



**Preditores dos Benefícios do Apoio Tutorial Específico
Percebidos pelo Professor-Tutor**

Uminho | 2022

Lisete Freitas



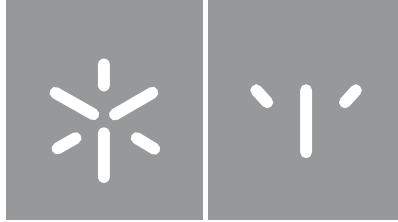
Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Lisete Maria Guimarães da Costa Freitas

**Preditores dos Benefícios do Apoio Tutorial Específico
Percebidos pelo Professor-Tutor**

junho de 2022



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Lisete Maria Guimarães da Costa Freitas

Preditores dos Benefícios do Apoio Tutorial Específico Percebidos pelo Professor-Tutor

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Psicologia Aplicada

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Pedro Rosário
e da
Doutora Jennifer Cunha

junho 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Lisete Maria Guimarães da Costa Freitas

(Lisete Maria Guimarães da Costa Freitas)

Agradecimentos

A todos os que tornaram o meu caminho mais gracioso...

Muito obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Lisete Maria Guimarães da Costa Freitas

(Lisete Maria Guimarães da Costa Freitas)

Preditores dos Benefícios do Apoio Tutorial Específico Percebidos pelo Professor-Tutor

Resumo

O Apoio Tutorial Específico surgiu no contexto educativo português em 2016, com o Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho. Existem diversos estudos acerca da implementação de programas de tutoria, o seu impacto e variáveis associadas à sua eficácia. Contudo, a nível nacional, poucos são os estudos que avaliam as medidas e programas desenvolvidos. Assim, o presente estudo pretendeu aumentar o conhecimento acerca da medida educativa Apoio Tutorial Específico, analisando as variáveis do professor-tutor que melhor predizem os seus benefícios: a qualidade da relação de tutoria, a autoeficácia do tutor, o compromisso afetivo e a experiência prévia do tutor. Participaram 140 professores de diferentes zonas do país, previamente formados e que tinham exercido a função de tutor por um período mínimo de um ano letivo. Os participantes responderam a um questionário *online*. O modelo de regressão linear múltipla revelou que a autoeficácia e a qualidade da relação são preditores estatisticamente significativos dos benefícios do Apoio Tutorial Específico percebidos pelo professor-tutor. Não foram encontrados resultados significativos nos restantes preditores. Os dados sugerem a necessidade de as escolas investirem na formação dos professores-tutores e na monitorização da sua prática de forma a promover a autoeficácia e qualidade da relação. A experiência prévia como tutor e o compromisso afetivo não são suficientes para o sucesso das práticas de tutoria. Implicações para a investigação são também providenciadas neste estudo.

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

Predictors of the Benefits of Specific Tutorial Support Perceived by the Mentor

Abstract

The Specific Mentoring Support emerged in the Portuguese educational context in 2016, with the educational policy n.º 4-A/2016, of 16 June. There are several studies about the implementation of mentoring programs, their impact and variables associated with their effectiveness. However, in Portugal, the studies that evaluate the measures and programs developed are limited. Thus, the present study aimed to increase our knowledge about the Specific Mentoring Support, analyzing the mentor's variables that best predict the benefits of this measure: the quality of the mentoring relationship, the mentor's self-efficacy, the affective commitment and the prior experience of the mentor. Participants were 140 trained teachers from different parts of the country and who had worked as a mentor for a minimum period of one school year. Participants completed an online questionnaire. The multiple linear regression model showed that self-efficacy and relationship quality are statistically significant predictors the benefits of Specific Tutorial Support perceived by the mentor. No significant results were found for the remaining predictors. Data suggest that schools need to invest on mentor-teachers' training and practice monitoring to foster their self-efficacy and relationship quality. Prior experience and affective commitment are not sufficient to the success of mentoring practices. Implications for research also provided.

Keywords: Affective commitment; Mentoring; Prior mentor's experience; Relationship quality; Self-efficacy.

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

Índice

Introdução.....	9
Tutoria em Portugal	9
Benefícios da Tutoria e Variáveis Associadas	10
<i>Qualidade da Relação</i>	12
<i>Autoeficácia do Tutor</i>	13
<i>Compromisso Afetivo</i>	14
<i>Experiência Prévia do Tutor</i>	14
Propósito do Estudo.....	15
Metodologia	16
Amostra.....	16
Procedimento	16
Instrumentos	17
<i>Informação sociodemográfica e profissional</i>	17
<i>Qualidade da Relação</i>	17
<i>Autoeficácia do Tutor</i>	18
<i>Compromisso Afetivo</i>	18
<i>Benefícios da Tutoria</i>	18
Análise dos Dados	18
Resultados	19
Estatística Descritiva e Correlações	19
Modelo de Regressão Linear Múltipla	20

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

Discussão	21
Implicações para a Prática	23
Limitações e Sugestões para Futuras Investigações	23
Referências Bibliográficas	25

