futuro das jovens. Existe, de facto, a ideia de que algumas jovens irão prosseguir os estudos, ingressar no ensino superior e ser “*bem-sucedidas*”. Um dos entrevistados diz até que “acredito que qualquer uma delas tem potencial para chegar longe (...)”. Por outro lado, é também percebido que nem todas têm as mesmas capacidades nem terão de seguir os mesmos caminhos.

Algumas jovens parecem ter mais tendência para no futuro procurarem cursos profissionais para acabar o ensino secundário e arranjam emprego mais facilmente. É também referido por um dos entrevistados que há algumas meninas cujo “*único objetivo é sair do lar e, aquilo que querem mesmo, é ter 18 anos para sair do lar e da escola*”. Especificamente, em relação às jovens que participaram nesta investigação, alguns diretores de turma apresentam ideias bastante positivas das jovens que apesar de algumas dificuldades têm “*força de vontade*”, são cumpridoras e serão “*excelentes profissionais*” e que continuando a ser acompanhadas serão capazes de prosseguir.

De uma forma geral, todos os entrevistados parecem acreditar que as jovens têm competências para continuarem os seus estudos com sucesso. Uma das entrevistadas, referindo-se a jovens que parecem neste momento um pouco mais “*perdidas*” e menos motivadas, afirma que “*há sempre aquele dia em que se dá o clique e eu acredito nisso*” e acrescenta que “*qualquer uma delas tem grande potencial para chegar longe*”. Esta esperança na mudança e estas expectativas são um aspeto bastante positivo, uma vez que ter e criar aspirações educacionais é crucial para oferecer aos jovens uma razão para investirem o seu tempo e esforço em aprender e alcançar resultados e cultivarem o envolvimento cognitivo (Tilbury, Creed, Buys, Osmond, & Crawford, 2012).

d) Feedback sobre as jovens ao longo do ano letivo

Relativamente a algumas jovens, foi possível receber um feedback um pouco mais específico sobre o seu desenvolvimento no decorrer do ano letivo de 2013/2014. Uma das jovens, do 2º ciclo,

apesar de a professora referir que tem um bom aproveitamento (média próxima de quatro valores) e é cumpridora, um outro entrevistado refere que notou um “*retrocesso*” na jovem e que lhe parece “*preguiçosa*” e que apesar de pedir ajuda, não quer ouvir a explicação; por outro lado, um outro entrevistado refere que a tutoria teve um efeito positivo na jovem. Numa outra jovem, agora do 3º ciclo, duas pessoas entrevistadas, uma técnica do lar e o diretor de turma, referem uma transformação positiva da jovem. Foi então reforçado o facto de a jovem ter iniciado o ano letivo com dificuldades e com cinco negativas, mas que posteriormente conseguiu mudar e terminou o ano com apenas uma negativa, tornando-se uma jovem mais “*empenhada*”, “*mais calma*” e capaz de “*ouvir os outros*”. Por último, fomos também dito que uma outra jovem do 3º ciclo, apesar de pequenas mudanças, manteve o seu percurso de insucesso, mostrando desinteresse e falta de vontade (e.g. realizando tarefas na aula que não estavam relacionadas com o que estava a acontecer na sala) e terminando o ano com uma reprovação.

Um dos entrevistados refere que “*o saldo é positivo*” em relação à tutoria, mesmo que não tenha “*uma grande visibilidade para já (...), mas vai fazendo com que comecem a pensar no estudo de forma ligeiramente diferente. Pode ser uma semente que só germine daqui a um tempo*”.

Parece-nos também importante referir que algumas jovens foram falando sobre a tutoria fora do contexto das sessões, ora informando os professores que estavam a participar no programa, ora informando que gostavam das sessões e também reconhecendo conceitos trabalhados na tutoria noutros contextos, como o exemplo de uma jovem que ao estar a ser discutido o seu projeto de vida e ao referirem a importância de traçar objetivos, referiu que isso era algo que ela estava a aprender na tutoria.

CONCLUSÃO

Nesta secção serão apresentadas as principais conclusões da presente investigação, bem como as suas implicações, as suas limitações e sugestões para investigações futuras. Tal como foi já referido, o objetivo primordial desta investigação consistiu em desenhar, implementar e avaliar, de forma exploratória, a eficácia de um programa tutoria autorregulatória no contexto de acolhimento institucional.

Relativamente aos processos de autorregulação, apenas o grupo do 2º ciclo parece ter melhorado de forma geral, apenas na média do IPAA, o que vai de encontro aos dados de Santos (2012), de que o programa de tutoria autorregulatória tem impacto, aumentando os níveis de autorregulação da aprendizagem autorrelatada. Porém, no grupo do 3º ciclo, tal não aconteceu. O que se salienta nos resultados de pós-teste para ambos os grupos é o aumento dos níveis de autorregulação no âmbito da planificação, refletindo o investimento que houve nas sessões nas questões de formulação de objetivos, listagem de prioridades para a semana, etc.

No que concerne aos conhecimentos declarativos sobre as estratégias de aprendizagem (QCEA), nenhum dos grupos sofreu evoluções, aparentando mesmo ter havido uma diminuição de conhecimentos em alguns casos. Estes dados, tal como referimos anteriormente, contrariam as conclusões de Rosário e colaboradores (2010) de que a intervenção a nível da autorregulação da aprendizagem tinha impacto positivo a nível dos conhecimentos sobre as estratégias, aumentando-os – apesar de tal não ter impacto a nível do rendimento académico.

Para além destes dados, quando analisamos a informação que é partilhada nas entrevistas, percebemos que, em alguns casos, poderá ter havido, de facto, uma mudança de atitudes e comportamento em relação à escola e aos estudos. Verificamos que pelo menos para uma das jovens do Grupo 2 (3º ciclo), o grupo com mais dificuldades a nível escolar, houve uma mudança durante o ano letivo relativamente à sua postura face à escola e estudos, e esta mudança é referida tanto pela diretora de turma como pelos técnicos do lar. Além disso, na avaliação final do programa as jovens foram capazes de indicar áreas em que a tutoria as tinha ajudado (e.g. na organização dos estudos, a tirar melhores notas, etc.), o que constituem indicadores das potencialidades deste programa.

Outros autores vão referindo também mais benefícios da tutoria em grupo, de forma geral, tais como melhoria das competências sociais, nas relações com professores, pais e amigos, no rendimento escolar (Herrera, Vang, & Gale, 2002). Especificamente para grupos de jovens em risco é referido que a tutoria pode ajudar estes jovens a desenvolver a sua identidade, a sua capacidade de tomar decisões (Ferguson & Snipes, 1994) e também prevenir o desenvolvimento de problemas psicossociais sérios (Berlin, Vinnerljung, & Anders Hjern, 2011). Tendo em conta a forma como os professores e técnicos descreveram as jovens podemos perceber que em alguns casos, sim, observou-se realmente, melhoria

nas competências sociais e nas relações (“*saber ouvir os outros*”, “*estar mais calma*”). Além disso, não devemos esquecer que ter um adulto significativo que oferece apoio e reforço é um importante fator protetor para o sucesso académico (Jackson & Martin, 1998). Esse foi um dos principais papéis da tutora e percebemos que principalmente para o grupo do 3º ciclo, este foi um aspeto muito importante, sendo que salientaram o aspeto positivo das relações na tutoria (estar com os colegas e com a tutora).

Parece-nos também importante referir aqui o papel da escola, uma vez que, segundo jovens Höjer e Johansson (2013) assume-se muitas vezes como um espaço estruturado e seguro, que possibilita a integração das crianças e jovens institucionalizados no sistema educativo, apresentando-se como fator de resiliência essencial nas suas vidas. De facto, percebemos segundo os professores que há uma grande preocupação e proximidade com os seus alunos e alguns professores relatam mesmo que algumas das jovens “*encontraram na turma uma família*” e que “*gostam e procuram os professores*”, informações que vêm corroborar o que Höjer e Johansson (2013) defendem, apresentando-se, assim, a escola, como um contexto seguro e que colmatará algumas lacunas na vida destas crianças e jovens. Mas, por outro lado, pode ser também um contexto inseguro, desconfortável e que não desperta interesse nas jovens, uma vez que encontramos jovens desinteressadas, com fraca motivação para estudar e participar nas aulas e, além disso, um dos professores relata casos de bullying. Assim, a escola pode apresentar-se como um contexto promotor de desenvolvimento, segurança e pertença, mas também como propício a situações de desconforto e promotoras de mau-estar – sendo assim importante tentar com que, cada vez mais se aproxima da primeira opção.

