

Benefícios da tutoria em contexto escolar: análise dos preditores relacionados com o professor-tutor

Benefits of a school-based mentoring support: analysis of the mentor teacher-related predictors

Jennifer Silva da Cunha¹  0000-0001-8604-2049

Juliana Andreia Oliveira Martins¹  0000-0002-8242-6173

Lisete Maria Guimarães da Costa Freitas¹  0000-0001-5840-9587

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

Resumo

O presente estudo analisa as variáveis do professor-tutor predictoras dos benefícios da tutoria em contexto escolar: a qualidade da relação de tutoria, a autoeficácia do tutor, o compromisso afetivo e a experiência enquanto tutor. Participaram 140 professores de diferentes zonas de Portugal, através do preenchimento de um questionário online. O modelo de regressão linear múltipla revelou

¹ Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Departamento de Psicologia Aplicada. *Campus* de Gualtar, Braga, Portugal. *E-mail*: <jennifer.psiminho@gmail.com>.

Apoio/Support: Centro de Investigação em Psicologia (PSI/01662) da Escola de Psicologia da Universidade do Minho e Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) através do orçamento de Estado Português (UIDB/01662/2020).

Como citar este artigo/*How to cite this article*

Cunha, J. S. *et al.* Benefícios da tutoria em contexto escolar: análise dos preditores relacionados com o professor-tutor. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 28, e237209, 2023. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v28e2023a7209>



que a qualidade da relação e a autoeficácia do tutor são preditores estatisticamente significativos dos benefícios da tutoria percebidos pelo professor-tutor. Não foram encontrados resultados significativos nos restantes preditores. Os dados sugerem a necessidade de se investir na formação dos professores-tutores e na monitorização da sua prática, de forma a promover a qualidade da relação tutor-tutorando e a autoeficácia do tutor. O compromisso afetivo e a experiência enquanto tutor não são suficientes para o sucesso dos programas de tutoria, de modo que urge rever as práticas de organização da tutoria nas escolas (*e.g.*, critérios de seleção dos tutores).

Palavras-chave: Autoeficácia. Compromisso afetivo. Experiência como tutor. Qualidade da relação. Tutoria.

Abstract

*The present study aims to analyze the mentor's variables that predict the benefits of mentoring support implemented in the school context: the quality of the mentoring relationship, the mentor's self-efficacy, the affective commitment, and the mentor experience. Participants were 140 trained teachers from different parts of the country. They completed an online questionnaire. The multiple linear regression model showed that relationship quality and the mentor's self-efficacy are statistically significant predictors of the benefits of mentoring perceived by the mentor. No significant results were found for the remaining predictors. Data suggest that schools need to invest in mentor-teachers' training and practice monitoring to foster relationship quality and mentor's self-efficacy. Affective commitment and mentor experience are not sufficient for the success of mentoring practices. For this reason, it is urgent to review mentoring organization practices in schools (*e.g.*, selection criteria for mentors).*

Keywords: *Self-efficacy. Affective commitment. Mentor experience. Relationship quality. Mentoring.*

Introdução

A tutoria tem sido apontada na literatura como uma estratégia bastante eficaz na promoção de competências em diferentes áreas (DuBois *et al.*, 2011; Núñez *et al.*, 2013). A importância e o impacto do apoio tutorial parecem ser transversais em relação aos diferentes contextos em que este é implementado, nomeadamente, no contexto educativo. Considerada uma estratégia promissora na promoção do bem-estar e do sucesso académico dos alunos, a tutoria tem sido incluída em medidas educativas implementadas nas escolas de todo o mundo (DuBois *et al.*, 2002, DuBois *et al.*, 2011; McDaniel; Yarbrough, 2016). Em Portugal, a tutoria, definida pelo Despacho Normativo nº 4-A/2016, de 16 de junho de 2016 como Apoio Tutorial Específico (ATE), foi desenvolvida pelo Ministério da Educação como uma medida de promoção do sucesso escolar, visando à diminuição da taxa de retenção e de abandono escolar.

Ao longo dos últimos anos, vários autores têm investigado não só os benefícios dos programas de tutoria implementados nas escolas, como os fatores e as variáveis que poderão contribuir para o seu sucesso. Considerando a literatura existente (DuBois *et al.*, 2011; Goldner; Mayseless, 2009), as variáveis relacionadas com a função de tutor contribuem significativamente para um impacto positivo da tutoria. No contexto educativo português, os estudos acerca da implementação da tutoria são bastante limitados (Cunha *et al.*, 2022; Martins *et al.*, 2023; Núñez *et al.*, 2013). Os Relatórios da Inspeção Geral da Educação e Ciência mapearam os benefícios da medida, contudo os seus preditores não foram investigados (Inspeção-Geral da Educação e da Ciência, 2018, 2019). Este estudo pretende contribuir

para a literatura analisando, no mesmo modelo, quatro preditores dos benefícios da medida ATE. Concretamente, o presente estudo procura conhecer os melhores preditores do sucesso do ATE e, conseqüentemente, providenciar pistas para melhorar as práticas de formação dos professores-tutores, bem como de monitorização da medida.

Tutoria: definição e implementação em Portugal

A tutoria é uma prática educativa bastante antiga, cujo significado original remete à civilização grega (Topping, 2000). Várias são as definições apresentadas na literatura para o conceito de tutor e de tutoria (Santos, 2012). Por exemplo, Thomson e Zand (2010) definiram tutor como aquele que apoia, orienta, guia, aconselha ou dirige. Santos (2012, p. 3) acrescenta que o papel de tutor é mais abrangente do que proteger, amparar ou tutelar outrem, destacando que “[...] em Educação, trabalhar como tutor é um correlato do papel de professor e de educador”. Nesse sentido, como sugerem Azevedo e Nascimento (2007), é função do tutor promover e potenciar as capacidades do outro, focando-se no seu desenvolvimento pessoal e apoiando os seus próprios projetos de vida.

O conceito de tutoria tem vindo a ser utilizado, em nível nacional e internacional, de modo formal e informal, em áreas distintas, não sendo exclusivo da área da educação. De fato, a sua versatilidade e a sua flexibilidade permitiram sua extensão para diferentes contextos, servindo múltiplos propósitos. Para o propósito do presente estudo, consideramos a tutoria como um processo educacional, que implica uma relação interativa e, como tal, negociada, sistemática e significativa (Topping, 2000).

