



FRANCISCO SIMÕES

**IMPACTO DA TUTORIA ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES VULNERÁVEIS**

**Análise de processos relacionais e estudo comparativo dos resultados
de diferentes tipos de tutoria**

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação da Prof. Doutora Madalena Moutinho Alarcão e Silva, no âmbito do Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia (Psicologia da Família e Intervenção Familiar), da Universidade de Coimbra e da Universidade de Lisboa, tendo em vista a obtenção do grau de doutor em Psicologia, área de especialização em Psicologia Clínica.

2013





Este trabalho teve o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), através de uma bolsa de doutoramento concedida no âmbito do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH) -

Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) com a referência

SFRH / BD / 60823 / 2009

Resumo

A socialização de crianças e adolescentes é cada vez mais encarada como um desígnio cooperativo que implica diversos adultos familiares e não-familiares e não como um reduto exclusivo da parentalidade. Neste particular, o papel desempenhado por figuras não-familiares tem merecido uma atenção crescente na literatura. Assim, os objetivos do presente trabalho passam por compreender a função socializadora de figuras de referência não-familiares, neste caso de professores tutores, na relação com crianças e adolescentes em situação de maior vulnerabilidade, bem como por descrever o impacto dessas relações em termos académicos e de bem-estar pessoal, social e escolar, no âmbito de um programa de tutoria desenvolvido na Região Autónoma dos Açores e disseminado por algumas escolas de todo o país, denominado *Metodologia TUTAL*. Assumindo a Teoria da Autodeterminação enquanto referencial teórico orientador, recorreu-se a uma metodologia mista de carácter sequencial (qualitativa-quantitativa-qualitativa), antecedida de uma revisão da literatura sobre a temática, de modo a triangular os contributos de tutorandos, tutores e pais dos tutorandos. A primeira abordagem qualitativa envolveu 26 adolescentes que estiveram implicados na fase de construção do programa. Nesta etapa, a recolha de dados foi feita com recurso ao mapa de rede pessoal social e a uma entrevista semiestruturada construída para esse efeito. A abordagem quantitativa compreendeu uma série de estudos experimentais ou quasi-experimentais, envolvendo 354 participantes (157 tutorandos integrados na *Metodologia TUTAL*, 160 alunos equivalentes, mas que não se encontravam envolvidos em qualquer programa tutorial e 33 alunos indicados para programas de tutoria da iniciativa dos próprios estabelecimentos de ensino). Esta parte do trabalho baseou-se na técnica de questionário e no estudo dos processos escolares de cada participante, tendo os alunos sido avaliados na fase de disseminação da prática tutorial, em dois momentos: 2 meses após o início do programa e 6 meses depois, no final do mesmo. A abordagem qualitativa final foi implementada após o fim do programa e envolveu 23 tutores e 16 pais, os quais foram abordados em discussões dinamizadas com recurso à técnica do grupo focal.

Os resultados provenientes das diferentes fontes de informação sustentam que a tutoria escolar promovida no âmbito da *Metodologia TUTAL*: (a) promove uma melhoria das notas escolares e uma diminuição do absentismo injustificado dos alunos tutoriados, por comparação com alunos em

situação equivalente, entre a primeira e a segunda avaliações; (b) conduz a melhores índices de bem-estar escolar dos alunos tutoriados, em termos de percepção do ambiente escolar e da competência percebida na aprendizagem, associada a uma satisfação crescente das necessidades psicológicas básicas, por comparação com alunos sem tutoria; (c) estimula uma melhoria do bem-estar social dos alunos tutoriados com maior acumulação de risco, por comparação com alunos equivalentes, mas que não foram integrados em programas tutoriais.

A satisfação equilibrada das necessidades psicológicas básicas, a experiência dos professores enquanto educadores formais, a qualidade e intensidade da comunicação pais/tutores, o envolvimento parental ou a cooperação de outros professores com os objetivos da tutoria foram alguns dos fatores que os vários tipos de participantes, nomeadamente pais e professores, a par da literatura emergente na área, indicaram como potenciais moderadores do (in)sucesso das relações tutoriais, na *Metodologia TUTAL*. Algumas recomendações podem ser derivadas do presente trabalho. Uma melhor integração das práticas de tutoria nas vivências e propostas de cada escola, uma colaboração mais efetiva entre tutores, pais e comunidade e a importância de articular um foco instrumental, centrado na promoção e ganho de competências dos tutorandos, com uma atenção a outros requisitos dos tutorandos, ao nível das necessidades de autonomia e de relação, são algumas das propostas legitimadas pelas evidências recolhidas.

Palavras-chave: Tutoria escolar; Socialização; Performance escolar; Bem-estar; Risco; Métodos mistos.

Abstract

. The socialization of children and adolescents is increasingly understood as a cooperative challenge that goes beyond the boundaries of parenting. Thus, it involves familiar as well as non-familiar adults. More recently, the role of non-familiar adults as socialization agents has received a tremendous amount of attention in the literature. Therefore, the overriding aims of this project are to understand the role of non-familiar adults, namely of teachers acting as mentors, in the socialization of vulnerable children and adolescents, and to describe the impact of mentoring on school performance as well as on personal, social and academic well-being, in the context of a school-based mentoring program named *Metodologia TUTAL*. This program was developed in the Azores Islands and disseminated across some Portuguese schools.

We choose Self-Determination Theory as our main theoretical framework. From a methodological point of view, we used a sequential mixed method approach (qualitative-quantitative-qualitative), preceded by a literature review. This methodological option enabled a triangulation of the views of mentees, mentors and parents. The first qualitative research approach involved 26 adolescents that were involved in *Metodologia TUTAL*, while the program was being developed. Data collection was made using the social personal network map and a semistructured interview. The quantitative studies involved 354 participants (157 mentees enrolled in *Metodologia TUTAL*, 160 equivalent adolescents that were not enrolled in any mentoring program and 33 youths that were mentored in other programs organized by schools). Data collection was made in the dissemination phase of the program using the survey technique and the analysis of the participants' school file. Surveys were conducted twice: 2 months after the program began and 6 months after, by the time the program ended. The final qualitative approach involved 23 mentors and 16 parents. The information was gathered using the focus group technique, after the program ended.

The main results provided by the different sources of information indicate that the mentees enrolled in school-based mentoring delivered by *Metodologia TUTAL* showed: (a) better school performance, demonstrated by a significant improvement of school grades and a significant reduction of unjustified absenteeism, compared to equivalent non-mentored students, between the assessment time points; (b) significantly better rates of academic well-being, measured in terms of

enhanced perceptions of school environment and more favorable perceptions of competence in learning, between the assessment time points, compared with the equivalent non-mentored students, as long the mentees' basic psychological needs were increasingly met from the beginning to the end of the program; (c) an improvement of their social well-being, in the case of those mentees that accumulated a greater number of risk factors, compared to non-mentored students that also accumulated more risk.

A balanced support of basic psychological needs, the teachers' background as formal educators, the quality and intensity of the mentors/parents communication, parental involvement or the cooperation of other teachers with school-based mentoring goals are among the factors that different participants, including parents and mentors, as well as the literature, indicate as potential moderators of (un)successful mentoring relationships in *Metodologia TUTAL*. Accordingly, some recommendations are made, such as: better integration of school-based mentoring practices in the ordinary routines and practices of schools, a more effective cooperation between mentors, parents and community stakeholders or the need to define meaningful instrumental goals in school-based mentoring relationships, centered in the promotion of the mentees' learning and skills, properly articulated with an attention given to the mentees' autonomy and relatedness requirements.

Keywords: School-based mentoring; Socialization; School performance; Well-being; Risk; Mixed methods.

Resumé

La socialisation des enfants et des adolescentes est de plus en plus considérée comme un effort coopératif des adultes, familiaux et non familiaux, et pas seulement comme un devoir exclusif des parents. L'attention qui est donnée au rôle joué par les adultes non familiaux dans la socialisation des jeunes a augmenté énormément dans la littérature. Ce travail a pour but la compréhension du rôle des tuteurs scolaires dans la socialisation des enfants et des adolescentes vulnérables aussi bien que la description de l'impact des relations tutorielles sur l'accomplissement scolaire et le bien-être personnel, social et scolaire des jeunes, dans le cadre d'un programme de tutorat scolaire nommé *Metodologia TUTAL*.

Cette recherche est inspirée par la Théorie de l'Autodétermination et s'appuie sur une méthodologie mixte et séquentielle (qualitative-quantitative-qualitative), précédée par une révision de la littérature qui a permis de trianguler les contributions des jeunes, des tuteurs et des parents des jeunes. Dans une première approche qualitative, on a interrogé 26 adolescentes, qui ont participé dans la phase de développement de la *Metodologia TUTAL*, à l'aide d'un entretien semi-structuré construit pour cet effet et du dessin de la carte du réseau social personnel. L'approche quantitative a englobé une série d'études expérimentales ou quasi expérimentales, ayant participé dans ces études 354 jeunes : 157 étudiants engagés dans *Metodologia TUTAL*, 160 étudiants équivalents qui n'avaient pas participé dans un programme de tutorat et 33 étudiants impliqués en programmes de tutorat de l'initiative des écoles). Dans cette partie du travail, nous avons utilisé la technique du questionnaire et l'analyse du processus académique individuel. Les élèves ont été évalués pendant la phase de diffusion de la *Metodologia TUTAL*, en deux moments différents: 2 mois après le début et 6 mois après la fin du programme. L'approche qualitative finale a impliqué 23 tuteurs et 16 parents. L'information a été recueillie à l'aide de la technique de groupes de discussion (*focus-group*), juste à la fin du programme.

Les résultats, recueillis par différentes sources d'information, soutiennent l'idée que le tutorat scolaire promu par *Metodologia TUTAL*: (a) favorise une amélioration significative des résultats scolaires et une diminution significative de l'absentéisme injustifié parmi les jeunes en tutorat, par comparaison avec les jeunes équivalentes qui n'avaient pas participer dans un programme de tutorat,

quand on compare les résultats de la première et la deuxième évaluations; (b) favorise un niveau de bien-être scolaire significativement meilleur des jeunes en tutorat, par rapport à ses perceptions de l'environnement scolaire et de sa compétence perçue d'apprentissage, associé avec une satisfaction croissante des besoins psychologiques fondamentales, par comparaison avec les jeunes qui n'avaient pas participer dans un programme de tutorat; (c) favorise une amélioration du bien-être sociale des étudiants avec une plus grande accumulation de facteurs de risque, par comparaison avec des étudiants équivalents mais qui n'étaient pas intégrés en programmes de tutorat.

La satisfaction équilibrée des besoins psychologiques fondamentales, l'expérience des tuteurs comme éducateurs formels, la qualité et l'intensité de la communication entre les parents et les tuteurs, la participation parentale à l'école et la coopération d'autres enseignants sont quelques uns des facteurs que les différents participants, notamment les parents et les tuteurs, ainsi que la littérature émergente dans le domaine, indiquent comme modérateurs potentiels du succès des relations de tutorat dans *Metodologia TUTAL*. Quelques recommandations peuvent être faites à partir de ce travail: meilleure intégration des pratiques de tutorat dans les expériences et les routines de chaque école; collaboration plus efficace entre les tuteurs, les parents et la communauté; importance d'articuler une orientation instrumentale, centrée sur la promotion et l'acquisition de compétences, avec une attention donnée aux besoins d'autonomie et de relation des jeunes.

Mots clés: Tutorat scolaire; Socialisation; Accomplissement scolaire; Bien-être; Risque; Méthodes mixtes.

Agradecimentos

A autoria é um processo de construção em permanente interação e diálogo. Embora o autor seja o seu protagonista, a autoria só se torna viável por força de inestimáveis contributos, muitos dos quais permanecerão injustamente ocultos. Como primeiro autor deste trabalho, tive a sorte de contar com apoios de toda a sorte, desde os mais singelos, aos mais significativos, passando por aqueles que envolveram um esforço contínuo e denodado. O risco eminente de mostrar gratidão é o do ser ingrato, remetendo-se ao esquecimento quem de modo algum o merece. Tentarei não sê-lo.

À Professora Doutora Madalena Alarcão fico grato pela viagem longa que nos trouxe até aqui. Tivemos a oportunidade de partilhar um bem precioso, porque cada vez mais escasso: o tempo. Com o tempo, ensinou-me a questionar, a solucionar e a voltar a ter dúvidas. Chegamos a respostas, cada vez mais certos de que seriam provisórias. Espero que a viagem que já vai longa, e que não se cinge a este trabalho, possa continuar, percorrendo novas estações, para que voltemos a encontrar, com espanto, novas e sedutoras paisagens, embora munidos da mesma atitude: questionando, solucionando e tendo mais dúvidas.

Ao corpo docente do Curso de Doutoramento em Psicologia Clínica da Família e Intervenção Familiar e aos colegas doutorandos agradeço a possibilidade de aprendizagem multifacetada que me proporcionou, em vários momentos.

Deixo também uma palavra especial à Caritas da Ilha Terceira, nomeadamente à sua direção, na pessoa da presidente Anabela Borba, bem como à equipa técnica da Unidade de Formação da Caritas da Ilha Terceira, que me disponibilizaram, de bom-grado, o tempo necessário para concluir este trabalho.

No *terreno*, agradeço a todas as escolas que, desde 2005, ajudaram a desenvolver esta prática de tutoria escolar e que mobilizaram recursos para que a mesma fosse sendo desenvolvida. Agradeço, muito particularmente, a todos os professores tutores que aceitaram o desafio de implementar uma nova prática, perseverando perante os obstáculos e procurando melhorar diariamente a sua ação, em prol dos seus alunos. Agradeço, também, à Associação para a Promoção de Públicos Jovens, na pessoa da Ana Albergaria, e à Ana Leal, da Associação Bom Sucesso, que colaboraram na concretização do projeto nas escolas. Agradeço ainda aos alunos que participaram no

programa e no estudo e aos seus pais, por terem partilhado as suas visões, pois foram contributos fundamentais para o conhecimento que aqui se procurou compilar e discutir.

