

A tutoria específica como instrumento de desenvolvimento humano

RESUMO

Inserida nas medidas de promoção do sucesso educativo, a Tutoria Específica, também designada como autorregulatória, estrutura-se como uma estratégia preconizada pelo Ministério da Educação português destinada a apoiar o desempenho escolar dos alunos com insucesso no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A presente investigação tem como propósito compreender as condições de implementação do programa no terreno e analisar as perceções sobre os seus efeitos no sucesso educativo dos alunos tutorados. Metodologicamente, mobilizámos uma estratégia de investigação de carácter misto, sob a forma de estudo de caso em três escolas portuguesas da região norte do nosso país. Os dados recolhidos sobre o funcionamento do programa e os resultados escolares dos alunos foram analisados cruzando diferentes técnicas (e.g., análise documental; questionário; entrevista; focus groups e observação livre), que permitiram inferir o alinhamento e a validade pedagógica deste recurso adicional na/para a promoção do sucesso escolar nos contextos estudados, verificando-se ganhos de aprendizagem ao nível pessoal, académico e comportamental nos alunos envolvidos. Em concordância com trabalhos anteriormente realizados neste domínio das tutorias em meio escolar, o nosso estudo ilustra a associação entre relações de apoio prolongadas e de alta qualidade a ganhos de aprendizagem alcançados pelos alunos, sendo mais evidentes nos que se encontram em situação de risco de abandono escolar.

Palavras-chave: Tutoria; Tutoria Específica; Aprendizagem; Sucesso Educativo; Desenvolvimento Humano.

Margarida Maria da Gama
Oliveira ⁱ
Agrupamento de Escolas
Gonçalo Mendes da
Maia, Portugal.

Cristina Maria Gomes da
Costa Palmeirão ⁱⁱ
Universidade Católica
Portuguesa, Portugal.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), numa escola para todos a “garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/1986) requer estratégias e recursos diferenciados para assegurar o acesso à escolaridade obrigatória e garantir o sucesso

de todos. A finalidade é possibilitar o desenvolvimento de competências nos alunos para que estes construam um projeto de vida sustentável, desafio que pressupõe equacionar formas de organização e de trabalho colaborativo entre alunos e entre professores (Alves & Cabral, 2017; Alves & Palmeirão, 2019).

Os resultados conseguidos ao longo dos últimos cinquenta anos são positivos, pese embora o sistema educativo português precisar de se adequar para garantir que todos encontram na escola o direito à sua “pessoalidade” (Formosinho, 2019), isto é, assegurar que cada pessoa possa aprender segundo as suas necessidades e as suas possibilidades (Azevedo, 2011; Formosinho & Machado, 2016).

É no contexto da “educação para todos” (Barroso, 1998) que inscrevemos a presente pesquisa, evidenciando a missão das tutorias educativas, em particular a Tutoria Específica (TE). Do Despacho Normativo n.º 10-B/2018, sabemos que a tutoria em meio escolar pode constituir-se como um fator importante para a autorregulação das aprendizagens, incrementando, desse modo, o bem-estar e a adaptação às expectativas académicas e sociais. Este é o ponto de partida para a nossa questão de investigação: “de que forma a implementação de planos de TE influencia a perceção sobre o sucesso educativo dos alunos?”.

Metodologicamente, a investigação assume uma abordagem mista efetuada em três agrupamentos de escolas portuguesas, na forma de estudo de caso de teor descritivo e compreensivo, visando identificar a perceção da eficácia da TE, nomeadamente ao nível dos fatores de adequação, funcionamento e finalidades, tendo como referencial a moldura normativa do programa e o enquadramento científico subjacentes.

Na estruturação do artigo iniciamos, no ponto 2, com o enquadramento teórico e a descrição do racional normativo da TE. No ponto 3, caracterizamos as opções metodológicas adotadas para estudar o funcionamento e resultados do programa nos casos estudados. Finalmente, na conclusão, salientamos as suas potencialidades na promoção do sucesso escolar, devidamente articuladas com as especificidades/limitações da investigação realizada.

2. ENQUADRAMENTO

2.1. TUTORIA ESPECÍFICA E SUCESSO ESCOLAR

Da análise da literatura sobressai a natureza polissémica do conceito de tutoria associado à maiêutica socrática. O papel do tutor surge assim relacionado com o que educa e aconselha (González-Benito & Vélaz de Medrano Ureta, 2014), numa atitude de comprometimento (Erickson et al., 2009), que conduza a “formas de mudança através da construção da autoconfiança, da autoestima e de uma predisposição para agir, bem como para estabelecer relações interpessoais construtivas permanentes” (Fletcher, 2000, p. 1). Trata-se de “uma relação pessoal em que uma figura adulta, normalmente um professor, fornece orientação, suporte e companhia de forma consistente com o intuito de desenvolver as competências e a personalidade de uma criança ou de um jovem” (Simões & Alarcão, 2011, p. 342). Assim, a tutoria

é concebida como processo centrado na pessoa do tutorado, perspectivado como agente ativo da sua capacitação para o desenvolvimento de competências pessoais e/ou académicas. A sua essência traduz-se no desenvolvimento da pessoa (Despacho Normativo n.º 10-B/2018; Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021) e em dimensões da autorregulação da aprendizagem com efeitos nos “processos autodirecionais e auto-crenças que permitem aos alunos transformar as suas habilidades mentais, como aptidão verbal, numa habilidade de desempenho académico” (Zimmerman, 2008, p. 166).

Nesta perspetiva, a autorregulação da aprendizagem requer a capacidade de mobilização dos recursos internos e externos em diferentes fases: antecipação e preparação, execução e controlo, autorreflexão e autorreação que, em articulação com o contexto, “atuam diretamente no ato de aprender” (Simão et al., 2007, p. 7). Nessa missão é necessário que as escolas se constituam como “estaleiros de humanidade” (Azevedo, 2011, p. 277), despertando nos jovens o desejo para aprenderem (Núñez et al., 2013) e se organizarem para projetos de sucesso.

Esta visão fundamenta a finalidade e prática da TE (Despacho Normativo n.º 4-A/2016; Decreto-Lei n.º 54/2018) enquanto medida de ação para a resolução de problemas, *empowerment*, desenvolvimento e acompanhamento (Simões & Alarcão, 2008). O paradigma educativo que a sustenta é o que coloca o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem, articulando motivação e competências (Rosário et al., 2007).

