

Programa de formação online em tutorias autorregulatórias: impacto em variáveis do tutor

Mentoring and self-regulated learning online training program: impact on mentor's variables

Jennifer Silva da Cunha¹  0000-0001-8604-2049

Juliana Andreia Oliveira Martins¹  0000-0002-8242-6173

Armanda Sofia Carvalho Santos Pereira¹  0000-0001-5009-8980

Sílvia Oliveira Lopes¹  0000-0002-7306-4385

Sonia Fuentes Muñoz²  0000-0002-4595-855X

Pedro José Sales Luís Fonseca Rosário¹  0000-0002-3221-1916

Resumo

Este trabalho analisa o impacto de um programa de formação online em tutorias autorregulatórias constituído por um curso inicial e um curso avançado.

¹ Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Departamento de Psicologia Aplicada. R. da Universidade, Campus de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal. Correspondência para/Correspondence to: J.S. CUNHA. E-mail: <jennifer.psiminho@gmail.com>.

² Universidade Central do Chile, Faculdade de Educação e Ciências Sociais. Santiago, Chile.

Apoio/Support: Este trabalho foi parcialmente desenvolvido no Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi/UM) da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e pelo Orçamento de Estado Português (UIDB/01662/2020).

Como citar este artigo/How to cite this article

Cunha, J. S. et al. Programa de formação online em tutorias autorregulatórias: impacto em variáveis do tutor. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e225411, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5411>



Ambos os cursos surgiram como resposta à necessidade de formação de professores-tutores em Portugal. O programa de formação incluiu as orientações legais e as recomendações da literatura. Para avaliar o seu impacto, neste estudo participaram voluntariamente 180 professores. Sabendo que a formação de tutores (*i.e.*, conhecimento declarativo), a percepção de autoeficácia e o compromisso afetivo para com o papel de tutor são preditores significativos da qualidade da função de tutor, essas variáveis foram analisadas no curso avançado. Como o curso inicial consiste numa primeira fase de formação, avaliou-se apenas o conhecimento declarativo. No fim dos cursos, encontrou-se um aumento estatisticamente significativo em todas as variáveis estudadas. O programa de formação contribuiu positivamente para preparar os professores como tutores e poderá ser útil em outros contextos que pretendam implementar a tutoria em contexto educacional.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem. MOOC. Moodle. Tutoria.

Abstract

*The present work analyzes the impact of the online training program focused on mentoring and self-regulated learning comprised of: a beginner course, and an advanced course. Both courses emerged as a response to the need for training mentor teachers in Portugal. The training program included the guidelines of legal framework and the literature recommendations. To evaluate the impact of the training program, 180 teachers participated voluntarily. In the advanced course, the training of mentors (*i.e.*, declarative knowledge), perception of self-efficacy and affective commitment to the mentor role were analyzed given their positive and significant relationships with the quality of the mentor role. The initial course is the first phase of training, for this reason, only declarative knowledge was examined. In the end of the courses, significant increases were found in all variables. The online training program contributed positively to train teachers as mentors, and may be useful to other contexts that intend to implement mentoring in educational contexts.*

Keywords: Self-regulated learning. MOOC. Moodle. Mentoring.

Introdução

A investigação tem indicado a importância de programas de tutoria no combate ao abandono escolar, diminuindo nos alunos alvo de intervenção os fatores de risco (*e.g.*, comportamento agressivo) e aumentando fatores protetores (*e.g.*, autoeficácia e rendimento acadêmico) (Dubois *et al.*, 2011; Moreno-Candil; Garza, 2017; Somers; Wang; Piliawsky, 2016). Contudo, como a literatura refere, nem todos os programas de tutoria se têm revelado eficazes (Roberts *et al.*, 2004). A formação de tutores é uma das condições essenciais para a qualidade dos programas e para o impacto positivo nos tutorandos (Rhodes, 1994; Zachary, 2002).

Em Portugal, o Despacho Normativo nº 4-A/2016 apresentou o “Apoio Tutorial Específico” como uma medida educativa de resgate de alunos com histórico de insucesso acentuado. O projeto “MENTOR – Tutorias Autorregulatórias” surgiu como resposta à necessidade nacional de formação de tutores, através de um programa de formação online em tutorias autorregulatórias. O presente trabalho avalia o impacto desse programa de formação em variáveis que, segundo a investigação, estão relacionadas com a qualidade do desempenho da função de tutor (Askew, 2006; Lejonberg; Christophersen, 2015; Riggs, 2000). Este estudo não só é importante para o contexto português, como para outros contextos

que pretendam formar tutores e implementar a tutoria com o objetivo de promover o sucesso educativo dos alunos, tanto de forma remediativa como preventiva.

Tutoria: perspectiva histórica e definição

Na literatura existem várias definições de tutoria (também designada de *mentoring*), que variam consoante as áreas de estudo ou o nível de especificidade escolhido (Eby; Rhodes; Allen, 2007). Uma simples forma que ajuda a compreender o termo está relacionada com a sua origem. O uso mais antigo do termo *mentoring* surge na Odisseia de Homero (séc. VIII a. c.), epopeia em que o herói Ulisses pede ao amigo Mentor para cuidar do seu filho Telémaco durante a guerra de Tróia (Eby; Rhodes; Allen, 2007). Nesse contexto, Mentor passou a ser sinônimo de pessoa experiente que cuida de outros com menor experiência. É esperado que o tutor (*mentor*) adote uma abordagem educacional e ajude o tutorando (*mentorando*) a descobrir as direções que quer tomar na sua vida (Eby; Rhodes; Allen, 2007).

Neste trabalho, a tutoria é considerada um sinônimo de *mentoring*. A tutoria pode ser definida como um processo de ajuda que se estabelece numa base relacional para apoiar o desenvolvimento e aprendizagem de outrem (Topping, 2000). Assim como referido anteriormente, dependendo das áreas de estudo, as definições de tutoria variam; contudo, é possível elencar cinco características comuns descritas por Eby e colaboradores (2007): (i) é um processo de ajuda ou de apoio providenciado pelo mentor ao seu “protegido” (embora a relação seja recíproca, essa é assimétrica); (ii) pretende promover o desenvolvimento do “protegido”; (iii) é uma “parceria” de aprendizagem; (iv) reflete uma relação única entre indivíduos devido às características idiossincráticas de cada um e das interações que estabelecem; (v) é uma relação dinâmica, que varia ao longo do tempo em resultado do trabalho que vai sendo realizado. É, por isso, esperado que o impacto da tutoria vá aumentando. Em síntese, a tutoria é um processo que inclui uma dimensão relacional de cuidado e de comprometimento com o outro para que esse desenvolva uma série de competências que lhe permitam assumir um papel ativo na construção do seu sentido de vida (Azevedo; Nascimento, 2007).