No contexto educativo português, a implementação pioneira da tutoria determinada pelo Ministério da Educação remete a 1993, com o Despacho nº 178-A/ME/93. Este enuncia as possíveis modalidades e estratégias de apoio pedagógico aos alunos, entre as quais se destaca a implementação de programas de tutoria para apoio ao estudo, aconselhamento e orientação dos alunos (Portugal, 1993). Desde então, ao longo dos anos, outras medidas foram criadas pelo Ministério da Educação (e.g., Decreto Regulamentar nº 10/99; Decreto-Lei nº 50/2005; Decreto-Lei nº 75/2008; Lei nº 51/2012), sublinhando a importância e a necessidade da implementação da tutoria nas escolas (Portugal, 1999, 2005, 2008, 2012).

No ano letivo de 2016-2017, o Despacho Normativo nº 4-A/2016, definiu o ATE como uma das medidas de promoção do sucesso educativo a implementar nas escolas. O artigo 12 desse despacho estabelece que tal medida é dirigida a todos os alunos dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, com duas ou mais retenções, e define vários aspetos a considerar no âmbito da sua implementação pelas escolas, tais como a modalidade de acompanhamento em grupo, o número máximo de alunos que cada tutor poderá acompanhar, o número de horas letivas semanais para o exercício da função de tutor e as suas funções (Portugal, 2016). Dentre estas, destacam-se: acompanhar e apoiar o processo educativo de cada aluno do grupo tutorial; providenciar suporte aos alunos na criação de hábitos de estudo e de rotinas de trabalho; facilitar a integração dos alunos na turma e na escola; e potenciar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Portugal, 2016).

Mais recentemente, com a publicação do Despacho Normativo nº 10-B/2018 (Portugal, 2018a), o ATE continuou a ser parte integrante da estratégia nacional de promoção do sucesso educativo, sendo

inserido no âmbito do funcionamento da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva como uma medida que visa ajudar os alunos a superar o insucesso escolar e perseverar na escola. Assim, através da tutoria, pretende-se promover maior envolvimento dos alunos com a instituição escolar, construindo para o seu bem-estar (Direção-Geral da Educação, 2018).

Ao longo dos anos, mesmo quando integrado como uma medida de promoção de sucesso educativo (*e.g.*, Despacho Normativo nº 10-B/2018), o apoio tutorial foi implementado quase sempre numa perspectiva mais remediativa do que preventiva, uma vez que as medidas educativas se destinaram maioritariamente e, quase exclusivamente, a alunos com insucesso escolar e em risco de abandono escolar precoce (Santos, 2012). O enfoque nessa população-alvo interfere negativamente na eficácia da tutoria e colide com as recomendações da literatura (Durlak; DuPre, 2008; McLaughlin *et al.*, 2013).

Benefícios da tutoria e variáveis associadas

Considerando o grande propósito da tutoria, vários programas de apoio tutorial têm sido implementados, suscitando um grande interesse entre os investigadores. De modo geral, a literatura aponta para benefícios significativos em diferentes áreas de vida do tutorando: emocional, comportamental, desempenho acadêmico e desenvolvimento da carreira (DuBois *et al.*, 2002; DuBois *et al.*, 2011; Martins *et al.*, 2023; Núñez *et al.*, 2013; Simões; Alarcão, 2011). Os benefícios têm sido avaliados a partir de indicadores como os resultados escolares dos alunos, a sua percepção acerca da escola, a utilização de estratégias de autorregulação, as taxas de absentismo e abandono escolares, o relacionamento com os colegas e professores, a ocorrência de comportamentos desviantes ou pró-sociais, a autoestima dos alunos e a percepção de aceitação social (DuBois *et al.*, 2002; Johnson; Lampley, 2010; Leidenfrost *et al.*, 2014; Martins *et al.*, 2023; McDaniel; Besnoy, 2019; Núñez *et al.*, 2013).

Rhodes, Spencer, Saito e Sipe (2006) propõem que a tutoria tem impacto no desenvolvimento dos jovens que a frequentam através de três processos interrelacionados, centrados (i) na promoção do bem-estar social e emocional dos sujeitos, (ii) na melhoria das suas competências cognitivas e (iii) no desenvolvimento de uma identidade positiva. A promoção do desenvolvimento socioemocional reside na experiência de tutoria e na qualidade da relação de tutoria estabelecida. De fato, a experiência de frequentar a tutoria é projetada como uma oportunidade de crescimento e envolvimento emocional, na medida em que propicia experiências e interações positivas (Rhodes; Spencer; Saito; Sipe, 2006). Também a relação de tutoria, quando positiva, poderá ser promotora de experiências de vinculação significativas e reparadoras, e até mesmo funcionar como fator protetor no caso de jovens em situação de risco e que experienciam insucesso acadêmico. A promoção do desenvolvimento cognitivo refere-se ao suporte de carácter instrumental providenciado pelo tutor. Esse suporte está mais associado à função pedagógica da tutoria, e providencia oportunidades de aprendizagem de novas competências que potenciam o sucesso académico dos alunos (Rhodes; Spencer; Saito; Sipe, 2006). Por último, o desenvolvimento positivo da identidade é também um processo no qual a tutoria e, sobretudo a figura do tutor, têm impacto. No contexto da relação de tutoria, o tutor poderá representar simultaneamente um modelo social e profissional, mas também um recurso em períodos de dificuldade. Assim, ao identificar-se com o tutor, o tutorando poderá questionar e repensar as suas conceções de identidade presentes e futuras. O tutor, poderá, ainda, potenciar esse desenvolvimento, providenciando oportunidades para

que o aluno experiencie a sua autodeterminação e, paulatinamente, assuma um papel mais ativo (protagonista) na construção da sua própria aprendizagem. De acordo com os autores, tais processos estão interrelacionados, o que significa que, ao longo do tempo, tendem a ocorrer em simultâneo e a influenciar-se mutuamente (Rhodes; Spencer; Saito; Sipe, 2006). Desse modo, a tutoria poderá apresentar múltiplos benefícios para os jovens que dela participam.