No contexto de uma escolaridade obrigatória, alicerçada numa conceção de escola inclusiva e equitativa, “não se pode continuar a fazer o mesmo e esperar resultados diferentes” (Menéndez, 2018, p. 46). Inovar para mudar a escola (Pacheco, 2019) pressupõe mobilizar medidas de suporte à aprendizagem, à inclusão e ao pleno desenvolvimento humano (Lourenço, 2012; Mozolic & Shuster, 2016; Raposa et al., 2019; Santos, 2012). A TE reforça e afirma a aceitação e envolvimento interpessoal, numa relação dialética entre aluno-professor fundada na confiança e resolução de problemas (Azevedo, 2011; Reátegui et al., 2024). Circunstância que DuBois et al. (2002) acreditam alcançável, se se cumprirem os postulados que informam a tutoria: educabilidade, singularidade, flexibilidade, mobilidade, participação e envolvimento.

2.2. RACIONAL NORMATIVO DAS TUTORIAS

De modo a promover a inclusão e o sucesso educativo, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) tem vindo a mobilizar projetos e medidas de promoção do sucesso educativo, como é o caso dos programas de tutoria. Três são as balizas temporais para compreender o seu funcionamento e operacionalização:

1) De 1993 a 1999;

A tutoria como estratégia de apoio pedagógico ao sucesso, apoio ao estudo, orientação e aconselhamento do aluno remonta a 1993, prevendo o MEC a possibilidade de as escolas se socorrerem da medida para apoiarem alunos com dificuldades (Despacho Normativo n.º 178-A/1993), regulamentando em 1999 as funções e características do professor tutor (Despacho Regulamentar n.º 10/1999, art.º 10.º).

2) De 2000 a 2015;

As vicissitudes vividas nas escolas, fruto de uma sociedade em célere mudança, requerem, progressivamente, a “implementação acompanhamento

e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento” (Despacho Normativo n.º 50/2005) e a oportunidade para criar metodologias de ensino e de aprendizagem interativas e de proximidade. Os Decretos-Leis n.º 75 de 2008 e n.º 137 de 2012 sustentam a possibilidade de as escolas mobilizarem professores tutores para acompanhamento dos alunos em situação de risco. Com a Lei n.º 51 de 2012, são reavivados os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e a criação de equipas multidisciplinares de que os professores tutores podem fazer parte responsabilizando assim a comunidade educativa pela promoção do sucesso educativo.

3) Depois de 2016.

A preocupação com o aluno, enquanto pessoa, marca a agenda das políticas educativas no sentido do pleno desenvolvimento humano. Nesse propósito, o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (Despacho Conjunto n.º 453/2004) a par do Programa de Promoção do Sucesso Escolar (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016) estão intimamente ligados à “ideia de uma escola bem-sucedida” (Araújo & Araújo, 2018, p. 8) para todos. Este posicionamento desafia as escolas a pensarem em metodologias capazes de promover e ativar a autorregulação das aprendizagens. A máxima é favorecer a integração na escola/turma; desenvolver hábitos e métodos de estudo; promover a orientação pessoal/profissional; implicando os alunos, os professores e os encarregados de educação (Despacho n.º 5908/2017).

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

A natureza multidimensional e a pluralidade de contextos envolvidos no estudo determinaram a opção pelo estudo de caso (Afonso, 2014; Stake, 2012). A intenção é a de compreender, em contexto real, como é que os planos de TE influenciam a perceção sobre o sucesso educativo dos alunos em situação de risco, mormente no campo do abandono escolar e da retenção. Com este sentido, adotámos a estratégia de investigação mista, privilegiando o ambiente natural e a singularidade do contexto, analisado através de múltiplas fontes de obtenção, interpretação e triangulação dos dados (Afonso, 2014; Amado & Freire, 2014; Creswell, 2016; Kelle et al., 2019). O estudo de caso é, aqui, de cariz exploratório e descritivo com a finalidade de identificar, caracterizar, interpretar e aferir os principais efeitos da TE no sucesso educativo.

Assumindo uma lógica de investigação plural (Creswell, 2016; Denzin & Lincoln, 2017; Ladner, 2019), o processo de recolha de dados e seleção dos participantes respeita todos os procedimentos éticos da Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (2014). Neste enquadramento, os dados demográficos de alunos e professores tutores foram inicialmente recolhidos através da Direção de cada Agrupamento envolvido no estudo, sendo posteriormente aprofundados no questionário e nas entrevistas. Foram também garantidos os consentimentos informados de todos os participantes – alunos (n=42) e professores tutores (n=18) – e cumpridos os critérios de inclusão assumidos para esta investigação: percurso escolar (com mais e menos retenções), rapazes e raparigas, diferentes níveis de ensino (2.º

e 3.º ciclo do ensino básico); relativamente aos professores tutores: homens e mulheres, com e sem experiência no desempenho da função, com e sem formação específica em tutoria e situação profissional. A seleção das escolas foi precedida da leitura e análise dos planos estratégicos existentes na Área do Grande Porto, desde que integrassem o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar e um Plano Plurianual de Melhoria.

Nas escolas estudadas (n=3), identificámos 235 alunos propostos para tutoria do 5.º ao 9.º ano, com idades entre os 10 e os 17 anos; 80 (30,04%) do género feminino e 155 (65,95%) do género masculino; 39 professores tutores – 32 (82,05%) do género feminino e 7 (17,94%) do masculino –; 33 (84,61%) pertencem ao quadro; quatro (10,25%) são contratados e um (2,56%) integra o quadro de Zona Pedagógica. No plano da experiência profissional, 21 (53,84%) têm mais de 30 anos de serviço; 11 (28,20%), entre 20 e 30 anos; e sete (17,94%), entre 15 e 20 anos. No que concerne à formação específica em TE, apenas dois (5,12%) responderam positivamente. Dos alunos identificados (cf. Tabela 1), participaram 42 – 27 (64,3%) do género masculino, com idades entre os 10 e os 14 anos, os restantes 15 (35,7%) têm 15 ou mais anos. Destes, 16 frequentam o 8.º ano (38,1%), 10, o 7.º ano (23,8%) e oito, o 6.º ano (19,0%). Os demais distribuem-se de forma equitativa pelo 5.º e 9.º ano.