Eficácia da tutoria

A tutoria tem se revelado eficaz para intervir em diferentes domínios, dos quais se destacam: (i) diminuir problemas comportamentais (Johnson; Lampley, 2010), (ii) diminuir o risco de abandono escolar (Moreno-Candil; Garza, 2017) e (iii) promover a autorregulação da aprendizagem (Núñez *et al.*, 2013). Assim, considerando a multidisciplinariedade e abrangência da tutoria, pode-se afirmar que o seu objetivo último será o de instigar nos alunos a assunção de um papel agente e responsável na construção da sua aprendizagem e do seu projeto de vida (Rosário *et al.*, 2016). Para isso, o desenvolvimento de programas de tutoria no âmbito da autorregulação da aprendizagem, é uma das sugestões da literatura (Núñez *et al.*, 2013). De fato, os estudos indicam que os alunos treinados semanalmente em estratégias de autorregulação ao longo de um ano letivo reportaram estar mais motivados e mais envolvidos nas atividades escolares e obtiveram melhores resultados acadêmicos (Núñez *et al.*, 2013; Rosário *et al.*, 2010). Assim, os programas de tutoria em contexto escolar, com duração superior a seis meses (Dubois *et al.*, 2002), podem ser uma medida eficaz para melhorar a autorregulação da aprendizagem, assim como

umentar o envolvimento escolar desses alunos (Núñez *et al.*, 2013; Rosário *et al.*, 2010). Contudo, é importante referir que a tutoria não “é automaticamente eficaz. [...] Os tutores têm que saber como podem ajudar e quando não o estão a fazer” (Topping, 2000, p. 3). Desse modo, a formação dos tutores é uma condição imprescindível (Dubois *et al.*, 2002; Rhodes, 1994). Para o sucesso da intervenção em tutoria, acrescem outras variáveis do tutor as quais poderão ser importantes considerar, assim como será tratado no tópico seguinte.

Variáveis do tutor e o papel da formação

A formação em tutoria proporciona uma melhor compreensão sobre a função do tutor, e, nesse sentido, contribui para melhorar a qualidade da tutoria (Ambrosetti, 2014; Leite, 2012; Lejonberg; Elstad; Christophersen, 2015; Zachary, 2002). Programas de formação para tutores devem incluir dois aspetos principais: (i) o papel do tutor (em que consiste ser tutor) e (ii) o modelo teórico que guia a prática da tutoria (Burlew, 1991). De fato, a formação de tutores deve equipá-los com competências teóricas (*i.e.*, conhecimento declarativo; Rosário, 2013) e relacionais da função, constituindo um importante pré-requisito para uma tutoria eficaz (Rowley, 1999). Para além desses aspetos, a formação e o treino em tutoria estão relacionados com incrementos positivos na percepção de autoeficácia dos tutores (Parra *et al.*, 2002) e no compromisso afetivo para com o papel de tutor (Lejonberg; Christophersen, 2015).

A autoeficácia refere-se ao conjunto de crenças dos indivíduos relacionadas com a sua própria capacidade de realizar uma tarefa; ou seja, de exercer controle sobre o seu próprio funcionamento (Bandura, 1993). Em diversos contextos, essa é uma variável com um elevado poder preditivo da performance e do sucesso (Cherian; Jacob, 2013; Guo *et al.*, 2010; Lee; Lee; Bong, 2014). Especificamente no caso da tutoria, a autoeficácia do tutor refere-se ao nível de confiança percebido para a construção de uma relação positiva com o tutorando com o objetivo de ajudá-lo (Larose, 2013; Parra *et al.*, 2002). A autoeficácia do tutor pode ser influenciada por experiências passadas como tutor/professor e competências sociais de suporte adquiridas nesse contexto (Larose, 2013). Por sua vez, Parra *et al.* (2002) definem autoeficácia percebida pelo tutor como uma variável cognitiva com influência no processo e nos resultados da tutoria.

De acordo com o exposto, espera-se que a autoeficácia do tutor seja um preditor da qualidade da tutoria. A investigação indica que a formação do tutor, o tempo de relação tutor-tutorando e a rede de suporte são preditores da autoeficácia do tutor (Askew, 2006). Por sua vez, a autoeficácia do tutor é preditora do compromisso afetivo para com o papel de tutor, definido como a identificação ou a vinculação emocional com a função de tutor (Lejonberg; Christophersen, 2015). Estudos prévios reportaram que o compromisso afetivo está positivamente relacionado com uma melhor performance, maior envolvimento e satisfação no trabalho (Meyer *et al.*, 2002; Rhoades; Eisenberger; Armeli, 2001). Nesse sentido, Lejonberg e Christophersen (2015) sugerem que um compromisso maior para com o papel de tutor poderá influenciar positivamente a qualidade da tutoria. Essa proposição reforça a importância de estudar essa variável.

Caracterização e relevância da tutoria em Portugal

Em Portugal, o sistema de ensino obrigatório está organizado da seguinte forma: 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) – do 1º ao 4º ano de escolaridade; 2º CEB – 5º e 6º ano de escolaridade; 3º CEB – do 7º ao 9º ano

de escolaridade e Ensino Secundário – do 10º ao 12º ano de escolaridade. Segundo o relatório técnico do Conselho Nacional de Educação (Ferreira; Félix; Perdigão, 2015), as taxas de retenção e desistência no 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário são de 4,9%, 12,5%, 15,9% e 19,0%, respetivamente. Como é possível verificar pela análise dos dados apresentados, o incremento nas taxas de retenção varia entre 3,1% e 7,6%. Nota-se ainda que o aumento mais pronunciado ocorre do 1º para o 2º ciclo (*i.e.*, 7,6%).