Índice de Tabelas

Tabela 1 Estatística Descritiva e Coeficientes de Correlação de Pearson	20
Tabela 2 Modelo de Regressão Linear Múltipla	21

Introdução

A Tutoria tem sido apontada na literatura como uma estratégia bastante eficaz na promoção de competências em diferentes áreas (e.g., Dubois et al., 2011; Nuñez et al., 2013). A importância e o impacto do apoio tutorial parecem ser transversais aos diferentes contextos em que é implementado, nomeadamente, no contexto educativo. Em Portugal, o Apoio Tutorial Específico (ATE), definido pelo Despacho Normativo n.º 4-A/2016 de 16 de junho, foi desenvolvido pelo Ministério da Educação como medida de promoção do sucesso escolar, visando a diminuição da taxa de retenção e abandono escolares.

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

A tutoria é uma prática educativa bastante antiga, com um início muito precoce na história, cujo significado original remete para a civilização grega (Topping, 2000). Várias são as definições apresentadas na literatura para o conceito de tutor ou tutoria (Santos, 2012). Por exemplo, Thomson e Zand (2010) definiram tutor como aquele que apoia, orienta, guia, aconselha ou dirige. Contudo, o papel de tutor é mais abrangente do que proteger, amparar ou tutelar outrem sendo que “na área específica que nos ocupa, ou seja, a especialização em Educação, trabalhar como tutor é um correlato do papel de professor e de educador” (Santos, 2012, p. 3). Neste sentido, seguindo Topping (2000), defendemos a tutoria como um processo que visa ganhos significativos no sentido do crescimento pessoal do tutorando pois pressupõe uma relação interativa e, como tal, negociada, sistemática e significativa. Tal como sugerem Azevedo e Nascimento (2007), o tutor deve promover e potenciar as capacidades do outro focando-se no seu desenvolvimento pessoal e apoiando os seus próprios projetos de vida.

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

O conceito de tutoria tem vindo a ser utilizado, a nível nacional e internacional, de modo formal e informal, em áreas distintas, não sendo exclusivo da área da educação.

No contexto educativo português a implementação da tutoria determinada pelo Ministério da Educação remete a 1993, com o Despacho 178-A/ME/93, onde são enunciadas possíveis modalidades e estratégias de apoio pedagógico aos alunos, entre as quais, a aplicação de programas de tutoria para apoio ao estudo, aconselhamento e orientação dos alunos. Ao longo dos anos, o apoio tutorial foi implementado quase sempre desde uma perspetiva mais remediativa do que preventiva, uma vez que esta medida educativa se dirige, quase exclusivamente, aos alunos em risco de insucesso escolar ou abandono escolar precoce (Santos, 2012).

No ano letivo de 2016-2017, o Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho, definiu o ATE como uma medida de promoção do sucesso educativo abrangendo os alunos de todas as ofertas formativas. O artigo 12.º deste diploma estabelece que esta 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, o crédito horário a atribuir aos professores tutores e as suas competências. Cada professor-tutor poderá apoiar um grupo de 10 alunos nas 4 horas letivas semanais atribuídas para o exercício das funções.

Mais recentemente, com a publicação do Despacho Normativo n.º 10-B/2018, o ATE apresentou como principal meta a promoção do sucesso educativo, devendo ser proposta no âmbito do funcionamento da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) como uma medida que visa contribuir para a diminuição das retenções e do abandono escolar precoce. Pretende-se que os alunos sejam os principais atores na construção da própria aprendizagem, promovendo a sua motivação e autodeterminação. O principal objetivo da ATE é o de desenvolver nos alunos competências de autorregulação ao longo de um processo contínuo de acompanhamento e monitorização da aprendizagem, através da tutoria. Com a implementação desta medida, pretende-se contribuir para um maior envolvimento no contexto escolar promovendo um desenvolvimento saudável e adequado aos propósitos e expectativas académicas e sociais (Direção Geral da Educação, 2021).

Benefícios da Tutoria e Variáveis Associadas

Considerando o grande propósito da tutoria, vários programas de apoio tutorial têm vindo a ser implementados suscitando um grande interesse entre os investigadores. De um modo geral, a literatura aponta para benefícios significativos em diferentes áreas de vida do tutorando: emocional,

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

comportamental, desempenho acadêmico e desenvolvimento da carreira (DuBois et al., 2002; DuBois et al., 2011; 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 e de competências autorregulatórias, 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 percepção de aceitação social (e.g., DuBois et al., 2002; Núñez et al., 2013).