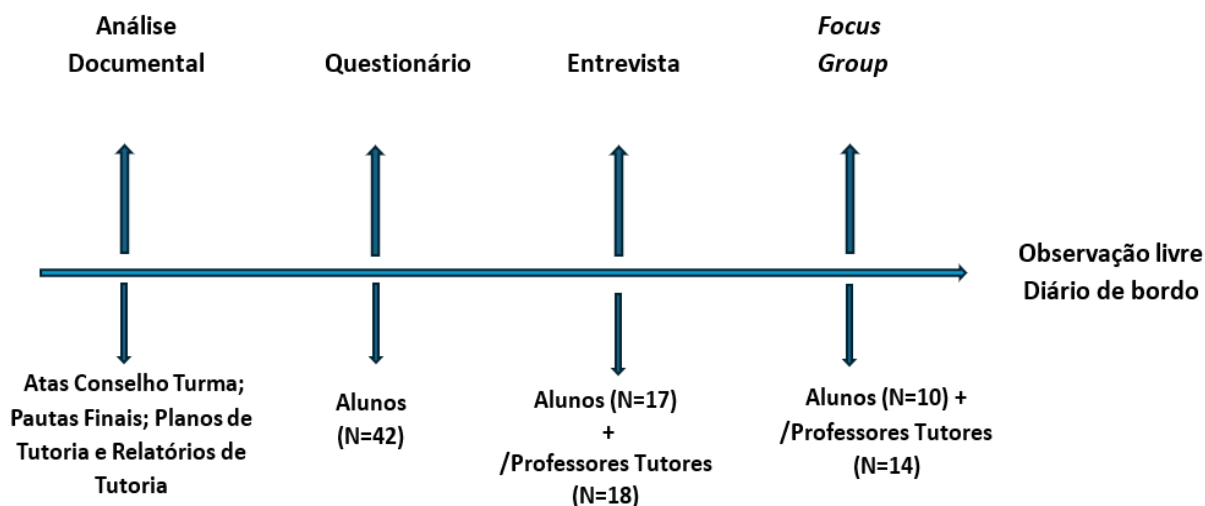
Tabela 1
Caraterização dos participantes por Agrupamento

Agrupamento A										Agrupamento B										Agrupamento C																
Ano de escolaridade	Alunos					Tutores					Ano de escolaridade	Alunos					Tutores					Ano de escolaridade	Alunos					Tutores								
	Idade em 31/07/2018	Género	2 Retenções	> 2 Retenções	ATE	Entrevista	T/Serviço	Género	St/Profissional	Exp/Tutorial		Formação	Idade em 31/07/2018	Género	2 Retenções	> 2 Retenções	ATE	Entrevista	T/Serviço	Género	St/Profissional		Exp/Tutorial	Formação	Idade em 31/07/2018	Género	2 Retenções	> 2 Retenções	ATE	Entrevista	T/Serviço	Género	St/Profissional	Exp/Tutorial	Formação	
5º	12	M	x		x		15-20	F	Cont	1ªV	Não	5º						15-20	F	Cont	1	Não	5º	10	M			x		>30	F	QA	3	Não		
6º	13	M	x		x		15-20	M	QA	1	Não	12	M		x	x		15-20	M	QA	1	Não	5º	13	M	x		x		>30	F	QA	3	Não		
7º	14	M	x		x	x	20-30	F	QA	1ªV	Não	12	F	x		x	x	20-30	F	QA	1ªV	Não	13	M	x		x	x	>30	M	QA	3	Não			
	14	M			x		20-30	M	QA	3	Sim	6º	13	M	x		x	20-30	M	QA	1ªV	Sim	6º	13	F			x		>30	F	QA	5	Não		
	15	M	x		x		>30	F	QA	7	Não	14	M	x		x	x	>30	F	QA	5	Não	6º	14	M		x	x	x	>30	F	QA	>10	Não		
	17	F			x	x	>30	F	QA	3	Não	14	M			x		>30	F	QA	>10	Não	12	M			x		>30	M	QA	6	Não			
8º	16	F			x	x						13	M	x		x							13	M				x								
	17	F			x	x						7º	15	F	x		x						7º	14	M	x		x	x							
	16	F			x	x						15	M			x							15	M			x	x								
	15	F	x		x	x						13	M	x									15	M			x	x								
	15	F	x		x	x						13	M	x		x							8º	14	M			x	x							
9º	14	F			x							15	M			x																				
	16	F			x	x	x					15	F	x		x	x																			
	17	F			x	x						16	M			x																				
	16	F			x	x						16	M	x			x																			
												16	F	x		x	x																			
												16	M			x	x																			

Nota. Elaboração própria.

A mobilização de dados decorreu entre outubro de 2017 e setembro de 2018, por recurso a estratégias e técnicas diversas de recolha e análise de dados, conforme se evidencia na Figura 1.

Figura 1
Estratégias, Técnicas e Públicos



Nota. Elaboração própria.

O dispositivo metodológico criado visava a identificação e a compreensão dos contextos, bem como a caracterização dos modelos e práticas de funcionamento da tutoria, constituindo-se estes como referencial para a elaboração do questionário, dos guiões de entrevista e do *focus group* a aplicar a cada pessoa e/ou grupo de participantes. Neste contexto, o quadro de leitura criado para a análise documental incluía a estrutura e gestão dos planos de tutoria, valores e objetivos orientadores para a sua implementação, destinatários, práticas pedagógicas, visando, assim, servir os propósitos capazes de responder às questões de investigação, construído e/ou adaptado a partir do quadro teórico e normativo sobre as tutorias.

No âmbito do questionário, aplicado a 42 alunos, adotámos e adaptámos o proposto por Semião (2009) – “Implementação de Programas de tutoria em duas escolas secundárias dos Açores” –, estruturado em 34 itens – questões fechadas e questões abertas – distribuídos por 8 blocos temáticos (e.g., dados demográficos sobre os alunos; dados sobre o agregado familiar; valorização social da tutoria; expectativas e envolvimento na tutoria; funcionamento da tutoria; relação com o tutor; finalidades da tutoria; sugestões de melhoria).

A entrevista, enquanto interação face a face, assumiu um modelo semiestruturado, permitindo gerar guiões, elaborados pelas autoras, inspirados na necessidade de “compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos” (Afonso, 2014, p. 105), respeitando sempre os critérios de inclusão dos alunos (n=17) e dos professores tutores (n=18). O anonimato de cada participante foi salvaguardado pela criação de um código de identificação. No caso, a letra “A”¹, para Aluno; e “T”², para Professor Tutor, seguido de um número de ordem e da(s) letra(s) correspondente(s)

1. Dois exemplos de código Aluno: A5FG – A = Aluno, 5 = Aluno n.º 5 e FG = Focus Group; A3E – A = Aluno; 3 = aluno n.º 3 e E = Entrevista.