Várias reformas curriculares e medidas educativas têm sido implementadas nas últimas décadas com o objetivo de promover o sucesso escolar. Apesar de algumas melhorias importantes (*e.g.*, melhora dos resultados em português no 2º e 3º CEB entre 2013 e 2015 (Direção-Geral da Educação, 2013, 2015); aumento significativo da performance em ciências, leitura e matemática dos alunos de 15 anos no PISA 2015 (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2016)), as medidas têm se revelado insuficientes para alcançar os resultados desejados. Nesse contexto, em julho de 2016, o Ministério da Educação Português publicou o Despacho Normativo nº 4-A/2016 com uma medida de promoção do sucesso escolar designada de “Apoio Tutorial Específico” (Art. 12). De acordo com esse Despacho Normativo, cada professor destacado como tutor dispõe, no seu horário, de quatro horas semanais para acompanhar um grupo de 10 alunos do 2º e 3º CEB com, pelo menos, duas retenções ao longo da sua escolaridade. Das suas funções fazem parte:

- (a) Reunir nas horas atribuídas com os alunos que acompanha;
- (b) Acompanhar e apoiar o processo educativo de cada aluno do grupo tutorial;
- (c) Facilitar a integração do aluno na turma e na escola;
- (d) Apoiar o aluno no processo de aprendizagem, nomeadamente na criação de hábitos de estudo e de rotinas de trabalho;
- (e) Proporcionar ao aluno uma orientação educativa adequada a nível pessoal, escolar e profissional, de acordo com as aptidões, necessidades e interesses que manifeste;
- (f) Promover um ambiente de aprendizagem que permita o desenvolvimento de competências pessoais e sociais;
- (g) Envolver a família no processo educativo do aluno;
- (h) Reunir com os docentes do conselho de turma para analisar as dificuldades e os planos de trabalho destes alunos (Portugal, 2016, p. 18966-5).

Com a aplicação desse recurso adicional, o Ministério da Educação pretende promover o sucesso educativo desses alunos e diminuir as taxas de retenção e de abandono escolar precoce.

Sabe-se que há vários anos, em muitas escolas, professores têm desempenhado a função de tutor sem formação para isso, à semelhança do que se tem verificado noutros países (Aspfors; Frasson, 2015). Até a publicação do referido despacho, não existiam orientações nem formação específica para o desempenho desse papel. A tutoria sem orientações e metas educativas claras colide com as recomendações da literatura sobre boas práticas nesse domínio.

Procedimentos Metodológicos

Propósito e hipóteses do estudo

A formação de professores influencia a qualidade com que esses desempenham a sua função e, conseqüentemente, o progresso dos alunos, pelo que se torna pertinente avaliar os efeitos da formação (Darling-Hammond, 2006). O presente estudo tem como objetivo avaliar o impacto do programa de

formação online “MENTOR – Tutorias Autorregulatórias”, constituído por dois cursos (*i.e.*, inicial e avançado) dirigidos a professores destacados para desempenhar a função de tutor.

Segundo Darling-Hammond (2006, p. 123), para avaliar o impacto da formação de professores é necessário, “[...] em primeiro lugar, uma definição do que esperamos que a formação de professores alcance e influencie em termos de conhecimento, competências e disposições do candidato e, segundo os meios para medir essas coisas”. A avaliação dos efeitos de programas de formação de professores pode ser realizada utilizando diferentes métodos: medidas de percepção (*e.g.*, entrevistas) e/ou medidas independentes (*e.g.*, diferenças entre pré e pós-testes e observações no contexto de trabalho) (Darling-Hammond, 2006; Faria; Reis; Peralta, 2017). Neste estudo, a avaliação foi realizada a partir da análise das diferenças entre o pré e o pós-teste de variáveis relacionadas com a qualidade do exercício da função de tutor (Askew, 2006; Lejonberg; Christophersen, 2015; Riggs, 2000): conhecimento teórico acerca do processo de tutoria e da autorregulação da aprendizagem (*i.e.*, conhecimento declarativo), percepção de autoeficácia e o compromisso afetivo para com o papel de tutor. Uma vez que o curso inicial consiste num nível de formação introdutório, analisou-se apenas o conhecimento declarativo.

Nesta investigação, levanta-se a hipótese de que do pré para o pós-teste:

H1: Há um aumento estatisticamente significativo no conhecimento declarativo dos participantes do curso inicial;

H2: Há um aumento estatisticamente significativo no conhecimento declarativo dos participantes do curso avançado;

H3: Há um aumento estatisticamente significativo na percepção de autoeficácia como tutor nos participantes do curso avançado;

H4: Há um aumento estatisticamente significativo na percepção de compromisso afetivo para com o papel de tutor nos participantes do curso avançado.

Participantes

Dos 1000 professores do 2º e 3º CEB inscritos na primeira edição do curso inicial, 401 (taxa de aceitação de 40,1%) aceitaram participar no estudo e 90 foram selecionados aleatoriamente (14,4% do sexo masculino). Esses professores tinham entre 8 e 39 anos de experiência de ensino ($M=21.90$; $DP=5.78$) e 66,8% nunca tinham desempenhado a função de tutor.

Dos 225 professores do 2º e 3º CEB que participaram da primeira edição do curso avançado, 100 foram selecionados aleatoriamente e 90 (8,1% do sexo masculino) aceitaram participar no estudo (taxa de aceitação de 90%). Esses professores tinham entre 13 e 41 anos de experiência de ensino ($M=23.36$; $DP=5.97$) e 73,3% nunca tinham desempenhado a função de tutor. Os professores participantes de ambos os cursos são de diferentes áreas de formação de base (*i.e.*, educação física, línguas, ciências, matemática, artes) e advêm de várias cidades do norte, centro e sul do país. Nenhum tinha formação prévia na área da tutoria.

Descrição do programa de formação MENTOR

Na sequência da publicação do Despacho Normativo nº 4-A/2016, a Direção-Geral da Educação (DGE) solicitou ao Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação (coordenado pelo Professor Doutor Pedro Rosário), da Universidade do Minho, um programa formativo que respondesse às necessidades nacionais de formação de professores-tutores. Uma vez que existiam professores-tutores de todo o país precisando da formação, foi escolhida a modalidade online de modo a alcançar toda essa população e evitar os inconvenientes da formação presencial (*e.g.*, distância geográfica e custos com deslocamentos; Reis; Gonçalves; Mesquita, 2012). Foram desenvolvidas duas opções de formação online numa lógica gradativa: o curso inicial e o curso avançado. Ambos os cursos foram gratuitos para os participantes.