De acordo com Rhodes, Spencer, Keller et al. (2006), a tutoria parece assumir três grandes funções: desenvolvimento socioemocional, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento da identidade. O apoio socioemocional foca-se na qualidade da relação de tutoria e em como poderá funcionar como fator protetor junto de jovens em risco ou até mesmo ser promotora de experiências de vinculação significativas e reparadoras. A experiência de tutoria é assumida como uma oportunidade de crescimento e envolvimento emocional, também promotora de experiências e interações positivas. O desenvolvimento cognitivo refere-se ao suporte instrumental, mais associado à função pedagógica e de aprendizagem, potenciando oportunidades de desenvolvimento e sucesso académicos. O desenvolvimento da identidade e promoção de autodeterminação apontam para a centralização no tutorando enquanto sujeito ativo e protagonista na construção da sua própria aprendizagem. Em Portugal, são escassos os estudos que visam a análise do apoio tutorial desenvolvido. Na sequência da publicação do Despacho 4-A/2006, de 16 de junho, a monitorização e avaliação da implementação do ATE nas escolas foram asseguradas pela Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). A sua ação abrangeu, nos anos letivos 2006-2007 e 2007-2008, 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 ao comportamento, assiduidade, resultados escolares e grau de satisfação dos alunos abrangidos pela medida. Os Relatórios Finais produzidos pela IGEC em 2016-2017 e 2017-2018 apontam para claros benefícios desta medida educativa nos Agrupamentos/Escolas intervencionadas. De um modo geral, foram reportadas pelos professores-tutores, 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. Aquando da apreciação do processo pelos estabelecimentos de ensino intervencionados, o papel do professor-tutor enquanto adulto de referência para o aluno, bem como a relação de empatia criada com os tutorandos foram dos aspetos

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

mais valorizados pelos Agrupamentos/Escolas (IGEC, 2019). Concomitantemente, a maioria dos tutorandos, através dos questionários de satisfação aplicados, avaliaram como *muito bom* o relacionamento com os professores-tutores (IGEC, 2018). Também o facto do ATE proporcionar o estabelecimento de maior proximidade e um acompanhamento mais individualizado dos alunos e, neste sentido, possibilitar a intervenção em áreas como a motivação, a autorreflexão, a autoestima, o compromisso, o autoconhecimento, a autonomia, a responsabilização, entre outras foi destacado no Relatório Final (IGEC, 2019) como um dos aspetos mais positivos apontados pelos estabelecimentos de ensino intervencionados.

Os estudos sugerem que a eficácia dos programas, cumprindo as principais funções da tutoria, depende de múltiplas variáveis. Uma das mais referidas é a formação de professores para o exercício da tutoria. Esta tem vindo a ser validada em numerosos estudos, comprovando que a tutoria constitui uma atividade educativa que deverá incluir treino e apoio à prática (Cunha et al., 2022; DuBois et al., 2011; Lejonberg & Christophersen, 2015; Santos, 2012). A formação ou treino dos professores-tutores deverá esclarecer acerca do seu papel e objetivos (Lejonberg & Christophersen, 2015), orientando e proporcionando estratégias estruturadas de apoio aos alunos (Rhodes & DuBois, 2006). De facto, a investigação tem vindo a sugerir que a formação ou treino dos professores-tutores parece contribuir para níveis mais elevados de autoeficácia do professor e, consequentemente, para uma perceção mais positiva acerca da qualidade da relação desenvolvida entre os intervenientes (Askew, 2006; Lejonberg & Christophersen, 2015).

No entanto, para além da formação dos professores-tutores, a literatura existente tem considerado como relevantes outros aspetos que parecem contribuir para a eficácia da tutoria: a qualidade da relação (e.g., Goldner & Mayseless, 2009), a autoeficácia do tutor (e.g., Askew, 2006), o compromisso afetivo (e.g., Lejonberg & Christophersen, 2015) e a experiência do tutor (e.g., Dubois et al., 2002). Pela relevância e frequência com que se destacam na literatura, estes foram os aspetos considerados no presente estudo.

Qualidade da relação

Sendo a tutoria uma relação de apoio e cuidado, entre o professor-tutor e o aluno, em que os resultados positivos provêm do suporte e de um processo de modelagem (Rhodes, Spencer, Keller et al., 2006), a qualidade da relação entre os intervenientes merece uma atenção especial na avaliação dos benefícios desta medida. Uma base interpessoal positiva servirá como ponto de partida para fomentar

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

os processos de desenvolvimento em interação em três áreas: socioemocional, cognitiva e identidade (Rhodes, Spencer, Keller et al., 2006). De acordo com Rhodes (2017), a avaliação da percepção da qualidade da relação fornece informação útil sobre como os diferentes intervenientes percebem a relação no tempo e a sua durabilidade, com importantes implicações nos resultados obtidos. Os tutores com abordagens mais flexíveis e ajustadas aos interesses dos tutorandos parecem ser mais capazes de estabelecer relações mais fortes, com maior envolvimento emocional com o tutorando. Quando é alcançada alguma estabilidade na relação entre o professor-tutor e o aluno, a proximidade e laços afetivos inerentes a esta relação parecem contribuir para que o aluno seja mais capaz de desenvolver interações mais positivas com outros adultos, indicando um funcionamento mais ajustado a nível socioemocional (Rhodes et al., 2014). Os resultados do estudo de Thomson e Zand (2010) também fornecem dados relevantes neste sentido, salientando que o facto 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 da mesma. A relação positiva entre a qualidade da relação de tutoria, avaliada pelos professores-tutores e pelos alunos, e os benefícios a médio e longo prazo a nível social e académico, foram também reportados no estudo de Goldner e Maysless (2009).