O diário de bordo e a observação livre foram perspetivados como ferramentas essenciais para entender contextos, interações e significados (Bogdan & Biklen, 2007; Patton, 2015), traduzidos em especificidades do funcionamento dos programas de tutoria e em sinais de necessidades educativas específicas constatadas durante o contacto com o terreno. As informações assim obtidas foram utilizadas no decorrer do processo de análise para perspetivar e mobilizar indicadores úteis aos objetivos da pesquisa, ajudando a traçar quadros coerentes de interpretação teórica e metodológica na análise das melhorias identificadas e implementadas.

Reunidos todos os dados, efetuámos o processo de triangulação (Denzin & Lincoln, 2017; Morgan, 2024), circunstância que possibilitou aferir a confluência, a análise e a interpretação compósita das singularidades, limitações e possibilidades de transformação e melhoria da implementação e desenvolvimento da TE.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. PERCEÇÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS SOBRE O FUNCIONAMENTO E OS RESULTADOS DA TE

Os procedimentos mobilizados ao longo da pesquisa, refletindo o enquadramento teórico, cumpriram, parece-nos, o propósito de responder à questão de investigação: “de que forma a implementação de planos de TE influencia a percepção sobre o sucesso educativo dos alunos?”.

Para cumprir essa finalidade, seguimos uma matriz de análise composta por dois eixos, cada um dos quais inclui diferentes questões (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Eixos de análise da questão de investigação

EIXOS	QUESTÕES
1. Planos de Tutoria	Como se caracterizam os planos de tutoria?
	Que contexto desencadeou o plano de tutoria?
	Como se operacionaliza no terreno?
	Que dinâmicas solicitam?
	Como são valorizados pelos atores no terreno?
	Que procedimentos existem entre os atores da TE e as outras estruturas convocadas para a promoção do sucesso educativo dos alunos?
2. Resultados da TE	Que relações se podem estabelecer ao nível dos resultados académicos?
	Que relações se podem estabelecer ao nível do comportamento e situações de indisciplina?
	Que fatores influenciam o funcionamento dos planos de tutoria?

Nota. Elaboração própria.

A compreensão de cada um dos eixos resulta da análise estruturada em torno das questões elencadas – seis na primeira e três na segunda, aqui assumidas como categorias de análise.

Eixo 1. Planos de Tutoria

Como se caracterizam os planos de tutoria?

Através da análise documental – Atas Conselho Turma (ACT); Pautas Finais (PA); Planos de Tutoria (PT) e Relatórios de Tutoria (RT) –, verifica-se que os PT, nos contextos estudados, assumem características e diferentes modelos de intervenção. Seguem o definido nos documentos orientadores de cada organização escolar e os normativos que identificam a sua natureza e estrutura, conforme descrito no racional normativo expresso acima (cf. Ponto 1.2). Na literatura, os planos de tutoria caracterizam-se pela adequação de respostas às especificidades e/ou dificuldades dos tutorados, por um professor tutor que, no quadro das suas funções, fará a articulação com os diferentes atores participantes na e para a promoção do sucesso dos jovens: académico, social, comportamental e projeto de vida.

Da auscultação direta aos alunos, o registo aferido sobre a TE é positivo (n = 42). Porquanto, “ajuda a tirar melhores notas e passar de ano” (A5FG), “ajuda [também] a escolher novos cursos” (A17E) e, desse modo, a associar-se ao desenvolvimento de competências de autorregulação. No plano pessoal, a TE serve para “melhorar o comportamento” (A3E). Na realidade, “a tutoria ajuda-me a ser mais responsável, não faltar às aulas e a organizar o estudo” (A11FG). “A ajuda que preciso para organizar o estudo e para estar mais atenta ao que estou a fazer” (A3FG).

Dos professores tutores, é perceptível que, apesar de ter “um propósito positivo” (T7E), regra geral, a TE é pouco desejada, isto porque surge associada a situações de vulnerabilidade académica, pessoal, social, que os alunos e os seus Encarregados de Educação (EE) preferem não revelar. Os estigmas associados à tutoria perduram no tempo. É preciso desmistificar que não se trata de uma medida “para maluquinhos” (A6E) ou para gerir comportamentos indisciplinados (DuBois et al., 2002; Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires, 2015; Rosário et al., 2007). A lógica que a orienta é a da educação para todos (Lei n.º 46/1986) e, com essa finalidade, fazer aprender. Para isso, é importante clarificar e fazer “perceber o que é, o que é que se pode fazer, como é que funciona e a informação para os encarregados de educação e alunos para eles perceberem o que é que vai ser feito” (T3E).

Na verdade, os constrangimentos sentidos (e vividos) pelos tutores têm a ver com o “acesso à informação dos tutorados, competências específicas a trabalhar e recursos” (T12E). O desafio passa por explicitar a natureza e função da TE. “Estar ali numa relação tão, tão próxima, estar permanentemente em observação da pessoa que está contigo” (T11E) é, na realidade, “um trabalho exigente e muito cansativo que requer preparação, disponibilidade mental e física” (T6E), situação que nem sempre acontece, como conseguimos apurar no processo de investigação “ao nível da formação específica de como atuar na prática com estes alunos, efetivamente, foi difícil, senti esse constrangimento, essa dificuldade” (T4E):

no meu caso tem sido um bocadinho intuitivo. É a primeira vez e não tendo experiência nem vi outros exemplos foi um bocadinho intuitivo... seja por frequência de formação, seja pela partilha de experiências, ter uma base de formação. considero que seria uma mais-valia. (T2FG)

Se nos normativos fica clara a visão e a finalidade da TE, enquanto medida que facilita e gera intervenções articuladas e ajustadas ao projeto de vida escolar do tutorado, na prática, parecem existir dúvidas sobre a sua ação no campo dos resultados académicos. Apesar de se reconhecer a sua mais-valia, “vejo um contributo na alteração, para melhor, ao nível das atitudes e do comportamento que depois, tem obviamente reflexos em termos de aproveitamento” (T12E).

Em síntese, parece-nos possível inferir dificuldades e limitações da implementação dos planos de tutoria no terreno: as perceções dos atores diretamente envolvidos – alunos e professores tutores – sugerem que se verificaram limitações e constrangimentos no seu funcionamento, reconhecendo, contudo, as virtualidades da TE enquanto medida de promoção do sucesso, com efeitos nos resultados esperados.

Que contexto desencadeou o plano de tutoria?

Nos normativos, a TE é perspetivada como medida de apoio para a promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar (Despacho Normativo n.º 4-A/2016). Uma medida que, em termos de operacionalização, decorre de “insucesso académico por ter reprovado” (A6E), ou por “problemas comportamentais e dificuldades de integração” (A16E).