Cabe mencionar que o programa de formação incluiu as orientações do referido despacho e as recomendações da literatura (Aspfors; Frasson, 2015; Dighnath; Buettner; Langfeldt, 2008; Dubois *et al.*, 2002; Eller; Lev; Feurer, 2014), destacando por exemplo: (i) apresentar um referencial teórico (teoria sociocognitiva), (ii) formação específica dos tutores no âmbito dos processos e estratégias de autorregulação da aprendizagem e (iii) estabelecimento de relações interpessoais de ajuda (*e.g.*, relação de cuidado e comunicação eficaz).

Curso inicial

O curso MENTOR inicial é um *Massive Open On-line Course* (MOOC) disponível na plataforma edX® da Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação. Os MOOCs são ambientes de aprendizagem caracterizados por serem: (i) cursos focados num determinado tema, nos quais os conteúdos são organizados numa lógica progressiva, com datas de início e término definidas; (ii) online; ou seja, necessitam que o usuário esteja conectado à internet; (iii) abertos a qualquer pessoa que deseje participar e (iv) de largo espectro; ou seja, têm um alcance de centenas ou até milhares de participantes (*i.e.*, massivos) (Downes, 2015). Os materiais desse tipo de curso são bastante diversos, desde artigos, vídeos de apresentação de conteúdos, tarefas como testes, revisão por pares, fóruns de discussão, materiais suplementares, entre outros (DeBoer *et al.*, 2014).

O curso MENTOR inicial tem uma duração estimada de 15 horas distribuídas por seis módulos. Os módulos são disponibilizados semanalmente. O Quadro 1 sumariza os conteúdos do curso.

Esse curso oferece uma introdução aos conteúdos teóricos apresentados no Quadro 1 (Boekaerts, 2002; Fredricks *et al.*, 2004; Gazda *et al.*, 2005; Núñez *et al.*, 2013). Assim como em outros MOOCs (DeBoer *et al.*, 2014), os participantes que cumprem as tarefas e obtêm uma nota mínima pré-estabelecida (65%) recebem um certificado de conclusão do curso.

Curso avançado

O curso MENTOR avançado tem uma duração de 25 horas distribuídas por oito módulos, disponibilizados semanalmente. Cada turma é constituída por um número máximo de 15 participantes e tem o apoio de um formador. Todos os formadores da equipe MENTOR têm um vasto conhecimento no domínio dos processos autorregulatórios da aprendizagem. No desempenho do seu papel, procuraram

estabelecer relações de proximidade com os formandos, de modo que esses se sintam confortáveis e disponíveis para pedir ajuda sempre que necessitarem. De acordo com estudos prévios, na formação a distância, as interações com os formandos são fundamentais para a sua aprendizagem e desempenho (Silva; Andriola, 2012). O Quadro 2 sumariza os conteúdos do curso.

Quadro 1 – Organização do curso MENTOR inicial.

Estrutura do curso (Tema)	Duração	Estrutura dos módulos
Módulo 0 (Introdução)	2,5h	<ul style="list-style-type: none"> – Informação sobre o Projeto MENTOR e sobre o funcionamento do curso – Apresentação dos formandos (opcional) – Quiz de introdução ao curso – Avaliação de diagnóstico do conhecimento declarativo acerca da tutoria (opcional)
Módulo 1 (Tutoria + Objetivos do ciclo de ajuda)	3h	<ul style="list-style-type: none"> – Entrevista com agentes educativos
Módulo 2 (Envolvimento escolar)	3h	<ul style="list-style-type: none"> – Vídeo integrador da entrevista e conteúdos teóricos
Módulo 3 (Autorregulação da aprendizagem)	3h	<ul style="list-style-type: none"> – Bibliografia básica
Módulo 4 (Motivação e procrastinação)	3h	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação animada de sumarização dos conteúdos teóricos – Quiz de avaliação de conhecimentos – Tarefa de resposta aberta e revisão de pares* – Bibliografia complementar (opcional) – Avaliação do módulo (opcional) – Padlet de partilha de recursos para utilizar na tutoria (opcional)
Módulo 5 (Conclusão)	30min	<ul style="list-style-type: none"> – Avaliação final do conhecimento declarativo acerca da tutoria (opcional) – Avaliação do curso (opcional) – Inquérito (opcional) – Mensagem de finalização – Emissão do certificado de conclusão do curso (sujeito a validação)

Nota: *O participante realiza a tarefa, que é analisada e avaliada por dois colegas do curso segundo critérios pré-definidos. A plataforma seleciona os participantes de forma aleatória e anónima.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Esse curso tem como objetivo abordar aprofundadamente os conteúdos teóricos apresentados no Quadro 2 (Boekaerts, 2002; Fredricks *et al.*, 2004; Gazda *et al.*, 2005; Núñez *et al.*, 2013). Os formandos são convidados a estudar os materiais e a realizar as atividades no horário que preferirem (horas assíncronas). Semanalmente, no horário pré-definido, cada turma se reúne através de videoconferência (sessão síncrona) utilizando a plataforma *Adobe Connect*. Cada sessão síncrona inclui a discussão do tema do respetivo módulo, esclarecimento de dúvidas teóricas e práticas, *feedback* das avaliações providenciado pelo formador, partilha de experiências e apresentação de reflexão individual. Em cada sessão síncrona, dois a três formandos apresentam a sua reflexão individual, agendada previamente, com foco no estabelecimento de pontes entre a teoria explorada e a prática de tutoria em desenvolvimento.

Como é perceptível pela análise dos módulos de 1 a 6 no Quadro 2, em cada semana é esperado que os formandos estudem um novo tema e aprofundem as competências de relação interpessoal (*e.g.*, como criar empatia; uso eficaz de modos verbais e não-verbais de comunicação; Gazda *et al.*, 2005).

Quadro 2 – Organização do curso MENTOR avançado.