Autoeficácia do tutor

A qualidade da relação e os benefícios que daí advêm também parecem estar relacionados com as crenças do professor-tutor acerca da sua capacidade de desempenhar a sua função de forma eficaz, ou seja, com a autoeficácia do tutor (Askew, 2006). Este autor sugere que a autoeficácia do tutor corresponde a níveis mais elevados de aprendizagem do aluno. 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, são pouco capazes de atender aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos. Pelo contrário, os tutores com uma maior autoeficácia adotam uma abordagem centrada no aluno, atenta e de apoio à resolução de dificuldades individuais, sendo capazes de orientar as suas respostas ao estado de desenvolvimento 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 que relatam maior autoeficácia tendem a apresentar indicadores de maior empenho e dedicação na relação com o aluno (e.g., estabelecem contatos com maior regularidade e promovem laços afetivos de proximidade, Parra et al., 2002) e habitualmente são melhor sucedidos na resolução de possíveis conflitos ou dificuldades que possam surgir na interação

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

com o aluno. Consequentemente, esta relação implicará resultados significativos em diferentes áreas; por exemplo, no crescimento acadêmico, emocional e social dos alunos (Askew, 2006).

Compromisso Afetivo

O compromisso afetivo tem também surgido na literatura como um fator relevante quando avaliamos o impacto da tutoria. Ainda que o conceito tenha sido estudado em grande parte no contexto organizacional, sendo reportado como um dos principais preditores dos diferentes fenômenos alvo de investigação na área, tais como, o absentismo, a rotatividade, o desempenho e a produtividade (Mercurio, 2015), o estudo de Lejonberg e Christophersen (2015) alargou a análise desta variável ao contexto acadêmico e ao processo de tutoria. Baseado em Meyer et al. (2002), Lejonberg e Christophersen (2015), definiram o termo “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, na sua maioria com vários anos de experiência no exercício de funções de tutoria (até 29 anos de experiência), os autores reportaram a existência de uma relação positiva do compromisso afetivo do tutor com a sua autoeficácia, formação profissional e clareza do papel que desempenham. Para a definição e avaliação do compromisso afetivo do professor-tutor, Lejonberg e Christophersen (2015) apontam o treino e a autoeficácia do professor-tutor como sendo extremamente importantes. A partir do modelo conceptual proposto de 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 o próprio se compromete com o tutorando, quer através do exercício das suas competências de tutor, quer no modo como se envolve e cuida do bem-estar do tutorando. Consequentemente, o compromisso afetivo contribuirá para a relação de tutoria e os benefícios inerentes à mesma.

Experiência Prévia do Tutor

Ainda que não seja uma das variáveis mais referidas na literatura, alguns autores referem a existência de uma relação positiva entre a experiência do tutor nesta função e o impacto dos programas de tutoria implementados (e.g., Dubois et al., 2002; Raposa et al., 2019). Grande parte das conclusões apresentadas advêm de estudos de meta-análise que avaliam o impacto dos programas de tutoria implementados ao longo dos últimos anos. De acordo com Rhodes et al. (2017), a grande maioria destes programas são desenhados e direcionados a grupos específicos, em situações de maior vulnerabilidade e, portanto, com objetivos e metas bem definidas. A maior parte dos tutores são voluntários que recebem

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

formação e treino para as funções de apoio e orientação junto dos jovens. Sendo voluntários, aderem ao propósito do programa com uma maior predisposição e expectativas positivas relativamente ao seu impacto junto dos jovens. Logo, alguns estudos apresentam evidências de que 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). Neste sentido, sugerem que, no recrutamento de tutores, esta experiência especializada seja tida em consideração 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 possuem experiência em profissões de “ajuda” aos outros, como 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 início de carreira, que têm professores no exercício de funções de docência como tutores, 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 e Christophersen, 2015) e o esforço que o professor-tutor investe no desempenho das suas funções e na relação de tutoria (Sandvik et al., 2019). Estes últimos sugerem que o facto da experiência poder promover a instalação de rotinas poderá contribuir para que os professores-tutores mais experientes desenvolvam um menor esforço no apoio aos seus alunos para alcançar os mesmos resultados.

Propósito do Estudo

Em Portugal, o ATE tem sido implementado, em parte, por professores-tutores formados para o efeito desde 2016. A IGEC (2018, 2019) foi responsável por avaliar esta medida no terreno, contudo não foi efetuado qualquer estudo que mapeasse os preditores do seu sucesso. Considerando este 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 prévia do professor-tutor) que melhor predizem os benefícios percebidos pelos professores-tutores do ATE.

Neste 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 prévia do professor-tutor predizem os benefícios do ATE percebidos pelo professor-tutor?

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

Partindo da literatura e investigações desenvolvidas até ao momento, são formuladas as seguintes hipóteses:

H1: A qualidade da relação entre o professor-tutor e o aluno/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 prévia do professor-tutor prediz positivamente os benefícios percebidos pelos professores-tutores do ATE (DuBois et al., 2002).