Deixo, também, um agradecimento especial aos Professores Ana Ferreira e Cícero Pereira e ao Doutor Marco Pereira, pela ajuda na análise de dados, à Aurora Silva, à Cristina Codorniz, ao Cláudio Cruz e ao Pedro Pereira, pela colaboração no processo de tradução e retroversão de instrumentos, ao Filipe Fernandes, à Melanie Petiz, ao Pedro Pereira e à Raquel Oliveira, pela participação enquanto codificadores de estudos qualitativos, bem como à Ana Salbany Carvalho, pela sua valiosíssima contribuição na revisão dos artigos redigidos em Inglês e pelas aprendizagens que me proporcionou.

Deixo, igualmente, um grande bem-haja para o Tiago Morais, que foi o meu ancoradouro firme em Coimbra, e aos amigos Adriano Neves, Ricardo Carvalho e a todos os outros pelo incentivo e interesse permanentes.

Agradeço ainda, aos adultos que foram, no fundo, meus tutores, talvez sem nunca o terem sabido: Fernando Vicente e James Winzeler.

Por fim, agradeço aos meus pais, transformadores diários do impossível em possível, por todas as oportunidades que souberam dar-me.

O reconhecimento guardo-o para a Ana e para o Pedro. Para a Ana, porque o que nos une dispensa índices, sublinhados ou notas de rodapé e está muito para além de fórmulas ou convenções com que o pensamento resume a realidade a parcelas aparentemente tangíveis. O que nos une é simples e é tudo. Ao Pedro, fico reconhecido pela descoberta e o espanto diários, a que só posso responder com a promessa de que, para onde quer que vá ou quaisquer que sejam as suas escolhas, (incluindo as clubísticas), haverá sempre a memória, porque é o melhor dos legados.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento social de crianças e adolescentes: origem, mutações e tendências atuais	15
A escola como espaço de socialização e as contradições dos sistemas educativos	17
O lugar da tutoria no quadro das respostas promotoras da socialização de crianças e jovens vulneráveis em contexto escolar	19
<i>Metodologia TUTAL: Uma proposta de tutoria em meio escolar</i>	21
Contorno teórico do trabalho	24
Aspetos metodológicos fundamentais	26
Estrutura do trabalho	29
CAPÍTULO 1 – DO ESTADO DA ARTE E DA PRÁTICA	32
Enquadramento	33
A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento sócio-emocional e instrumental de jovens	36
The structure and the process of social support in school-based mentoring: An exploratory study based on the self-determination theory	62
Síntese	95
CAPITULO 2 – DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	98
Enquadramento	99
Avaliação da motivação intrínseca na aprendizagem: Validação de duas escalas para crianças e adolescentes	102
Satisfação de necessidades psicológicas básicas em crianças e adolescentes: Adaptação e validação da ESNPBR	126
Síntese	149
CAPITULO 3 – DA EFICÁCIA DA <i>METODOLOGIA TUTAL</i>	151
Enquadramento	152
Mentors and teachers: The effectiveness of simultaneous roles on school performance from a self-determination theory perspective	157
Promoting well-being in school-based mentoring through basic psychological needs support: Does it really count?	186
The impact of school-based mentoring on the well-being of mentees with	220

identical levels of accumulated risk	
A eficácia de diferentes tipos de tutoria escolar na promoção de bem-estar	250
Síntese	279
CAPÍTULO 4 – DAS VISÕES DE TUTORES E PAIS SOBRE A EFICÁCIA E OS	282
FATORES DETERMINANTES DO (IN)SUCESSO DAS RELAÇÕES TUTORIAIS NA	
<i>METODOLOGIA TUTAL</i>	
Enquadramento	283
The satisfaction of basic psychological needs in school-based mentoring: The impact on competence, relatedness and autonomy outcomes	286
Mentors, parents and teachers: The influence of different adults in school-based mentoring	319
Síntese	352
CONCLUSÕES GERAIS	355
REFERÊNCIAS GERAIS	386
ANEXOS	396
Anexo I – Guiões de preenchimento de mapa de rede pessoal social e de entrevista semiestruturada	397
Anexo II – Bateria de questionários – estudos de eficácia	403
Anexo III – Guião dos grupos focais professores	414
Anexo IV – Guião dos grupos focais pais	418

INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento social de crianças e adolescentes: origem, mutações e tendências atuais

A sistematização de conhecimento acerca da infância e da adolescência, no âmbito da psicologia, teve a sua origem numa conceptualização normativa do desenvolvimento. Nela, o desenvolvimento foi proposto e investigado como um equilíbrio dinâmico e complexo entre diversas mudanças cumulativas (perceptivas, linguísticas, motoras, entre outras), de carácter mais ou menos tangível, e mudanças transformativas ou qualitativas, estabelecidas como descontinuidades que determinariam a passagem de um período ou estágio de desenvolvimento a outro (Lourenço, 1997). Esta aceção do desenvolvimento infantil e juvenil teve méritos incontornáveis. Desde logo, pontuou o contributo epistemológico para a constituição da psicologia do desenvolvimento como um ramo específico da ciência psicológica, sustentado por modelos teóricos hoje entendidos como fundamentais e de que são exemplo a Teoria da Epistemologia Genética, de Jean Piaget e Barbara Inhelder (1969), a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, de Erik Erikson (Erikson, 1950) ou a Teoria da Vinculação, de John Bowlby (1969). Por outro lado, esta perspectiva favoreceu um olhar cronológico e sequencial sobre o desenvolvimento, escorado na definição de marcadores cognitivos, sociais e afetivos de normalidade e nos respetivos desvios aos padrões de mudança esperados para cada período ou etapa desenvolvimental. Daqui decorreram méritos adicionais no que diz respeito a uma revisão e reformulação de práticas sociais, familiares e educativas, com vista à criação de condições favoráveis à promoção de um desenvolvimento efetivo de crianças e adolescentes.

Não obstante os inegáveis avanços que proporcionou em termos da produção de conhecimento e da evolução generalizada de práticas sociais, familiares e educativas, a preponderância desta visão normativa do desenvolvimento infantil incorreu, inevitavelmente, em limitações. Entre elas, assume particular notoriedade a dicotomia entre

normalidade e desvio. A mesma acabaria por revelar-se demasiadamente estreita para acomodar a amplitude de situações evidenciadas por crianças e adolescentes que não se conformam à(s) norma(s) de desenvolvimento. Conseqüentemente, nas últimas duas décadas, as visões dominantes centradas na relação entre norma e desvio foram cedendo espaço a uma abordagem complementar orientada para a compreensão das variações ao padrão de desenvolvimento (Darling, Bogat, Cavell, Murphy, & Sanchez, 2006).

A mutação das tendências de análise no âmbito da psicologia do desenvolvimento foi particularmente notória no estudo do desenvolvimento social, na infância e na adolescência. A supremacia das visões normativas fez com que as teorias da socialização sobrevalorizassem a influência parental no desenvolvimento social das crianças e dos adolescentes. Porém, a própria evolução das sociedades viria a pressionar um olhar distinto sobre os processos de socialização e a sua influência no desenvolvimento infantil e juvenil. A crescente participação da mulher no mercado de trabalho (Relvas, 2002), as dificuldades de conciliação entre a vida profissional e a vida familiar (Perista, 2002), a diluição das redes de apoio informal previamente ancoradas no apoio da família alargada e das relações de vizinhança e, conseqüentemente, a maior relevância das relações de apoio formal (Alarcão, 1998; Monteiro, 2004) ou a diminuição considerável de oportunidades de interação entre jovens e adultos significativos em meios urbanos e suburbanos (Philip & Hendry, 2000; Rhodes, Bogat, Roffman, Edelman, & Galasso, 2002) fizeram com que o processo de socialização se assemelhasse, cada vez mais, a uma teia de (des)continuidades educativas e afetivas entre o exercício da parentalidade, enquanto ponto nodal da socialização, e o papel de influência inerente a outros adultos significativos (Laursen & Bukowski, 1997). Neste quadro, foi ganhando algum relevo a necessidade de entender o impacto que adultos significativos, mas sem um vínculo familiar com uma dada criança ou um determinado adolescente, podem ter nos processos de socialização. Tais esforços têm sido

particularmente notórios no que diz respeito à descrição dos contributos que os educadores em contexto escolar, nomeadamente os professores, podem ter na definição de trajetórias positivas de desenvolvimento, nas sociedades ditas de abundância ou ocidentais (Chu, Saucier, & Hafner, 2010).

A escola como espaço de socialização e as contradições dos sistemas educativos

As escolas e os professores adquiriram uma nova centralidade na vida dos alunos (Omer, 2011), fruto, por um lado, da erosão persistente das estruturas tradicionais de família e de comunidade e, por outro, da universalização do acesso ao ensino em detrimento da sua conceção enquanto privilégio, a qual culminou, em 2000, na assinatura da Declaração Mundial da Educação para Todos promovida pela Organização das Nações Unidas (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011).

Os efeitos mais visíveis da democratização no acesso ao ensino são quantitativos, traduzindo-se num maior número de alunos abrangidos pelos sistemas educativos, bem como num alargamento do tempo de presença diário e ao longo dos anos dos alunos, na escola. Contudo, esse é, tão-somente, o seu aspeto mais superficial. Nas suas camadas mais profundas e basilares, o pressuposto da educação para todos representou, sobretudo, a introdução de novas lógicas e discursos que conduziram a Escola a assumir funções que vão para além da tradicional instrução. São, essencialmente, três as novas funções da Escola. Primeiramente, a universalização da educação levou ao triunfo da educação como um direito para todos e, logo, da sua visão como motor da inclusão social. A Escola passou a sustentar a inclusão quer de uma forma passiva, pela apropriação de princípios não-discriminatórios que resultaram numa maior diversidade cultural, étnica e socioeconómica dos alunos, quer de uma forma ativa, através de uma atenção particular dada a subgrupos de alunos desafiados pelas suas circunstâncias de vida e que exigem intervenções especializadas

(Armstrong et al., 2011). Em segundo lugar, a visão da Escola inclusiva associou-se à sua preconização como veículo potenciador ou promotor, no sentido de libertar as potencialidades dos alunos e de empoderá-los para que criem trilhos de sucesso conducentes à sua ascensão na escala social (Davies & Bansel, 2007). Finalmente, além de inclusiva e de promotora, a Escola adquiriu, também, uma função mediadora, porque o seu lugar passou a ser, cada vez mais, o da interseção e conciliação entre as necessidades e exigências das famílias e das comunidades (Epstein, 2001; Omer, 2011).

Se é verdade que a democratização do ensino foi, possivelmente, um dos maiores feitos associados ao modelo de Estado Providência que vingou, sobretudo na Europa, após a II Guerra Mundial, também não é menos verdade que a educação enfrenta, presentemente, um conjunto de contradições e desafios que a condicionam como espaço de relação e socialização. Essas condicionantes da *educação como relação* são, em regra, ramificações dos novos papéis que a Escola assumiu. A Escola, como motor da inclusão social, transformou-se, paulatinamente, em escolaridade obrigatória que nem sempre responde às necessidades dos alunos, sobretudo daqueles que são mais resistentes ao processo de escolarização e a que alguns denominaram de *obrigados revoltados* (Amado & Freire, 2009). A educação promotora de competências pessoais e ao serviço da mobilidade social ascendente debate-se com os requisitos de uma pressão para a especialização do conhecimento, os quais, não raras vezes, são mais exclusivos do que inclusivos (Davies & Bansel, 2007; Tofler, 1986). A Escola como mediador entre a família, a comunidade em geral e o mercado de trabalho em particular é também a Escola que se debate com a dificuldade de ligar saberes anteriormente adquiridos, no espaço familiar e comunitário, e conhecimentos académicos, naturalmente mais complexos e abstratos (Alarcão & Simões, 2009). Sobre todos estes desafios e contradições que condicionam a educação, bem como sobre as relações que ocorrem no espaço físico e simbólico que é a Escola, prevalece um

debate profundamente ideológico e, por vezes, extremado, sobre os valores básicos dos sistemas educativos. Nele, confrontam-se vozes que exacerbam a função socializante e inclusiva da educação formal, incorrendo em significados equívocos para o próprio termo inclusão ou que o esvaziam de sentido ao ponto de torná-la em mera retórica (Armstrong et al., 2011), com outras que propõem que os sistemas educativos existem numa lógica essencialmente instrutiva, que providencia serviços formativos destinados a preparar o *capital humano* para o mercado de trabalho (Davies & Bansel, 2007). Desta amálgama de tensões resulta a ideia de uma Escola em crise (Urbano, 2011), incapaz de conciliar as necessidades dos diversos atores (professores, alunos, famílias, comunidades e decisores políticos) ou a constatação de que uma visão fabril da Escola, como uma espécie de linha de montagem baseada na instrução estrita, está longe de ter perecido (Tofler, 1986; Urbano, 2011). Os alunos mais vulneráveis, porque vivenciam situações de maior precariedade socioeconómica, práticas educativas parentais inadequadas, isolamento social das famílias ou escassez de oportunidades no acesso à cultura, são aqueles que mais precisam que a Escola represente, efetivamente, um fator de proteção ou inclusão, nas respetivas trajetórias de desenvolvimento. Contudo, devido a práticas educativas inconsistentes (simultaneamente inclusivas e exclusivas) e, por outro, à falta de atribuição de sentido simbólico ou de utilidade futura à aprendizagem, a vivência escolar corre o risco (sério) de se transformar numa experiência desinteressante, desqualificadora e sem significado relacional para os alunos em situação de maior vulnerabilidade (Alarcão & Simões, 2009).