Estrutura do curso (Tema)	Duração	Estrutura dos módulos
Módulo 0 (Introdução)	3,5h Assíncrona: 2,5h Síncrona: 1h	<ul style="list-style-type: none"> – Informação sobre o Projeto MENTOR e sobre o funcionamento do curso – Avaliação de diagnóstico do conhecimento declarativo acerca da tutoria (opcional) – Preenchimento de questionários (opcional) – Sessão síncrona
Módulo 1 (Tutoria + Objetivos do ciclo de ajuda)	3h	<ul style="list-style-type: none"> – Manual com a teoria de cada módulo
Módulo 2 (Tipos de conhecimento + Competências de relação interpessoal)	Assíncrona: 2h Síncrona: 1h	<ul style="list-style-type: none"> – Bibliografia básica (opcional) – Vídeo de discussão sobre a teoria do módulo
Módulo 3 (Motivação + Competências de relação interpessoal)		<ul style="list-style-type: none"> – Quiz de avaliação de conhecimentos – Tarefa de resposta aberta
Módulo 4 (Autorregulação da aprendizagem + Competências de relação interpessoal)		<ul style="list-style-type: none"> – Bibliografia complementar (opcional) – Avaliação do módulo (opcional)
Módulo 5 (Estratégias de autorregulação + Competências de relação interpessoal)		<ul style="list-style-type: none"> – Padlet de partilha de recursos (opcional) – Sessão síncrona
Módulo 6 (Envolvimento escolar + Competências de relação interpessoal)		<p>Recursos extra (opcional):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pacote de recursos (<i>e.g.</i>, estórias-ferramenta, cartuns, vídeos, fichas de registo que os tutores podem utilizar nas sessões de tutoria) – Vídeo tutorial de utilização dos materiais do pacote de recursos – Vídeo tutorial sobre o processo de ajuda
Módulo 7 (Conclusão)	3,5h Assíncrona: 2,5h Síncrona: 1h	<ul style="list-style-type: none"> – Relatório de reflexão – Avaliação final do conhecimento declarativo acerca da tutoria (opcional) – Preenchimento de questionários (opcional) – Sessão síncrona – Emissão do certificado (1 crédito)

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Vale mencionar, ainda, que o curso disponibiliza uma grande variedade de materiais, organizados num grau crescente de especialização, para apoiar a prática dos professores-tutores. O envolvimento dos formandos com os materiais básicos (*i.e.*, manual de cada módulo, vídeo de discussão da teoria e tarefas), correspondentes às 25 horas do curso, permite capacitar os formandos como professores-tutores. No entanto, para quem desejar saber mais, existem recursos adicionais (*e.g.*, pacote de recursos) que os formandos poderão acessar durante e/ou após a formação, permitindo-lhes melhorar a sua prática como tutores.

Instrumentos

Neste estudo foram analisadas, através de questionários online de autorrelato, três variáveis: conhecimento declarativo dos professores-tutores, percepção de autoeficácia como tutor e compromisso afetivo para com o papel de tutor. No curso inicial, apenas foram recolhidos dados relativos ao conhecimento declarativo por se tratar de um curso introdutório. No curso avançado foram recolhidos dados das três variáveis mencionadas.

O conhecimento declarativo dos professores-tutores no domínio da tutoria e dos processos de autorregulação da aprendizagem foi medido através de questões em formato de verdadeiro e falso ou múltipla escolha. O conhecimento declarativo foi avaliado a partir de 15 questões no curso inicial e 16 questões no curso avançado. O número de questões e a profundidade dos conteúdos avaliados, assim como o grau de dificuldade das questões, são superiores no curso avançado. O score total foi obtido pelo somatório das respostas corretas a cada uma das questões (máximo de 15/16 pontos convertidos em percentagem). O número reduzido de participantes neste estudo não permite analisar as propriedades psicométricas dessa variável dependente (Jiang; Wang; Weiss, 2016); contudo, assinala-se que os testes aplicados para avaliar o conhecimento declarativo permitiram detectar diferenças estatisticamente significativas no pós-teste, revelando-se um instrumento útil para avaliar o impacto da formação (Darling-Hammond, 2006).

A percepção de autoeficácia como tutor foi avaliada através de uma escala constituída por 10 itens (*e.g.*, "Na tutoria, consigo apoiar os tutorandos na resolução dos problemas identificados") baseados em Riggs (2000). Existiu a necessidade de adaptá-los, uma vez que os itens da escala original se referem à tutoria oferecida a professores recém-formados em contexto profissional. Seguindo as orientações de Bandura (2006), os itens são centrados num domínio específico (*i.e.*, nesse caso, a tutoria) e refletem o julgamento de capacidade (*i.e.*, referindo "consigo"). Os participantes responderam utilizando uma escala de Likert de 7 pontos, em que 1 = discordo totalmente e 7 = concordo totalmente. A análise de frequências de todos os itens dessa escala revelou que não existem itens críticos, demonstrando que todos têm sensibilidade para distinguir os participantes. Em termos de fidelidade, a escala revelou boa consistência interna ($\alpha=0,96$) e de teste-reteste ($\alpha=0,91$). Finalmente, a maioria dos índices revela um bom ajuste dos dados ao modelo, suportando a validade do construto ($\chi^2=113,12$; $df=35$; $p<0,001$; CFI=0,909; IFI=0,910; TLI=0,901; RMSEA=0,158, 90% CI [0,126, 0,191]).

O compromisso afetivo para com o papel de tutor foi avaliado através da escala de Lejonberg e Christophersen (2015), constituída por quatro itens (*e.g.*, "O trabalho como tutor significa muito para mim a nível pessoal"). Os participantes responderam utilizando uma escala de Likert de 7 pontos, em que 1 = discordo totalmente e 7 = concordo totalmente. A análise de frequências de todos os itens dessa escala revelou que não existem itens críticos, demonstrando que todos têm sensibilidade para distinguir os participantes. Em termos de fidelidade, a escala revelou boa consistência interna ($\alpha=0,93$) e de teste-reteste ($\alpha=0,83$). Finalmente, alguns índices revelam um bom ajuste dos dados ao modelo, providenciando indicadores para a validade do construto ($\chi^2=44,28$; $df=2$; $p<0,001$; CFI=0,875; IFI=0,877; TLI=0,626; RMSEA=0,487, 90% CI [0,369, 0,617]).