Metodologia

Amostra

Tendo por base um processo de amostragem por conveniência, foram convidados via e-mail professores que participaram na formação MENTOR no ano 2016/2017. 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 2 professores por nunca terem desempenhado a função de tutor.

Na investigação participaram 140 professores, dos quais 74.4% do sexo feminino e 25.6% do sexo masculino. No que se refere à zona geográfica, 58.6% lecionavam em escolas da região centro, 36.2% na região norte e 5.2% na região sul. O número de anos de docência varia entre 13 e 41 anos de serviço ($M = 23.80$; $DP = 5.65$).

Procedimento

Na sequência da publicação do Despacho Normativo n.º 4-A/2016 e da definição do ATE, a formação MENTOR surge com o objetivo de apoiar, esclarecer e desenvolver competências aos professores-tutores (Rosário, 2016). Este curso, resultante de uma parceria entre a Direção Geral de Educação e o Grupo GUIA (Universidade do Minho), decorreu numa modalidade *online*, com sessões de acompanhamento mensal pós-curso ao longo do ano letivo 2026-2017, tendo como principal objetivo

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

formar professores-tutores no âmbito da tutoria seguindo uma matriz autorregulatória. 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, seguindo os pressupostos do modelo teórico sociocognitivo da autorregulação da aprendizagem (Cunha et al., 2022). Esta formação foi direcionada a professores selecionados ou que seriam selecionados para desempenhar a função de tutor no seguimento da publicação do Despacho Normativo 4-A/2016/16 de junho.

Os professores que participaram na formação MENTOR, no ano letivo de 2016/2017, foram posteriormente contactados através de endereço eletrónico, solicitando a sua participação na presente investigação. Previamente à recolha de dados, foi obtido o consentimento informado dos professores, explicando o propósito do estudo assim como o seu carácter voluntário e confidencial. Foram esclarecidos de que poderiam desistir da sua intenção a qualquer momento do estudo. Os dados foram recolhidos apenas num único momento, através de um questionário online.

Instrumentos

Informação sociodemográfica e profissional

A informação sociodemográfica (i.e., sexo, idade) e profissional (i.e., formação profissional, anos de serviço) foi recolhida através de um questionário administrado no período da formação dos professores. A informação relativa à experiência prévia no exercício de funções de tutor, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 4-A/2016, foi questionada no momento da administração dos instrumentos utilizados no presente estudo.

Qualidade da relação

Para avaliar a perceção do tutor acerca da qualidade da relação estabelecida com o tutorando, os professores responderam a uma escala adaptada da *Mentor Strength of Relationship Scale - MSoR* (Rhodes et al., 2017). Trata-se de uma escala de autorrelato, tipo *likert*, de 7 pontos em que 1 indica *discordo totalmente* e 7, *concordo totalmente*. Inclui 14 itens (i.e., “Estou a gostar/Gostei da experiência de ser tutor”) que avaliam os fatores que contribuem para a satisfação e frustração do próprio na relação, incluindo dimensões ambientais/logísticas da relação inerentes à dimensão afetiva. A escala revelou boa consistência interna ($\alpha = .80$).

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

Autoeficácia do tutor

Para a avaliação da autoeficácia do tutor utilizou-se uma escala, tipo likert, de 7 pontos sendo que 1 indica *discordo totalmente* e 7, *concordo totalmente*. A escala é constituída por 10 itens (i.e., “Na tutoria consigo apoiar os tutorandos na resolução dos problemas identificados”) baseados em Riggs (2000) e adaptados de acordo com os objetivos da medida em causa. A referida escala foi validada num estudo prévio (Cunha et al., 2022). A escala revelou boa consistência interna ($\alpha = .94$).

Compromisso afetivo

O compromisso afetivo com o seu papel de tutor foi avaliado através de uma escala de autorrelato, tipo likert, variando de 1 a 7, desde *discordo totalmente* até *concordo totalmente*. Esta escala pretende avaliar como o professor-tutor se sente comprometido com a sua função de tutor. A escala, baseada em Lejonberg e Christophersen (2015), compreende 4 itens: "O trabalho como tutor significa muito para mim a nível pessoal"; "Eu tenho orgulho em ser tutor"; "Sinto-me entusiasmado com o papel de tutor"; "Estou satisfeito por poder ser tutor". A escala revelou uma boa consistência interna no presente estudo ($\alpha = .97$).

Benefícios da Tutoria

Os benefícios da tutoria percebidos pelos professores-tutores foram avaliados utilizando uma escala de autorrelato, tipo likert, com 7 pontos em que 1 indica *Nada* e 7, *Muitíssimo*. Inclui 6 itens, baseados em Rhodes, Spencer, Saito e Sipe (2006) e adaptados ao contexto do ATE, focando a perceção do tutor acerca dos benefícios do ATE (i.e., “Abriram horizontes”). A escala revelou boa consistência interna no presente estudo ($\alpha = .95$).