Desta forma, existem vários aspetos a salientar desta investigação. Um dos aspetos importantes desta investigação é que a tutora, a pessoa que dinamizou as sessões, não foi a investigadora, mas sim uma pessoa do contexto onde as jovens estão acolhidas. A função da tutora na instituição é a de educadora social, com funções que incluem ser encarregada de educação de algumas jovens, nomeadamente todas as jovens que participaram no programa de tutoria. Ora, este acabou por ser um aspeto chave no programa, uma vez que a tutora já conhecia o percurso escolar das jovens e articulava quase diariamente com os diretores de turma de todas as participantes. Isto facilitou a monitorização das jovens e o conhecimento geral sobre tudo o que se passava na vida escolar das jovens. Além disso, as próprias participantes referem que uma das coisas que mais gostaram na tutoria foi de estar com a tutora. Este conhecimento das jovens, do contexto e de relação com os diretores de turma, por parte da tutora, foi sem dúvida um aspeto positivo. Além disso, esta situação possibilita que, apesar de a investigação chegar ao fim, o conhecimento, as estratégias e a experiência continuam no contexto. Ou seja, a tutora possui agora mais conhecimentos que foi adquirindo ao longo do programa e que poderá continuar a aplicar no contexto. E não só a tutora, também uma das educadoras, que acompanhou de forma mais próxima o programa, referiu ter adquirido novos conhecimentos (e.g. importância da formulação de objetivos concretos) que poderá aplicar na sua prática. Ou seja, apesar do foco de intervenção ter sido

especificamente nas jovens, houve profissionais que também beneficiaram do programa e, mais importante de tudo isto, é que o conhecimento não ficou contido apenas na investigadora, foi partilhado com todos os intervenientes que agora poderão continuar o trabalho de promoção de estratégias de autorregulação de aprendizagem, após o término do programa.

Por último, houve também uma tentativa de articulação constante entre investigadora e tutora, com contactos e reuniões regulares para refletir sobre as sessões e fazer o ponto de situação, para perceber que adaptações era necessário fazer aos planos de sessões, para que estas fossem o mais ajustadas possíveis às necessidades de cada um dos grupos.

Outra potencialidade reside no facto de ter sido um programa desenhado à medida que foi implementado, ou seja, esta flexibilidade permitiu realizar adaptações de modo a que cada sessão fosse construída com base no conhecimento que foi gradualmente adquirido em relação às características, expectativas e necessidades das participantes.

Por outro lado, é importante reconhecer as limitações deste estudo e aspetos a considerar em investigações futuras. Um dos aspetos inerentes a salientar diz respeito ao facto de intervirmos em contexto de acolhimento institucional, onde todos os dias são diferentes, há sempre algo a acontecer e onde há muito espaço para imprevistos que por vezes dificultam a intervenção regular. De facto, inicialmente, estavam programadas mais sessões do que as que aconteceram na prática. Isto porque, neste tipo de contexto, acabam por surgir situações e compromissos aos quais não é possível fugir. Não podemos esquecer que a tutora, para além da tarefa de dinamizar as sessões, tinha também as suas tarefas de trabalho no lar. Assim, em alguns momentos não houve possibilidade de conciliar estas duas funções e não foi possível realizar as sessões. Noutros momentos, as sessões estavam estipuladas para dias em que as jovens não estariam no lar (e.g. situação de férias escolares) e portanto as sessões também não decorreram. Houve situações em que as jovens não tiveram tutoria durante 4 semanas ou mais, por exemplo. E a regularidade das sessões é algo destacado na literatura como um aspeto importante para que a tutoria tenha resultados positivos (DuBois & Neville, 1997). A juntar a esta dificuldade da regularidade das sessões, tem de haver também um esforço para conciliar a tutoria com os horários de outras atividades que já ocorrem no lar. Graças ao esforço da tutora foi possível encontrar dia e horário para ambos os grupos, mas é importante notar que o grupo do 3º ciclo tinha as sessões de tutoria à sexta-feira à tarde, o que tinha implicações para as jovens. À sexta-feira é dia de as jovens irem a casa, para as famílias, e o facto de terem as sessões de tutoria neste dia e horário, implicava que as participantes tivessem de ir para casa mais tarde. É importante ter em conta todos estes aspetos, pois eles também podem ter impacto na adesão e motivação das jovens para participar no programa. De certa forma, é compreensível que as jovens se tenham mostrado resistentes em estar nas sessões, algumas vezes, sabendo que, se não fosse a sessão, teriam ido para casa mais cedo.

Em investigações futuras será importante ter em conta os aspetos acima referidos e também procurar promover uma articulação forte entre investigadores e/ou tutores com os restantes técnicos do lar e com a escola relativamente ao programa de tutoria. Nesta investigação houve intenção de informar e articular diretamente com os diretores de turma e outros profissionais do lar, mas nem sempre foi possível, havendo alguns professores que mostraram não conhecer muito bem que programa estava a decorrer no lar, bem como alguns técnicos da instituição também não tinham a certeza sobre o que era trabalhado nas sessões de tutoria. Desta forma, salienta-se aqui a importância de promover e procurar efetivamente esta articulação, de forma a melhor conhecer as necessidades das jovens e monitorizar os seus percursos. Por outro lado, esta articulação é também uma forma de cooperação, uma vez que a escola também deve cada vez mais promover estratégias de autorregulação da aprendizagem, pois tal como refere Almeida (2002) é urgente que a escola ensine a pensar e a estudar, valorizando o papel do aluno e proporcionando – em conjunto com as instituições de acolhimento, neste caso – meios para o seu sucesso.

Para além da articulação, seria importante também intervir com outros técnicos e profissionais, salientando-se a importância de uma abordagem ecológica, uma vez que as intervenções mais alargadas nesses termos podem potenciar o desenvolvimento de novas competências (Tolan, Guerra, & Kendall, 1995). Foram tidos em conta outros intervenientes, numa fase final, para recolher informação sobre o percurso das jovens ao longo do ano letivo, mas teria sido benéfico - e foi uma das sugestões apontadas por vários entrevistados – incluir uma componente dedicada à formação dos adultos envolvidos no apoio ao estudo das crianças e jovens em contexto institucional, no sentido de, finalizado o programa, continuarem a promover estratégias de autorregulação da aprendizagem, ajudando as jovens – tanto as que participaram no programa, como as restantes - a “*aprender a aprender*”.

Uma importante limitação deste estudo está relacionada com o número de jovens participantes. A verdade é que a intervenção foi implementada junto de um grupo muito reduzido de jovens o que, apesar de possibilitar uma análise mais detalhada dos dados, inviabiliza a generalização tanto dos resultados como da adequabilidade do programa. Porém, logo desde início, partíamos para esta investigação numa lógica muito mais exploratória do que com o objetivo de generalização, uma vez que, neste tipo de contexto, não são conhecidas intervenções como a que apresentámos neste estudo. É urgente que se continue a intervir e investigar nesta área e neste contexto de acolhimento institucional, para se perceber melhor os benefícios e características essenciais de programas de promoção da autorregulação da aprendizagem em instituições de acolhimento; além de um número maior de participantes, seria útil realizar investigações com um desenho experimental, com grupo de controlo, de forma a poder afirmar com maior segurança que os resultados que se obterão nas futuras investigações estão relacionados com a participação no programa – esta foi uma outra limitação do presente estudo, uma vez que não foi possível criar um grupo de controlo.

De uma forma geral, seria pertinente que se desenvolvessem investigações 1) com maior número de participantes, 2) que integrassem grupo de controlo, 3) que integrassem metodologias de observação, permitindo aferir mudanças de comportamento, 4) que conseguissem realizar sessões mais regulares e 5) que incluíssem uma componente de formação destinada aos técnicos, cuidadores e professores, alargando a intervenção a outros contextos onde o desenvolvimento das crianças e jovens pode e deve ser promovido.

Tendo em conta que o insucesso escolar ainda marca o percurso das crianças e jovens em acolhimento, parece-nos também importante que se intervenha sempre que possível de uma forma precoce, antes de atingirmos situações de insucesso. Uma vez que a tutoria para jovens em risco pode ajudá-los a desenvolver a sua identidade, a sua capacidade de tomar decisões e ainda a prevenir o desenvolvimento de problemas psicossociais futuros (Berlin, Vinnerljung & Hjern, 2011; Ferguson e Snipes, 1994), acreditamos ser importante apostar neste tipo de intervenções futuramente; para além de que, ter um adulto significativo – como pode ser o caso de um tutor – que oferece apoio e reforço constantes, agindo enquanto modelo, pode constituir-se como um fator protetor para o sucesso académico destes jovens (Jackson e Martin, 1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, D. (2013). *Autorregulação da Aprendizagem no Domínio da História: um Estudo com Alunos do 9º ano de Escolaridade* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal
- Almeida, Leandro S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Berlin, M., Vinnerljung, B., & Anders Hjern. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2489–2497. doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.08.024
- Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned?. *Children & Youth Services Review*, 34(6), 1171-1175. doi: 10.1016/j.chilyouth.2012.01.032.
- Boekaerts, M. (1996). Self-Regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112. doi: 10.1027/1016-9040.1.2.100
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), pp. 199-231. doi:10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x
- Casas, F., Cornejo, J., Scholte, E., & Colton, M. (2000). Perceptions of stigmatization and satisfaction with services received, among users of social welfare services for the child and family in 3 European regions. *Social Indicators Research*, 51(3), 287-309.
- Dembo, M., Eaton, M. (2000). Self-Regulation of Academic Learning in Middle-Level Schools. *The Elementary School Journal*, 100(5), pp. 473-490.
- Diário da República. (s.d.). Lei nº 147/ 99. Consultado em: <http://www.dre.pt/util/getdiplomas.asp?s=sug&tdip=Lei&ndip=147/99>
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101–129. doi:10.1016/j.edurev.2008.02.003
- Dubois, D. L., & Neville, H. A. (1997). Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits. *Journal of Community Psychology*, 25(3), 227-234.
- Ferguson, R., & Snipes, J. (1994). Outcomes of Mentoring: Healthy Identities for Youth. *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 3, 19-22.
- Fernandes, L. (2009). *Autorregulação e Abordagens à Aprendizagem: um estudo do (in)sucesso a Matemática no 6.º e 9.º anos de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho.