O lugar da tutoria no quadro das respostas promotoras da socialização de crianças e jovens vulneráveis em contexto escolar

Ainda que conscientes das intensas paradoxalidades que determinam os valores e os objetivos vigentes nos sistemas educativos, múltiplas intervenções têm procurado potenciar

a socialização positiva dos alunos, tais como a mediação de conflitos (Silva & Moreira, 2009), a psicoterapia e o aconselhamento psicológico (Baskin et al., 2010) ou os programas de competências pessoais e sociais (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Greenberger et al., 2003). Algumas delas têm vindo a centrar-se, integralmente, no potencial socializador das ligações significativas entre crianças e adolescentes e os respetivos professores (Chu et al., 2010; DuBois, Valentine, Holloway, & Silverthorn, 2002). Uma das mais relevantes é a tutoria escolar.

De há uma década a esta parte que a implementação da tutoria escolar em Portugal tem vindo a constar de pareceres e recomendações de cariz político (Canavarro, Balão, Collot, Soares, & Batista, 2004). Todavia, tal não resultou em orientações claras e uniformizadas sobre a sua implementação, especialmente nos ensinos básico e secundário. Significa isto que os programas desta natureza costumam ser da iniciativa de cada estabelecimento de ensino, seja nos ensinos básico e secundário, seja no ensino superior (Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008), denotando uma grande variabilidade quanto ao seu foco, ao processo de seleção de tutores e respetiva formação, ao modo de organização das atividades ou à sua duração. Entretanto, as intervenções, mais ou menos estruturadas, ora mais centradas em aspetos académicos, ora mais orientados para o apoio psicossocial, sucedem-se sem que exista um trabalho sistemático de estudo acerca dos seus resultados, nem uma simples listagem e descrição das várias propostas e experiências desenvolvidas. É neste contexto que, em 2005, uma parceria de entidades públicas e privadas, no âmbito do projeto Itineris – Sistema de Aprendizagens Globais para a Empregabilidade, financiado pela Iniciativa Comunitária EQUAL, do Fundo Social Europeu (FSE), decide implementar uma investigação-ação na Região Autónoma dos Açores, destinada à criação de um programa de tutoria escolar denominado *Metodologia TUTAL* (Alarcão & Simões, 2008). Este programa

foi paulatinamente desenvolvido e difundido, estando na origem do trabalho que agora se apresenta.

Metodologia TUTAL: Uma proposta de tutoria em meio escolar

A *Metodologia TUTAL* foi criada com três objetivos: (a) a promoção do sucesso acadêmico de alunos multidesafiados; (b) a redução do absentismo e do abandono escolares; e (c) o incremento de uma comunicação tendente à cooperação entre a escola e a família.

Nesse sentido, na *Metodologia TUTAL* a tutoria escolar é definida, como:

“uma relação de apoio e orientação, entre um adulto (professor) e um jovem (aluno), desenvolvida durante um período alargado de tempo (no mínimo um ano, mas preferencialmente durante todo um ciclo de estudos) e que visa não só o acompanhamento escolar do jovem mas também o seu desenvolvimento individual e a realização do seu potencial” (Alarcão & Simões, 2008, p.15).

Apesar desta linha de definição conceptual remeter para uma natureza assimétrica ou complementar da relação tutorial, em que o tutor assume, frequentemente, uma posição de condução e liderança, considera-se que a relação de tutoria não é determinada de forma unilateral. Professor tutor e aluno vão tecendo a relação e afetam-se mutuamente, significando que o aluno é visto como um sistema auto-organizado, detentor das suas próprias competências e que integra, de forma autónoma, o *feedback* recebido (Allen, Eby, & Lentz, 2006). Este posicionamento conceptual significa também que, na *Metodologia TUTAL*, a tutoria escolar não é entendida como uma relação prescritiva. Por outras palavras, uma maior diretividade que o professor tutor, enquanto adulto, tem de imprimir em certos momentos da relação, de molde a oferecer uma estrutura clara de limites, deve ser concertada com uma abordagem orientada para o potencial de desenvolvimento do aluno, partindo dos seus recursos e competências (Karcher & Nakkula, 2010). Em suma, tutor e

tutorando são ambos protagonistas da relação e a relação tutorial visa oferecer limites, mas também maximizar as escolhas e as capacidades de cada tutorando.

De modo a favorecer uma relação de tutoria que oscile entre interações complementares e simétricas e que responda aos diferentes desafios vivenciados pelos tutorandos, a *Metodologia TUTAL* foi sendo desenvolvida em torno de quatro pressupostos originais. Em primeiro lugar, a tutoria escolar, neste programa, pretende estimular o desenvolvimento integral dos alunos, respondendo às necessidades inatas de competência, relação e autonomia dos alunos (Deci & Ryan, 2000). Este nem sempre é o timbre dos programas de tutoria nas escolas portuguesas, os quais tendem a acentuar a primeira vertente, ou seja, a redução dos défices dos alunos, nomeadamente das suas limitações em termos de aprendizagem, em detrimento das restantes. Em segundo lugar, pessoas experimentadas em papéis educativos raramente assumem as funções de tutoria. Nos países anglo-saxónicos, os tutores são, habitualmente, voluntários oriundos da comunidade (DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn, & Valentine, 2011). No entanto, pessoas com experiência em funções educativas e cuidadoras têm vindo a ser indicadas como estando numa posição mais favorável para exercerem as funções de tutoria, conduzindo a melhores resultados da mesma, quer no plano dos resultados escolares dos tutorandos, quer no que se refere ao seu desenvolvimento socioemocional (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002; DuBois & Silverthorn, 2005). No caso da *Metodologia TUTAL*, os tutores são professores dos seus próprios tutorandos. Tal significa que este estudo se debruça, em parte, sobre a análise de um elemento definidor de boas práticas que, todavia, não tem sido sistematicamente analisado na literatura. Em terceiro lugar, e na sequência do ponto anterior, os tutores na *Metodologia TUTAL* são professores dos próprios alunos, significando que são membros do conselho de turma em que o aluno se encontra inscrito. Assim, em cada turma, dois dos professores acumulam a função de tutoria. Um quarto aspeto original da

Metodologia TUTAL assenta na combinação de duas modalidades de tutoria: a tutoria individual e a tutoria grupal. A tutoria individual envolve encontros entre tutores e alunos, com horário próprio e não-coincidente com o horário de outras aulas, ou com um cariz informal e não programado, no final das aulas ou nos espaços comuns da escola. Os encontros individuais entre tutores e alunos são organizados livremente, em função das necessidades de cada aluno, podendo as atividades incidir sobre o trabalho escolar, a discussão de comportamentos do aluno, como a assiduidade ou o registo disciplinar, ou ainda a reflexão sobre as suas relações escolares ou extraescolares. Por seu turno, a tutoria grupal é concebida como um espaço inscrito nos horários da turma e dos professores tutores, destinada à globalidade dos alunos dessa turma. As atividades, nesta modalidade grupal, oscilam entre uma agenda programada de atividades, orientadas para a discussão de temáticas relevantes para cada grupo, a gestão de projetos e a resolução de conflitos. Tanto a articulação mais estreita entre a tutoria e as funções de ensino, como a conjugação de modalidades de tutoria individual e grupal, são opções destinadas a uma normalização desta resposta nas escolas, em contraponto com a prática usual de definição da tutoria como um espaço externo (e, às vezes, estranho) à dinâmica do aluno na turma. Pretende-se, assim, que a tutoria não se revista de um carácter impositivo, sendo antes reconhecida como um direito ou uma proposta dirigida a todos os alunos de uma dada turma. Concomitantemente, e embora este aspeto não tenha sido aprofundado neste trabalho, considera-se que a existência de uma modalidade de tutoria grupal poderá ser um instrumento facilitador da consolidação de turmas habitualmente classificadas sob o rótulo do défice, da falha ou do desvio e, portanto, mais propensas à vivência de conflitualidade interna e à sua fragmentação (Chiu & Chau, 2011).

A *Metodologia TUTAL* foi concebida entre 2005 e 2008. A sua conceção foi intensiva, no sentido em que envolveu apenas uma escola e quatro turmas ao longo de quatro anos

letivos. Entre 2009 e 2011, a *Metodologia TUTAL* foi sujeita a um processo de disseminação. O programa foi aplicado em 13 turmas de seis escolas da rede pública na Região Autónoma dos Açores e no Algarve, tendo sido formados 54 professores em práticas de tutoria. O presente trabalho engloba quer a fase de montagem do programa, quer a análise posterior da sua eficácia, numa aplicação em mais larga escala, embora se foque mais na segunda fase.

Contorno teórico do trabalho

A literatura dedicada à análise dos processos de tutoria escolar, ou à avaliação da sua eficácia, encontra-se, essencialmente, alicerçada nas teorias fundamentais do desenvolvimento social. De acordo com esta posição, a tutoria escolar tem sido descrita como um contexto de suporte social disponibilizado por um adulto de referência, tendente à concretização de dois tipos de resultados: efeitos instrumentais (usualmente, em termos de concretização de metas escolares) ou socioemocionais (e.g. bem-estar psicológico). Este posicionamento teórico dominante não está isento de reparos. A tutoria descrita como um contexto de suporte social fornecido por um adulto a uma criança ou adolescente em situação de maior vulnerabilidade resume esta forma de relação a uma complementaridade rígida entre tutor e tutorando, sem que oscilações entre interações assimétricas e simétricas ou o protagonismo de ambas as partes sejam devidamente ponderados na análise da dinâmica relacional (Goldner & Mayseless, 2008; Rusell, 2007). De modo a colmatar esta visão potencialmente redutora da tutoria, tem sido proposto na literatura relacionada com esta temática que novos enquadramentos teóricos sejam introduzidos no estudo da tutoria em geral e, muito particularmente, da tutoria escolar. Concretamente, têm sido feitas sugestões no intuito de integrar os estudos em modelos teóricos que permitam entender de

que modo os tutores vão ajustando a sua ação às próprias necessidades dos tutorandos, permitindo, deste modo, uma descrição mais efetiva da dinâmica relacional (Larson, 2006).

Face às limitações encontradas e às recomendações feitas, o contorno teórico selecionado para este trabalho foi a Teoria da Autodeterminação. A Teoria da Autodeterminação é uma macro teoria da motivação, da emoção e do desenvolvimento da personalidade em contextos sociais (Deci & Ryan, 2000). O seu pressuposto central é que o desenvolvimento pessoal decorre da integração do Eu e da consequente resolução de tensões e inconsistências internas. A Teoria da Autodeterminação assenta em cinco mini-teorias: a teoria da avaliação cognitiva, a teoria da integração organísmica, a teoria da orientação causal, a teoria do conteúdo dos objetivos e a teoria da satisfação das necessidades psicológicas básicas (Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2009). O presente trabalho baseia-se na miniteoria da satisfação das necessidades psicológicas básicas. Esta componente do edifício teórico da Teoria da Autodeterminação propõe que o desenvolvimento da personalidade depende do nível da satisfação de três necessidades básicas nos contextos sociais em que os sujeitos se movem: as necessidades de relação, autonomia e competência (Deci & Ryan, 2000). A necessidade de relação define-se como a orientação pessoal para o estabelecimento de vínculos interpessoais estáveis que favoreçam o sentido de aceitação e compreensão por parte dos outros. A necessidade de autonomia envolve um sentido de capacidade de escolha e autorregulação do comportamento pessoal. Por fim, a necessidade de competência refere-se a um sentido de eficácia, como consequência de experiências pessoais de sucesso em termos de mestria e concretização de desafios. A satisfação das necessidades psicológicas básicas pode ser avaliada separadamente, ou seja, analisando o impacto da satisfação de cada uma delas nos contextos de vida dos sujeitos. Contudo, e embora distintas entre si, as necessidades de relação, autonomia e competência tendem a agir concertadamente em contextos naturais, pelo que a

sua avaliação conjunta também é comumente feita e aceita (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, & Thøgersen-Ntoumani, 2011). Níveis mais elevados de satisfação das necessidades psicológicas básicas têm sido associados a níveis mais elevados de bem-estar, comportamento autodeterminado, motivação intrínseca ou processos regulatórios, como interesse genuíno, prazer e satisfação (Milyavskaya et al., 2009; Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008; Véroneau, Koestner, & Abela, 2004).

De referir que embora a Teoria da Autodeterminação seja o contorno teórico mais carregado deste trabalho, a contextualização dos diversos estudos realizados e a discussão dos resultados encontrados não dispensou ligações ao tracejado geral das teorias do desenvolvimento social (e.g. Rutter, 2006), à literatura dedicada ao suporte social na relação professores/alunos (e.g. Muller, 2001) e ainda à psicologia positiva, nomeadamente aos trabalhos que se debruçam sobre as conceções gerais de bem-estar (e.g. Huta & Ryan, 2010).

Aspetos metodológicos fundamentais

Tendo por pano de fundo as singularidades da *Metodologia TUTAL*, as limitações reconhecidas em estudos prévios sobre a natureza e a eficácia das relações de tutoria e o enquadramento teórico selecionado, o propósito fundamental do presente trabalho é compreender em que medida a satisfação das necessidades psicológicas básicas poderá ter resultado num melhor ajustamento dos alunos, no âmbito da *Metodologia TUTAL*. Deste objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos: (a) caracterizar o conhecimento disponível sobre a natureza e a eficácia da tutoria escolar; (b) explorar e descrever de que modo a tutoria escolar se assume como um contexto de satisfação de necessidades psicológicas básicas; (c) testar a influência da satisfação global das necessidades psicológicas nos indicadores escolares, no quadro da *Metodologia TUTAL*; (d) verificar a

influência da satisfação global das necessidades psicológicas no bem-estar pessoal, social e académico dos alunos, no quadro da *Metodologia TUTAL*; (e) obter uma visão integrada da eficácia da tutoria promovida no âmbito do programa sob estudo, através do cruzamento das visões de alunos, professores tutores e pais; e (f) identificar outros fatores que contribuem para o (in)sucesso das relações de tutoria escolar, para além do nível de satisfação das necessidades psicológicas básicas.