Procedimento

Todo o procedimento de inscrição nos cursos MENTOR foi gerido pela DGE do Ministério da Educação Português. A primeira edição do curso inicial decorreu entre 11 de outubro de 2016 e 21 de novembro de 2016 e a do curso avançado decorreu entre 4 de outubro de 2016 e 28 de novembro de 2016.

Assim como indicado nos Quadros 1 e 2, em ambos os cursos a realização das avaliações de diagnóstico e final do conhecimento declarativo acerca da tutoria, assim como o preenchimento dos

questionários de autorrelato do curso avançado (*i.e.*, percepção de autoeficácia e compromisso afetivo para com o papel de tutor) decorreram no primeiro (*i.e.*, módulo 0) e último módulo de cada curso (*i.e.*, módulo 5 no curso inicial e módulo 7 no curso avançado), utilizando os formulários Google Docs. Os formandos foram informados que a sua participação era voluntária e confidencial e que contribuiria para a avaliação da qualidade dos cursos MENTOR. Esse projeto foi aprovado e acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC/AAC-87854/16).

Relativamente à análise de dados, as diferenças entre o pré- e pós-teste foram analisadas através de um teste *t* para amostras emparelhadas para cada uma das variáveis estudadas.

Resultados

As análises indicaram que existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste em todas as variáveis estudadas, tanto no curso inicial como no curso avançado (Tabela 1).

Tabela 1 – Resultados do teste *t* para amostras emparelhadas dos cursos inicial e avançado. Braga, Portugal (2016/2017).

Variáveis	Pré-teste (N=90)		Pós-teste (N=90)		t(89)
	M	DP	M	DP	
Conhecimento declarativo (Curso inicial)	48,96	12,33	56,07	12,24	-4,74***
Conhecimento declarativo (Curso avançado)	45,27	12,82	67,14	12,49	-14,57***
Autoeficácia como tutor (Curso avançado)	5,52	1,07	6,04	0,61	-5,26***
Compromisso afetivo (Curso avançado)	5,44	1,34	6,04	0,80	-5,16***

Nota: *** $p < 0,001$. M: Média; DP: Desvio Padrão.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Relativamente aos resultados do curso inicial (Figura 1), do pré para o pós-teste detectou-se um aumento estatisticamente significativo do conhecimento declarativo (CD) dos professores-tutores no domínio da tutoria e dos processos de autorregulação da aprendizagem, $t(89) = -4,74$, $p < 0,001$, $r = 0,58$.

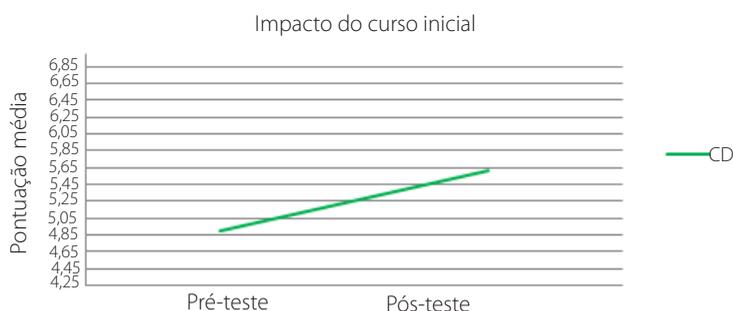


Figura 1 – Impacto do curso inicial.

Nota: Para efeito de representação gráfica, as pontuações médias do conhecimento declarativo foram convertidas numa escala até 10 pontos. CD: Conhecimento declarativo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Relativamente aos resultados do curso avançado (Figura 2), do pré para o pós-teste detectou-se um aumento estatisticamente significativo do CD dos professores-tutores no domínio da tutoria e dos processos de autorregulação da aprendizagem, $t(89)=-14,57$, $p<0,001$, $r=0,84$; da percepção de autoeficácia como tutor (AT), $t(89)=-5,26$, $p<0,001$, $r=0,24$; e do compromisso afetivo (CA) para com o papel de professor-tutor, $t(89)=-5,16$, $p<0,001$, $r=0,23$. Ressalta-se que o primeiro tamanho do efeito encontrado é elevado e os restantes são baixos.

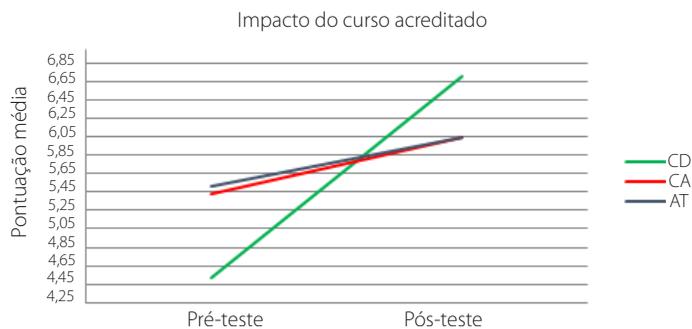


Figura 2 – Impacto do curso avançado.

Nota: Para efeito de representação gráfica, as pontuações médias do conhecimento declarativo foram convertidas numa escala até 10 pontos. AT: Autoeficácia como tutor; CA: Compromisso afetivo para com o papel de professor-tutor; CD: Conhecimento declarativo. Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Discussão

Todas as hipóteses do estudo foram confirmadas, indicando que o programa de formação online “MENTOR – Tutorias Autorregulatórias”, destinado a professores-tutores, no domínio da tutoria e dos processos de autorregulação da aprendizagem revelou-se eficaz nas variáveis estudadas. Especificamente, ambos os cursos incrementaram o conhecimento declarativo dos formandos (H1 e H2), sendo ambos os tamanhos do efeito elevados. Esses resultados são muito positivos, uma vez que estudos prévios (Larose, 2013; Lejonberg; Christophersen, 2015; Parra *et al.*, 2002) indicaram que a formação do tutor está relacionada com outras variáveis relevantes que predizem a qualidade da função de tutor (*e.g.*, autoeficácia como tutor e compromisso afetivo para com o papel de tutor).