Em Portugal, são escassos os estudos que centrados/focados do apoio tutorial desenvolvido. Na sequência da publicação do Despacho 4-A/2016, a monitorização e a avaliação da implementação do ATE nas escolas foram asseguradas pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). A sua ação abrangeu, nos anos letivos 2016-2017 e 2017-2018, um total de 171 estabelecimentos de ensino pertencentes às três áreas territoriais da inspeção: norte, centro e sul. A sua atividade envolveu metodologias diversificadas: análise documental, entrevistas aos intervenientes (diretores, professores, tutores, psicólogos e alunos), observação do contexto de tutoria e recolha de dados. Foram analisados os dados referentes a comportamento, assiduidade, resultados escolares e grau de satisfação dos alunos abrangidos pela medida. Os Relatórios Finais produzidos pela IGEC em 2018 e 2019 (referentes à implementação nos anos letivos 2016-2017 e 2017-2018, respetivamente) apontam para claros benefícios dessa medida educativa nos estabelecimentos de ensino monitorizados. De modo geral, os professores-tutores reportaram melhorias no comportamento, na assiduidade, na integração na turma e na escola, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, no envolvimento escolar, na prevenção do abandono escolar e, conseqüentemente, no sucesso educativo dos alunos (Inspeção-Geral da Educação e da Ciência, 2018, 2019). Numa apreciação global da medida, os agrupamentos de escolas-alvo monitorização valorizaram o acompanhamento mais próximo e individualizado dos alunos, que possibilitou a intervenção em áreas específicas como a motivação, a autorreflexão, a autoestima, o compromisso, o autoconhecimento, a autonomia, a responsabilização, entre outras (Inspeção-Geral da Educação e da Ciência, 2019). Parte deste sucesso pode dever-se à relação de confiança estabelecida entre tutor e tutorando (Inspeção-Geral da Educação e da Ciência, 2019). De forma consistente, a maioria dos tutorandos, através dos questionários de satisfação aplicados, avaliaram como muito bom o relacionamento com o professores-tutor (Inspeção-Geral da Educação e da Ciência, 2018).

Relativamente à eficácia dos programas de tutoria, a literatura sugere que esta poderá ser influenciada por múltiplas variáveis. Contudo, uma das mais referidas é a formação de professores para o exercício da tutoria. Esta tem sido validada em numerosos estudos que indicam que a tutoria constitui uma atividade educativa que deverá incluir treino dos tutores e apoio à sua prática (Cunha *et al.*, 2022; DuBois *et al.*, 2011; Lejonberg; Christophersen, 2015; Martins *et al.*, 2023; Santos, 2012). A formação ou treino dos professores-tutores deverá clarificar o seu papel e seus objetivos (Lejonberg; Christophersen, 2015), bem como proporcionar-lhes estratégias estruturadas para providenciar apoio aos alunos (Martins *et al.*, 2023; Rhodes; DuBois, 2006). De fato, a investigação vem sugerindo que a formação ou o treino dos professores-tutores parece contribuir para níveis mais elevados de autoeficácia do professor e, conseqüentemente, para uma percepção mais positiva da qualidade da relação desenvolvida entre os intervenientes (Askew, 2006; Lejonberg; Christophersen, 2015).

No entanto, para além da formação dos professores-tutores, outras variáveis parecem contribuir para a eficácia da tutoria, nomeadamente: a qualidade da relação (Goldner; Mayselless, 2009), a autoeficácia

do tutor (Askew, 2006), o compromisso afetivo (Lejonberg; Christophersen, 2015) e a experiência do tutor (Dubois *et al.*, 2002). Pela relevância e a frequência com que se destacam na literatura, estas foram as variáveis consideradas no presente estudo.

Qualidade da relação

A tutoria implica a existência de uma relação de apoio e cuidado entre o professor-tutor e o aluno (Rhodes; Spencer; Keller; Liang; Noam, 2006). Nesse sentido, o impacto positivo da tutoria resulta do suporte emocional e instrumental providenciado pelo tutor, bem como de um processo de modelagem (Rhodes; Spencer; Keller; Liang; Noam, 2006). De acordo com Rhodes *et al.* (2017), a avaliação da percepção da qualidade da relação é importante, uma vez que permite conhecer de que forma os diferentes intervenientes (*i.e.*, tutores e tutorandos) percebem a relação ao longo do tempo e a sua durabilidade, além de identificar quais as suas implicações nos resultados obtidos. De acordo com a literatura, os tutores com abordagens mais flexíveis e ajustadas aos interesses dos tutorandos parecem ser mais capazes de estabelecer relações mais fortes, com os seus tutorandos. Para além disso, quando é alcançada alguma estabilidade na relação entre o professor-tutor e o aluno, a proximidade e os laços afetivos inerentes a essa relação parecem contribuir para que o aluno seja mais capaz de se relacionar e de desenvolver interações mais positivas com outros adultos (Rhodes; Spencer; Keller; Liang; Noam, 2006; Rhodes *et al.*, 2017). Os resultados do estudo de Thomson e Zand (2010) também fornecem dados relevantes nesse sentido, salientando que o fato de os alunos perceberem os seus tutores como autênticos, empáticos e companheiros é importante para promover a qualidade da relação e, conseqüentemente, obter resultados positivos.

Autoeficácia do tutor

A qualidade da relação e os benefícios que daí advêm também parecem estar relacionados com a autoeficácia do tutor, isto é, com as crenças do professor-tutor acerca da sua capacidade para desempenhar a sua função de forma eficaz (Askew, 2006). Askew (2006) sugere que a autoeficácia do tutor está positivamente relacionada com maior aprendizagem do aluno/tutorando. Os tutores que relatam uma baixa autoeficácia tendem a adotar um estilo de ensino mais autoritário, centrado no seu próprio papel enquanto educador e, como tal, serão menos capazes de atender aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos. Pelo contrário, os tutores com uma maior autoeficácia tendem a adotar uma abordagem centrada no aluno, atenta e de apoio à resolução de dificuldades individuais, sendo capazes de ajustar as suas respostas e estratégias às necessidades de cada aluno. Ao acreditar na sua própria capacidade para orientar o aluno, o tutor tende a recorrer a uma maior variabilidade de estratégias e comportamentos na interação entre ambos (Riggs, 2000). Assim, os tutores que relatam maior autoeficácia tendem a apresentar indicadores de maior empenho e dedicação na relação com o aluno, por exemplo, estabelecendo contacto com maior regularidade, e habitualmente são mais bem-sucedidos na resolução de possíveis conflitos ou dificuldades emergentes na interação com o aluno (Parra *et al.*, 2002). Conseqüentemente, essa relação implicará resultados significativos em diferentes áreas; por exemplo, no crescimento acadêmico, emocional e social dos alunos (Askew, 2006).