De maneira a concretizar o objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho, foi adotada uma metodologia mista de cariz sequencial (qualitativa-quantitativa-qualitativa) (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003) que acompanhou o próprio desenvolvimento do programa de tutoria. Assim, num primeiro momento, analisou-se de que modo os processos relacionais foram sendo tecidos na *Metodologia TUTAL*, na perspetiva dos alunos. Considerou-se que semelhante abordagem ajudaria a reconhecer possíveis indutores de mudança nas perspetivas e comportamentos dos alunos, bem como identificar pistas de melhoria para uma implementação mais alargada do programa. Esta intenção justificou o recurso a uma abordagem qualitativa, através de um estudo que articulou a utilização do mapa de rede social (Sluzki, 1996) e uma entrevista semiestruturada construída para o efeito. A informação produzida foi posteriormente submetida a análise de conteúdo, a um acordo intercodificadores e a uma análise correlacional.

Seguiram-se os estudos de eficácia da *Metodologia TUTAL*. Estes trabalhos são de natureza quantitativa e experimental, estabelecendo comparações entre amostras alargadas de alunos integrados em turmas em que a intervenção tutorial foi implementada e alunos equivalentes que não foram integrados em turmas que beneficiaram do programa. No caso de um dos trabalhos, as análises comparativas integraram, ainda, um terceiro grupo de alunos que foram envolvidos em projetos de tutoria escolar de iniciativa dos próprios estabelecimentos de ensino. Tratou-se, porém, de um grupo de dimensão menor

relativamente aos dois anteriores, mas de características genericamente equivalentes. Nestes estudos de eficácia, os dados foram recolhidos com base na análise do processo individual de cada um dos participantes e com recurso à técnica de questionário. A partir dos processos individuais foi feita uma caracterização sumária dos alunos, quer no que se refere a fatores de risco académico, como a indicação prévia para aulas de apoio ou a existência de retenções durante o percurso escolar, quer no que se refere a fatores de risco comportamental escolar, como o historial de absentismo ou de ocorrências disciplinares. Foi também caracterizado o aproveitamento escolar dos participantes (em termos de notas nas disciplinas de Português e Matemática e nota média), o absentismo injustificado e a ocorrência de incidências disciplinares. A bateria de questionários que foi aplicada consistiu numa compilação de instrumentos já adaptados para crianças e adolescentes da população portuguesa ou em instrumentos adaptados para a mesma população, no âmbito deste trabalho. Os mesmos permitiram uma caracterização do nível de satisfação de necessidades psicológicas básicas na relação com o tutor, no caso dos alunos integrados na *Metodologia TUTAL*, e com o professor de referência, que se convencionou ser o diretor de turma no caso dos restantes participantes que não estiveram envolvidos em relações de tutoria escolar. Os questionários utilizados permitiram ainda a descrição do bem-estar pessoal (em termos de bem-estar físico, bem-estar psicológico e esperança), social (na perspetiva da autonomia e relação parental e do suporte social e pares) e académico (no que se refere às perspetivas sobre o ambiente escolar e sobre a competência percebida na aprendizagem). Os dados foram tratados recorrendo a procedimentos estatísticos apropriados, nomeadamente a análises exploratórias de dados para verificação da sua natureza e, posteriormente, a análises multivariadas adequadas às avaliações comparativas pretendidas entre os grupos integrados nos estudos (e.g. Análise Multivariada da Covariância [MANCOVA]). Com base na informação que foi sendo reunida e trabalhada, o estudo voltou a uma abordagem

qualitativa, de modo a integrar as percepções dos tutores e dos pais. As intenções subjacentes a um regresso a uma metodologia qualitativa prenderam-se, sobretudo, com as necessidades de confirmar/infirmar os resultados obtidos nos estudos quantitativos sobre a eficácia do programa e de identificar fatores que poderão ter contribuído para um maior ou menor sucesso das relações tutoriais. Neste caso, os dados foram recolhidos em grupos focais, de acordo com um guião de questionamento previamente preparado, e a informação produzida foi uma vez mais sujeita a análise de conteúdo e a um acordo intercodificadores.

Em suma, a metodologia adotada foi posta ao serviço de um princípio de múltiplas triangulações, destinado a aumentar a credibilidade dos dados, assim como a amplitude e a complexidade das interpretações realizadas. Assim, foram efetuadas triangulações entre informadores (tutorandos, tutores e pais), entre alunos equivalentes, mas em diferentes condições perante a tutoria (alunos que beneficiaram da *Metodologia TUTAL*, alunos sem tutoria e alunos que beneficiaram de tutoria oferecida pelas suas escolas) e entre diferentes tipos de variáveis dependentes (variáveis relacionadas com o aproveitamento escolar e variáveis ligadas ao bem-estar pessoal, social e académico).

Estrutura do Trabalho

A estrutura do presente trabalho acaba por reproduzir a cronologia de análise do próprio programa, assim como a implementação da metodologia adotada, organizando-se em quatro capítulos seguidos de uma conclusão final. O primeiro capítulo constitui-se como um enquadramento geral que abarca quer uma análise do estado da arte, quer os resultados de uma primeira avaliação da *Metodologia TUTAL* correspondente à sua fase de construção. Este capítulo integra uma revisão da literatura seguida por um estudo exploratório e qualitativo da *Metodologia TUTAL*, dele resultando orientações para a melhoria das práticas de tutoria escolar, pensando numa disseminação ulterior. O segundo capítulo é uma

compilação dos estudos de avaliação das qualidades psicométricas dos instrumentos adaptados e validados para a população portuguesa e que foram usados nos estudos apresentados no capítulo seguinte. O terceiro capítulo centra-se na avaliação da eficácia do programa, no período de disseminação. Esta secção abarca quatro trabalhos. O primeiro está centrado na eficácia do programa na promoção da competência académica dos alunos, nomeadamente ao nível do seu aproveitamento, absentismo injustificado e ocorrência de incidências disciplinares. O segundo trabalho enfatiza o impacto da *Metodologia TUTAL* no bem-estar psicológico, social e académico dos tutorandos. O terceiro trabalho procura perceber de que modo a acumulação do risco interferiu na promoção do bem-estar pessoal, social e académico dos alunos. Nestes três trabalhos, procede-se a uma comparação entre os tutorandos que beneficiaram da *Metodologia TUTAL* e um grupo de controlo equivalente sem tutoria. O quarto e último trabalho deste capítulo retoma o estudo de impacto da *Metodologia TUTAL* do ponto de vista do bem-estar psicológico, social e académico. Porém, neste caso, os tutorandos que foram inseridos na *Metodologia TUTAL* foram comparados quer com um grupo de alunos equivalente que não beneficiou de tutoria, quer com um grupo de alunos integrados noutros programas de tutoria promovidos pelas respetivas escolas. Por fim, no quarto e último capítulo, são apresentadas as visões de tutores e pais acerca da eficácia do programa e de outros fatores que possam ter sido determinantes no seu (in)sucesso. Dele constam dois estudos. O primeiro centra-se na complementaridade entre a visão dos tutorandos e dos tutores no que concerne à eficácia do programa nas três áreas de satisfação das necessidades psicológicas básicas (relação, autonomia e competência). O segundo estudo envolve a comparação das perspetivas de tutores e pais, acerca dos fatores que moderaram uma maior ou menor eficácia ou ineficácia do programa em estudo. Em cada um dos capítulos, os trabalhos apresentados serão antecidos de um breve enquadramento e sucedidos de uma síntese que reúne as conclusões mais relevantes dessa

secção do presente trabalho. Estas conclusões parcelares serão devidamente articuladas e discutidas numa conclusão final. Nela serão também elencadas limitações e recomendações que possam vir a alimentar pesquisas futuras, nesta área.

Os trabalhos apresentados, porque já se encontram publicados ou estão submetidos, respeitam as regras de formatação e referência das respectivas revistas. Sempre que não foram exigidas regras específicas, utilizaram-se as regras da 6ª edição da APA. Foi utilizado o novo acordo ortográfico, embora os textos submetidos ou publicados em revistas brasileiras respeitem a grafia adotada no Brasil.

CAPÍTULO 1 – DO ESTADO DA ARTE E DA PRÁTICA

Enquadramento

O conhecimento científico produzido sobre a tutoria escolar é recente. Só na última década se intensificou a investigação sobre a temática, especialmente em países anglo-saxónicos. Os trabalhos produzidos e divulgados em publicações de circulação internacional podem ser classificados, ainda que de uma forma possivelmente grosseira, em quatro grandes categorias. Uma parte importante da investigação centra-se na caracterização da eficácia da tutoria escolar enquanto estratégia promotora de melhores resultados escolares das crianças e adolescentes que dela beneficiam, seja ao nível do aproveitamento académico propriamente dito, seja no que diz respeito a dimensões do comportamento escolar como o absentismo ou o registo disciplinar. Outras pesquisas têm sido conduzidas com a intenção de verificar que efeitos socioemocionais decorrem das intervenções tutoriais nas escolas. Paralelamente, encontram-se estudos que procuram analisar e interpretar tanto o impacto instrumental, como os efeitos socioemocionais da tutoria. Por fim, e ainda que de uma forma dispersa, alguns estudos qualitativos e quantitativos têm descrito os processos inerentes às relações tutoriais, de modo a clarificar e a tipificar boas práticas. A preocupação central deste último segmento de trabalhos é a identificação de fatores que possam moderar (positiva ou negativamente) os efeitos da tutoria escolar.

No presente capítulo, apresentam-se dois trabalhos que, em nosso entender, são complementares no modo como servem de introito às análises que constam dos capítulos subsequentes. Primeiramente, é apresentada uma revisão da literatura sob o título “A eficácia da mentoria¹ escolar na promoção do desenvolvimento sócio-emocional e instrumental de jovens”. Este trabalho compila e analisa estudos sobre a eficácia da tutoria escolar publicados entre 2002 e 2009, aquando do início deste projeto. Foram analisados os

¹ A designação mentoria foi requerida pelo editor da revista científica brasileira em que o trabalho foi publicado, uma vez que o termo tutoria não é de uso corrente naquele país.

resultados de seis programas de tutoria escolar, todos eles de origem anglo-saxónica, promovidos por adultos externos às escolas e sustentados por agências regionais ou nacionais, responsáveis pela divulgação, seleção de tutores e supervisão das atividades de tutoria. Nos anos que se seguiram à realização desta revisão da literatura, assistiu-se a um incremento muito significativo do conhecimento produzido sobre a tutoria escolar, nomeadamente a nível internacional, com especial relevo para novos estudos sobre a eficácia dos programas de tutoria escolar (e.g. Herrera, Grossman, Kauh, & McMaken, 2011), fatores moderadores da eficácia das intervenções tutoriais (e.g. Schwartz, Rhodes, & Herrera, 2012) ou revisões meta-analíticas (DuBois et al., 2011; Wood & Mayo-Wilson, 2012). Estes desenvolvimentos significam que a revisão de literatura efetuada deve ser encarada como uma contextualização de algumas das opções teóricas e metodológicas que sustentam a presente tese e não como uma sùmula de conhecimento relativamente estável na área da tutoria escolar.

Além de uma descrição do estado da arte, este capítulo integra, também, uma abordagem exploratória daquilo a que convencionou chamar-se de *estado da prática*. Com efeito, para além de uma síntese de natureza macro sobre o conhecimento produzido no domínio da tutoria escolar, a consecução deste trabalho requereu, também, uma reflexão de carácter micro sobre o estado da própria prática de tutoria escolar desenvolvida no âmbito da *Metodologia TUTAL*. Esta visão impunha-se por dois motivos. Por um lado, todo o processo de investigação-ação que suportou a criação deste programa foi gerando informação crucial para a sua organização, enquanto uma intervenção tutorial distinta das demais. Porém, o processo participado de construção desta prática não abarcou uma sistematização das visões dos tutorandos acerca dos ingredientes fundamentais da sua relação com os respetivos tutores. Por outro lado, interessava começar a delimitar as experiências de tutoria escolar no âmbito da *Metodologia TUTAL* dentro da Teoria da Autodeterminação, cuja escolha fora

entretanto legitimada pela revisão da literatura realizada e por outras recomendações dispersas por vários trabalhos. Destas necessidades resulta, então, uma primeira abordagem aos processos relacionais da tutoria escolar enquanto contexto de satisfação das necessidades psicológicas básicas. O trabalho denominado “The structure and the process of social support in school-based mentoring: An exploratory study based on the Self-Determination Theory” procura estabelecer uma análise dos processos relacionais de tutoria, no quadro das próprias ligações sociais significativas dos tutorandos, a partir de um estudo qualitativo que articulou o mapa de rede pessoal social e uma entrevista semi-estruturada criada para este efeito (Anexo I).