Estamos em crer que o maior sucesso da TE depende da possibilidade de ser aplicada a todos os alunos que dela necessitem “e não porque estão para reprovar” (A2FG). Na escola global, “A tutoria não deveria ser só para apagar fogos, deveria ser preventiva e não curativa” (T15E). A alternativa passa, tal como se percebe da literatura em geral, por promover o programa para todos os alunos a partir das suas necessidades e singularidades (Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires, 2015; Núñez et al., 2013; Rhodes & DuBois, 2008) e, nessa base, importa criar condições para que todos possam usufruir de uma educação plena, autêntica (Azevedo, 2011).

Como se operacionaliza no terreno?

Os normativos coevos preconizam uma TE de quatro horas semanais. O sentido é reunir e acompanhar grupos de 10 alunos a fim de facilitar a inclusão, a aprendizagem e, cumulativamente, estabelecer ligações com a família dos tutorados, bem como articular com os restantes professores. Um tempo considerado, por alunos e professores, como sobrecarga e mais trabalho: “[São] muitas horas” (A2E), “Ajudou-me, mas, se fosse eu a decidir dizia que não, é mais uma tarde” (A4FG). Na verdade, “é mais tempo na escola” (T10E) e é “porque está na lei” (T8E).

Para o êxito da medida, os inquiridos, sobretudo os tutores, destacam a necessidade de duas sessões por semana, com a duração de 50 minutos

cada, assegurando-se, assim, um acompanhamento de maior proximidade e de menor sobrecarga. Sobre a tipologia, individual ou em grupo, tutores e tutorados têm posições semelhantes. Advogam, ainda, sessões individuais pela maior proximidade e confidencialidade entre tutor/tutorado, alternadas com sessões em grupo para maior envolvimento interpares.

Da observação e da nossa experiência, sobressai alguma diversidade de procedimentos, mormente no que respeita ao modo de organizar os alunos em cada Agrupamento: sessões eminentemente orientadas para apoio ao estudo, umas de cariz individual, outras de grupo; diversidade da duração e frequência de sessões semanais (e.g., umas com a duração de 45/50 minutos e outras de 180 minutos). Também se constatou a inexistência de momentos conjuntos para reflexão, monitorização e avaliação entre tutores e tutorados.

Neste enquadramento, a literatura identifica potencialidades na articulação entre sessões individuais e sessões em grupo, com efeitos positivos na promoção do sucesso dos alunos (Mozolic & Shuster, 2016; Raposa et al., 2019). A consistência, a intensidade e o horário das sessões (Mozolic & Shuster, 2016) são considerados como dimensões a privilegiar. A literatura salienta, ainda, a importância de mobilizar um plano de intervenção construído de forma participada, amplamente difundido e monitorizado de forma contínua (DuBois et al., 2002).

Que dinâmicas solicita?

Neste item, muitos dos dados resultam da análise hermenêutica dos documentos orientadores de cada escola – ACT, PA, PT, RT –, fazendo sobressair a natureza dos serviços e a vasta equipa de profissionais de apoio à população discente e à família em geral na/para a promoção e implementação da TE (e.g., serviço de psicologia; assistente social; educadora social; tribunal de família; comissão de proteção de crianças e jovens em risco; gabinete de promoção social; gabinete do aluno; equipas multidisciplinares de apoio técnico aos tribunais). Cada um destes elementos desenvolve um papel fulcral na identificação e co-construção de um plano de promoção do sucesso educativo (Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires, 2015). A ideia que lhe subjaz é a da escola bem-sucedida, pressupondo a existência de um estado da arte da educação atualizado e bem sustentado. Nesse pressuposto, a formação contínua e acompanhamento dos tutores no desempenho do cargo configuram-se como dimensões fundamentais para o êxito da medida e, consequentemente, dos alunos (Mesquita & Machado, 2019; Raposa et al., 2019; Santos, 2012).

Ressalta, contudo, que nem sempre se cumpre este requisito. Os professores tutores referem que a articulação com os diferentes elementos da comunidade educativa – e.g., diretores de turma, conselho de turma –, é vital e perspetivada como resposta integrada. É facto que “os mecanismos começam devagar, mas a pouco e pouco começam por se tornar sustentáveis” (T11E). Ainda assim, subsistem dificuldades na/para a sua operacionalização. Circunstância que, mais uma vez, contraria o prescrito na legislação. “A escola atribui pouca importância, pouquíssima importância à tutoria. Quer dizer, é mais para formalizar, é mais para questões, digamos, burocráticas” (T12E). Claro que a perspetiva é, sempre, de complementaridade, o que, tendo em

conta os casos, requer a atuação de serviços multidisciplinares (Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires, 2015; Rhodes & DuBois, 2008), com momentos de formação especializada e de partilha (Cunha et al., 2022; Mesquita & Machado, 2019; Núñez et al., 2013; Raposa et al., 2019; Santos, 2012).

Como são valorizados os planos pelos atores no terreno?

O baixo envolvimento das famílias nos processos de tutoria e valorização da TE poderá justificar o elevado número de alunos “não autorizados”. A questão parece ter a ver com os procedimentos, porquanto a decisão cabe, regra geral, aos EE, “porque muitos alunos não querem ir e os pais é que assinam que sim” (A3FG). Situação que poderia ser corrigida, caso pudessem ser eles (alunos) a decidir pela frequência ou não da TE e não por prescrição normativa ou aval positivo dos pais. Nesse entendimento, a valorização da TE assume diferentes posições. Os alunos, por exemplo, consideram ser esta uma boa medida de resolução positiva de problemas – académicos, sociais, com a comunidade. Apesar disso, nem todos os que a requisitam têm oportunidade de a frequentar. À data do estudo, dos 235 alunos disponíveis para TE, somente 98 conseguiram a ela ter acesso. Já no discurso dos tutores, globalmente, a TE é positiva. Todavia, há aspetos menos positivos a considerar: (1) baixa valorização da medida pela instituição que decorre do cumprimento das orientações do MEC com efeitos na ação estratégica da escola; (2) escassez de informação sobre as finalidades e funcionamento do programa com eventuais efeitos na aceitação e empenho dos tutorados; (3) programa percecionado como estigmatizante; (4) recrutamento de tutores baseado em critérios administrativos; (5) deficiente coordenação do programa com implicações na sua implementação no terreno; (6) falta de sessões conjuntas para tutores e tutorados potenciadoras de desenvolvimento; (7) alterações à matriz do programa.

A valorização da TE, como medida de apoio para a promoção do sucesso dos alunos, padece da existência de constrangimentos singulares – e.g., estigma e sobrecarga de horários. Importa, por isso, recriar a imagem pedagógica da TE e valorizar a sua ação, como interdisciplinar e colaborativa (Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires, 2015; Núñez et al., 2013; Rhodes & DuBois, 2008).