- Flynn, R., Marquis, R., Paquet, M.-P., Peeke, L., & Aubry, T. (2012). Effects of individual direct-instruction tutoring on foster children's academic skills: a randomized trial. *Children and Youth Services Review, 34*(6), 1183–1189. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.01.036
- Forsman, H., & Vinnerljung, B. (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review, 34*(6) 1084–1091. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.01.037
- Franz, B., & Branica, V. (2013). The relevance and experience of education from the perspective of Croatian youth in-care. *European Journal of Social Work, 16*(1), 137-152. doi:10.1080/13691457.2012.722979
- Gomes, C. (2011). Abordagem Profunda e Superficial à Aprendizagem: Diferentes Perspetivas do Rendimento Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(3), 438-447. doi:10.1590/S0102-79722011000300004
- Grossman, J. B. & Rhodes, J. E. (2002). The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Programs. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 199-206.
- Harker, R.M., Dobel-Ober, D., Akhurst, S., Berridge, D. & Sinclair, R. (2004) Who takes care of education 18 months on? A follow-up study of looked after children's perceptions of support for educational progress. *Child & Family Social Work, 9*(3), 273–284. doi: 10.1111/j.1365-2206.2004.00316.x
- Herrera, C., Vang, Z., & Gale, L. (2002). Group Mentoring: a study of mentoring groups in three programs. The National Mentoring Partnership. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED467570>
- Hyman, B., & Williams, L. (2001). (2001) Resilience among women survivors of child sexual abuse. *Affilia, 16*(2), 198-219.
- Höjer, I., & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work, 16*(1), 22-36. doi:10.1080/13691457.2012.722984
- Instituto da Segurança Social. (2012). CASA 2012: Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens. Lisboa: Departamento de Desenvolvimento Social. Consultado em: www.parlamento.pt/Documents/XIILEG/Abril2013/CASA2012.pdf
- Instituto de Desenvolvimento Social. (2000). Crianças e Jovens que Vivem em Lar: Caracterização Sociográfica e Percursos de Vida. Lisboa. Consultado em: www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=218&m=PDF
- Jackson, S., & Höjer, I. (2013). Prioritising education for children looked after away from home. *European Journal of Social Work, 16*(1), 1-5. doi:10.1080/13691457.2012.763108
- Jackson, S., & Sachdev, D. (2001). *Better Education, Better Futures. Research, Practice And The Views Of Young People in Care - Summary*. Barnardo's. Disponível em:

- http://www.barnardos.org.uk/better_education__better_futures._research__practice_and_the_views_of_young_people_in_public_care_-_summary-2.pdf.
- Jackson, S., & Martin, P. (1998). Surviving the care system: education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21(5), 569-583.
- Lemos, M. (2010) Motivação e Aprendizagem. In G., Lobato, L., Miranda e S., Bahia (Eds.), *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (2ªed., pp 193-231). Lisboa: Relógio D'Água.
- Martin, P., & Jackson, S. (2002). Education success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7(2), 121-130. doi: 10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM® SPSS ®: Saber Decidir, Fazer, Interpretar e Redigir*. (1ª ed.) Braga: Psiquilíbrios
- McCluskey, K., & Treffinger, D. (1998). Nurturing Talented but Troubled Children and Youth. *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 6(4), 215-219.
- Montalvo, F., & Torres, M. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 2(1), pp. 1-34.
- Montserrat, C., Casas, F., & Malo, S. (2013). Delayed educational pathways and risk of social exclusion: the case of young people from public care in Spain. *European Journal of Social Work*, 16(1), 6-21. doi:10.1080/13691457.2012.722981
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação* (1ªed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- National Institute for Health and Clinical Excellence & Social Care Institute for Excellence. (2010, Outubro). Health and wellbeing of looked-after children and young people. Em *Social care quality standards stakeholder briefing workshop*. Manchester, United Kingdom
- National Mentoring Partnership. (2005). *How to build a successful mentoring program: Using the elements of effective practice*. United States of America. Disponível em: www.mentoring.org/downloads/mentoring_413.pdf
- Paris, S. G., & Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102
- Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulating Learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2ª ed.)London: SAGE Publications.

- Rosário, P. (2004). *(Des)venturas do Testas: Estudar o estudar*. Porto Editora.
- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2007). *Autorregulação em Crianças Sub-10: Projeto Sarilhos do Amarelo*. Porto Editora.
- Rosário, P., González-Pienda, J., Cerezo, R., Pinto, R., Ferreira, P., Abilio, L., & Paiva, O. (2010). Eficacia del programa «(Des)venturas de Testas» para la promoción de un enfoque profundo de estudio. *Psicothema*, 22(4), 828-834.
- Santos, A. (2009). *(In)Sucesso Escolar de Crianças Institucionalizadas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Disponível em: Repositório da Universidade Técnica de Lisboa
- Santos, L. (2012). *Tutoria centrada na promoção dos processos de Autorregulação em alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Doutoramento) Universidade do Minho. Disponível em: Respositório da Universidade do Minho
- Slade, E., & Wissow, L. (2007). The influence of childhood maltreatment on adolescents' academic performance. *Economics of Education Review*, 26(5), 604-614. doi: 10.1016/j.econedurev.2006.10.003
- Socialstyrelsen. (2010). *Social Report 2010 – The national report on social conditions in Sweden – Summary*. Stockholm: National Board of Health and Welfare. Consultado em: <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2010/socialreport-summary>
- The Scottish Government. (2008). *These Are Our Bairns: a guide for community planning partnerships on being a good corporate parent*. Edinburgh. Disponível em: www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/.../0064989.pdf
- Tilbury, C., Creed, P., Buys, N., Osmond, J., & Crawford, M. (2012). Making a connection: school engagement of young people in care. *Child and Family Social Work*, 1-12. doi:10.1111/cfs.12045
- Tolan, P., Guerra, N., Kendall, P. (1995). A Developmental-Ecological Perspective on Antisocial Behavior in Children and Adolescents: Toward a Unified Risk and Intervention Framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 579-584. doi: 10.1037/0022-006X.63.4.579
- Trout, A., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., & Epstein, M. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 30(9), 979–994. doi:10.1016/j.childyouth.2007.11.019
- UNICEF. (1990). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf.../convencao_direitos_crianca2004.pdf

- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70. doi:10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research*, 45(1), 166-183. doi:10.3102/0002831207312909

ANEXOS

Anexo A - Caraterização das participantes

Jovem	Idade	Ano de Acolhimento	Acolhimentos anteriores	Ano de escolaridade	Nº de reprovações	Média Notas Ano Letivo 2012/2013
1	11	2013	1	6º	0	4,33
2	10	2010	0	5º	0	4,66
3	11	2010	0	5º	0	3
4	13	2010	0	8º	0	3,25
5	14	2010	0	8º	1	2,91
6	14	2013	0	9º	0	3,25

Anexo B – Relatórios-Síntese das Sessões de Tutoria do 2º ciclo

Sessão nº 1

Data: 19.11.2013

Participantes: Todas (1, 2 e 3)

Objetivos:

1. Apresentar os objetivos da tutoria e das sessões de grupo
2. Abordar o tema da escola
3. Aplicar os instrumentos de pré-teste (IPAA, QCEA)
4. Preenchimento do Guião Microanalítico

Atividades:

No início, foi explicado às jovens que antes de o programa de tutoria iniciar, era importante conhecer as suas opiniões relativamente à temática do estudo e da escola e que por isso pedíamos que preenchessem um questionário confidencial (IPAA e QCEA). As instruções do preenchimento foram lidas em conjunto com o grupo e deu-se algum tempo para que as jovens preenchessem sozinhas e em silêncio, disponibilizando-se a dinamizadora para esclarecer qualquer dúvida. A cada jovem foi atribuído um número que viria a ser o seu número de participante, durante todo o programa. Após o preenchimento do questionário, fez-se um momento de pausa e introduziu-se o tema dos estudos e escola, conversando um pouco com as jovens sobre como tem corrido a escola, as disciplinas preferidas,

as mais difíceis, etc. De seguida, passou-se ao preenchimento do guião microanalítico, explicando a importância de pensar sobre os estudos e de perceber as suas experiências e opiniões. O guião foi lido em conjunto com as jovens, clarificando-se o significado de algumas questões, mas dando espaço para preencherem individualmente.

No final, valorizou-se a participação de todas as jovens e explicou-se que na sessão seguinte iriam conhecer o *Testas* que tem muitas aventuras para partilhar com todas.

Sessão nº 2

Data: 26.11.2013

Participantes: Todas (1, 2 e 3)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Conhecer mais sobre a vida escolar das jovens
3. Ler o 1º capítulo do Livro do *Testas* do 5º ano e refletir sobre os temas abordados no mesmo
4. Realizar atividade “*Afinal... Quem é o Testas?*”, motivando as jovens para quererem conhecer mais sobre as suas aventuras;

Atividades:

No início da sessão, tal como em todas daqui em diante, fez-se um momento de partilha, de cerca de 10 minutos, sobre a semana escolar, dando espaço às jovens para falarem sobre o que foi mais importante para elas. De seguida, procedeu-se à leitura do capítulo do livro e reflexão sobre alguns excertos como na página 18 “*Se estiver sempre a pensar naquilo que não posso fazer ou no que faço menos bem, fico triste e nunca consigo saborear o que me corre melhor*” e na página 19, quando o *Testas* descreve como é estar no 5º ano. De seguida, realizou-se a atividade “*Afinal... quem é o Testas?*”, na qual as jovens deveriam participar dizendo informações interessantes que se lembrassem sobre o *Testas*. No final, as jovens tiveram oportunidade de dizer o que gostaram mais e menos na sessão.