Compromisso afetivo

O compromisso afetivo também tem surgido na literatura como um fator relevante na avaliação do impacto da tutoria. Tal conceito tem sido investigado em grande parte no contexto organizacional, sendo reportado como um dos principais preditores do absentismo, da rotatividade, do desempenho e da produtividade dos colaboradores (Mercurio, 2015). Lejonberg e Christophersen (2015) estenderam a análise desta variável ao contexto acadêmico e ao processo de tutoria. Esses autores, baseando-se em Meyer *et al.* (2002), definiram “compromisso afetivo” como uma ligação emocional, de identificação e envolvimento com o seu papel de tutor. Na sua investigação, a partir de uma amostra significativa de professores-tutores, em sua maioria com vários anos de experiência no exercício de funções de tutoria (*i.e.*, até 29 anos de experiência), os autores reportaram a existência de uma relação positiva entre o compromisso afetivo do tutor e a sua autoeficácia, formação profissional e clareza acerca do papel que desempenham. A partir do modelo conceptual proposto por Lejonberg e Christophersen (2015), assume-se que o compromisso afetivo do professor-tutor com o seu papel e funções no âmbito da tutoria corresponde ao modo como ele mesmo se compromete com o tutorando, seja através do exercício das suas competências de tutor, seja no modo como se envolve, cuida e promove o bem-estar do tutorando. De modo consistente, um estudo realizado posteriormente indicou que o compromisso afetivo prediz o esforço investido pelos tutores no exercício do seu papel (Sandvik *et al.*, 2019). Em suma, o compromisso afetivo contribui para a relação de tutoria e para os benefícios inerentes a ela.

Experiência enquanto tutor

Ainda que não seja uma das variáveis mais investigadas, a literatura aponta a existência de uma relação positiva entre a experiência do tutor nesta função e o impacto dos programas de tutoria implementados (Dubois *et al.*, 2002; Raposa *et al.*, 2019). De acordo com os estudos, os tutores com mais tempo de experiência em funções de apoio e ajuda ao outro são mais capazes de corresponder aos desafios emocionais que os programas de tutoria acarretam (DuBois *et al.*, 2002). Nesse sentido, a literatura sugere que essa experiência especializada seja considerada no recrutamento de tutores, especialmente quando as funções anteriormente desempenhadas estão alinhadas com os objetivos do programa. No estudo de Raposa *et al.* (2019), é referido que os tutores que já têm experiência em profissões de “ajuda” aos outros, como, por exemplo, terapeutas e assistentes sociais, ou em atividades de voluntariado apresentam resultados mais positivos na concretização dos seus objetivos enquanto tutores. Por outro lado, algumas investigações desenvolvidas no âmbito da tutoria dirigida a professores em formação e/ou no início de carreira, cujos tutores são professores no exercício de funções de docência, têm vindo a evidenciar uma relação pouco significativa entre a experiência do professor-tutor e outras variáveis, tais como o compromisso afetivo do tutor (Lejonberg; Christophersen, 2015) e o esforço despendido pelo professor-tutor no desempenho das suas funções e na relação de tutoria (Sandvik *et al.*, 2019). De fato, a experiência prévia na função de tutor pode promover a instalação de rotinas, o que poderá contribuir para que os professores-tutores mais experientes não precisem despende tanto esforço como os tutores menos experientes no apoio aos seus alunos para alcançar os resultados pretendidos.

Propósito e hipóteses do estudo

Em Portugal, o ATE tem sido implementado, em parte, por professores-tutores formados para o efeito desde 2016. A IGEC foi responsável por avaliar esta medida no terreno, contudo não foi efetuado qualquer estudo que mapeasse os preditores do seu sucesso. Considerando esse cenário, na presente investigação pretendemos avaliar as variáveis relacionadas com a função de professor-tutor (*i.e.*, qualidade da relação entre o professor-tutor e o tutorando, autoeficácia do tutor, compromisso afetivo para com o papel de professor-tutor e experiência enquanto tutor) que melhor predizem os benefícios percebidos pelos professores-tutores do ATE.

Nesse sentido, o estudo pretende dar resposta à seguinte questão: A qualidade da relação de tutoria, a autoeficácia do professor-tutor, o compromisso afetivo e a experiência enquanto tutor predizem os benefícios do ATE percebidos pelo professor-tutor?

Partindo da literatura e de investigações desenvolvidas até o momento, são formuladas as seguintes hipóteses: H1: A qualidade da relação entre o professor-tutor e o tutorando prediz positivamente os benefícios percebidos pelos professores-tutores do ATE (Rhodes *et al.*, 2017). H2: A autoeficácia do professor-tutor prediz positivamente os benefícios percebidos pelos professores-tutores do ATE (Riggs, 2000). H3: O compromisso afetivo do professor-tutor prediz positivamente os benefícios percebidos pelos professores-tutores do ATE (Lejonberg; Christophersen, 2015). H4: A experiência enquanto tutor prediz positivamente os benefícios percebidos pelos professores-tutores do ATE (DuBois *et al.*, 2002).

Procedimentos Metodológicos

Na sequência da publicação do Despacho Normativo nº 4-A/2016 e da definição do ATE, o curso de formação MENTOR² surge com o objetivo de formar professores-tutores no âmbito da tutoria seguindo uma matriz autorregulatória (Cunha *et al.*, 2022; Rosário, 2016). Este curso, resultante de uma parceria entre a Direção Geral de Educação e o Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação, decorreu numa modalidade *online*, com sessões de acompanhamento mensal pós-curso ao longo do ano letivo 2016-2017. Trata-se de um curso de formação acreditado que pretende capacitar os professores-tutores para promoverem a autonomia e os processos de autorregulação da aprendizagem dos alunos, seguindo os pressupostos do modelo sociocognitivo da autorregulação da aprendizagem. Essa formação foi direcionada a professores que iriam desempenhar a função de tutor no seguimento da publicação do Despacho Normativo 4-A/2016.

Os professores que participaram na formação MENTOR, em 2016/2017, foram posteriormente contactados através do seu endereço eletrónico, solicitando a sua participação no presente estudo³. Previamente à recolha de dados, foi obtido o consentimento informado dos professores, onde lhes foi explicado o propósito do estudo assim como o seu carácter voluntário e confidencial. Foi também explicitado que poderiam desistir de participar a qualquer momento do estudo. Os dados foram recolhidos através de um questionário *online*, administrado em apenas um momento.

² Para uma descrição detalhada do curso de formação MENTOR, consultar Cunha *et al.* (2022).

³ Esse projeto de investigação foi aprovado por unanimidade pelos membros da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (CEICSH 096/2021).

Para participar no estudo, os professores deveriam cumprir o seguinte critério: exercer a função de tutor, no âmbito do Despacho n.º 4-A/2016, pelo menos durante um ano letivo. Dos 225 professores contactados, 142 responderam positivamente ao convite de participação no estudo. Destes, foram excluídos dois professores por nunca terem desempenhado a função de tutor.