Que procedimentos existem entre os atores da TE e as outras estruturas convocadas para a promoção do sucesso educativo dos alunos?

A seleção dos alunos para TE advém do seu percurso escolar e resulta de um plano de trabalho articulado entre o professor tutor, o tutorado e o EE. Ainda assim, os alunos revelam que, se tivessem opção, “não frequentaria[m]” a TE (A4FG). Consideram, inclusivamente, que “se em vez de nos darem o papel para assinar alguém reunisse com os pais e com os alunos podia ser que mais alunos se interessassem” (A7FG). Mais, a TE ganharia sentido se alicerçada na ação estratégica da escola e se “saísse de um projeto de turma, e não fosse externa ao projeto [de turma]” (T14E), revelando que “devia haver

melhor articulação com as tarefas curriculares” (T2E).

É facto que os normativos e a literatura específica outorgam aos alunos outras medidas de apoio, todavia, compete ao professor tutor fazer a articulação com os alunos e restante comunidade educativa com vista a promover o sucesso educativo (Crisp & Cruz, 2009; Erickson et al., 2009; Simões & Alarcão, 2011). A TE adquiriria maior efeito se projetada e desenvolvida de forma integrada e ajustada à trajetória escolar de cada aluno, em vez do somatório de medidas avulsas.

Eixo 2. Resultados da Ação do Plano de Tutoria

Que relações se podem estabelecer ao nível dos resultados académicos?

Neste campo, os resultados produzidos no âmbito da TE estão representados na Tabela 4.

Tabela 4

Alunos com TE aprovados/não aprovados nos três Agrupamentos

Ano	Género	Agrupamento A			Agrupamento B			Agrupamento C								
		Idade	TE	Aprovado	N/Aprovado	Idade	TE	Aprovado	N/Aprovado	Idade	TE	Aprovado	N/Aprovado			
5.º	F	11-17 anos	1	-	1	12-16 anos	0	-	-	10-17 anos	0	-	-			
	M		2	2	-		0	-	-		4	4	-			
6.º	F		0	-	-		1	1	-		2	2	-			
	M		4	2	2		4	4	-		2	1	1			
7.º	F		10	3	7		4	2	2		5	4	1			
	M		7	5	2		5	3	2		7	5	2			
8.º	F		7	6	1		4	4	-		0	-	-			
	M		11	11	-		6	6	-		2	2	-			
9.º	F		5	3	2		0	-	-		0	-	-			
	M		5	2	3		0	-	-		0	-	-			
Total				52	34		18		24		20	4		22	18	4

Nota. Elaboração própria.

Da análise, sobressai que o número de alunos aprovados (que transitam de ano) é superior ao número de não aprovados (que não transitam de ano), no universo dos alunos em TE. No concreto, os alunos reconhecem a influência da tutoria na organização do estudo e preparação para os momentos de avaliação com efeitos na motivação, autorregulação das aprendizagens e valorização do papel da escola no seu desenvolvimento (n = 42). Também, no caso dos tutores, é valorizada a tutoria, ainda que de forma moderada, nos resultados académicos e a sua ação ao nível da autorregulação

Da análise global dos dados, percebemos que o efeito da ação da TE na atitude comportamental é desigual, quando comparamos os dados dos questionários (n = 42) com os das entrevistas (n = 17). No primeiro caso, 21 (50%) afirmam ser positivo, enquanto no caso das entrevistas os efeitos não são tão reconhecidos. Contudo, reconhecem que a participação no programa lhes trouxe vantagens seja ao nível académico (n = 42) como ao nível pessoal (n = 31) e, sobretudo, na relação com os outros (n = 21). Para os professores tutores, a influência da tutoria é evidente, ainda que moderada, no comportamento dos tutorados, consequência da relação de aceitação mútua, de confiança e, sobretudo, “de um compromisso afetivo” (T15E). Posição corroborada pela literatura específica (Vaello Orts, 2011; Reátegui et al., 2024; Rhodes & DuBois, 2008; Simão & Frison, 2013). A TE implica e envolve os alunos no seu projeto de crescimento e desenvolvimento humano (Mozolic & Shuster, 2016). Do processo de análise, parece possível inferir-se o alinhamento das percepções dos participantes e a maior proximidade que a relação de tutoria potencia, contribuindo para a melhoria de comportamentos.

Que fatores influenciam o funcionamento dos planos de tutoria?

A TE, enquanto medida de promoção do sucesso e de combate ao abandono escolar, dirigida a alunos com percursos escolares de insucesso, provoca efeitos paradoxais na valorização das pessoas envolvidas, circunstância que poderá suscitar alguma contradição face aos princípios da LBSE e dos Decretos-Leis n.º 54 e n.º 55 de 2018, dado tratar-se de uma medida com critérios de inclusão restritos aos alunos com dificuldades e, portanto, não aplicável à generalidade dos alunos que dela quiser usufruir para potenciar o seu desenvolvimento. A forma burocrática e determinista como o MEC perceciona o programa induz, sobretudo nos alunos, um sentimento ambivalente. Se, por um lado, atribuem à tutoria efeitos positivos tanto nos desempenhos académicos como pessoais, por outro lado, a seleção para participar no programa é passível de ser percecionada como estigmatizante e como sobrecarga de atividades escolares. Esta ambivalência poderia ser mitigada se a TE estivesse ao serviço do desenvolvimento de todos os alunos, perspetivada numa evolução por patamares através da pessoalização das intervenções (Formosinho, 2019; Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires, 2015). A sua concretização solicita estratégias e recursos diversos, assumindo uma metodologia de natureza holística e eclética, alicerçada num referencial teórico específico, capaz de explicitar de forma clara princípios, finalidades e as condições de funcionamento para o pleno desenvolvimento da medida e o desenvolvimento autêntico de cada aluno que a frequenta.

5. CONCLUSÃO

O propósito desta investigação, baseada na análise das especificidades das práticas no terreno, consubstancia-se na ilustração das potencialidades da TE ou autorregulatória para promover o desenvolvimento dos jovens e da sua integração social. Trata-se de uma abordagem que solicita a ancoragem do

programa no projeto educativo de uma escola que se quer para todos, que integre e se adequa a cada aluno, que se envolva na adequada implementação do programa sustentada pelo protagonismo ativo de toda a comunidade educativa e que regule adequadamente o seu funcionamento e resultados, possibilitando, assim, o desenvolvimento holístico e o sucesso de todos os alunos, e que os envolva e implique na criação de um plano de tutoria para a aprendizagem e a educação autêntica, i.e., de e para o desenvolvimento humano (Azevedo, 2011).