Sessão nº 3

Data: 03.12.2013

Participantes: Todas (1, 2 e 3)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo

2. Promover a reflexão pessoal sobre como as jovens se vêem a si próprias, como os outros as vêem, quais as suas expectativas futuras, etc;
3. Promover o auto e heteroconhecimento;
4. Promover uma autoestima positiva;
5. Promover o conforto e união entre o grupo

Atividades:

Após a partilha inicial sobre a escola, lembrou-se o que tinha acontecido na sessão anterior e procedeu-se à atividade “*Olá, Testas! Eu sou a...*”, distribuindo uma ficha a cada uma para a sua realização. Esta ficha continha os seguintes tópicos i) “*Acho que sou..*”, ii) “*Acho que os outros me vêem como uma pessoa...*”, iii) “*O que gosto mais de fazer é...*”, iv) “*O que gosto menos de fazer é...*”, v) “*Na escola...*”, vi) “*Em casa...*”, vii) “*No lar...*”, viii) “*O que tenho de parecido com o Testas? E iv) “No futuro quero...*”. No final ainda houve um pequeno momento de partilha e reflexão. De seguida, fazendo a ligação com um excerto do texto em que o avô do *Testas* disse uma frase que fez a alma do *Testas* ficar “*mais quentinha*”, perguntou-se às jovens o que é que ele queria dizer com aquilo e o que fazia a alma delas ficar “*mais quentinha*” também. Nesta lógica, realizou-se a atividade “*Festinhas ao Ego*”, na qual cada uma recebeu um postal de cartolina, em cuja capa deveriam colocar o seu nome e depois passar o postal para a jovem que estivesse à direita. Todas as jovens escreveram no postal de todas e a dinamizadora também participou. A única regra que existia era só poderem escrever coisas positivas. No final, cada jovem poderia ler no seu postal, várias mensagens positivas.

No final, refletiu-se sobre a sessão e sobre o que levavam de mais importante da sessão de hoje.

Sessão nº 4

Data: 07.01.2014

Participantes: Todas (1, 2 e 3)

Objetivos:

1. Promover a reflexão sobre o balanço do 1º período letivo
2. Recordar a atividade realizada na sessão anterior – “*Festinhas ao Ego*”
3. Ler e refletir sobre o capítulo “*Ninguém ataca o Ciclope*”
4. Introduzir os conceitos do modelo PLEA – Planificar, Executar e Avaliar
5. Promover a utilização de estratégias de autorregulação com foco na planificação

Atividades:

Após a partilha inicial sobre a escola, que incluiu um balanço sobre este primeiro período do ano letivo, foi relembada a sessão anterior, especialmente, a dinâmica “*Festinhas ao Ego*”, uma vez que as jovens demonstraram vontade em reler os postais. Segundo a dinamizadora, esta foi uma dinâmica muito importante para as jovens no que se refere à sua autoestima. Criou-se assim um ambiente descontraído e sereno na sessão. De seguida, deu-se início à leitura do capítulo “*Ninguém ataca o Ciclope*” por parte das jovens, e também se refletiu sobre alguns excertos como por exemplo “*5 minutos a planear, menos 20 minutos a procurar*”, colocando-se questões como “*o que quer dizer esta frase?*”, “*concordas?*”, “*costumas planear as tuas tarefas/estudos?*”. Neste capítulo, foram abordados os conceitos de planificar, executar e avaliar e de forma a trabalhar esses conceitos com as jovens foi-lhes solicitado que ajudassem o *Testas* a fazer os seus trabalhos de casa, encontrando exemplos de cada uma das fases na história de Ulisses, contada no capítulo. Dando seguimento a esta atividade, procurou-se colocar em prática estratégias de planificação com a atividade “*Planificar!*” onde as jovens criaram uma lista de 4 prioridades para a sua semana e pensarem também no que iam precisar de fazer para conseguir realizar as suas tarefas. A dinamizadora anotou as prioridades que cada uma estabeleceu (ver tabela 1) para depois monitorizar.

Tabela 1

Jovem	Prioridades
1	Estudar para a questão da aula de Português; Fazer todos os TPC; Estudar para o Teste de Ciências; Trabalhar para o presente do pai
2	Fazer os TPC; Estudar para a questão da aula de Ciências; Festejar o aniversário; Iniciar o trabalho de pesquisa;
3	Estudar para a questão da aula de Ciências; Preparar uma prenda para o melhor amigo; Dar os parabéns à Carolina; Dar os testes para assinar a tempo;

Sessão nº 5

Data: 04.02.2014

Participantes: Todas (1, 2 e 3)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Ler e refletir sobre o capítulo “*À procura do Rasto do Tempo Perdido*”
3. Promover a utilização de estratégias de autorregulação com foco na planificação

Atividades:

Depois da partilha inicial, avaliou-se em grupo as 4 prioridades estabelecidas na sessão anterior para perceber em que medida os objetivos tinham sido atingidos ou não, trabalhando-se aqui também a fase da avaliação - e, de facto, as jovens tinham conseguido atingir a maioria dos objetivos formulados. Finda esta avaliação, iniciou-se a leitura do capítulo “*À procura do Rasto do tempo perdido*”, e no final, voltou-se a estabelecer 4 metas a atingir nessa semana (Tabela 2). Monitorizando esses objetivos, percebeu-se que algumas jovens não conseguiram alcançá-los, por exemplo, duas jovens só conseguiram cumprir um objetivo.

Tabela 2

Jovem	Prioridades
1	Estudar para a questão de aula de Português; Fazer todos os TPC; Treinar para a dança da escola; treinar para o presente do pai;
2	Fazer os TPC; Estudar para o teste de Ciências; Fazer o trabalho de pesquisa; Ir à FNAC;
3	Estudar para o teste de Ciências; Dar o teste de História para assinar; Passar o fim de semana na D. Alice;

Sessão nº 6**Data:** 11.02.2014**Participantes:** Todas (1, 2 e 3)**Objetivos:**

1. Refletir sobre as sessões de tutoria que decorreram até à data
2. Preencher o guião microanalítico

Atividades:

Esta sessão foi o momento 2 de aplicação do guião microanalítico, que promove a reflexão das jovens sobre o seu estudo, notas, etc, sendo por isso um instrumento importante na tutoria. Porém, antes do preenchimento do guião, houve espaço e tempo para refletir em conjunto sobre as sessões de tutoria, com o objetivo de perceber a opinião das jovens, saber como se estão a sentir, o que acham da tutoria, etc.

Sessão nº 7

Data: 12.03.2014

Participantes: Todas (1, 2 e 3)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Relembrar os tópicos abordados na sessão anterior
3. Promover estratégias de autorregulação da aprendizagem no âmbito da planificação

Atividades:

Uma vez que tinha decorrido um mês desde a última sessão, optou-se por voltar a ler o capítulo abordado na sessão anterior para relembrar os assuntos abordados no texto, que se focava na planificação e em horários pessoais. E, seguindo essa lógica, convidou-se as jovens a criarem o seu próprio horário semanal, não sem antes planificarem em conjunto o que iriam precisar para fazerem o seu plano (lápiz, canetas, etc.), de que tamanho queriam que fosse, que atividades deveriam constar no horário, entre outras coisas. Além disso, também se refletiu sobre a importância de criar um horário realista, explicando que, se calhar, colocar no horário 4 horas de estudo seguidas, talvez não faça sentido. Depois de toda a planificação, as jovens começaram a fazer o seu horário. As três jovens estavam muito motivadas nesta atividade, apesar de uma das meninas ter apresentado algumas dificuldades na elaboração do horário.

Sessão nº 8

Data: 18.03.2014

Participantes: Todas (1, 2 e 3)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Finalizar os horários semanais

Atividades:

Uma vez que as jovens ainda não tinham terminado o horário de estudo que começaram a realizar na sessão anterior, depois da partilha inicial, as jovens terminaram essa atividade. Uma das jovens, a que na sessão anterior teve algumas dificuldades na realização do horário, apresentou-se muito desmotivada e resistente a terminar a atividade.

Sessão nº 9

Data: 29.04.2014

Participantes: Todas (1, 2 e 3)

Objetivos:

1. Refletir sobre o balanço do 2º período;
2. Refletir sobre os objetivos e expectativas e o que realmente fizeram e colocaram em prática;
3. Promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem no âmbito da avaliação;

Atividades:

Sendo esta a 1ª sessão do 3º período, aproveitou-se para fazer novamente um balanço da situação das meninas na escola, percebendo o que correu melhor ou pior no 2º período, como se sentem com as notas que alcançaram, etc. Esta é também uma forma de trabalhar estratégias que promovem a capacidade de avaliação – autorregulação da aprendizagem – comparando os objetivos definidos com os resultados alcançados.