Assim, participaram do estudo 140 professores, sendo 74,4% do sexo feminino e 25,6% do sexo masculino. No que se refere à zona geográfica onde desempenhavam funções, 58,6% professores mencionaram lecionar em escolas da região centro do país, 36,2% na região norte e 5,2% na região sul. O número de anos de docência variou entre 13 e 41 anos de serviço ($M = 23,80$; $DP = 5,65$).

As informações sociodemográficas (*i.e.*, sexo, idade) e profissionais (*i.e.*, formação profissional, anos de experiência docente) foram recolhidas através de um questionário *online* administrado no período da formação dos professores. A informação relativa ao número de anos letivos em que exerceu a função de tutor, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 4-A/2016, foi obtida aquando da administração dos instrumentos utilizados no presente estudo. Os participantes tiveram de selecionar as opções correspondentes aos anos letivos em que exerceram a função de tutor, iniciada no ano letivo 2016/2017. Assim, o número mínimo de anos de experiência enquanto tutor seria de um ano letivo; e o número máximo seria quatro.

Para avaliar a percepção do tutor acerca da qualidade da relação estabelecida com o tutorando, os professores-tutores responderam a uma escala adaptada de Rhodes *et al.* (2017). Trata-se de uma escala de autorrelato, tipo Likert, de 7 pontos (1 = discordo totalmente e 7 = concordo totalmente). Esta inclui 14 itens (*e.g.*, “Sinto-me/Senti-me próximo(a) do(s) meu(s) tutorando(s)”) que avaliam os fatores afetivos e logísticos que contribuem para a satisfação e a frustração do tutor na relação. A escala revelou boa consistência interna ($\alpha = 0,80$).

Para a avaliação da autoeficácia do tutor, utilizou-se uma escala de autorrelato, tipo Likert, de 7 pontos (1 = discordo totalmente e 7 = concordo totalmente). Esta inclui 10 itens (*e.g.*, “Na tutoria consigo apoiar os tutorandos na resolução dos problemas identificados”) baseados no estudo de Riggs (2000) e adaptados de acordo com os objetivos da medida ATE (Cunha *et al.*, 2022). A escala revelou boa consistência interna ($\alpha = 0,94$).

O compromisso afetivo para com o papel de tutor foi avaliado através de uma escala de autorrelato, tipo Likert, de 7 pontos (1 = discordo totalmente e 7 = concordo totalmente), de Lejonberg e Christophersen (2015). Esta escala pretende avaliar o nível de comprometimento do professor-tutor para com a sua função de tutor e inclui 4 itens (*e.g.*, “Eu tenho orgulho em ser tutor”). A escala revelou boa consistência interna ($\alpha = 0,97$).

Os benefícios da tutoria percebidos pelos professores-tutores foram avaliados através de uma escala de autorrelato, tipo Likert, de 7 pontos (*i.e.*, 1 = Nada e 7 = MUITÍSSIMO). A escala inclui 6 itens, sendo certo que 5 itens (*e.g.*, “Abriram horizontes”) são de Rhodes, Spencer, Saito e Sipe (2006) e um item está relacionado com o propósito do ATE (*e.g.*, “Melhoraram as suas competências de autorregulação da aprendizagem”). A escala revelou boa consistência interna ($\alpha = 0,95$).

A estratégia de análise de dados foi definida considerando o objetivo do estudo: analisar a relação entre quatro variáveis independentes e os benefícios percebidos do ATE. Procurando prever os valores de uma variável dependente em função de uma ou mais variáveis independentes, recorreremos ao modelo de regressão linear múltipla (Field, 2013).

Inicialmente, tendo em conta a natureza das variáveis, foi realizada a análise exploratória dos dados para confirmar o pressuposto da normalidade da distribuição. Posteriormente, para determinar as relações estatisticamente significativas entre as variáveis de interesse, utilizou-se o coeficiente de correlação de *Pearson*. Os restantes pressupostos do modelo de regressão linear múltipla foram cumpridos. Todas as análises foram executadas usando IBM®SPSS® Statistics 28.

Resultados

Estatística descritiva e correlações

Na Tabela 1 encontram-se os dados relativos à estatística descritiva e à matriz das correlações de *Pearson* correspondente às variáveis de interesse do presente estudo. Os coeficientes de correlação de *Pearson* mostram a existência de correlações estatisticamente significativas entre algumas variáveis. Os dados revelam uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre os benefícios percebidos do ATE e a qualidade da relação ($p < 0,001$), bem como a autoeficácia do tutor ($p < 0,001$) e o compromisso afetivo do tutor ($p < 0,001$) (Tabela 1). A autoeficácia do tutor está positivamente correlacionada com o compromisso afetivo do tutor ($p < 0,001$) e com a qualidade da relação de tutoria ($p < 0,001$). Esta última variável está também positivamente correlacionada com o compromisso afetivo do tutor ($p < 0,001$).

Tabela 1 – Estatística descritiva e coeficientes de correlação de *Pearson* (n=140).

Variáveis	1	2	3	4	5
1. Qualidade da relação	–	0,652***	0,723***	0,071	0,670***
2. Autoeficácia		–	0,578***	-0,036	0,717***
3. Compromisso afetivo			–	-0,021	0,594***
4. Experiência enquanto tutor				–	-0,028
5. Benefícios percebidos					–
M (DP)	4,71 (0,77)	5,95 (0,76)	5,90 (1,24)	3,04 (1,12)	5,35 (0,95)

Nota: *** $p < 0,001$. Experiência enquanto tutor: 1 ano letivo – 13,6%, 2 anos letivos – 19,3%, 3 anos letivos – 16,4%, 4 anos letivos – 50,7%. M: Média; DP: Desvio Padrão.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Contudo, a partir dos coeficientes de correlação de *Pearson*, verificamos que a experiência enquanto tutor não apresenta correlações estatisticamente significativas com qualquer uma das outras variáveis analisadas ($p > 0,05$). Apesar deste resultado, decidimos manter tal variável na análise de regressão, uma vez que, teoricamente, é expectável a existência de uma relação significativa entre a experiência do tutor e os benefícios percebidos da tutoria (Dubois *et al.*, 2002; Raposa *et al.*, 2019).

Modelo de regressão linear múltipla

A análise exploratória dos dados confirma a normalidade da distribuição. Todos os pressupostos necessários para a execução da análise de regressão linear múltipla foram confirmados e os resultados são apresentados em seguida.