O presente estudo, desenvolvido em três Agrupamentos da região norte de Portugal, permitiu compreender as virtualidades da medida nos alunos envolvidos nos diferentes domínios – pessoal, académico e relacional. Constata-se a adequação das tutorias autorregulatórias na promoção do sucesso escolar dos alunos e, conseqüentemente, no combate ao abandono escolar. Contudo, é perceptível uma clara desvalorização do programa de tutoria, habitualmente associado a fatores desvalorizados socialmente, como o insucesso, a indisciplina e o abandono escolar. Tratando-se de uma medida dirigida a alunos com insucesso e/ou problemas comportamentais, é passível de ser percecionada como estigmatizante, tornando-a menos atrativa ou, até, rejeitada, porque é associada a dimensões pejorativas e conotadas com processos de estigmatização, facto que poderá ter contribuído, no caso concreto, para o baixo envolvimento dos alunos em participarem no presente estudo. A seleção e formação dos tutores constituem outro vetor relevante para o sucesso da implementação de programas de tutoria. No terreno, ficou clara a escassez ou inexistência de formação específica (Cunha et al., 2022) e que o recrutamento dos professores tutores não equaciona as suas motivações e a adequação das suas competências profissionais para o adequado desempenho da função.

A experiência no terreno consolidou a convicção de que o caminho para o sucesso solicita o enfoque no protagonismo do aluno, capacitado para autorregular a sua aprendizagem, adequadamente apoiado pela mobilização de uma rede de interfaces multidimensional e multinível que conflua, através de atividades de cooperação situadas, para a concretização do seu sucesso escolar e do seu desenvolvimento pessoal. Para potenciar a eficiência e eficácia do programa, identificamos um conjunto de fatores com potencial para contribuir para a sua melhoria: (1) alteração das dimensões estigmatizantes da medida, com o seu eventual direcionamento para o desenvolvimento dos alunos em geral, evitando o enfoque negativo em alunos com insucesso; (2) ancoragem do programa na ação estratégica da escola e da turma; (3) criação de condições e disponibilidade de alocação de mais recursos que garantam a viabilidade e sucesso do programa; (4) implicação de equipas multidisciplinares que permitam a implementação dos planos de TE ajustados à singularidade de cada pessoa; (5) envolvimento dos alunos, professores e pais/EE, no processo de tutoria com clarificação das finalidades e funcionamento do programa; (6) avaliação criteriosa e sistemática dos alunos a integrar no programa; (7) seleção dos professores tutores de acordo com a motivação e características pessoais alinhadas com os objetivos do programa; (8) formação contínua e supervisão de professores tutores; (9) planificação e estruturação de sessões conjuntas entre alunos e professores tutores envolvidos no programa prevendo a combinação de sessões individuais com sessões

em grupo; (10) planificação integrada das medidas de promoção do sucesso dos alunos evitando a sobrecarga que farão mais sentido se integradas em projetos; (11) processos continuados da avaliação do processo e dos resultados dos planos de apoio de TE.

Conscientes das limitações de uma investigação baseada em estudo de caso e das dificuldades em aceder às especificidades das práticas inerentes e das perceções dos atores envolvidos, que inviabilizam a possibilidade de estabelecer conclusões passíveis de sustentar regularidades generalizáveis para outros contextos, desejamos, com esta ilustração no terreno sobre as potencialidades das tutorias autorregulatórias, contribuir para inspirar/sugerir outras investigações que analisem e aprofundem as virtualidades desta ferramenta.

AUTORIA DO ARTIGO

As autoras contribuíram de igual forma para a conclusão deste trabalho e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

CONFLITO DE INTERESSES

As autoras declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alves, J., & Cabral, I. (Orgs.). (2017). *Uma outra escola é possível: Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Alves, J., & Palmeirão, C. (2019). Saindo das lógicas labirínticas: O livro do desassossego e da esperança. In C. Palmeirão & J. Alves (Orgs.), *Da igualdade de oportunidades à equidade educativa: Caminhos de uma educação sucedida* (pp. 4–12). Universidade Católica Editora.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121–143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, J., & Araújo, A. (2018). *Continuidade e renovação: Ideologia e utopia de uma novidade pedagógica*. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação: Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (1998). *Escolas, projectos, redes e territórios: Educação de todos, para todos e com todos*. Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Pearson.

Creswell, J. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. SAGE Publications.

Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>

Cunha, J., Martins, J., Pereira, A., Lopes, S., Muñoz, S., & Rosário, P. (2022). Programa de formação online em tutorias autorregulatórias: Impacto em variáveis do tutor. *Revista de Educação*, 27, 1–16. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5411>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República, 1.ª série – N.º 79. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 126. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/07/12600/0334003364.pdf>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho. Diário da República, 2.ª série – N.º 175. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/453-2004-2824963>

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, 2.ª série – N.º 128. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/128000000/1388113890.pdf>

Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho. Diário da República, 2.ª série – N.º 114. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2016/06/114000001/0000200006.pdf>

Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho. Diário da República, 2.ª série – N.º 129. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/129000001/0000200007.pdf>

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro. Diário da República, 1.ª série-B – N.º 215. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2005/11/215b00/64616463.pdf>

Despacho Normativo n.º 178-A/1993, de 30 de julho. Diário da República, 2.ª série – N.º 177. <https://files.diariodarepublica.pt/gratuitos/2s/1993/07/2S177A0000S02.pdf>

Despacho Regulamentar n.º 10/1999, de 21 de julho. Diário da República, 1.ª série-B – N.º 168. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1999/07/168b00/44904494.pdf>

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. <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>

Erickson, L. D., McDonald, S., & Elder, G. H., Jr. (2009). Informal mentors and education: Complementary or compensatory resources? *Sociology of Education*, 82(4), 344–367. <https://doi.org/10.1177/003804070908200403>

Fletcher, S. (2000). *Mentoring in schools: A handbook of good practice*. Routledge.

Flynn, R., Albrecht, L., & Scott, S. D. (2018). Two approaches to focus group data collection for qualitative health research: Maximizing resources and data quality. *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1–9. <https://doi.org/10.1177/1609406917750781>

Formosinho, J. (2019). A diversidade cultural na escola de massas: Abordagens à educação multi/intercultural. In C. Palmeirão & J. Alves (Orgs.), *Da igualdade de oportunidades à equidade educativa: Caminhos de uma educação sucedida* (pp. 13–28). Universidade Católica Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. Alves & J. Verdasca (Orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos e possibilidades* (pp. 19–38). Fundação Manuel Leão.