Os resultados também indicaram que, no final do curso avançado, os formandos reportaram maior autoeficácia como tutor (H3) e compromisso afetivo para com o papel de tutor (H4). Não obstante a importância da formação dos tutores (Aspfors; Frasson, 2015; Leite, 2012), estudos indicam que a experiência como tutor, o suporte de outros tutores (*e.g.*, partilha e discussão de estratégias), a supervisão/monitorização do processo de tutoria, a fase do processo de ajuda em que tutor e tutorando se encontram, entre outras variáveis (*e.g.*, clareza acerca do papel de tutor) influenciam a percepção de autoeficácia do tutor e/ou o seu compromisso afetivo para com papel de tutor (Askew, 2006; Keller, 2005; Larose, 2013; Lejonberg; Christophersen, 2015; Riggs, 2000), o que pode ajudar a explicar os baixos

tamanhos do efeito. De acordo com Bandura (1993) e outros estudos (Lejonberg; Christophersen, 2015), é esperado que a autoeficácia e o compromisso com o papel de tutor aumentem ao longo do processo de tutoria, nomeadamente com as experiências de sucesso.

Apesar dos resultados positivos do presente estudo, no futuro, para obter uma melhor compreensão do impacto da formação, seria importante complementar as medidas de pré e pós-teste utilizadas com observações no contexto da tutoria de forma a avaliar o desempenho do tutor (Darling-Hammond, 2006). Após essa fase de estudo, seria importante analisar o impacto da implementação da tutoria providenciada pelos tutores formados em variáveis comportamentais e motivacionais dos alunos, dado ser o objetivo último de uma formação de qualidade dos professores-tutores (Darling-Hammond, 2006) e da tutoria (Johnson; Lampley, 2010; Núñez *et al.*, 2013).

Considerações Finais

A tutoria tem sido utilizada como resposta a vários problemas educacionais (*e.g.*, risco de abandono escolar). Para que essa seja eficaz, de acordo com a literatura, a formação dos tutores consiste num dos aspetos essenciais a considerar, contudo em alguns países essa formação não é obrigatória. Surge, assim, a necessidade de construir programas de formação estruturados e baseados na investigação, focando a intencionalidade da intervenção do tutor, a dimensão relacional do processo, assim como o conhecimento dos processos de autorregulação da aprendizagem. Os resultados do presente estudo preliminar providenciam indicadores interessantes de que o programa de formação “MENTOR – Tutorias Autorregulatórias”, desenvolvido segundo as recomendações da literatura, contribui positivamente para preparar os professores nomeados para serem tutores em áreas consideradas relevantes para a qualidade da sua função.

A tutoria com uma natureza autorregulatória incrementa a motivação e o envolvimento escolar dos alunos, promovendo o sucesso escolar tal como evidenciado em estudos anteriores. Desse modo, o programa de formação MENTOR não só responde às necessidades de formação de tutores em Portugal, como em outros contextos que necessitem preparar tutores para intervir tanto a nível remediativo, como preventivo ou promocional.

Colaboradores

J.S. CUNHA foi responsável pela concepção e desenho do estudo, pesquisa bibliográfica, validação dos instrumentos e escrita do artigo (introdução, propósito e hipóteses do estudo, resultados, discussão e considerações finais). J.A.O. MARTINS foi responsável pela pesquisa bibliográfica e escrita do artigo (introdução, discussão e considerações finais). A.S.C.S. PEREIRA e S.O. LOPES foram responsáveis pela escrita do artigo (método). S.F. MUÑOZ e P.J.S.L.F. ROSÁRIO foram responsáveis pela análise e interpretação dos resultados, bem como pela orientação técnica e revisão do artigo. Todos os colaboradores providenciaram a formação online de professores e aprovaram a versão final do artigo.

Referências

Ambrosetti, A. Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 39, n. 6, p. 30-42, 2014. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.2>

- Askew, K. *The influence of mentor training and support on academic mentor self-efficacy and relationship quality: from the perspectives of adult volunteer mentors and middle school youth*. 2006. Tese (Mestrado Artes em Educação) – University of North Carolina, Chapel Hill, 2006.
- Aspfors, J.; Fransson, G. Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, v. 48, p. 75-86, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Azevedo, N.; Nascimento, A. Modelo de tutoria: construção dialógica de sentido(s). *Revista Interações*, v. 3, n. 7, p. 97-115, 2007.
- Bandura, A. Perceived Self-Efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. Adolescent development from an agentic perspective. In: Pajares, F.; Urdan, T. (ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 1-43.
- Boekaerts, M. *Motivação para aprender*. Suíça: Academia Internacional de Educação, 2002.
- Burlew, L. D. Multiple mentor model: a conceptual framework. *Journal of Career Development*, v. 17, n. 3, p. 213-221, 1991. <https://doi.org/10.1007/bf01322028>
- Cherian, J.; Jacob, J. Impact of self efficacy on motivation and performance of employees. *International Journal of Business and Management*, v. 8, n. 14, p. 80-88, 2013. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v8n14p80>
- Darling-Hammond, L. Assessing teacher education: the usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, v. 57, n. 2, p. 120-138, 2006. <https://doi.org/10.1177/0022487105283796>
- DeBoer, J. *et al.* Changing “course”: reconceptualizing educational variables for massive open online courses. *Educational Researcher*, v. 43, n. 2, p. 74-84, 2014. <https://doi.org/10.3102/0013189x14523038>
- Dignath, C.; Buettner, G.; Langfeldt, H.-P. How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? *Educational Research Review*, v. 3, n. 2, p. 101-129, 2008. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Direção-Geral da Educação. Processo de avaliação externa da aprendizagem – Provas Finais de Ciclo e Exames Nacionais 2013. Portugal: JNE, 2013. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual-jne-2013_0.pdf. Acesso em: 7 out. 2017.
- Direção-Geral da Educação. Processo de avaliação externa da aprendizagem – Provas Finais de Ciclo e Exames Nacionais 2015. Portugal: JNE, 2015. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual-jne-2015_2.pdf. Acesso em: 7 out. 2017.
- Downes, S. The quality of massive open online courses. In: Khan, B.; Ally, M. (ed.). *International handbook of e-learning: theoretical perspectives and research*. New York: Routledge, 2015. p. 65-78.
- Dubois, D. L. *et al.* Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, v. 30, n. 2, p. 157-197, 2002. <https://doi.org/10.1023/a:1014628810714>
- Dubois, D. L. *et al.* How effective are mentoring programs for youth? a systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 12, n. 2, p. 57-91, 2011. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>
- Eby, L.; Rhodes, J.; Allen, T. Definition and evolution of mentoring. In: Allen, T.; Eby, L. (ed.). *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach*. London: Blackwell, 2007. p. 7-20.
- Eller, L. S.; Lev, E. L.; Feurer, A. Key components of an effective mentoring relationship: a qualitative study. *Nurse Education Today*, v. 34, n. 5, p. 815-820, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.07.020>
- Faria, A. R.; Reis, P. G. R.; Peralta, M. H. The impact of graduate training on teachers and schools-two case studies: graduate teachers' perceptions. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 94, p. 238-256, 2017. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100009>
- Ferreira, A.; Félix, P.; Perdigão, R. *Retenção escolar nos ensinos básico e secundário* [Relatório técnico]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015.
- Fredricks, J. A. *et al.* School Engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gazda, G. *et al.* *Human relations development: a manual for educators*. Boston: Allyn & Bacon, 2005.
- Guo, Y. *et al.* Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 4, p. 1094-1103, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>