Sessão nº 10

Data: 06.05.2014

Participantes: Todas (1, 2 e 3)

Objetivos:

1. Preencher o guião microanalítico

Atividades:

Esta sessão foi o momento 3 de aplicação do guião microanalítico; percebeu-se novamente uma dificuldade transversal no preenchimento dos objetivos a curto e médio prazo, sendo necessário apoiá-las nesta parte do guião.

Sessão nº 11

Data: 13.05.2014

Participantes: Todas (1, 2 e 3)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Ler e refletir sobre o texto “*O Ponto*”
3. Promover o auto e heteroconhecimento
4. Promover a exploração do autoconceito e autoestima

Atividades:

Nesta sessão não foi lido nenhum capítulo do livro do *Testas*, mas sim o texto “*O Ponto*”, de Peter H. Reynolds. A seguir à leitura prosseguiu-se a reflexão e discussão sobre o mesmo, relativamente ao que as jovens acharam da história, o que gostaram mais e menos e qual é que, na opinião de cada uma, seria a moral da história. Além disso, também de conversou com as jovens sobre a importância de se valorizarem as suas capacidades e esforço, de relembrar também as situações e aspetos positivos das situações que vivemos e sobre o facto de todos termos pontos fortes e menos fortes e que é importante conhecê-los para podermos melhorar os aspetos em que temos dificuldades, mas também aproveitar ao máximo as nossas potencialidades. A este exercício seguiu-se a atividade “Pontos Fortes e Menos Fortes”, uma ficha para preencherem individualmente, sobre as suas potencialidades e dificuldades/vulnerabilidades, que apresentamos se seguida com as respostas das jovens, na tabela 3:

Tabela 3

Jovem	Pontos Mais Fortes	Pontos Menos Fortes
1	Desenhar, Matemática, Pai, Madrasta, Fotos, Fazer os Trabalhos de Casa de Matemática	Confiança, História, Mãe, Padrasto, Estudar, Fazer os Trabalhos de Cada de Português
2	Mãe, Pai, H., T., B., B., R., C., B., I., A., M., C., J., Ciências, EV, ET, Carinhosa	A., História, Inglês, Chata
3	Gosto de estar com os mais velhos, gosto de cantar, educação física, fazer as pessoas contentes, ajudar as pessoas quando é preciso	Não consigo pedir ajuda quando preciso, Não gosto de resolver os meus problemas quando me fazem alguma coisa, Não gosto de estar com os mais novos, Matemática

Como podemos observar na tabela, as jovens 1 e 2 apresentaram dificuldade em refletir sobre os pontos fortes e menos fortes intrínsecos, revelando uma dificuldade em refletir sobre as suas próprias características. Por outro lado, a jovem 3 conseguiu de forma bastante clara expor aqueles que acredita

serem os pontos mais fortes e menos fortes, apresentando até mais pontos fortes do que menos fortes, o que é positivo.

Sessão nº 12

Data: 27.05.2014

Participantes: Todas (1, 2 e 3)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Ler e refletir sobre o capítulo “*Roliça, Rabiga e Superius: os (Re)agentes Secretos do Ano*”, do *Testas* do 7º ano
3. Abordar a temática da ansiedade face aos testes/exames
4. Promover estratégias para diminuir a ansiedade face aos testes/exames

Atividades:

Nesta sessão optou-se pela leitura de um capítulo do livro do 7º ano por tratar do tema da ansiedade face aos testes e fazê-lo de uma forma divertida e simples, refletindo, como sempre sobre alguns excertos, como por exemplo, “Eu também não gosto dos momentos antes dos testes... não sabia o que lhe dizer” (como é que vocês se sentem antes e durante os testes? O que diriam à Isabel nesta situação?). No final também foi perguntado às jovens com qual das personagens imaginárias – Pavão Superius, Formiga Rabiga e Preguiça Roliça – se identificavam mais e porquê. No final da leitura e reflexão do capítulo, houve ainda tempo para realizar uma atividade sobre a ansiedade, com uma ficha que colocava 3 perguntas: 1) O que me faz sentir ansiosa?, 2) O que acontece quando fico ansiosa e 3) O que posso fazer para me acalmar?, sendo que as respostas podem ser observadas na tabela 4.

Jovem	O que me faz sentir ansiosa?	O que acontece quando fico ansiosa?	O que posso fazer para me acalmar?
1	Não acordar a tempo de levar o meu cão a fazer urina; Os exames; As fichas de trabalho; As festas da escola; Os testes;	Preciso de ir à casa de banho; Penso que não consigo; As minhas mãos ficam gordurosas; Fico com as pernas a tremer; Não durmo; Reclamo com todas as pessoas que vejo;	Porta-chaves; Conversar com a minha irmã; Fechar os olhos e respirar fundo; Desenhar; Pensar que consigo fazer
2	Testes; Quando os meus familiares vão para	Fico nervosa; Fico a pensar no que vai acontecer; Fico super triste e	Estudo muito mais; Penso que não vai

longe; O meu aniversário; Se vou passar de ano ou não; Se a B. ainda é a minha melhor amiga;	acabo por chorar; Fico irritada; Não me apetece comer; Fico a pensar no assunto e penso que não vou passar de ano;	acontecer nada de mais; Penso no presente e não no futuro; Pensar positivo
Quando tenho um teste; Quando o meu irmão vem passar férias comigo; Quando tiro uma boa nota;	Transpiro das mãos; Fico com borboletas na barriga; Fico nervosa e apetece-me explodir; Respondo torto; Choro e fico sem apetite;	Bater na cama; Bater nas pessoas; Chutar na bola; Ouvir música; Desenhar; Rasgar folhas;
3 Quando estou com os meus melhores amigos; Quando estou com pessoas que já não vejo há muito tempo		

Podemos verificar respostas muito interessantes em todas as jovens. Em primeiro lugar, percebemos que há várias situações que as fazem sentir ansiosas, nomeadamente situações aparentemente positivas como “*quando tiro uma boa nota*” e “*as festas da escola*”. Além disso, todas as jovens foram capazes de indicar várias estratégias válidas para se conseguirem acalmar quando se sentem ansiosas, “*Pensar positivo*”, “*ouvir música*” e “*Conversar com a minha irmã*”; apenas uma jovem mencionou uma estratégia desajustada (e.g. “*Bater nas pessoas*”). E também todas foram descrevendo alterações fisiológicas (e.g. “*transpiro das mãos*”), comportamentais (e.g. “*Reclamo com todas as pessoas que vejo*”) e psicológicas (e.g. “*Fico super triste*”) que ocorrem quando estão ansiosas.

No final da sessão, ainda se distribuiu um folheto com informação sobre a ansiedade e com estratégias para a gerir antes, durante e após os testes. Nesta sessão, observou-se todas as jovens bastante motivadas, especialmente as jovens 1 e 2.

Sessão nº 13

Data: 11.06.2014

Participantes: Todas (1, 2 e 3)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Ler e refletir sobre o capítulo “*Bem-Vindo ao Grill, és tu*”, do *Testas* do 7º ano
3. Promover uma autoestima e autoconceito positivo
4. Avaliar as sessões de tutoria

Atividades:

Esta foi, efetivamente, a última sessão, pois a sessão seguinte será apenas para realização do pósteste. Assim, inicialmente, leu-se mais um capítulo do *Testas* do 7º ano ainda relacionado com o tema da ansiedade nos testes, no qual se encontraram novas estratégias para controlar a ansiedade. De seguida realizou-se a dinâmica do espelho. Começou-se por promover a reflexão sobre quem seria a pessoa mais importante na vida de cada uma das jovens e deu-se algum tempo para as jovens pensarem para si próprias. De seguida, tendo a orientadora junto de si uma caixa fechada com um espelho lá dentro (pormenor que as jovens desconheciam), foi indicado às jovens que dentro da caixa estaria a resposta à pergunta sobre quem seria a pessoa mais importante das suas vidas. Posto isto, cada uma, à vez e em silêncio, deveria dirigir-se à caixa, abri-la e voltar para o seu lugar em silêncio, até que as outras jovens realizassem também a atividade. No final, perguntou-se às jovens o que achavam do que tinham visto na caixa e, após a partilha, reforçou-se a ideia de que, de facto, elas são as pessoas mais importantes das suas próprias vidas, pois em último caso, são elas as únicas que podem fazer escolhas que as ajudem no dia-a-dia ou que dificultem as situações; todas têm potencialidades que devem valorizar e, acima de tudo, devem acreditar em si próprias; porém, o facto de serem as pessoas mais importantes, não invalida que valorizem, respeitem e ajudem os outros ou peçam ajuda, quando necessário. Duas das jovens estiveram muito participativas na sessão, mas uma das jovens mostrou-se mais apática e triste.