Análise dos dados

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre quatro variáveis (independentes) e os benefícios percebidos do ATE. Procurando prever os valores de uma resposta variável (dependente) em função de uma ou mais variáveis independentes recorreremos ao modelo de regressão linear múltipla uma vez que essa é a essência da análise de regressão, uma forma de prever algum tipo de resultado a partir de uma ou mais variáveis preditoras (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

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

relações estatisticamente significativas entre as variáveis de interesse utilizou-se o coeficiente de correlação de Pearson. Como o estudo considera mais do que uma variável independente e o objetivo é de analisar os preditores dos benefícios do ATE, utilizámos o modelo de regressão linear múltipla, verificando o cumprimento dos restantes pressupostos subjacentes à referida análise. 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 a 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 significativa entre os benefícios percebidos do ATE e a autoeficácia do tutor ($p < .001$), a qualidade da relação ($p < .001$) e o compromisso afetivo do tutor ($p < .001$). A autoeficácia do tutor está positivamente correlacionada com o compromisso afetivo do tutor ($p < .001$) e com a qualidade da relação de tutoria ($p < .001$). E esta última está também positivamente correlacionada com o compromisso afetivo do tutor ($p < .001$).

Contudo, a partir dos coeficientes de correlação de Pearson verificamos que a experiência prévia do tutor não apresenta correlações estatisticamente significativas com nenhuma das outras variáveis analisadas ($p > .05$). Apesar disso, considerando que teoricamente é expectável a existência de uma relação significativa entre a experiência prévia do tutor os benefícios percebidos do ATE (e.g., Dubois et al., 2002; Raposa et al., 2019), decidimos manter esta variável na análise de regressão.

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

Tabela 1

Estatística Descritiva e Coeficientes de correlação de Pearson (N = 140)

Variáveis	1	2	3	4	5
1.Experiência prévia	_____	-.021	-.036	.071	-.028
2. Compromisso Afetivo		_____	.578***	.723***	.594***
3. Autoeficácia			_____	.652***	.717***
4.Qualidade da relação				_____	.670***
5.Benefícios percebidos					_____
<i>M (DP)</i>	3.04 (1.12)	5.89 (1.24)	5.94 (0.75)	4.71 (0.77)	5.35 (0.95)

Nota. Experiência prévia: 1 ano 13.6%, 2 anos 19.3%, 3 anos 16.4%, 4 anos 50.7%.

*** $p < .001$

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 de seguida.

A Tabela 2 fornece 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 prévia como variáveis predictoras. A combinação das variáveis está significativamente relacionada com os benefícios percebidos do ATE, $F(4, 135) = 49.389$, $p < .001$. O modelo explica 60% da variância dos benefícios percebidos do ATE ($R^2 = .582$). Duas das quatro variáveis independentes predizem de forma estatisticamente significativa os benefícios percebidos do ATE: a autoeficácia do tutor ($p < .001$) e a qualidade da relação ($p < .01$). A autoeficácia do tutor foi o preditor mais forte dos benefícios percebidos seguido da qualidade da relação. A experiência prévia e o compromisso afetivo não são estatisticamente significativos no modelo.

Tabela 2

Modelo de Regressão Linear Múltipla (N = 140)

Variáveis	Modelo		
	F	β	t
Compromisso Afetivo	$F(4, 135) = 49.389$.12	1.48
Autoeficácia		.46	6.22***
Qualidade da Relação		.29	3.22**
Experiência Prévia		-.03	-.52

** $p < .01$

*** $p < .001$

Discussão

Este estudo analisou a relação entre algumas variáveis relacionadas com a função do professor-tutor, a sua relação preditiva com a perceção dos professores-tutores acerca dos benefícios do ATE e avaliou quais os preditores mais fortes destes mesmos benefícios. Os resultados obtidos são positivos na medida em que indicam a autoeficácia do tutor (H2) e a qualidade da relação (H1) como preditores significativos dos benefícios do ATE. Por outro lado, os dados não permitem confirmar totalmente as hipóteses relativas ao compromisso afetivo (H3) e à experiência prévia do tutor (H4).

No nosso estudo, tal como esperado a partir da literatura revista (e.g., Askew, 2006), a autoeficácia do tutor contribui significativamente para os benefícios da tutoria. A confirmação da hipótese colocada (H2) sugere que este é um fator especialmente relevante para o sucesso do ATE na medida em que sustenta a relação da autoeficácia com os efeitos positivos da tutoria (e.g., Nuñez et al., 2013; Parra et al., 2002). A par deste resultado, o estudo indica que também a qualidade da relação tem um impacto significativo nos benefícios do ATE. Corroborando resultados prévios a esta investigação (e.g., Goldner & Maysless, 2008; Rhodes et al., 2014), o nosso estudo sugere uma relação positiva entre a qualidade da relação estabelecida entre o professor-tutor e o aluno e os benefícios que daí decorrem.