- Jiang, S.; Wang, C.; Weiss, D. J. Sample size requirements for estimation of item parameters in the multidimensional graded response model. *Frontiers in Psychology*, v. 7, p. 1-10, 2016. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00109>
- Johnson, K. C.; Lampley, J. H. Mentoring at-risk middle school students. *SRATE Journal*, v. 19, n. 2, p. 64-69, 2010.
- Keller, T. E. The stages and development of mentoring relationships. In: Dubois, D. L.; Karcher, M. J. (ed.). *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 82-99.
- Larose, S. Trajectories of mentors' perceived self-efficacy during an academic mentoring experience: what they look like and what are their personal and experimental correlates? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, v. 21, n. 2, p. 150-174, 2013. <https://doi.org/10.1080/13611267.2013.813728>
- Lee, W.; Lee, M. J.; Bong, M. Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, v. 39, n. 2, p. 86-99, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.002>
- Leite, T. O programa de formação dos mentores: conceção e planeamento. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 20, n. 76, p. 459-480, 2012. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362012000300003>
- Lejonberg, E.; Christophersen, K. A. School-based mentors' affective commitment to the mentor role: role clarity, self-efficacy, mentor education and mentor experience as antecedents. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, v. 13, n. 2, p. 45-63, 2015.
- Lejonberg, E.; Elstad, E.; Christophersen, K. A. Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, v. 4, n. 2, p. 142-158, 2015. <https://doi.org/10.1108/ijmce-10-2014-0034>
- Meyer, J. P. et al. Affective, continuance, and normative commitment to the organization: a meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, v. 61, n. 1, p. 20-52, 2002. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Moreno-Candil, D.; Garza, M. A pilot study of the impact of the Peraj mentoring program on school dropout risk of Mexican children. *Journal of Community Psychology*, v. 45, n. 3, p. 315-332, 2017. <https://doi.org/10.1002/jcop.21849>
- Núñez, J. et al. A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, v. 38, p. 11-21, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.002>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. *PISA 2015: results in focus*. [S. l.]: OECD, 2016. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.
- Parra, G. R. et al. Mentoring relationships for youth: investigation of a process-oriented model. *Journal of Community Psychology*, v. 30, n. 4, p. 367-388, 2002. <https://doi.org/10.1002/jcop.10016>
- Portugal. Secretária de Estado Adjunta e da Educação. Despacho Normativo nº 4-A/2016, de 16 junho de 2016. *Diário da República*, n. 114, 16 junho 2016. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dn_4_a_2016.pdf. Acesso em: 1 set. 2016.
- Reis, P.; Gonçalves, T. N.; Mesquita, L. A avaliação do período probatório de professores em Portugal: perspectivas de professores, mentores e gestores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 20, n. 76, p. 525-546, 2012. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362012000300006>
- Rhoades, L.; Eisenberger, R.; Armeli, S. Affective commitment to the organization: the contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, v. 86, n. 5, p. 825-836, 2001. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.5.825>
- Rhodes, J. Older and wiser—mentoring relationships in childhood and adolescence. *Journal of Primary Prevention*, v. 14, p. 187-196, 1994. <https://doi.org/10.1007/bf01324592>
- Riggs, I. M. *The impact of training and induction activities upon mentors as indicated through measurement of mentor self-efficacy*. California State University: San Bernardino, 2000.
- Roberts, H. et al. Mentoring to reduce antisocial behaviour in childhood. *BMJ: British Medical Journal*, v. 328, n. 7438, p. 512-514, 2004. <https://doi.org/10.1136/bmj.328.7438.512>
- Rosário, P. Aprendizagem: processo de conhecer, metaconhecer, aprender e resolver problemas. In: Veiga, F. (org.). *Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação* envolvimento dos alunos na escola. Lisboa: Climepsi Editores, 2013. p. 297-332.
- Rosário, P. et al. Eficacia del programa "(Des)venturas de Testas" para la promoción de un enfoque profundo de estudio. *Psicothema*, v. 22, n. 4, p. 828-834, 2010.
- Rosário, P. et al. Promoting Gypsy children school engagement: a story-tool project to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, v. 47, p. 84-94, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.005>

Rowley, J. B. The good mentor. *Educational Leadership*, v. 56, n. 8, p. 20-22, 1999.

Silva, A.; Andriola, W. Uso de equações estruturais para validar um modelo explicativo da relação entre domínio tecnológico, interação e aprendizagem colaborativa na educação à distância (EaD). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 20, n. 75, p. 373-396, 2012. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362012000200008>

Somers, C. L.; Wang, D.; Piliawsky, M. Effectiveness of a combined tutoring and mentoring intervention with ninth-grade, urban black adolescents. *Journal of Applied School Psychology*, v. 32, n. 3, p. 199-213, 2016. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1136719>

Topping, K. *Tutoria*. Suíça: Academia Internacional de Educação, 2000.

Zachary, L. J. The role of teacher as mentor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, v. 2002, n. 93, p. 27-38, 2002. <https://doi.org/10.1002/ace.47>

Recebido em 22/7/2021 e aprovado em 22/3/2022.