A Tabela 2 apresenta os dados estimados para o modelo de regressão linear múltipla que incluiu os benefícios percebidos do ATE como variável dependente e o compromisso afetivo, a autoeficácia do tutor, a qualidade da relação e a experiência enquanto tutor como variáveis predictoras (independentes). A combinação das variáveis está relacionada, de forma estatisticamente significativa, com os benefícios percebidos do ATE, $F(4, 135) = 49,389$, $p < 0,001$. O modelo explica 60,0% da variância dos benefícios percebidos do ATE ($R^2 = 0,582$). Duas das quatro variáveis independentes predizem de forma estatisticamente significativa os benefícios percebidos do ATE: a qualidade da relação ($p < 0,01$) e a autoeficácia do tutor ($p < 0,001$). A autoeficácia do tutor foi o preditor mais forte dos benefícios percebidos seguido da qualidade da relação. O compromisso afetivo e a experiência enquanto tutor não são preditores estatisticamente significativos no modelo.

Tabela 2 – Modelo de Regressão Linear Múltipla (n=140).

Variáveis	Modelo		
	<i>F</i>	β	<i>t</i>
Qualidade da Relação	$F(4, 135) = 49,389^{***}$	0,29	3,22**
Autoeficácia		0,46	6,22***
Compromisso afetivo		0,12	1,48
Experiência enquanto tutor		-0,03	-0,52

Nota: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Discussão

O presente estudo analisou a relação entre algumas variáveis relacionadas com a função do professor-tutor e a sua relação preditiva com a percepção dos professores-tutores acerca dos benefícios do ATE. Partiu-se da hipótese de que todas as variáveis relacionadas com a função do professor-tutor seriam predictoras dos benefícios do ATE; no entanto, os resultados obtidos permitiram confirmar parcialmente as nossas hipóteses. Tal como esperado, a qualidade da relação (H1) e a autoeficácia do tutor (H2) são preditores estatisticamente significativos dos benefícios do ATE; o que não acontece com o compromisso afetivo (H3) e a experiência enquanto tutor (H4).

Corroborando resultados prévios a esta investigação (Goldner; Mayselless, 2009; Rhodes *et al.*, 2017), o nosso estudo indica uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a qualidade da relação estabelecida entre o professor-tutor e o aluno e os benefícios que daí decorrem. Para além disso, tal como esperado a partir da literatura (Askew, 2006; Riggs, 2000), a autoeficácia do tutor contribui significativamente para os benefícios da tutoria.

Relativamente ao compromisso afetivo, ainda que positivamente relacionado com os benefícios do ATE (Tabela 1), quando analisado em conjunto com as outras variáveis no modelo de regressão, ele não apresenta uma relação significativa com os benefícios do ATE (Tabela 2), não sendo possível confirmar a H3. Estes resultados contrastam com os de estudos anteriores (Lejonberg; Christophersen, 2015), em que esta variável é avaliada juntamente com a autoeficácia. A não confirmação da nossa hipótese poderá estar relacionada com o contexto em que os estudos foram realizados. Por exemplo,

no estudo de Rhodes *et al.* (2017), os tutores, na sua maioria, são voluntários e, como tal, possuem grande disponibilidade e expectativas positivas relativamente ao impacto da sua função de tutor. Outros possuem experiência em profissões de apoio e ajuda no âmbito social e, por isso, têm treino e formação, o que pode facilitar a função de tutor (DuBois *et al.*, 2002; Raposa *et al.*, 2019). No presente estudo, durante o período formativo, constatamos que uma parte significativa dos professores-tutores a desempenhar a função de tutor no âmbito do ATE foi selecionada pelas direções das suas escolas seguindo critérios que não a opção voluntária dos formandos para realizar a função de tutor. Esta situação parece refletir o panorama nacional português. De acordo com o Relatório Final da IGEC, apenas 24% dos agrupamentos/escolas definiram um perfil para o desempenho das funções de tutor, sendo certo que, em alguns estabelecimentos de ensino, a seleção dos professores foi realizada em função das suas necessidades de organização, considerando, por exemplo, o preenchimento da componente letiva dos professores do quadro e a organização dos horários de tutoria (Inspeção-Geral da Educação e da Ciência, 2018). Todo esse contexto poderá, assim, ter interferido negativamente no compromisso afetivo dos tutores.

Relativamente ao valor preditivo da experiência enquanto tutor nos benefícios do ATE, o resultado também não foi significativo. A H4 não foi confirmada, uma vez que os resultados contrariam a existência de uma relação positiva dessa variável com os benefícios do ATE, sugerida por alguns estudos (DuBois *et al.*, 2002; Raposa *et al.*, 2019). No entanto, se tivermos em consideração que o ATE é uma medida recente no contexto educativo português, o tempo de experiência dos professores-tutores pode não ser suficiente para que esta variável seja impactante em seu sucesso. Para além disso, a experiência por si só poderá não ser suficiente. Por exemplo, avaliar a qualidade da experiência (Raposa *et al.*, 2019; Spencer, 2007) poderá contribuir para melhorar a compreensão do fenómeno. Esta variável não foi considerada no presente estudo, contudo seria importante a sua avaliação e a inclusão em estudos futuros.

Tendo em conta os resultados obtidos no seu conjunto, não obstante a relevância das outras variáveis, os dados sugerem que a qualidade da relação de tutoria e a autoeficácia do tutor são variáveis significativas para o sucesso do ATE. Por sua vez, a autoeficácia do tutor é a que apresenta uma relação positiva mais forte com os benefícios do ATE. Esses resultados vão ao encontro de estudos anteriores na medida em que reiteram que os professores-tutores com maior autoeficácia estão afetivamente mais comprometidos com a sua função de tutor (Lejonberg; Christophersen, 2015) e desenvolvem uma relação de tutoria de maior qualidade (Goldner; Mayseless, 2009; Rhodes *et al.*, 2017; Thomson; Zand, 2010) o que, consequentemente, resulta em mais benefícios para o aluno (Askew, 2006).

Implicações para a prática

Os resultados desta investigação sugerem algumas considerações na implementação do ATE. Tendo em conta que a autoeficácia do tutor surge como o preditor mais forte dos benefícios da medida, esta deve ser considerada sempre que possível. Neste sentido, devem ser promovidos todos os fatores que contribuam para melhorar as crenças de autoeficácia dos professores, como, por exemplo, a formação contínua e o acompanhamento dos professores-tutores (Cunha *et al.*, 2022; Martins *et al.*, 2023). Por sua vez, tendo em conta a relação positiva entre a autoeficácia e outras variáveis consideradas no estudo (Tabela 1), nomeadamente a qualidade da relação e o compromisso afetivo para com o papel de tutor, também os fatores que possam contribuir para a sua promoção devem ser atendidos.