A Eficácia da Mentoria Escolar na Promoção do Desenvolvimento Sócio-emocional e Instrumental de Jovens²

Resumo

O presente artigo constitui uma revisão da literatura acerca da eficácia dos programas de mentoria escolar na promoção do desenvolvimento sócio-emocional e instrumental de jovens. Para tal, procedeu-se a uma comparação entre as investigações empíricas mais significativas. A partir dessa análise, é possível verificar que os resultados atribuídos a programas de mentoria são contraditórios e, tendencialmente, de magnitude reduzida. Diversas fragilidades metodológicas parecem afectar os resultados obtidos na maior parte dos trabalhos avaliados, entre as quais se destacam o tamanho reduzido das amostras ou a inexistência de controlo experimental da variabilidade inerente aos sujeitos. A par das limitações metodológicas, a revisão de literatura efectuada permitiu ainda identificar variações importantes na estruturação dos próprios programas de mentoria escolar e uma ponderação inconsistente de variáveis definidoras de boas práticas. Todos estes factores parecem dificultar a obtenção de conclusões sólidas sobre a eficácia deste tipo de intervenção em meio escolar. A realização de mais estudos, com poder inferencial, sobre programas bem estruturados, um maior cuidado na definição dos planos de investigação ou a consideração do professor como figura habilitada ao desempenho cumulativo das funções de mentor, ao contrário do que sucede em programas desenvolvidos em países anglo-saxónicos, são algumas das recomendações a seguir em futuras investigações sobre esta temática.

Palavras-chave: Mentoria escolar; Desenvolvimento sócio-emocional; Desenvolvimento instrumental; Eficácia.

² Simões, F. & Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento sócio-emocional de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 339-354.

A mentoria tem vindo a ser encarada, de forma crescente, como uma intervenção válida na promoção do desenvolvimento juvenil. Vários indicadores evidenciam a sua legitimação política e institucional, bem como a sua progressiva formalização enquanto estratégia destinada ao incremento do desenvolvimento dos jovens. Nos Estados Unidos da América, em 2005, 4500 agências dedicavam-se ao desenvolvimento de programas de mentoria (Karcher et al., 2006). Em 2003, estimava-se que 2.5 milhões de jovens norte-americanos estavam enquadrados em programas deste tipo e que outros 15 milhões estariam em condições de beneficiar de uma abordagem mentorial. Entre 2003 e 2006, o investimento público em programas de mentoria, nos Estados Unidos, mobilizado através de departamentos federais governamentais de áreas tão distintas como a Defesa, a Educação, a Justiça ou a Saúde e os Serviços Sociais, ascendeu a um total de 150 milhões de dólares (Karcher, 2008). Instituições de referência a nível internacional, como é o caso da Organização Mundial de Saúde, reconhecem-na, também, como uma intervenção útil no quadro da prevenção de comportamentos violentos, a par de outras abordagens relacionais como a terapia familiar ou a educação parental (Chan; Ho, 2008).

Na base de uma rápida expansão da mentoria está o pressuposto de que a existência de figuras adultas não-parentais positivas na vida de crianças e jovens poderá servir como um importante factor promotor do seu desenvolvimento psicossocial (Zimmerman; Bingenheimer; Nottaro, 2002), sobretudo no caso de jovens multiplamente desafiados (DuBois et al., 2002). A preponderância desta premissa surge num contexto sócio-histórico marcado pela crescente inacessibilidade de adultos com semelhantes características, sobretudo em contextos urbanos. Os jovens passam cada vez mais tempo com o grupo de pares, o que reforça um ciclo de organização das relações interpessoais juvenis em que as oportunidades de convivência e partilha com adultos significativos são cada vez mais diminutas (Rhodes; Reddy; Grossman, 2005).

O interesse progressivo pela mentoria tem sido acompanhado, na última década, por um trabalho mais sistemático de investigação científica, visível não só na proliferação de estudos e publicações sobre os seus mais variados aspectos, mas também no modo como diversas revistas, nas áreas da psicologia, educação e intervenção social, têm dedicado edições especiais à temática. Assiste-se, paralelamente, a uma especialização crescente dos âmbitos de pesquisa e de aplicação da mentoria, a qual se tem traduzido, paulatinamente, num aprofundamento do conhecimento disponível sobre este tipo de relação (Karcher, 2008). A este nível, destaque-se o florescimento considerável dos programas e avaliações sistemáticas sobre mentoria em meio escolar. Trata-se da forma de mentoria em maior expansão, estimando-se mesmo que 70% dos programas de mentoria existentes nos Estados Unidos da América tenham por contexto de aplicação a escola (Randolph; Jonhson, 2008). Não obstante todos estes desenvolvimentos, a investigação mais recente ora tem encontrado benefícios, ora tem detalhado impactos marginais, ou até mesmo nocivos, decorrentes da prática da mentoria em meio escolar (DuBois et al., 2002). Ao mesmo tempo, algumas áreas cinzentas permanecem por esclarecer e novas questões vão sendo colocadas, implicando, pois, investigação mais exigente e sistemática.

Neste trabalho, procuraremos clarificar a eficácia de programas de mentoria, aplicados em contexto escolar, no desenvolvimento sócio-emocional e instrumental do jovem. Após a definição do conceito de mentoria e do enquadramento das suas funções, procederemos à apresentação de um conjunto de seis estudos empíricos e à sua comparação no que diz respeito ao design experimental, método de amostragem aplicado e medidas usadas. Serão, ulteriormente, descritos os principais resultados que tais estudos permitiram compilar. Os mesmos serão analisados por referência a outros trabalhos, com especial enfoque para aqueles que definem boas práticas na área da mentoria e, particularmente, da mentoria escolar, através da identificação e tipificação de variáveis moderadoras da sua eficácia

(DuBois et al., 2002; Randolph; Jonhson, 2008). Com este exercício de revisão crítica da literatura procuraremos encontrar comunalidades, contradições e limitações da investigação sobre a mentoria desenvolvida em meio escolar, reflectir sobre as condições de implementação que condicionam a sua eficácia e extrair implicações que sustentem futuras investigações.

Conceito de mentoria

A revisão da literatura deixa entrever que o aspecto mais nuclear das diferentes definições de mentoria é a sua natureza relacional. Enquanto relação, a mentoria pode ter um início fortuito ou programado e está assente num princípio de desigualdade ou assimetria em que um dos elementos, mormente aquele tido por mais experiente ou conhecedor (o mentor) pode, num certo contexto e durante um certo período de tempo, favorecer a consecução de um determinado objectivo, normalmente associado ao desenvolvimento do elemento menos experiente (o mentorando) (Eby; Rhodes; Allen, 2007; Keating et al., 2002).

Não obstante a dimensão relacional se apresentar como o eixo unificador da definição de mentoria, registam-se indefinições em vários dos seus aspectos cruciais, o que acaba por contribuir para uma pluralidade de significados que acarreta dificuldades não só à sua definição como à própria investigação empírica (Eby et al., 2007). O grau de intimidade que a relação deverá ter, a diferença mínima de idades entre mentor e mentorando, a duração da relação e as funções a assegurar pelo mentor são apenas alguns dos elementos sobre os quais predominam discrepâncias em termos de delimitação conceptual da mentoria (DuBois et al., 2002; Eby et al., 2007). Apesar de todas as contradições existentes, parecem existir vectores consensuais na definição do conceito de mentoria, dos quais se salientam: a) o seu cariz pedagógico, pois implica aprendizagem; b) as funções gerais, que compreendem o apoio emocional, a instrumentalidade, no sentido da facilitação na aquisição de competências, e a

promoção da auto-determinação do mentorando; c) a organização assimétrica, ainda que potencialmente recíproca da relação; d) a possibilidade de mentor e mentorando beneficiarem da relação, embora o seu beneficiário primacial seja o mentorando.

Uma vez ponderadas dúvidas e certezas, e apesar do risco inerente a um exercício de síntese, afigura-se-nos como viável definir mentoria enquanto uma relação pessoal em que uma figura adulta fornece orientação, suporte e companhia de forma consistente, com o intuito de desenvolver as competências e a personalidade de uma criança ou jovem (Mentor, 2003, in Keller, 2007), no quadro de um referencial cultural comumente aceite e, portanto, passível de transmissão (Freedman, 1993, in Keller, 2007).

Funções da mentoria no âmbito do desenvolvimento juvenil

Grosso modo, a mentoria, enquanto estratégia de promoção do desenvolvimento juvenil, parece favorecer 3 funções essenciais: apoio sócio-emocional, suporte instrumental e promoção da auto-determinação.

Assente numa certa tese compensatória, inspirada no modelo bioecológico (Bronfenbrenner; Ceci, 1994), e no conceito de resiliência (Rutter, 2006), a função de apoio sócio-emocional é, sem dúvida, uma das mais realçadas no âmbito da mentoria, seja ela formal ou informal, promovida em contexto escolar ou comunitário. Os estudos que a ela se reportam visam, sobretudo, compreender os potenciais efeitos da mentoria em jovens que tenham experimentado diversos tipos de dificuldades ou perdas na relação com as figuras parentais ou que tenham sido expostos a elevados níveis de adversidade³ (DuBois et al., 2002; Keating et al., 2002; Keller, 2007). Em concreto, procura compreender-se se a

³ Do ponto de vista do desenvolvimento infantil e juvenil, a designação que mais vezes tem sido usada para descrever este grupo é a de população em risco. Por população de risco entende-se aquela que acumula uma multiplicidade de desvantagens psicossociais e económicas. No caso de crianças e jovens, as adversidades que costumam ser indicadas como mais relevantes são a vivência em contexto de monoparentalidade, os sinais de perturbação emocional e comportamental e a ausência de suporte afectivo e instrumental para ultrapassar dificuldades (Keating et al., 2002). Neste artigo, os jovens nestas condições serão designados como multi-desafiados por considerarmos pertinente contrariar a linguagem e a construção deficitárias que, habitualmente, lhes é associada.

mentoria é, em si mesma, um factor de protecção do desenvolvimento juvenil, se ajuda a prevenir ou a minimizar a acção de factores de risco ou se age (in)directamente sobre outros factores protectores (e.g. parentalidade), contribuindo para o ajustamento pessoal do jovem (Keller, 2005; Zimmerman et al., 2002). Nela também se enquadram os estudos centrados na qualidade da relação, em muito inspirados pela teoria da vinculação (Bowlby, 1988). Compreender melhor os processos no seio da própria díade mentor/mentorando e o seu contributo para a formação de modelos internos de vinculação (in)segura é o objectivo nuclear desta abordagem. Tal análise assenta no pressuposto de que os modelos internos são passíveis de revisão em qualquer momento do desenvolvimento pessoal, podendo a mentoria assumir-se, nessa perspectiva, como um contexto favorável para que tal possa suceder.

À mentoria costuma ser também reconhecida uma função instrumental. Esta centra-se no seu carácter pedagógico, enquanto veículo promotor de competências, sejam elas pessoais, sociais ou técnicas (Keller, 2007). O seu estudo tem sido animado pela crescente aceitação de uma visão positiva do desenvolvimento humano e do protagonismo da pessoa na construção do seu próprio conhecimento. Estes pressupostos, ancorados numa perspectiva construtivista do desenvolvimento, têm orientado a investigação no sentido de avaliar o modo como a parceria de aprendizagem, entre mentor e mentorando, se operacionaliza. Contudo, inicialmente, o estudo da vertente instrumental da mentoria foi alimentado pela teoria da aprendizagem social e pelos princípios do modelamento (Bandura, 1977), considerando-se que o mentor era o responsável central pela dinamização do processo de aprendizagem intrínseco à mentoria, emergindo, nesta acepção, como um modelo de referência passível de mimetização. Só posteriormente esta visão foi sendo abandonada em favor de um maior protagonismo do mentorando na sua própria aprendizagem.

A função de auto-determinação (Deci; Ryan, 2008; Larson, 2006) consiste numa radicalização da centralidade reconhecida ao mentorando no processo de aprendizagem inerente à mentoria e problematiza, ainda que de forma heurística, dois aspectos fundamentais. Por um lado, chama a atenção para o paradoxo da intencionalidade: este consiste no modo como o adulto, e em particular o mentor, tenta promover a autonomia do jovem de forma prevista e organizada, esquecendo que uma das variáveis cruciais para que tal possa ocorrer é a motivação intrínseca do sujeito e, neste caso concreto, do mentorando (Larson, 2006). Por outro lado, e talvez mais importante, questiona, o facto de a investigação continuar a não avaliar aspectos mais estruturantes da identidade do jovem, como a sua auto-determinação, bem como os climas relacionais das relações mentorais que favorecem um desenvolvimento pessoal a longo prazo (Deci; Ryan, 2000).

Convém ressaltar que embora seja possível distinguir características intrínsecas a cada uma delas, as funções da mentoria não deverão ser entendidas de forma estanque. Por outras palavras, a mesma relação de mentoria poderá servir, simultaneamente, o apoio sócio-emocional, a instrumentalidade e a auto-determinação, ainda que possa enfatizar predominantemente uma delas, de forma continuada ou em determinadas fases da relação. Concomitantemente, será de salientar que o estudo dos efeitos das relações mentorais deverá prever a existência destas interdependências e a forma como as diferentes funções da mentoria poderão mutuamente afectar-se, no sentido positivo ou negativo (Karcher, 2008).

Revisão da literatura

Metodologia

A metodologia de revisão de literatura usada neste trabalho baseou-se numa consulta às bases de dados de psicologia da EBSCOHOST, realizada em 20 de Abril de 2009. Inicialmente, foi feita uma pesquisa genérica de artigos sob a forma de texto completo, com

base na palavra-chave mentoring. Foram encontradas 4721 referências, com datas de publicação compreendidas entre 1958 e 2009. De seguida, limitou-se o intervalo da pesquisa de artigos de texto completo aos últimos 10 anos, usando a mesma palavra-chave, tendo sido então encontradas 3954 referências, o que dá conta da prevalência da investigação sobre a temática da mentoria, na última década. Finalmente, procedeu-se a um refinamento da pesquisa de referências disponibilizadas, considerando apenas as que surgiam em texto integral e que tinham sido sujeitas a revisão por pares, utilizando os termos school-based-mentoring, youth e adolescent development. Nestas condições foram encontradas 31 referências. Este exercício de pesquisa permitiu detectar a existência de números especiais de algumas publicações, sobre a temática da mentoria, num total de 3. Os mesmos foram integralmente adicionados à base de documentos anteriormente constituída, perfazendo um total de 48 referências sobre mentoria e desenvolvimento juvenil. Seguiu-se uma pesquisa complementar às bases de dados da PROQUEST, unicamente centrada nos termos school-based mentoring e adolescent development. Este segundo exercício de pesquisa teve por intenção alargar a base de programas de mentoria escolar a integrar na revisão da literatura e cuja eficácia foi estudada. Foram encontradas mais 3 referências que se encontravam nas condições supra-mencionadas e outros 2 artigos que se afiguraram úteis à avaliação crítica do tema.