González-Benito, A. M., & Vélaz de Medrano Ureta, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. UNED.

Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires. (2015). *Le tutorat au secondaire : Un soutien pour tous les élèves*. <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2019/07/Le-tutorat-au-secondaire-Cadre-de-reference.pdf>

Kelle, U., Kühberger, C., & Bernhard, R. (2019). How to use mixed-methods and triangulation designs: An introduction to history education research. *History Education Research Journal*, 16(1), 5–23. <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.02>

Ladner, S. (2019). *Mixed methods: A short guide to applied mixed methods research*. Sam Ladner.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª série – N.º 237. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Diário da República, 1.ª série – N.º 172. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/09/17200/0510305119.pdf>

Lourenço, L. (2012). *Tutoria: Um caminho possível para o sucesso escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório Científico de Acesso Aberto da ULisboa. <http://hdl.handle.net/10451/7586>

Manzano, A. (2022). Conducting focus groups in realist evaluation. *Evaluation*, 28(4), 406–425. <https://doi.org/10.1177/13563890221124637>

Menéndez, P. (2018). Estratégias para promover aprendizajes con sentido en la escuela. In C. Palmeirão & J. Alves (Orgs.), *Escola e mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – Os desafios essenciais* (pp. 44–53). Universidade Católica do Porto.

Mesquita, E., & Machado, J. (2019). Formação, supervisão e reflexividade dos formandos sobre a prática profissional. In E. Mesquita, M. Roldão & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 41–72). Fundação Manuel Leão

Morgan, H. (2024). Using triangulation and crystallization to make qualitative studies trustworthy and rigorous. *The Qualitative Report*, 29(7), 1844–1856. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6071>

Mozolic, J., & Shuster, J. (2016). Community engagement in K-12 tutoring programs: A research-based guide for best practices. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 6, 143–160. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1123811.pdf>

Núñez, J. C., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda, J. A. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 11–21. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.002>

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Sykes, L. A., 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>

Reátegui, A. R., Rosado, C. E., & Vallejos Monja, V. M. (2024). Academic tutoring and academic performance: An analysis at UNSM. *Journal of Ecohumanism*, 3(7), 404–413. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4209>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 de abril.

Diário da República, 1.ª série – N.º 70. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2016/04/07000/0119501196.pdf>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho.

Diário da República, 1.ª série – N.º 130. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf>

Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2008). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 254–258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00585.x>

Rosário, P., Núñez-Pérez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2007). *Sarilhos do amarelo: Auto-regulação em crianças Sub-10*. Porto Editora.

Santos, L. (2012). *Tutoria centrada na promoção dos processos de autorregulação em alunos do 3.º ciclo do ensino básico* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/20551>

Semião, F. (2009). *Tutoria: Uma forma flexível de ensino e aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório Institucional da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/457>

Simão, A. M., Lopes da Silva, A., & Sá, I. (Orgs.). (2007). *Auto-regulação da aprendizagem: Das concepções às práticas*. Educa; UIDCE.

Simão, A. M., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45, 2–20. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3814>

Simões, F., & Alarcão, M. (2008). Crescer entre a escola e a família: O papel do professor-tutor na promoção do percurso formativo de jovens alunos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 439–448.

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. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200009>

Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Editorial Graó.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

i Agrupamento de Escolas Gonçalo Mendes da Maia, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-7993-9672>
margaoliveira@gmail.com

ii Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano,
Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica
Portuguesa, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-1949-8641>
cpalmeirao@ucp.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada
para:

Margarida Oliveira
E-mail: margaoliveira@gmail.com

Recebido em 12 de agosto de 2024
Aceite para publicação em 15 de maio de 2025
Publicado em 23 de abril de 2026

Specific tutoring as an instrument for human development

ABSTRACT

Inserted in the measures to promote educational success, Specific Tutoring, also known as self-regulatory tutoring, is structured as a strategy advocated by the Portuguese Ministry of Education to support the academic success of students with academic failure in the 2nd and 3rd cycles of basic education. The purpose of this research is to understand the implementation conditions of the program in the field and to analyse the perceptions of its effects on the educational success of the tutored students. Methodologically, we mobilised a mixed-method research strategy in the form of a case study in three Portuguese schools in the northern region of the country. The collected data on the functioning of the program and the students' school results were analysed using different techniques (e.g., document analysis; questionnaires; interviews; focus groups and free observation) which allowed us to infer the alignment and pedagogical validity of this additional resource in promoting school success in the studied contexts, and to verify learning improvements at a personal, academic and behavioural level in the students involved. In accordance with previous work in the field of tutoring in schools, our study illustrates the association between long-term, high-quality support relationships and learning improvements achieved by students, particularly in students at risk of school dropout.

Keywords: Tutoring; Specific Tutoring; Learning; Educational Success; Human Development.

Le tutorat spécifique comme instrument de développement humain

RÉSUMÉ

Dans le cadre des mesures visant à promouvoir la réussite scolaire, le tutorat spécifique, aussi appelé tutorat d'autorégulation, est structuré comme une stratégie préconisée par le ministère portugais de l'éducation pour soutenir la performance scolaire des élèves en difficulté dans les 2^e et 3^e cycles de l'éducation de base. L'objectif de cette recherche est de comprendre les conditions dans lesquelles le programme est mis en œuvre sur le terrain et d'analyser les perceptions de ses effets sur la réussite scolaire des élèves bénéficiant du programme de tutorat. Sur le plan méthodologique, nous avons mobilisé une stratégie de recherche mixte sous la forme d'une étude de cas dans trois écoles portugaises de la région nord du pays. Les données recueillies sur le fonctionnement du programme et les résultats scolaires des élèves ont été analysées à l'aide de différentes techniques (par exemple, analyse de documents, questionnaire, entretien, groupe de discussion et observation libre) qui nous ont permis de déduire l'alignement et la validité pédagogique de cette ressource supplémentaire pour la promotion de la réussite scolaire dans les contextes étudiés, en vérifiant les gains d'apprentissage au niveau personnel, académique et comportemental chez les élèves concernés. Dans la lignée des travaux antérieurs sur le tutorat en milieu scolaire, notre étude illustre l'association entre des relations de soutien de qualité et de longue durée et les gains d'apprentissage réalisés par les élèves, qui sont plus évidents chez ceux qui sont à risque de décrochage scolaire.

Mots clés: Tutorat; Tutorat Spécifique; Apprentissage; Réussite Éducative; Développement Humain.