Relativamente ao compromisso afetivo, ainda que positivamente relacionado com os benefícios do ATE (Tabela 1), quando estudado em conjunto com as outras variáveis, não apresenta uma relação significativa com os benefícios do ATE (Tabela 2), não sendo possível confirmar a H3. Estes resultados parecem contrariar os resultados de estudos anteriores (e.g., Lejonberg & Christophersen, 2015) em que esta variável é avaliada juntamente com a autoeficácia. A não confirmação da hipótese poderá estar relacionada com o contexto em que foram realizados. Por exemplo, grande parte destes estudos foram

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

desenvolvidos junto de grupos com características muito específicas. Na sua maioria, os tutores são voluntários e, como tal, com maior disponibilidade e expectativas mais positivas relativamente ao impacto da sua função de tutor. Outros possuem experiência em profissões de apoio e ajuda no âmbito social e, por isso, treino e formação adequados (e.g., DuBois et al., 2002; Raposa et al., 2019). Pelo contrário, durante o período formativo constatámos que uma parte significativa dos professores-tutores foi destacada pelas direções das suas escolas/agrupamentos de uma forma não voluntária, em função das necessidades inerentes à organização dos estabelecimentos de ensino (e.g., organização de horários). De facto, de acordo com o Relatório Final da IGEC (2018), apenas 24% dos agrupamentos/escolas definiram um perfil para o desempenho das funções de tutor sendo que, em alguns estabelecimentos de ensino, a seleção dos professores teve a ver com o preenchimento da componente letiva dos professores do quadro.

Relativamente ao valor preditivo da experiência prévia do 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 desta variável com o impacto positivo do ATE, sugerida por alguns estudos (e.g., 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 no sucesso da mesma. Para além disso, a experiência por si só não é suficiente. Será necessário que a experiência seja de qualidade (e.g., Raposa et al., 2019; Spencer, 2007), variável esta que não foi considerada no presente estudo. Seria importante que as escolas e estudos futuros considerassem este fator.

Tendo em conta os resultados obtidos no seu conjunto, não obstante a relevância das outras variáveis, os dados sugerem que a autoeficácia e a qualidade da relação de tutoria são as variáveis significativas para o sucesso do ATE. Por sua vez, a autoeficácia é a que apresenta uma relação positiva mais forte com os benefícios do ATE. Estes resultados vão ao encontro dos estudos anteriores ao indicar que os professores-tutores com maior autoeficácia estão afetivamente mais comprometidos com a sua função de tutor (e.g., Lejonberg & Christophersen, 2015) sendo a relação de tutoria com o aluno de maior qualidade (e.g., Goldner & Mayseless, 2008; Rhodes et al., 2014; Thomas & Zand, 2010) e, conseqüentemente, resultando 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 surge como o preditor mais forte dos benefícios da medida, esta deve ser considerada sempre que possível. Neste sentido, todos os fatores que contribuam para melhorar as crenças de autoeficácia dos professores devem ser promovidos, como a formação e acompanhamento dos professores-tutores (e.g., Cunha et al., 2022). Por sua vez, tendo em conta a relação positiva entre a autoeficácia e outras variáveis consideradas no estudo, a qualidade da relação e o compromisso afetivo, 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 manutenção ao longo do tempo poderá fomentar uma maior estabilidade da relação e o desenvolvimento de uma base interpessoal positiva (e.g., Rhodes et al., 2006), o que parece ser benéfico para a qualidade da relação entre os intervenientes. Neste sentido, seria interessante possibilitar a manutenção da relação entre o professor-tutor e o aluno/tutorando nas transições escolares, mesmo quando há mudança de ciclo.

Relativamente à nomeação dos professores para o exercício de funções de tutor parece-nos importante que os estabelecimentos de ensino estejam atentos à vontade destes profissionais, avaliando a sua disponibilidade para desempenhar o cargo. Esta liberdade de escolha facilitará um maior compromisso afetivo do professor-tutor para com o seu papel. Os resultados sugerem, ainda, que a seleção dos professores para o exercício das funções de tutor deve ser ponderada com base em algumas características dos mesmos. Assim, a seleção não deve ser arbitrária nem ter como critério único a experiência prévia do professor em funções de apoio tutorial. Considerando a experiência prévia do professor, devemos atender não só à duração dessa experiência, mas também à qualidade da mesma, uma vez que os estudos indicam que a qualidade das experiências anteriores estará relacionada com o sucesso da tutoria (e.g., Raposa et al., 2016).

Limitações e sugestões para futuras investigações

Ainda que o nosso estudo nos permita conhecer melhor o ATE e sugerir algumas diretivas no sentido de maximizar a sua implementação, 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

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

nacional. Parece-nos também relevante a possibilidade de aumentar o número de participantes de modo a poder incluir mais 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 perceção dos professores-tutores. Seria interessante recolher dados junto dos alunos/tutorandos, de modo a capturar de forma mais alargada e profunda os benefícios do ATE. Esta informação permitiria ainda analisar se os benefícios percebidos do ATE pelos professores-tutores são coincidentes com os dos alunos. Para além disso, seria relevante para conhecer quais são as variáveis do professor-tutor que os alunos avaliam como mais impactantes nos benefícios do ATE.