Anexo C – Relatórios-Síntese das Sessões de Tutoria do Grupo 2 (3º ciclo)**Sessão nº 1****Data:** 22.11.2013**Participantes:** Todas (4, 5 e 6)**Objetivos:**

1. Apresentar os objetivos da tutoria e das sessões de grupo
2. Abordar o tema da escola
3. Aplicar os instrumentos de pré-teste (IPAA, QCEA)
4. Preenchimento do Guião Microanalítico

Atividades:

No início, foi explicado às jovens que antes de o programa de tutoria iniciar, era importante conhecer as suas opiniões relativamente à temática do estudo e da escola e que por isso pedíamos que preenchessem um questionário confidencial (IPAA e QCEA). As instruções do preenchimento foram

lidas em conjunto com o grupo e deu-se algum tempo para que as jovens preenchessem sozinhas e em silêncio, disponibilizando-se a dinamizadora para esclarecer qualquer dúvida. A cada jovem foi atribuído um número que viria a ser o seu número de participante, durante todo o programa. Após o preenchimento do questionário, fez-se um momento de pausa e introduziu-se o tema dos estudos e escola, conversando um pouco com as jovens sobre como tem corrido a escola, as disciplinas preferidas, as mais difíceis, etc. De seguida, passou-se ao preenchimento do guião microanalítico, explicando a importância de pensar sobre os estudos e de perceber as suas experiências e opiniões. O guião foi lido em conjunto com as jovens, clarificando-se o significado de algumas questões, mas dando espaço para preencherem individualmente.

No final, valorizou-se a participação de todas as jovens e explicou-se que na sessão seguinte iriam conhecer o *Testas* que tem muitas aventuras para partilhar com todas.

Sessão nº 2

Data: 29.11.2013

Participantes: Todas (4, 5 e 6)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Conhecer mais sobre a vida escolar das jovens
3. Ler o 1º capítulo do Livro do *Testas* do 5º ano e refletir sobre os temas abordados no mesmo
4. Realizar atividade “*Afinal... Quem é o Testas?*”, motivando as jovens para quererem conhecer mais sobre as suas aventuras;

Atividades:

No início da sessão, tal como em todas daqui em diante, fez-se um momento de partilha, de cerca de 10 minutos, sobre a semana escolar, dando espaço às jovens para falarem sobre o que foi mais importante para elas. De seguida, procedeu-se à leitura do capítulo do livro e reflexão sobre alguns excertos como na página 18 “*Se estiver sempre a pensar naquilo que não posso fazer ou no que faço menos bem, fico triste e nunca consigo saborear o que me corre melhor*” e na página 19, quando o *Testas* descreve como é estar no 5º ano. De seguida, realizou-se a atividade “*Afinal... quem é o Testas?*”, na qual as jovens deveriam participar dizendo informações interessantes que se lembrassem sobre o *Testas*. No final, as jovens tiveram oportunidade de dizer o que gostaram mais e menos na sessão.

Sessão nº 3

Data: 06.12.2013

Participantes: Todas (4, 5 e 6)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Promover a reflexão pessoal sobre como as jovens se vêem a si próprias, como os outros as vêem, quais as suas expectativas futuras, etc.;
3. Promover o auto e heteroconhecimento;
4. Promover uma autoestima positiva;
5. Promover o conforto e união entre o grupo

Atividades:

Após a partilha inicial sobre a escola, lembrou-se o que tinha acontecido na sessão anterior e procedeu-se à atividade “*Olá, Testas! Eu sou a...*”, distribuindo uma ficha a cada uma para a sua realização. Esta ficha continha os seguintes tópicos i) “*Acho que sou..*”, ii) “*Acho que os outros me vêem como uma pessoa...*”, iii) “*O que gosto mais de fazer é...*”, iv) “*O que gosto menos de fazer é...*”, v) “*Na escola...*”, vi) “*Em casa...*”, vii) “*No lar...*”, viii) “*O que tenho de parecido com o Testas? E iv) “No futuro quero...*”. No final ainda houve um pequeno momento de partilha e reflexão. De seguida, fazendo a ligação com um excerto do texto em que o avô do *Testas* disse uma frase que fez a alma do *Testas* ficar “*mais quentinha*”, perguntou-se às jovens o que é que ele queria dizer com aquilo e o que fazia a alma delas ficar “*mais quentinha*” também. Nesta lógica, realizou-se a atividade “*Festinhas ao Ego*”, na qual cada uma recebeu um postal de cartolina, em cuja capa deveriam colocar o seu nome e depois passar o postal para a jovem que estivesse à direita. Todas as jovens escreveram no postal de todas e a dinamizadora também participou. A única regra que existia era só poderem escrever coisas positivas. No final, cada jovem poderia ler no seu postal, várias mensagens positivas.

No final, refletiu-se sobre a sessão e sobre o que levavam de mais importante da sessão de hoje.

Sessão nº 4

Data: 10.01.2014

Participantes: Todas (4, 5 e 6)

Objetivos:

1. Promover a reflexão sobre o balanço do 1º período letivo
2. Recordar a atividade realizada na sessão anterior – “*Festinhas ao Ego*”
3. Ler e refletir sobre o capítulo “*Ninguém ataca o Ciclope*”

4. Introduzir os conceitos do modelo PLEA – Planificar, Executar e Avaliar
5. Promover a utilização de estratégias de autorregulação com foco na planificação

Atividades:

Após a partilha inicial sobre a escola, que incluiu um balanço sobre este primeiro período do ano letivo, foi lembrada a sessão anterior, especialmente, a dinâmica “*Festinhas ao Ego*”, uma vez que as jovens demonstraram vontade em reler os postais. Segundo a dinamizadora, esta foi uma dinâmica muito importante para as jovens no que se refere à sua autoestima. Criou-se assim um ambiente descontraído e sereno na sessão. De seguida, deu-se início à leitura do capítulo “*Ninguém ataca o Ciclope*” por parte das jovens, e também se refletiu sobre alguns excertos como por exemplo “*5 minutos a planear, menos 20 minutos a procurar*”, colocando-se questões como “*o que quer dizer esta frase?*”, “*concordas?*”, “*costumas planear as tuas tarefas/estudos?*”. Neste capítulo, foram abordados os conceitos de planificar, executar e avaliar e de forma a trabalhar esses conceitos com as jovens foi-lhes solicitado que ajudassem o *Testas* a fazer os seus trabalhos de casa, encontrando exemplos de cada uma das fases na história de Ulisses, contada no capítulo. Uma das atividades preparada para esta sessão era a atividade “*Planificar!*”, na qual as jovens criavam uma lista de 4 prioridades para a sua semana e pensavam no que teriam que fazer para realizar as suas tarefas. Esta atividade pretendia, colocar em prática a fase da planificação do modelo PLEA, mas tal não foi possível, por questões de tempo e de organização da sessão.

Sessão nº 5

Data: 07.02.2014

Participantes: Todas (4, 5 e 6)

Objetivos:

1. Refletir e discutir em conjunto sobre a possibilidade de reajuste das sessões, de modo a ir de encontro aos interesses das jovens, motivando-as a participar.
2. Preencher o guião microanalítico

Atividades:

Esta sessão foi principalmente um momento de conversa com as jovens, de modo a perceber o que não estava a correr bem nas sessões e de que forma poderíamos modificar isso. As jovens concordaram que os conteúdos poderiam ser mais próximos do ano que frequentam, uma vez que estávamos a ler o livro do *Testas* do 5º ano, mas as jovens frequentavam o 8º e 9º anos. Assim, ficou

decidido que utilizaríamos o livro do *Testas* do 8º ano. Além disso, nesta sessão também se procedeu ao preenchimento do guião microanalítico (2º momento).

Sessão nº 6

Data: 14.02.2014

Participantes: Todas (4, 5 e 6)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Abordar e explicar o conceito de Objetivos CRAVA
3. Promover estratégias de autorregulação da aprendizagem no âmbito da planificação

Atividades:

Nesta sessão após a reflexão inicial, em vez de se partir para a leitura de um capítulo do livro do *Testas*, realizou-se uma atividade, “O meu Comportamento, O meu Estudo e A minha Participação”. Em primeiro lugar, perguntou-se às jovens qual é que, na sua opinião, entre os três tópicos, era o maior obstáculo para obterem boas notas e porquê. Todas as jovens responderam que o problema estava no “Estudo”. A partir daqui, refletiu-se sobre a ideia de que, às vezes, é necessário começar com pequenos passos para melhorar e ter objetivos concretos, realistas e avaliáveis (CRAVA), utilizando “bons” e “maus” exemplos de objetivos (e.g. estudar mais vs. Estudar mais 15 minutos todos os dias). Depois desta reflexão em conjunto entregou-se a ficha “*Objetivos OK e Objetivos KO*” (uma ficha com exemplos de objetivos formulados tendo em conta os critérios CRAVA (e.g. *Vou estudar mais 15 minutos todos os dias*) – objetivos OK – e objetivos formulados sem os critérios CRAVA (e.g. *Vou estudar mais*) – objetivos KO). De seguida, foi momento de colocar em prática o que tinha sido conversado sobre os objetivos e o que estava na ficha. Então, uma vez que todas as jovens responderam que o estudo era o seu maior obstáculo, entregou-se a cada uma a ficha “O meu estudo”, onde deveriam listar 3 objetivos CRAVA para a semana, para melhorarem nesse aspeto. Depois de terem escrito os objetivos partilharam com o grupo, para que em conjunto percebêssemos se tinham sido formulados objetivos CRAVA ou não (e caso isso acontecesse, como formular de forma mais ajustada). Na tabela 1, podemos ver os objetivos que as jovens indicaram.