Do total de 53 referências incluídas numa primeira análise da literatura, 22 eram artigos de investigação empírica, 11 eram artigos de enquadramento teórico, 6 constituíam-se como artigos de revisão da literatura, 3 eram editoriais, outros 3 eram revisões de manuais, 3 eram newsletter, 2 eram capítulos de livros, outros 2 eram artigos publicados em actas de reuniões científicas e 1 era um artigo publicado na imprensa.

Cr terios de inclus o para revis o da literatura

Olhando ao enfoque tem tico deste trabalho, foram extra dos 6 trabalhos de investiga o emp rica. A sua selec o baseou-se nos seguintes cr terios: a) a investiga o deveria estar centrada na efic cia de programas de mentoria desenvolvidos em meio escolar; b) as rela es mentorais estudadas eram de car cter individual, envolvendo mentor e mentorando; c) o mentor deveria ser um adulto; d) os estudos deveriam incluir an lises quantitativas dos resultados sobre a efic cia dos programas estudados.

Identifica o e breve descri o das investiga es revistas

Os trabalhos inclu dos na presente revis o de literatura foram publicados entre 2002 e 2009. O mais recentemente publicado   da autoria de Converse e Lingnugaris/Kraft (2009) e visou estudar o impacto de um programa de mentoria escolar com a dura o de 18 semanas, destinado a alunos em risco, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Como indicadores de inclus o de alunos no programa foram usados os cr terios n mero de faltas injustificadas e problemas disciplinares na escola. Os jovens foram encaminhados para o programa de mentoria a partir dos servi os de orienta o da escola. A produ o de impactos sobre aspectos de desempenho escolar era, precisamente, o objectivo central deste programa.

Karcher (2008) procurou, igualmente, estudar o impacto de um programa de mentoria escolar no quadro de uma interven o de enriquecimento acad mico e social organizado pela Communities in Schools of San Antonio Agency, no estado norte-americano da Calif rnia. Nela, a mentoria surgia como uma entre diversas modalidades de interven o de apoio aos alunos disponibilizadas pela referida ag ncia, sendo activada em conjuga o com outro tipo de actividades de apoio/orienta o escolar e/ou social. Neste contexto, a mentoria consistia em encontros semanais de 1 hora que se estendiam por um total de 8 meses, orientados para alunos com idades que oscilavam entre os 10 e os 18 anos, os quais se

candidatavam espontaneamente ou eram referenciados para a inclusão no programa por pais ou professores.

Chan e Ho (2008) estudaram a eficácia do programa de mentoria escolar ICM. Este foi desenvolvido em Hong Kong, tendo sido destinado a adolescentes que frequentavam os 3 últimos anos do ensino básico e do ensino secundário e que eram considerados em risco por serem oriundos de contextos sócio-económicos marcados pela criminalidade e pela pobreza. O programa de mentoria ICM consistia em 3 ou 4 encontros mensais entre mentor e mentorando, durando a relação mentorial entre 12 e 18 meses. O programa procurou enriquecer a vida social e cultural dos jovens, melhorar as suas competências interpessoais, fortalecer o suporte social, favorecer atitudes mais positivas relativamente à educação formal, melhorar relações com pares e pais e reduzir a ocorrência de comportamentos violentos.

Por seu turno, Dappen e Isernhagen (2006) dedicaram-se ao estudo da eficácia de um programa de mentoria escolar denominado TeamMates. Trata-se de um programa destinado a jovens que frequentam diferentes níveis do ensino básico e secundário. Os jovens aderem de forma espontânea ao programa, não sendo definidos critérios apriorísticos de selecção. A relação mentorial baseia-se em encontros semanais de 1 hora, não estando definida no estudo a sua duração média ou máxima. Os objectivos do programa TeamMates são o estabelecimento de uma relação positiva entre um adulto e um jovem, o desenvolvimento de competências de vida e de interacção, por parte do mentorando, e a facilitação do seu acesso a recursos vários.

Portwood, Ayers, Kinnison, Waris e Wise (2005) investigaram, também, a eficácia de um programa de mentoria escolar intitulado YouthFriends. O estudo realizado visou a aplicação deste programa de mentoria em 5 escolas públicas dos estados norte-americanos do Kansas e do Missouri. Esta proposta de mentoria estava aberta a todo o tipo de jovens,

com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. A relação mentorial baseou-se em encontros semanais de 1 hora, ao longo de 9 meses. Os jovens foram integrados no programa através da sua divulgação com recurso a anúncios, aconselhamento de professores e comunicação informal entre alunos e pais. O objectivo central consistiu em incrementar valores e atitudes positivas dos jovens em relação a aspectos como consumo de substâncias, vida escolar, eu e outros significativos e futuro pessoal.

Finalmente, King, Vidourek, Davis e McClellan (2002) estudaram a eficácia do programa Healthy Kids Mentoring Program. Tratou-se de um programa de mentoria com a duração de 6 meses destinado a alunos do 4º ano de escolaridade do sistema de ensino público norte-americano, organizado em torno de 4 componentes essenciais: a) construção da relação; b) melhoria da auto-estima do mentorando; c) definição de objectivos; d) assiduidade escolar. Os alunos foram seleccionados através de um diagnóstico prévio, baseado num questionário de auto-resposta (55 itens) que cobria aspectos distintos como auto-estima, vinculação à escola, aos pares e à família e envolvimento em comportamentos de risco.

Análise e comparação das características metodológicas dos seis estudos revistos

Nesta análise considerámos três dimensões metodológicas distintas: design do estudo, procedimentos de amostragem e características da amostra e medidas utilizadas.

No que se refere ao design, dois dos estudos (Converse; Lingnugaris/Kraft, 2009; Karcher, 2008) são de natureza experimental, procurando controlar a variabilidade atribuída às diferenças entre os sujeitos através de procedimentos de distribuição aleatória dos jovens por grupos equivalentes. Adicionalmente, Karcher (2008) recorreu a um método de amostragem probabilística estratificada quanto às variáveis idade e género, nas escolas abrangidas pelo seu estudo. Em ambos os casos são estabelecidas comparações pré e pós-

teste entre grupos experimental e de controlo. Outros dois estudos utilizam um design quasi-experimental (King et al., 2002; Portwood et al., 2005) através do qual procedem à comparação pré e pós-teste de grupos não equivalentes. Os restantes dois estudos (Chan; Ho, 2008; Dappen; Isernhagen, 2006) baseiam-se em designs não-experimentais, uma vez que não foram aplicados procedimentos de controlo das diferenças individuais, nem as variáveis independentes foram manipuladas. Nestes casos, foi apenas avaliada a satisfação dos mentorandos, no final do programa.

Em todos os estudos, as amostras são constituídas por alunos. Alguns estudos consideram, de forma complementar, outros informadores. Converse e Lingnugaris/Kraft (2009) integram 15 mentores na sua investigação, ao passo que Dappen e Isernhagen (2006) incluem 442 professores, 490 pais e 203 mentores. O n das amostras, no caso dos alunos, varia entre um mínimo de 28 (Portwood et al., 2005) e um máximo de 516 sujeitos (Karcher, 2008).

No tocante aos métodos de amostragem utilizados, como já foi referido, os estudos de carácter experimental (Converse; Lingnugaris/Kraft, 2009; Karcher, 2008) utilizaram procedimentos de amostragem probabilística, procedendo à distribuição aleatória dos alunos pelos grupos experimental e de controlo. Todos os restantes estudos utilizaram procedimentos de amostragem não-probabilística.

Embora sejam várias as medidas utilizadas nos diversos estudos, elas podem ser, genericamente, enquadradas em duas grandes categorias: medidas sócio-emocionais e medidas instrumentais (Apêndice 1). As primeiras incluem variáveis de natureza cognitiva (e.g. crenças sobre o uso de substâncias, Portwood et al. 2005), afectiva (e.g. depressão, King et al., 2002), comportamental (e.g. envolvimento em lutas, King et al., 2002) ou social (e.g. relação com pares, Dappen; Isernhagen, 2006). Ao nível instrumental, as medidas encontradas acabam por estar fortemente ligadas ao desempenho escolar (e.g. notas

escolares, Karcher, 2008). Quer se trate da análise de efeitos sócio-emocionais ou de efeitos instrumentais, será de notar que algumas medidas são analisadas por mais do que um estudo, como é caso da vinculação à escola (Converse; Lingnugaris/Kraft, 2009; Portwood et al. 2005) ou da auto-estima (Karcher, 2008; King et al. 2002).

Eficácia dos programas de mentoria escolar: Resultados dos estudos

Resultados ao nível sócio-emocional

A mentoria parece ter um efeito positivo no incremento de competências comunicacionais e sociais (Chan; Ho, 2008). Programas deste tipo parecem também contribuir para a elevação dos níveis de auto-estima dos jovens (Karcher, 2008; King et al., 2002), acompanhada por efeitos positivos na ligação a pares e a adultos, incluindo familiares, nomeadamente os pais (Chan; Ho, 2008; Converse & Lingnugaris/Kraft 2009; Karcher, 2008; King et al. 2002; Portwood et al., 2005).

Estes resultados atribuídos aos programas de mentoria escolar poderão, todavia, ser moderados por variáveis pessoais como o género ou a idade, nomeadamente no que diz respeito à melhoria da relação com adultos. Karcher (2008), recorrendo a uma amostragem aleatória estratificada de jovens entre os 12 e os 18 anos, conclui que existem interações entre a percepção que os jovens têm do efeito da mentoria e as variáveis género e idade. Neste estudo fica evidente que são os rapazes, no ensino básico, e as raparigas, no ensino secundário, que reportam maiores benefícios sócio-emocionais resultantes da participação num programa de mentoria. Um forte investimento dos rapazes na sua autonomia, em fases mais tardias da adolescência, implicando um desafio ao status quo personificado pelo mentor, ou a orientação predominante das raparigas para a intimidade são teses explicativas para os resultados encontrados que são lançadas pelo autor. Outros estudos analisados (Chan; Ho, 2008; Dappen & Isernhagen, 2006; King et al. 2002) não discriminam este tipo

de efeitos de forma estratificada, devido às características das respectivas amostras (centradas numa faixa etária mais concentrada) e ao próprio desenho das investigações (e.g. Portwood et al., 2005) (Apêndice 1). Na mesma linha, trabalhos de outros autores (DuBois et al., 2002) tendem a corroborar a perspectiva de que a idade não intervém como variável moderadora dos resultados obtidos pela mentoria.

Outra variável que poderá moderar significativamente o impacto da mentoria a nível sócio-emocional é a qualidade da relação. Entre os pilares que poderão sustentar o desenvolvimento de relações mentorais de qualidade, Dappen e Isernhagen (2006) referem o valor central da confiança mentor/mentorando. Este ingrediente relacional é decisivo se se considerar que muitos dos programas de mentoria escolar são concebidos como forma de compensar relacionalmente jovens multi-desafiados (Converse; Lingnugaris/Kraft, 2009; King et al. 2002). Ora, determinados trabalhos indicam que os jovens mais fortemente desafiados pelas suas condições pessoais e sociais, especificamente por experiências prévias de abuso praticadas por adultos, são aqueles que se encontram em maior risco de terminar a relação com um mentor num prazo inferior a 3 meses e que relações inferiores a 6 meses são potencialmente geradoras de dano para o mentorando (Grossman; Rhodes, 2002). Outras investigações acrescentam que a mentoria será uma abordagem relacional contra-indicada para jovens com psicopatologia ou sujeitos a experiências negativas prévias com adultos (DuBois et al., 2002; Keating et al., 2002). Cuidados adicionais a ter na indicação de jovens para programas mentorais, na selecção, formação e supervisão de mentores e na definição de um processo de matching eficaz são aspectos referidos como boas práticas na implementação de programas de mentoria e que poderão favorecer relações de qualidade (DuBois et al., 2002; Karcher, 2008; Randolph; Jonhson, 2008).

A revisão efectuada permitiu ainda documentar que a mentoria poderá ter uma influência positiva sobre aspectos comportamentais como a diminuição do número de

participações disciplinares (Converse; Lingnugaris/Kraft, 2009) ou a redução de comportamentos disruptivos em sala de aula (Dappen; Isernhagen, 2006). Ao contrário do que tem sido detalhado pela literatura relativamente aos efeitos da mentoria informal (Rhodes; Reddy; Grossman, 2005), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da redução do consumo de substâncias, quando comparados alunos que estavam integrados num programa de mentoria e alunos colocados num grupo de controlo (Portwood et al., 2005). O baixo número de alunos que reportavam consumos deste tipo terá condicionado o resultado encontrado, pelo que não será adequado, sem mais, rejeitar a hipótese de que a mentoria escolar levará a uma diminuição do consumo de substâncias. Além do processo de amostragem, o conhecimento do mentor sobre esta matéria ou a forma de organização do próprio programa no que se refere à estruturação e ao enfoque das actividades de mentoria, poderão ambos moderar a influência do mentor nesta área (DuBois et al. 2002).