No nosso estudo avaliámos apenas o número de anos de experiência prévia do professor-tutor, não atendendo à qualidade dessas mesmas experiências. A inclusão desta variável em estudos futuros poderá ajudar a uma melhor compreensão acerca da relação entre a experiência prévia do professor-tutor e os benefícios do ATE.

Por fim, sabendo da existência de outras medidas promotoras do sucesso educativo (e.g., Apoio tutorial, no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) para além do ATE, seria útil realizar o mesmo tipo de estudos com essas mesmas medidas. Os resultados permitiriam retirar implicações para melhorar a implementação das respetivas medidas.

Referências Bibliográficas

- Askew, K. (2006). *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* (Tesis de maestría no publicada). University of North Carolina: Chapel Hill.
<https://doi.org/10.17615/dr22-7505>
- Azevedo, N., & Nascimento, A. (2007). Modelo de tutoria: construção dialógica de sentido(s). *Revista Interações*, 3(7), 97-115.
- Cunha, J., Martins, J., Pereira, A., Lopes, S., Fuentes, S., & Rosário, P. (2022). Programa de formação online em tutorias autorregulatórias: impacto em variáveis do tutor. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 27.
<https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5411>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Disponível no link
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Despacho Normativo 4-A/2016, de 16 junho. Disponível no link
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dn_4_a_2016.pdf
- Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho. Disponível no link
<https://files.dre.pt/2s/2018/07/129000001/0000200007.pdf>
- Despacho n.º 178-A/ME/93, (Clarifica o conceito de apoio pedagógico; enuncia as modalidades de apoio aos alunos, precisa os poderes e responsabilidades da Escola).
- Direção Geral de Educação. *Apoio tutorial específico*. Acedido em 03 de Maio de 2021, em:
<https://www.dge.mec.pt/apoio-tutorial-especifico>.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197. doi:10.1023/A:1014628810714.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91. doi:10.1177/1529100611414806
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

- Goldner, L., & Maysless, O. (2009). The quality of mentoring relationships and mentoring success. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1339.
<https://doi.org/10.1007/s10964-008-9345-0>
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2018). *Relatório Final 2016-2017, Apoio tutorial específico*. Inspeção-Geral da Educação e da Ciência.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2019). *Relatório final 2017-2018, Apoio tutorial específico*. Inspeção-Geral da Educação e da Ciência.
- Lejonberg, E., & Christophersen, K. A. (2015). 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*, 13(2), 45–63.
- Mercurio, Z. A. (2015). Affective commitment as a core essence of organizational commitment: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 14(4), 389-414.
<https://doi.org/10.1177/1534484315603612>
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52. doi:10.1006/jybe.2001.1842
- Núñez, J., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda, J. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 11–21. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.10.002
- Parra, G. R., DuBois, D. L., Neville, H. A., Pugh-Lilly, A. O., & Povinelli, N. (2002). Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model. *Journal of Community Psychology*, 30, 367–388. doi:10.1002/jcop.10016
- Raposa, E. B., Rhodes, J. E., & Herrera, C. (2016). The impact of youth risk on mentoring relationship quality: Do mentor characteristics matter? *American Journal of Community Psychology*, 57(3-4), 320-329. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12057>
- Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J., Card; Sykes, L. A. Y.; Kanchewa, S.; Kupersmidt, J. & Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. *Journal of youth and adolescence*, 48(3), 423-443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2006). Understanding and Facilitating the Youth Mentoring Movement. Social Policy Report. Volume 20, Number 3. *Society for Research in Child Development*.

PREDITORES DOS BENEFÍCIOS DO APOIO TUTORIAL ESPECÍFICO

- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T., Liang, B., & Noam, G. (2006). A Model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34, 691–707.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Saito, R. N. & Sipe, C. L. (2006) Online mentoring: The promise and challenges of an emerging approach to youth development. *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 27, No. 5.
- Rhodes, J. E., Schwartz, S. E. O., Margaret, M. W., & Wu, M. B. (2017). Validating a mentoring relationship quality scale: Does match strength predict match length? *Youth & Society*, Vol. 49(4) 415–437.
- Riggs, I. M. (2000). *The impact of training and induction activities upon mentors as indicated through measurement of mentor self-efficacy*. Research Report, California State University, San Bernardino.
- Rosário, P. (2016). *Mentor: Tutorias autoregulatórias*. Direção Geral de Educação.
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2019). Predictions of school mentors' effort in teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 574-590. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652902>
- Santos, L. D. J. A. D. (2012). *Tutoria centrada na promoção dos processos de auto-regulação em alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Spencer, R. (2007). "It's not what I expected" A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research*, 22 (4), 331-354. <https://doi.org/10.1177/0743558407301915>
- Simões, F., & Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 339-354.
- Thomson, R. N., & Zand, D. H. (2010). Mentees' perceptions of their interpersonal relationships: The role of the mentor-youth bond. *Youth & Society*, 41(3), 434-445.
- Topping, K. (2000). *Tutoria*. Academia Internacional de Educação.