Tabela 1

Jovem	Objetivos para o meu Estudo
4	1. Estudar mais 15 minutos por dia; 2. Empenhar-me muito nas aulas (E.g. estar em silêncio todas as aulas); 3. Não responder torto aos professores
5	1. Fazer os TPC's primeiro, depois dar uma vista de olhos na matéria dessa disciplina; 2. Ficar mais tempo na sala de estudo (5 a 10 minutos por dia) a estudar; 3. Estudar numa semana antes para os testes
6	1. Estudar mais 20 minutos todos os dias; 2. Estar atenta e não me perder nas aulas com os meus pensamentos; 3. Levar o material que me é pedido nas aulas

Nesta sessão, as jovens estiveram mais atentas, apesar de, ainda assim, a dinamizadora ter sentido que permaneciam um pouco contrariadas por estarem na sessão.

Sessão nº 7

Data: 21.02.2014

Participantes: Todas (4, 5 e 6)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Refletir sobre a postura das jovens, os benefícios da tutoria e os seus objetivos
3. Relembrar e avaliar os objetivos definidos na sessão anterior
4. Promover estratégias de autorregulação da aprendizagem no âmbito da planificação e da avaliação

Atividades:

Inicialmente foi necessário refletir com as jovens a postura e atitude que têm demonstrado nas sessões. Para tal, explorou-se para que servia a tutoria e aquilo que as jovens poderiam retirar de positivo das sessões. Depois deste momento, lembrou-se a atividade da sessão anterior.

Monitorizando as jovens fora das sessões, foi possível perceber se os objetivos tinham sido alcançados ou não. Além disso, as próprias, refletiram sobre o que tinha realmente feito, o que tinham conseguido atingir, etc. Foi importante avaliar os objetivos definidos e os que foram alcançados e, mesmo apesar, de não terem conseguido alcançar todos, reforçar o esforço e aquilo que atingiram. Todas as jovens conseguiram alcançar pelo menos um objetivo, outros não foram atingidos e outros ainda sofreram alterações, por exemplo, a jovem 6, não estudou mais 20 minutos todos os dias, mas estudou mais 5 minutos. Por se acreditar que esta era uma atividade importante para as jovens e que as podia

ajudar a organizar o seu estudo, repetiu-se a formulação de objetivos para a semana, recordando os objetivos OK e objetivos KO.

Sessão nº 8

Data: 28.02.2014

Participantes: Todas (4, 5 e 6)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Ler e refletir sobre o Capítulo “Milionésimo E-mail” do *Testas* do 8º ano

Atividades:

A reflexão inicial nesta sessão foi um momento importante, pois as jovens encontravam-se muito desmotivadas com as notas dos testes. Principalmente, a jovem 5, mostrou necessidade em desabafar sobre as notas negativas que tinha obtido. Porém, depois deste momento, a jovem pareceu ganhar motivação e até tomou a iniciativa para ler o capítulo do livro. Por outro lado, as outras jovens mostraram-se um pouco resistentes, principalmente a jovem 4, que acabaria por influenciar a jovem 6.

Sessão nº 9

Data: 14.03.2014

Participantes: Todas (4, 5 e 6)

Objetivos:

1. Refletir sobre as avaliações intercalares;
2. Relembrar objetivos OK e objetivos KO
3. Ler e refletir sobre o capítulo “Um bafo com hálito a mofo”

Atividades:

A reflexão inicial desta sessão focou-se nas avaliações intercalares das jovens, perceber como se sentem com os resultados, etc. Posteriormente, lembrou-se a ideia dos objetivos OK e objetivos KO, apesar de as jovens terem vindo para a sessão sem as fichas, pois não sabiam onde as tinham guardado.

Na leitura do capítulo, a jovem 4, que na sessão anterior se tinha mostrado resistente, tomou iniciativa para ler. Durante a leitura, o grupo foi refletindo sobre alguns excertos, como “*Estudar é*

escrever um ditado sem ninguém nos ditar: e se um erro nos for apontado é sabê-lo emendar...” e “*O Bafo está apenas a sugerir que só aprendemos se nos esforçarmos (...)*”, discutindo de que forma é que aprendemos e relacionamos a informação.

Sessão nº 10

Data: 02.05.2014

Participantes: Todas (4, 5 e 6)

Objetivos:

1. Preencher o guião microanalítico

Atividades:

Esta sessão foi o momento 3 de aplicação do guião microanalítico; percebeu-se novamente uma dificuldade transversal no preenchimento dos objetivos a curto e médio prazo, sendo necessário apoiá-las nesta parte do guião. A jovem 5 apareceu muito pouco motivada inicialmente, mas foi recuperando e sendo capaz de transmitir as suas preocupações em relação à escola.

Sessão nº 11

Data: 23.05.2014

Participantes: Todas (4, 5 e 6)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Ler e refletir sobre o capítulo “ *Roliça, Rabiga e Superius: os (Re)agentes Secretos do Ano*” do livro do *Testas* do 7º ano;
3. Abordar a temática da ansiedade face aos testes/exames
4. Promover estratégias para diminuir a ansiedade face aos testes/exames

Atividades:

Nesta sessão optou-se pela leitura de um capítulo do livro do 7º ano por tratar do tema da ansiedade face aos testes e fazê-lo de uma forma divertida e simples, refletindo, como sempre sobre alguns excertos, como por exemplo, “*Eu também não gosto dos momentos antes dos testes... não sabia o que lhe dizer*” (como é que vocês se sentem antes e durante os testes? O que diriam à Isabel nesta situação?). No final também foi perguntado às jovens com qual das personagens imaginárias – Pavão Superius, Formiga Rabiga e Preguiça Roliça – se identificavam mais e porquê. No final da leitura e

reflexão do capítulo, houve ainda tempo para realizar uma atividade sobre a ansiedade, com uma ficha que colocava 3 perguntas: 1) O que me faz sentir ansiosa?, 2) O que acontece quando fico ansiosa e 3) O que posso fazer para me acalmar?, sendo que as respostas podem ser observadas na tabela 4.

Jovem	O que me faz sentir ansiosa?	O que acontece quando fico ansiosa?	O que posso fazer para me acalmar?
4	Testes; Festas e Recreio; Reuniões; Estar com o C.; Visitas de Estudo;	Fico com calores; Stressada; Insónias; Sou agressiva; Um aperto no peito;	Imaginar; Desabafar com os amigos;
5	Os Testes; As Matérias;	Não respeito as pessoas; Roer as unhas;	Ouvir música; Ver televisão; Estar sozinha; Falar com a família; Falar com os amigos;
6	Visitar de estudo; Festas; Testes em que estou confiante;	Suo; Calores; Aperto no peito; Aflita; Stressada;	Ouvir música que gosto; Cantar; Apanhar ar; Sonhar; Escrever no meu diário;

Neste grupo, foram referindo menos situações do que o grupo do 2º ciclo, contudo mantém-se a o facto de as jovens também se sentirem ansiosas com situações que supostamente são positivas como “Festas e Recreio” e “Testes em que estou confiante”. Em relação ao que podem fazer para se acalmar, as jovens também se mostraram capazes de encontrar estratégias bastante adequadas para colocarem em prática quando se sentirem ansiosas. No final desta atividade, foi distribuído um folheto sobre a gestão da ansiedade em relação aos testes (Anexo X), com mais estratégias e procurou-se explicar quais é que as jovens achavam que lhes iriam ser mais úteis.

Nesta sessão as jovens pareceram bastante motivadas, com exceção da jovem 5 que se mostrou um pouco apática.

Sessão nº 12

Data: 30.05.2014

Participantes: Todas (4, 5 e 6)

Objetivos:

1. Promover a partilha de situações e/ou informações escolares importantes para grupo
2. Ler e refletir sobre o capítulo “*Bem-Vindo ao Grill, és tu*”, do *Testas* do 7º ano
3. Promover uma autoestima e autoconceito positivo
4. Avaliar as sessões de tutoria

Atividades:

Esta foi, efetivamente, a última sessão, pois a sessão seguinte será apenas para realização do pós-teste. Assim, inicialmente, leu-se mais um capítulo do *Testas* do 7º ano ainda relacionado com o tema da ansiedade nos testes, no qual se encontraram novas estratégias para controlar a ansiedade. De seguida, realizou-se a dinâmica do espelho. Começou-se por promover a reflexão sobre quem seria a pessoa mais importante na vida de cada uma das jovens e deu-se algum tempo para as jovens pensarem para si próprias. De seguida, tendo a orientadora junto de si uma caixa fechada com um espelho lá dentro (pormenor que as jovens desconheciam), foi indicado às jovens que dentro da caixa estaria a resposta à pergunta sobre quem seria a pessoa mais importante das suas vidas. Posto isto, cada uma, à vez e em silêncio, deveria dirigir-se à caixa, abri-la e voltar para o seu lugar em silêncio, até que as outras jovens realizassem também a atividade. No final, perguntou-se às jovens o que achavam do que tinham visto na caixa e, após a partilha, reforçou-se a ideia de que, de facto, elas são as pessoas mais importantes das suas próprias vidas, pois em último caso, são elas as únicas que podem fazer escolhas que as ajudem no dia-a-dia ou que dificultem as situações; todas têm potencialidades que devem valorizar e, acima de tudo, devem acreditar em si próprias; porém, o facto de serem as pessoas mais importantes, não invalida que valorizem, respeitem e ajudem os outros ou peçam ajuda, quando necessário. A jovem 5 mostrou-se bastante emotiva e sensível nesta dinâmica.

As jovens estiveram motivadas durante toda a sessão; a jovem 4 estava bastante excitada, mas foi capaz de dirigir a sua energia para a leitura do capítulo.