Resultados ao nível instrumental

Os dados analisados sobre a influência da mentoria no desempenho e resultados académicos dos mentorandos são contraditórios. King et al. (2002) reportam melhorias genéricas no desempenho escolar, após a frequência do programa de mentoria que avaliaram. Em concreto, e com base numa análise dos resultados escolares, 71% dos alunos tinha melhorado as suas notas em pelo menos uma disciplina, em comparação com o período escolar anterior ao início da sua participação no programa. Já 36,4% dos alunos tinham-no conseguido em 2 ou 3 disciplinas. Chan e Ho (2008) referem melhorias no desempenho e atitudes escolares (especificamente no esforço empregue no trabalho escolar) de 49,6% dos alunos integrados no programa de mentoria que avaliaram. Os resultados apresentados por estes dois estudos carecem, no entanto, de análises metodologicamente mais refinadas (e.g.

comparação pré e pós-teste entre grupos equivalentes). Os dados disponibilizados pelo estudo de Chan e Ho (2008) beneficiariam, paralelamente, de uma operacionalização mais clara de certas variáveis, como o desempenho escolar, traduzindo-as em dados objectivos (e.g. notas escolares). A triangulação da informação recolhida junto dos mentorandos com dados fornecidos por outros informadores (e.g. professores) seria, também, relevante neste caso.

Portwood et al. (2005) registam, igualmente, melhorias das notas escolares, por parte dos alunos abrangidos pelo programa de mentoria escolar que analisaram. Na sequência de o terem frequentado, os progressos dos jovens são especialmente notórios nos grupos dos rapazes e dos alunos com pior desempenho académico, comparativamente às notas escolares recolhidas previamente à sua integração no programa de mentoria em causa. Contudo, a melhoria nos resultados académicos só é estatisticamente significativa, na comparação pré e pós-teste, no caso dos alunos com piores notas.

Karcher (2008), por seu turno, não recolhe evidências de que a mentoria escolar terá tido influência significativa directa na melhoria das notas dos alunos incluídos no programa que estudou. Os potenciais efeitos são mesmo pequenos quando comparados com os efeitos produzidos pela psicoterapia (Weisz et al., 1995, in Karcher, 2008).

Dappen e Isernhagen (2006) referem que embora sejam reconhecidos progressos escolares como resultado da participação no programa de mentoria escolar, uma vez ouvidos mentores, mentorandos, professores e pais, os ganhos evidenciados no plano académico são pequenos. Estes encontram-se mesmo entre as 5 dimensões em que os diferentes informadores reconhecem menor evolução dos alunos, após a participação no programa.

Procurando dar alguma inteligibilidade ao impacto instrumental da mentoria escolar, Karcher (2008) propõe um contínuo de influência mútua e circular entre as diferentes funções da mentoria. Concretamente, o autor avança a hipótese de que existirá uma

interacção entre alguns efeitos ao nível sócio-emocional e os resultados académicos. Nesta perspectiva, e olhando aos resultados que encontrou, a melhoria em algumas competências pessoais e na ligação com adultos poderá influenciar positivamente o desempenho académico, nomeadamente de rapazes no ensino básico. Trilhando esta linha de raciocínio, e de acordo com investigações anteriores, convém não perder de vista que as discrepâncias na eficácia instrumental de alguns dos programas de mentoria escolar poderão ser, em parte, explicadas por determinados factores moderadores de natureza temporal como a frequência e a duração de contactos (DuBois et al., 2002). Estes são potencialmente indutores de um reforço circular entre aspectos sócio-emocionais e instrumentais da mentoria, além de introduzirem aspectos de consistência e de regularidade que estão identificados na literatura como elementos estruturantes de relações próximas (Laursen; Bukowski, 1997). Recorde-se que no caso do programa ICM, estudado por Chan e Ho (2008), a interacção mentor/mentorando varia entre 12 e 18 meses, ao passo que no programa analisado por Karcher (2008) a mesma não excede os 8 meses, ainda que a regularidade dos contactos seja sensivelmente a mesma. À luz dos dados oferecidos pela investigação, e não obstante as fragilidades metodológicas particularmente evidentes no estudo de Chan e Ho (2008), diferenças como as que foram encontradas nestes dois trabalhos não deverão ser, pois, ignoradas na leitura do impacto da mentoria nos resultados escolares. Adicionalmente, dados disponíveis sobre a importância da durabilidade de relações de mentoria natural e a sua influência nos resultados escolares reiteram a importância deste aspecto ao nível da eficácia dos programas mentoriais. Segundo a literatura, as relações com mentores naturais tendem a ser mais duradouras no tempo e tal facto parece influenciar positivamente o aproveitamento escolar e a manutenção dos jovens na escola, nomeadamente daqueles multiplamente desafiados pelos seus contextos de vida (Klaw; Rhodes; Fitzgerald, 2003).

Será, ainda, de referir que nem todos os estudos revistos abordam o valor instrumental da mentoria. Converse e Lingnugaris/Kraft (2009) apontam como uma das fragilidades do seu trabalho a inexistência de medidas sobre a influência do programa em variáveis como o desempenho ou o abandono escolares. Quando analisadas as investigações com maior atenção, percebe-se que, efectivamente, as hipóteses de trabalho colocam a análise dos possíveis efeitos instrumentais da mentoria num plano secundário ou então desconsideram-nos como foco de análise. Tal poderá ser atribuído, em parte, ao tipo de programas incluídos nesta revisão, com um enquadramento que legitima a mentoria escolar como um contexto de compensação relacional (e.g., King et al., 2002) e, por isso mesmo, tendencialmente mais centrado no bem-estar sócio-emocional.

Limitações gerais dos estudos de eficácia e dos programas de mentoria escolar e implicações para a investigação

A revisão efectuada permitiu, em primeira instância, identificar um conjunto de limitações metodológicas inerentes aos estudos, discutidas à medida que os seus resultados foram sendo apresentados. Num esforço de sistematização, poderemos afirmar que entre elas se destacam: a) a dimensão pequena de muitas das amostras, limitando, desde logo, a extrapolação das conclusões retiradas; b) a inexistência de controlo experimental da variabilidade pessoal, na maior parte das investigações; c) a dependência excessiva face a medidas de auto-relato. Reconhecendo estas fragilidades, os autores fazem diversas sugestões de melhoria, entre as quais se incluem: a) a replicação das respectivas investigações, com base em amostras representativas (Converse; Lingnugaris/Kraft, 2009); b) a utilização de procedimentos que permitam controlar a variabilidade inerente a variáveis pessoais do mentorando (Converse; Lingnugaris/Kraft, 2009); c) a realização de estudos qualitativos que permitam entender, em profundidade, os mecanismos subjacentes às

relações mentoriais (Karcher, 2008; Portwood et al., 2005); d) a compreensão dos efeitos da mentoria escolar a longo prazo, legitimando a necessidade de realizar estudos longitudinais (Converse; Lingnugaris/Kraft, 2009; Dappen; Isernhagen, 2006; DuBois et al., 2002; Karcher, 2008); e) o recurso a múltiplos informadores, em alternativa à auscultação exclusiva dos mentorandos, na avaliação da eficácia da mentoria escolar (Chan; Ho, 2008).

Além das limitações metodológicas já referidas, a organização dos próprios programas de mentoria escolar tem vindo a ser indicada na literatura como um factor que poderá afectar a magnitude e a natureza dos resultados encontrados. Estudos meta-analíticos (DuBois et al., 2002) contribuíram para a tipificação das variáveis moderadoras que parecem sustentar intervenções eficazes, nesta área, abrindo caminho à sua discussão sistemática em estudos subsequentes. A selecção de mentores, a formação inicial dos mesmos, a existência de actividades estruturadas de mentoria, a frequência do contacto mentorial, a duração da relação, o envolvimento parental, a monitorização da implementação do programa e a ponderação de mecanismos de compatibilização (*matching*) entre mentor e mentorando são indicados como condições estruturantes que parecem moderar, de forma mais ou menos significativa, os resultados produzidos por programas de mentoria tal como, num caso ou noutro, pudemos já constatar.

Detendo-nos nas características dos mentores envolvidos nos programas de mentoria escolar, parece-nos importante discutir um pouco mais a sua pertença ou não à escola onde o programa é aplicado. Em muitos casos, estamos perante voluntários, oriundos da comunidade envolvente à escola. Apesar de poder ser invocado o risco da sobreposição de papéis (professor-mentor), há um conjunto de aspectos que, no entanto, reforça a ideia de que os mentores sejam professores, sobretudo quando os mesmos mantêm um vínculo ao estabelecimento escolar: a) a existência de um background profissional na área educação parece favorecer uma visão mais positiva de si e da relação (DuBois et al., 2002); b) a

variação dos climas relacionais de escola para escola faz com que a pertença à instituição possa constituir uma mais-valia; c) o conhecimento dos objectivos e metas dos curriculares escolares pode facilitar e reforçar a dimensão instrumental da mentoria escolar (Karcher, 2008; Keller, 2007); d) a organização de relações mentoriais mais duradouras e estáveis (DuBois et al., 2002; Grossman; Rhodes, 2002).

A organização do tempo escolar em anos lectivos constitui um aspecto que pode afectar, significativa e negativamente, a eficácia da mentoria escolar. É curioso notar que esta se reveste de um cunho desvantajoso, quando comparada com a mentoria informal (Klaw; Rhodes; Fitzgerald, 2003; Rhodes; Reddy; Roffman, 2005). Neste particular, Karcher (2008) chega mesmo a afirmar que os resultados da investigação são, de certo modo, surpreendentes, se se tiver em linha de conta que, entre a selecção de mentores, os procedimentos de matching e o início das actividades, os programas de mentoria acabam por ter uma duração que, muitas das vezes, não excede os 6 meses. A organização dos programas antes do início das aulas poderia ajudar a contornar esta dificuldade e a aumentar o tempo útil da relação.

A redução das actividades de mentoria a um tempo estanque no horário e a exercícios de caneta e papel, tal como surge nos estudos revistos, parece inadequada quando se pretende promover um contexto de proximidade relacional e de confiança. A possibilidade de aumentar os níveis de informalidade da relação e de disponibilidade do mentor pode favorecer uma maior proximidade mentor/mentorando e, conseqüentemente, a concretização dos objectivos da mentoria escolar com maior eficácia (Chan; Ho, 2008; Laursen; Bukowski, 1997). Estudos adicionais e de natureza exploratória acerca dos factores promotores da qualidade relacional são, pois, desejáveis e genericamente recomendados (DuBois et al., 2002; Karcher, 2008; Portwood et al., 2005).

A narrativa de défice que acompanha a implementação de muitos programas de mentoria escolar constitui uma categoria distinta de dificuldades que consideramos também importante sublinhar. Em alguns dos estudos revistos, os alunos são designados para a frequência do programa mentorial pelo risco psicossocial ou por dificuldades de aprendizagem ou de comportamento que apresentam (Converse; Lingnugaris/Kraft, 2009; King et al., 2002). Os programas são, pois, selectivos e decorrem de um princípio correctivo ou de controlo social que poderá dificultar a adesão à relação mentorial. No extremo, a inclusão de jovens tendencialmente mais perturbados do ponto de vista emocional e/ou comportamental poderá fazer a mentoria tender para um espaço de natureza psicoterapêutica que, de todo, não pode assumir (DuBois et al., 2002). A possibilidade de estudar o cruzamento de uma dimensão individual da mentoria com outras modalidades (e.g. mentoria de grupo), dirigidas, de forma integrada, a grupos não conotados com uma narrativa de problema poderá esclarecer se tal princípio de organização ajudará a dar outro sentido à mentoria, a normalizar este tipo de resposta e a favorecer a sua eficácia.

Finalmente, não podemos deixar de sublinhar que, para além da relevância secundária dada à função instrumental, a avaliação da mentoria escolar em dimensões mais ligadas ao desenvolvimento identitário do jovem e à sua auto-determinação, tal como tem vindo a ser proposto na literatura, é inexistente nos estudos revistos (Deci; Ryan, 2008; Larson, 2006). O reconhecimento das várias dificuldades de organização e normalização dos programas, com consequente limitação da intensidade, duração e estabilidade das relações, poderá justificar esta aparente omissão.

Conclusões

A revisão da literatura permite verificar que existe um corpo crescente, mas ainda reduzido, de investigação empírica dedicada ao estudo da eficácia dos programas de

mentoria escolar. Tal parece responder a um incremento deste tipo de resposta. Todavia, os estudos denotam, ainda, diversas limitações. Por um lado, surgem fragilidades metodológicas (e.g. reduzido número de trabalhos de carácter experimental, tamanho limitado das amostras), para as quais várias soluções vêm já sendo apontadas. Por outro lado, a organização dos programas carece de ajustamentos variados, entre os quais se destacam a garantia de condições de durabilidade e estabilidade das relações e a desmistificação da mentoria como uma resposta compensatória e/ou de controlo social para jovens problema ou em risco.

Face a estas limitações, os estudos sobre a eficácia da mentoria escolar apresentam resultados contraditórios ou de uma magnitude reduzida, quer no que se refere ao desenvolvimento de aspectos sócio-emocionais, quer no tocante ao desenvolvimento de dimensões instrumentais. A instrumentalidade da mentoria escolar parece ocupar um lugar secundário, em particular no que diz respeito aos resultados escolares, e os efeitos sobre a potencial função de auto-determinação do jovem são mesmo inexistentes.

Apesar destas dificuldades, uma preocupação crescente dos programas de mentoria escolar em integrar os princípios definidores de boas práticas (DuBois et al, 2002), associada a estudos com poder inferencial, poderá ajudar a esclarecer, no futuro, qual o potencial efectivo de programas desta natureza na promoção do desenvolvimento psicossocial de jovens.