É importante ter em consideração a qualidade da relação e o seu impacto no sucesso do ATE. Promover a sua durabilidade e a manutenção ao longo do tempo poderá fomentar uma maior estabilidade da relação e o desenvolvimento de uma base interpessoal positiva (Rhodes; Spencer; Saito; Sipe, 2006), o que parece ser benéfico para a qualidade da relação entre os intervenientes. Nesse aspecto, seria interessante considerar a manutenção da relação entre o professor-tutor e o aluno-tutorando nas transições escolares, inclusive quando há mudança de ciclo (Santos *et al.*, 2021). Assim, o aluno poderá recorrer ao seu tutor na procura de suporte e orientação diante das dificuldades e dos desafios emergentes aquando das transições escolares como, por exemplo, a mudança de ano, de ciclo ou de escola (DuBois; Karcher, 2005; Martins, 2022; Wang; Amemiya, 2019).

Relativamente à seleção de professores para o exercício de funções de tutor, é importante que os estabelecimentos de ensino estejam atentos aos interesses e às vontades destes profissionais, avaliando a sua disponibilidade para desempenhar a função de tutor. O respeito e a consideração pelos interesses e necessidades dos professores poderão contribuir para que os profissionais com maior interesse e apetência para serem tutores se voluntariem para desempenhar essa função. Esta liberdade de escolha facilitará um maior compromisso afetivo do professor-tutor para com o seu papel e, conseqüentemente, um maior esforço e investimento no exercício das suas funções (Sandvik *et al.*, 2019).

Por fim, os resultados sugerem que a seleção dos professores para o exercício das funções de tutor deve ser ponderada com base em algumas características deles, ou seja, deve-se levar em consideração o chamado perfil do tutor. Assim, a seleção não deve ser arbitrária nem ter como critério único a experiência prévia do professor em funções de apoio tutorial. Contudo, se a experiência prévia do professor for considerada, deve atender-se não só à duração dessa experiência, mas também à sua qualidade, uma vez que a qualidade das experiências anteriores tem impacto no sucesso da tutoria (Raposa; Rhodes; Herrera, 2016).

Limitações e sugestões para futuras investigações

Apesar das contribuições do presente estudo para a literatura e para a prática educativa, reconhecemos algumas limitações. Estas apontam algumas diretivas para a realização de investigações futuras.

Ainda que adequada ao propósito do nosso estudo, a natureza da amostra não permite a generalização dos resultados. Futuramente, seria importante efetuar estudos com amostras aleatórias de modo a obter dados representativos do contexto educativo nacional. Parece-nos também relevante a possibilidade de aumentar o número de participantes de modo a poder incluir outras variáveis preditoras no modelo, a fim de captar uma compreensão mais alargada dos fatores que contribuem para um impacto positivo do ATE.

Salienta-se, também, que os resultados refletem unicamente a percepção dos professores-tutores. Para colmatar esta limitação, seria interessante recolher dados junto dos alunos-tutorandos através de entrevistas semiestruturadas, de modo a capturar de forma mais alargada e profunda os benefícios do ATE. Esta informação permitiria ainda compreender se os benefícios do ATE percebidos pelos professores-tutores e pelos alunos são coincidentes. Para além disso, seria relevante para conhecer quais são as variáveis do professor-tutor que os alunos percecionam como mais impactantes nos benefícios do ATE.

Por fim, no presente estudo avaliou-se apenas o número de anos de experiência enquanto professor-tutor abrigo do Despacho Normativo nº 4-A/2016, não atendendo à qualidade dessa mesma experiência. A inclusão dessa variável em estudos futuros poderá contribuir para uma melhor compreensão da relação entre a experiência do professor-tutor e os benefícios do ATE.

Considerações Finais

A literatura nacional e internacional indica que os programas de tutoria têm um impacto positivo em diferentes variáveis dos alunos, como assiduidade, rendimento escolar, autorregulação da aprendizagem, entre outras. Contudo, a tutoria não é uma prática automaticamente eficaz. A sua eficácia depende de múltiplas variáveis relacionadas não só com a qualidade de implementação da própria tutoria, mas também com as variáveis do tutor. Os resultados do presente estudo realçam a importância de considerar as variáveis do tutor, nomeadamente a qualidade da relação e a autoeficácia do tutor. Concretamente, os dados sugerem que a qualidade da relação de tutoria e a autoeficácia do tutor são as variáveis do tutor com maior impacto nos benefícios percebidos da tutoria. Por essa razão, deverão ser consideradas aquando do recrutamento e da seleção de professores para a função de tutor, bem como na preparação (*e.g.*, formação de tutores) e na monitorização da implementação da tutoria (*e.g.*, apoio a dificuldades emergentes dos tutores).

Atendendo aos resultados do presente estudo e a par da literatura da área, os agentes envolvidos no processo de tutoria (*e.g.*, administradores escolares, tutores, psicólogos escolares) poderão avaliar as práticas de tutoria atuais, desde a sua preparação e monitorização, e reformulá-las de forma a promover a qualidade da relação de tutoria e a autoeficácia do tutor e, conseqüentemente, maximizar os benefícios da tutoria.

Colaboradores

J. S. CUNHA foi responsável pela concepção e desenho do estudo, recolha e análise de dados, escrita (propósito do estudo, resultados e considerações finais) e revisão do manuscrito. J. A. O. MARTINS foi responsável pela recolha de dados e escrita do artigo (introdução, discussão e considerações finais). L. M. G. C. FREITAS foi responsável pela escrita do artigo (introdução, método e discussão). P. J. S. L. F. ROSÁRIO foi responsável pela interpretação dos resultados, bem como pela orientação técnica e revisão do manuscrito.

Referências

- 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, 2006.
- Azevedo, N.; Nascimento, A. Modelo de tutoria: construção dialógica de sentido(s). *Revista Interações*, v. 3, n. 7, p. 97-115, 2007.
- 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. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5411>
- Direção-Geral da Educação. *Apoio tutorial específico*. Portugal: Direção-Geral da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/apoio-tutorial-especifico>. Acesso em: 3 maio 2021.