Sessão nº 14

Data: 13.06.2014

Participantes: Todas (4, 5 e 6)

Objetivos

1. Preencher os instrumentos de pós-teste (IPAA e QCEA)
2. Preencher o guião microanalítico

Atividades:

Nesta sessão foram apenas distribuídos os questionários de pós-teste e novamente o guião microanalítico para finalizar o programa de tutoria autorregulatória. A jovem 5 esteve pouco motivada toda a sessão, provavelmente porque o resultado que esperava no final do período era uma reprovação de ano.

**Questionário de Avaliação
do Programa de Tutoria Autorregulatória**



Por favor, preenche o seguinte formulário, com respostas o mais sinceras possível, de forma a nos ajudares a melhorar:

1. Gostaste das sessões de tutoria?

Não gostei Gostei pouco Gostei mais ou menos
Gostei muito Adorei

2. O que gostaste mais no programa de Tutoria?

3. O que gostaste menos no programa de Tutoria?

4. Houve alguma sessão/atividade que tenhas achado especialmente importante? Se sim, qual?

5. Na tua opinião, o programa de Tutoria ajudou-te em algum aspeto? Se, sim, qual?

6. Porque é que achas que te ajudou/não te ajudou?

7. O que mudarias/acrescentarias neste programa?

8. Aconselharias estas sessões a amigos teus e/ou voltarias a participar num programa igual ou idêntico?

9. De 1 a 10 valores, como avaliavas este programa:_____.

Obrigado pela tua participação e pela tua opinião sincera!

Foi muito importante poder contar contigo neste programa!

Continua a trabalhar bem como tens feito e não te esqueças, tu és a principal responsável pela tua aprendizagem e tens capacidades para continuar a fazer um

bom trabalho, passo a passo, sem pressas!



Anexo E – Guião de Entrevista a Técnicos do Lar

Dimensão	Temas	Aspetos a Explorar	Questões
Introdução	Conhecimento do entrevistado; Contextualização da utilidade da entrevista;	do Idade; Habilitações; Função e tarefas no lar; Percurso profissional; da	<i>“Que idade tem?”, “Quais são as suas habilitações?”, “Que funções exerce no lar?”, “Há quanto tempo trabalha no lar?”, “Como descreve o seu percurso profissional?”</i>
Geral Lar	Caraterização das jovens; Desafios do dia-a-dia	Descrição das jovens; Principais desafios no trabalho diário no lar;	<i>“Como descreve as jovens do lar?”, “Na sua opinião, quais são os principais desafios no trabalho direto com as jovens?”</i>
Estudo	Apoio ao Estudo; Dificuldades no estudo;	Dificuldades no apoio ao estudo; dificuldades/potencialidades das jovens relativamente ao estudo; estratégias de apoio ao estudo;	<i>“Na sua opinião o que é mais difícil/fácil no apoio ao estudo das jovens?”, “Quais as principais dificuldades/potencialidades das jovens, no que concerne à aprendizagem e estudos?”, “Como é que as costuma ajudar?”</i>
Tutoria	Programa de tutoria	Acompanhamento do programa; opinião sobre o programa; Feedback sobre evolução das jovens; feedback por parte das jovens;	<i>“O que sabe sobre o programa de tutoria?”, “Que impressões tem sobre o programa?”, “O que lhe pareceu mais útil/menos útil?”, “Na sua opinião, o que acrescentaria e/ou modificaria?”, “Em relação às jovens, foi notando alguma mudança ao longo do ano letivo, no seu comportamento?”, “Que feedback teve das próprias jovens?”, “Tam motivadas/ contrariadas?”, “O que traziam de novo?”</i>
Expectativas	Expectativas sobre o futuro das jovens	Expectativas académicas e profissionais em relação às jovens; Modificações necessárias no lar;	<i>“Como imagina o futuro das jovens, tanto em termos académicos como profissionais?”, “O que seria necessário melhorar no lar para ajudar ainda mais as jovens a terem sucesso na sua aprendizagem?”</i>

Anexo F – Guião de Entrevista aos Diretores de Turma

Dimensão	Temas	Aspetos a Explorar	Questões
Introdução	Conhecimento do entrevistado; Contextualização da utilidade da entrevista;	do Idade; Habilitações; Função e tarefas no lar; Percurso profissional;	<i>“Que idade tem?”, “Quais são as suas habilitações?”, “Que funções exerce no lar?”, “Há quanto tempo trabalha no lar?”, “Como descreve o seu percurso profissional?”</i>
Geral Lar	Caraterização das jovens; Desafios do dia-a-dia	Descrição das jovens; Principais desafios no trabalho diário no lar;	<i>“Como descreve as jovens do lar?”, “Na sua opinião, quais são os principais desafios no trabalho direto com as jovens?”</i>
Estudo	Apoio ao Estudo; Dificuldades no estudo;	Dificuldades no apoio ao estudo; dificuldades/potencialidades das jovens relativamente ao estudo; estratégias de apoio ao estudo;	<i>“Na sua opinião o que é mais difícil/fácil no apoio ao estudo das jovens?”, “Quais as principais dificuldades/potencialidades das jovens, no que concerne à aprendizagem e estudos?”, “Como é que as costuma ajudar?”</i>
Tutoria	Programa de tutoria	Acompanhamento do programa; opinião sobre o programa; Feedback sobre evolução das jovens; feedback por parte das jovens;	<i>“O que sabe sobre o programa de tutoria?”, “Que impressões tem sobre o programa?”, “O que lhe pareceu mais útil/menos útil?”, “Na sua opinião, o que acrescentaria e/ou modificaria?”, “Em relação às jovens, foi notando alguma mudança ao longo do ano letivo, no seu comportamento?”, “Que feedback teve das próprias jovens?”, “Iam motivadas/ contrariadas?”, “O que traziam de novo?”</i>
Expectativas	Expectativas sobre o futuro das jovens	Expectativas académicas e profissionais em relação às jovens; Modificações necessárias no lar;	<i>“Como imagina o futuro das jovens, tanto em termos académicos como profissionais?”, “O que seria necessário melhorar no lar para ajudar ainda mais as jovens a terem sucesso na sua aprendizagem?”</i>

Anexo G – Como deve decorrer uma Sessão típica? (Santos, 2012)

É nosso objetivo sistematizar as atividades desenvolvidas no decorrer de uma sessão típica de Tutoria. A maioria dos grupos funcionava com um rácio de 1 tutor para 4 tutorandos. Foram garantidas as condições materiais para a realização das sessões (sala de aula; caderno de apontamentos, 2 exemplares de livros por cada grupo). No decorrer da formação dos tutores, foi-lhes facultado guiões com sugestões de estórias que contemplam as três fases da autorregulação da aprendizagem: Planificação; Execução e Avaliação. A responsabilidade da gestão da sessão cabe ao tutor e este foi alertado para a pertinência em permitir que haja um período de 10 a 15 minutos de interação com os tutorandos, seguido da leitura e análise da estória previamente selecionada e finalmente a avaliação final (síntese).

Podemos elencar em 3 fases sequenciais uma sessão típica

	Indagar junto de cada tutorando:
1ª Fase	a) Como decorreu a semana de aulas?
	b) Como foi o comportamento em sala de aula?
	c) Que resultados obtiveram no teste de Matemática?
	d) Cumpriram a realização dos TPC's?
	e) Ocorreram alguns incidentes que queiram discutir?

Este é o momento do grupo se fortalecer enquanto grupo, de criar espaço para interagir, socializarem as suas experiências boas e menos boas e aferir o caminho na direção da meta estabelecida (sucesso no estudo). É conveniente não deixar 'navegar' a conversa para assuntos periféricos que em nada acrescentam à promoção das competências de autorregulação da aprendizagem.

2ª Fase	a) Leitura em voz alta de uma das estória do <i>Testas</i> ;
	b) Atribuição de significado às palavras/expressões não compreendidas;
	c) Análise e interpretação do significado(s) da estória;
	d) Extrair ilações da estória.

Em síntese: O tutor sugere a um dos elementos a leitura de um trecho da estória do *Testas*. Solicita a interpretação da estória a um dos restantes elementos. Averigua se todos os alunos compreenderam o significado das palavras/conceitos (por vezes a pobreza de vocabulário dos alunos não lhes permite decifrar o significado do termo/conceito), e finalmente lança questões para problematizar o significado global da estória.

3ª Fase
Avaliação Final /
Síntese

- a) De seguida, registam no caderno diário o título da estória e o significado que podemos extrair dessa mesma estória.
 - b) É marcada uma tarefa específica para realizar até à próxima sessão que ocorrerá na semana seguinte (e.g. evitar distrações na aula de Inglês; perguntar na aula de Português se não entendem um termo específico; deixar de perturbar os colegas em Matemática; evitar perturbar as aulas nas experiências de laboratório de Físico-química e Ciências Naturais...e/ou ler uma estória do *Testas* e trazer as dúvidas por escrito).
-

O Tutor assinala também no seu caderno de apontamentos o ponto da situação a fim de evitar esquecimentos e para que a próxima sessão tenha continuidade e consistência (a ideia de sedimentar rotinas é de fundamental importância para promover junto dos alunos competências de autorregulação de aprendizagem).

Em outros casos (sessões) registam-se práticas menos alinhadas com os objetivos do Programa, de acordo com as dúvidas e/ou outros assuntos pertinentes que inquietam o tutorando/os.