- 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. Doi: <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. Doi: <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>
- DuBois, D. L.; Karcher, M. J. Youth Mentoring. In: Dubois, D. L.; Karcher, M. J. (eds.). *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 2-11.
- Durlak, J. A.; DuPre, E. P. Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, v. 41, n. 3, p. 327-350, 2008. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Field, A. *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 4. ed. New York: SAGE, 2013.
- Goldner, L.; Maysless, O. The quality of mentoring relationships and mentoring success. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 38, n. 10, p. 1339-1350, 2009. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9345-0>
- Inspecção-Geral da Educação e da Ciência. *Relatório Final 2016-2017. Apoio tutorial específico*. Lisboa: IGEC, 2018.
- Inspecção-Geral da Educação e da Ciência. *Relatório final 2017-2018. Apoio tutorial específico*. Lisboa: IGEC, 2019.
- Johnson, K. C.; Lampley, J. H. Mentoring at-risk middle school students. *SRATE Journal*, v. 19, n. 2, p. 64-69, 2010.
- Leidenfrost, B. *et al.* The impact of peer mentoring on mentee academic performance: is any mentoring style better than no mentoring at all? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 26, n. 1, p. 102-111, 2014. Doi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1043041>
- 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.
- Martins, J. *et al.* Voices of mentee-mentor dyads: impact of school-based mentoring on self-regulation to rescue students experiencing school failure. In: Dutton, J. (ed.). *Handbook of Self-regulation*. New York: Nova Science Publishers, 2023. p. 169-182.
- Martins, J. *Projeto bússola: impacto de um school-based mentoring program no envolvimento escolar de alunos do Ensino Básico*. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia Aplicada) –Universidade do Minho, 2022.
- McDaniel, S. C.; Besnoy, K. D. Cross-age peer mentoring for elementary students with behavioral and academic risk factors. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, v. 63, n. 3, p. 254-258, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1579163>
- McDaniel, S.; Yarbrough, A. M. A Literature Review of Afterschool Mentoring Programs for Children at Risk. *Journal of At-Risk Issues*, v. 19, n. 1, p. 1-9, 2016.
- McLaughlin, K. *et al.* A practical approach to mentoring students with repeated performance deficiencies. *BMC Medical Education*, v. 13, n. 1, p. 56-59, 2013. Doi: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-56>
- Mercurio, Z. A. Affective commitment as a core essence of organizational commitment: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, v. 14, n. 4, p. 389-414, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1177/1534484315603612>
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.002>
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1002/jcop.10016>
- Portugal. Educação - Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. Despacho Normativo nº 10-B/2018, de 6 de julho de 2018. *Diário da República: série II-B*, Lisboa, n. 129, p. 2-7, 2018a. Disponível em: <https://files.dre.pt/2s/2018/07/129000001/0000200007.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.
- Portugal. Presidência da República. Despacho Normativo 4-A/2016, de 9 de março de 2016. *Diário da República: série I-A*, Lisboa, n. 48, p. 4, 2016. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dn_4_a_2016.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.
- Portugal. Assembleia da República. Lei nº 51/2012, de 5 de setembro de 2012. *Diário da República: série I-A*, Lisboa, n. 172/2012, p. 5103-5119, 2012. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/51-2012-174840>. Acesso em: 2 nov. 2021.

Portugal. Ministério da Educação. Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho de 1999. *Diário da República*: série I-B, Lisboa, n. 168, p. 4490-4494, 1999. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/10-1999-353971>. Acesso em: 2 nov. 2021.

Portugal. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril de 2008. *Diário da República*: série I-A, Lisboa, n. 79, p. 2341-2356, 2008. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>. Acesso em: 2 nov. 2021.

Portugal. Ministério da Educação. Despacho nº 178-A/ME/93, de 30 de julho de 1993. *Diário da República*: série II-A, Lisboa, n. 177, 1993. Disponível em: <https://files.dre.pt/gratuitos/2s/1993/08/2S194A0000S00.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

Portugal. Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho. Decreto-Lei nº 50/2005, de 25 de fevereiro de 2005. *Diário da República*: série I-A, Lisboa, n. 40, p. 1766-1773, 2005. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/50-2005-584397>. Acesso em: 2 nov. 2021.

Raposa, E. B. et al. The effects of youth mentoring programs: a meta-analysis of outcome studies. *Journal of Youth and Adolescence*, v. 48, n. 3, p. 423-443, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>

Raposa, E. B.; Rhodes, J. E.; Herrera, C. The impact of youth risk on mentoring relationship quality: do mentor characteristics matter? *American Journal of Community Psychology*, v. 57, n. 3-4, p. 320-329, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1002/ajcp.12057>

Rhodes, J. E.; Spencer, R.; Keller, T. E.; Liang, B.; Noam, G. A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, v. 34, n. 6, p. 691-707, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1002/jcop.20124>

Rhodes, J. E.; Spencer, R.; Saito, R. N.; Sipe, C. L. Online mentoring: the promise and challenges of an emerging approach to youth development. *The Journal of Primary Prevention*, v. 27, n. 5, p. 497-513, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10935-006-0051-y>

Rhodes, J. E. et al. Validating a mentoring relationship quality scale: Does match strength predict match length? *Youth and Society*, v. 49, n. 4, p. 415-437, 2017. Doi: <https://doi.org/10.1177/0044118X14531604>

Rhodes, J. E.; DuBois, D. L. Understanding and facilitating the youth mentoring movement. *Social Policy Report*, v. 20, n. 3, p. 3-19, 2006.

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.

Rosário, P. *Mentor: tutorias autorregulatórias*. Lisboa: Direção Geral de Educação, 2016.

Sandvik, L. V. et al. Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, v. 42, n. 5, p. 574-590, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652902>

Santos, A. C. et al. Emotion regulation and student engagement: age and gender differences during adolescence. *International Journal of Educational Research*, v. 109, n. 101830, p. 1-11, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101830>

Santos, L. D. J. A. D. *Tutoria centrada na promoção dos processos de auto-regulação em alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, 2012.

Simões, F.; Alarcão, M. A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 2, p. 339-354, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200009>

Spencer, R. "It's not what I expected": a qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research*, v. 22, n. 4, p. 331-354, 2007. Doi: <https://doi.org/10.1177/0743558407301915>

Thomson, R. N.; Zand, D. H. Mentees' perceptions of their interpersonal relationships: the role of the mentor-youth bond. *Youth and Society*, v. 41, n. 3, p. 434-445, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1177/0044118X09334806>

Topping, K. *Tutoria*. [S. l.]: Academia Internacional de Educação, 2000.

Wang, M.-T.; Amemiya, J. Changing beliefs to be engaged in school: using integrated mindset interventions to promote student engagement during school transitions. In: Fredricks, J. A.; Reschly, A. L.; Christenson, S. L. (ed.). *Handbook of Student Engagement Interventions*. London: Academic Press, 2019. p. 169-182. Doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00012-7>

Editor responsável: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Conflito de interesse: não há.

Recebido em 14/12/2022 e aprovado em 30/3/2023.