Referências bibliográficas

- BANDURA, A., (1977). **Social learning theory**. New York: General Learning Press.
- BOWLBY J., (1988). **A secure base: Clinical applications of attachment theory**. Routledge. London.
- BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. J., (1994). Nature vs. nurture in developmental perspective: a bioecological model. **Psychological Review**, v. 101, nº 4, p. 568-586.
- CHAN, C.; HO, W. C., (2008). An ecological framework for evaluating relationship-functional aspects of youth mentoring. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 38, nº 4, p. 837-867.
- CONVERSE, N.; LINGNUGARIS/KRAFT, B., (2009). Evaluation of a school-based mentoring program for at-risk middle school youth. **Remedial and Special Education**, v. 30, nº 1, p. 33-46.
- DAPPEN, L.; ISERNHAGEN, J. D., (2006). Urban and nonurban schools: examination of a statewide mentoring program. **Urban Education**, v. 41, nº 2, p. 151-168.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M., (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, nº 4, p. 227-268.
- Deci, E. L.; RYAN, R. M., (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p. 182-185.
- DUBOIS, D. L. et al. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review: **American Journal of Community Psychology**, v. 30, nº 2, p. 157-197.
- EBY, Lillian; RHODES, Jean, E.; ALLEN, Tammy., (2007) Definition and evolution of mentoring. In: Tammy Allen & Lillian Eby (orgs). **The blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach**. Malden: Blackwell Publishing.

GROSSMAN, J.; RHODES, J. E., (2002). The test of time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. **American Journal of Community Psychology**, v. 30, n° 2, p. 199- 219.

KARCHER, M., (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). a randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. **Prevention Science**, v. 9, n° 2, p. 99-113.

KARCHER, M. et al. (2006). Mentoring programs: a framework to inform program development, research and evaluation. **Journal of Community Psychology**, v. 34, n° 6, p. 709-725.

KEATING, L.M.; TOMISHIMA, M.A.; FOSTER, S.; ALESSANDRI, M. (2002). The effects of mentoring program on at-risk youth. **Adolescence**, v. 37, n° 148, p. 717-734.

KELLER, T., (2005) . A systemic model of the youth mentoring intervention. **The Journal of Primary Prevention**, v. 26, n° 2, p. 169-188.

KELLER, Thomas, (2007). Youth mentoring: Theoretical and methodological issues. In: ALLEN, T.; EBY, L. (orgs.). **The blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach**. Malden: Blackwell Publishing.

KING, K.; VIDOUREK, R.; DAVIS, B; McCLELLAN, W., (2002). Increasing self-esteem and school connection through a multidimensional mentoring program. **The Journal of School Health**, v. 72, n° 7, p. 294-299.

KLAW, E.; RHODES, J. E., FITZGERALD, L., (2003). Natural mentors in the lives of african american adolescent mothers: Tracking relationships over time. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 32, n° 2, p. 223-232.

Larson, R., (2006). Positive youth development, willfull adolescents and mentoring. **Journal of Community Psychology**, v. 34, n° 6, p. 677-689.

LAURSEN, B.; BUKOWSKI, W., (1997). A developmental guide to the organization of close relationships. **International Journal of Behavioral Development**, v. 21, n° 4, p. 747-770.

PORTWOOD, S. G.; AYERS, P. M.; KINNISON, K. E.; WARIS, R. G.; WISE, D. L., (2005). YouthFriends: Outcomes from a school-based mentoring program. **The Journal of Primary Prevention**, v. 26, n° 2, p. 129-145.

RANDOLPH, K.A.; JOHNSON, J. L., (2008). School-based mentoring: a review of the research. **Children & Schools**, v. 30, n 3, p. 177-185.

RHODES, J. E.; REDDY, R.; GROSSMAN, J. B., (2005). The protective influence of mentoring on adolescents' substance use: direct and indirect pathways. **Applied Developmental Science**, v. 9, n° 1, p. 31-47.

RUTTER, M., (2006). The promotion of resilience in the face of adversity. In: A. CLARKE-STEWART, A.; DUNN, J. (orgs.). **Families count: Effects on child and adolescent development**. New York: Cambridge University Press.

ZIMMERMAN, M. A.; BINGHENHEIMER, J. B.; NOTARO, P. C., (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: a study with urban youth. **American Journal of Community Psychology**, v. 30, n° 2, p. 221-243.

Apêndice 1: Análise sumária dos aspectos metodológicos dos estudos revistos

Estudo	Design	Amostragem e tamanho da amostra	Medidas utilizadas
Chan e Ho (2008)	Multi-metodológico sequencial, incluindo um estudo quantitativo não-experimental: questionário aplicado aos mentorandos pós-teste, seguido de entrevista em profundidade.	Não-probabilística: 106 alunos no estudo quantitativo; 48 alunos no estudo qualitativo, seleccionados aleatoriamente a partir da amostra inicial.	Ao nível contextual: características da relação; características do programa; características da escola e da comunidade; ao nível pessoal: características do mentor e do mentorando; eficácia do programa: em dimensões como enriquecimento social e cultural, competências comunicacionais e sociais, apoio social, desempenho académico, relação com pares, relação com pais e comportamento pró-social.
Dappen e Iserhagen (2006)	Não-experimental: inquérito pós-teste aplicado a alunos, professores e mentores.	Não-probabilística: 501 alunos, 442 professores, 490 pais e 203 mentores.	Relação com pares; competências pró-sociais; comportamento na sala de aula; envolvimento académico; aspirações futuras; auto-confiança.
Karcher (2008)	Experimental: aplicação pré e pós-teste da bateria de instrumentos, a grupos equivalentes.	Amostragem probabilística estratificada (por género e nível escolar): 516 alunos.	Ligação emocional, auto-estima, percepção de suporte social, competências sociais, esperança, percepção de interesse por parte dos outros, notas escolares.
King et. al. (2002)	Quasi-experimental: pré e pós-teste; comparação de grupos não equivalentes.	Não-probabilística: 28 alunos seleccionados com base na sua caracterização como estando em situação de risco de uma população de 283 alunos (grupo de controlo).	Auto-estima; ligação à escola, aos pares e à família; bullying; uso de substâncias; envolvimento em lutas: depressão.
Portwood et. al. (2005)	Quasi-experimental: pré e pós-teste; comparação de grupos não equivalentes.	Não-probabilística: 170 alunos no pós-teste.	Conhecimento, crenças e uso de substâncias; atitudes em relação à escola; atitudes em relação ao próprio, aos adultos e ao futuro; vinculação à escola; desempenho escolar.
Converse e Lignugaris/Kraft (2009)	Experimental: inquérito pré e pós-teste a mentorandos e mentores sobre atitudes face à escola. Comparação entre grupos equivalentes.	Amostragem probabilística: 32 alunos e 15 mentores.	Número de referências disciplinares por aluno registadas no seu processo individual; número de faltas injustificadas por aluno; atitudes perante a escola (auto-estima, ligação aos pares e vinculação à escola)

The Structure and the Process of Social Support in School-Based Mentoring: An Exploratory Study Based on the Self-Determination Theory⁴

Abstract

Our aim in this study is to explore the mentees' perceptions about the quality of social support delivered in a Portuguese School-Based Mentoring (SBM) program named *Metodologia TUTAL* by analyzing its structure and process. The study involved 26 Portuguese mentees aged 16 to 21 who had been mentored six months to two years before the research process began. We used qualitative methodology to collect data, combining a graphical representation of the mentees' meaningful relationships called the social personal network map and a semi-structured interview created for this research. The findings suggest that mentoring relationships in *Metodologia TUTAL* were based on a structure of frequent weekly contacts to discuss or work on competence-related needs, facilitated by a broader satisfaction of the mentees' relatedness and autonomy needs. The male mentees were more likely to identify their mentors as significant others, even though their social relationships were often limited to their relatives. Increasing number of meetings was moderately associated with the satisfaction of the female mentees' competence needs. Recommendations are made to maintain a clear focus on competence goals, as long as SBM relationships are based on a combination of asymmetrical and symmetrical interactions and balanced satisfaction of different mentees' needs.

Keywords: Social support; Structure; Process; School-based mentoring.

⁴ Em revisão pela publicação *Journal of Research on Adolescence*.

1 Introduction

For the past decade, school-based mentoring (SBM) has become increasingly popular. In the United States, it represents about 70% of all the mentoring programs implemented in the country (Randolph & Johnson, 2008). SBM's growing diffusion relies on the premise that positive relationships with at least one adult promote a youth's sense of belongingness, competence, and autonomy (Bergin & Bergin, 2009; DeJong, 2004; Rhodes, Bogat, Roffman, Edelman, & Galasso, 2002; Zimmerman, Bingenheimer, & Notaro, 2002). The benefits of a positive relationship with an adult reference have been particularly emphasized in the case of more vulnerable children and adolescents. Youths who have experienced adversities in their lives may find in SBM an opportunity to readjust their internal working models and to compensate losses in previous relationships with adults (Rhodes, 2002).

The benign fundamentals of mentoring make it a very appealing sort of intervention with youth at risk, making it also very resistant to criticism (Karcher, Kuperminc, Portwood, & Taylor, 2006). Moreover, formal mentoring programs are being increasingly delivered in a context in which the likelihood of establishing significant and long-lasting relationships between youth and adults has decreased owing to a complex process of fragmentation of the traditional structures of education, family, and work (Philip & Hendry, 2000). Providing children with a mentoring relationship is insufficient, however, to protect them from the pervasive effects of their exposure to risk. More important than being mentored or not is the mentee's perception about the quality of social support delivered by the mentor (DuBois & Silverthorn, 2005). Social support involves the provision of psychological and material resources in relationships, to help others to cope with their challenges (Cohen, 2004). Careful analyses of mentees' perceptions about the quality of their social support should consider its structure and process. Such analyses in the field of SBM are, however, scarce.

1.1 Social support in SBM

The quality of social support stems from two complementary dimensions: structure and process (Nakkula & Harris, 2010). The structure of SBM social support involves the conditions under which mentoring is delivered. Two of its most relevant features are the frequency of contacts and the themes/activities of SBM sessions. The influence of these factors in mentoring outcomes has been analyzed in a considerable number of studies, but the findings are not entirely consensual. Some authors (Keating, Tomishima, & Foster, 2002) found that more frequent contacts between the mentor and the mentee are positively associated with a reduction of the mentees' school dropout rates. Others, (DuBois & Silverthorn, 2005) also demonstrated that more meetings with a mentor lead to better outcomes in natural mentoring. Additional findings suggest, however, that more recurrent mentoring meetings should relate to a clear agenda of themes, and activities. The absence of a focus in mentoring activities or, conversely, multifaceted programs with a wide range of goals, activities, and themes may threaten the quality of social support and, overall, its effectiveness (Karcher, 2008; Karcher et al., 2006). As a result, some consider that the activities in SBM should predominantly fulfill academic goals (Larose, Tarabulsy, & Cyrenne, 2005). Others suggest that the emotional support delivered in mentoring is a much more decisive tenet of meaningful social support (Spencer, 2006). Thus, the structure of social support in SBM is obviously linked to its process.

The process inherent in social support is related to how its provision is perceived by the mentees (Nakkula & Harris, 2010). In the case of children and adolescents, social support can be experienced in symmetrical or horizontal relationships (e.g. with peers) or in asymmetrical or vertical relationships (e.g. with parents) (Chu, Saucier, & Hafner, 2010). SBM is typically seen as an asymmetrical relationship in which a more experienced adult supports the needs of a child or adolescent in order to reduce the negative influence of risk

factors (Edwards, Mumford, & Serra-Roldan, 2007). This perspective focuses on how adults affect children and adolescents' development, in terms of facilitating age-related trends and normative shifts (Darling, Bogat, Cavell, Murphy, & Sanchez, 2006). However, the social support provided in mentoring relationships is much more complex and, sometimes, ambiguous (Mertz, 2004). Mentors may play different roles: they can act as friends, therapists, parents, and teachers of the mentees, affecting how mentoring is delivered (Goldner & Mayseless, 2008). The combination of these roles is not only a requirement of mentoring relationships: it is possibly the most remarkable challenge for mentors. Nevertheless, an appropriate blend of symmetrical or asymmetrical interactions depends on several factors. On the one hand, some findings confirm that the mentors' experience of more dominant roles, such as educational and caring ones, moderates SBM outcomes (DuBois, Holloway, Valentine, & Silverthorn, 2002). In addition, the adolescents are more likely to choose non-familiar adults as significant others in their lives, such as mentors, teachers or school personnel, than parents (Spencer, 2006). Some recent findings further depict that the contribution of non-familiar adults to adolescents' well-being, such as teachers, is more important than that of parents and peers (Chu et al., 2010). Altogether, this means that adolescents value asymmetrical interactions, especially those with non-familiar adults, possibly because they experience more stress and conflict with parents, particularly in the earlier stages of adolescence (Cumsille, Flaherty, Darling, & Martínez, 2009). On the other hand, typical features of symmetrical relationships such as closeness, authenticity or companionship have been described by adolescent mentees as important features of effective social support in mentoring (Spencer, 2006), especially in the case of girls (Darling et al., 2006). This continuous tension in relationships between symmetry and asymmetry when people hold different amounts of power, as in SBM, can block the accomplishment of developmental goals. This paradox may only be unlocked if the power differentials are

transitory and if the relationship progressively shifts from interactions based on differences to interactions based on equality between the parties (Miller as cited in Spencer, 2006).

1.2 Social support in SBM and self-determination theory

Understanding SBM as a unidirectional flow of support does not convey the complexity and diversity of roles played by mentors nor the combination of asymmetrical and symmetrical interactions within mentoring relationships. In addition, criticisms have been made of the fact that this perspective of social support in mentoring contextualizes it as a prescriptive relationship predominantly aimed at the reduction of mentees' deficits, instead of promoting developmental growth (Russell, 2007). Moreover, this view tends to ignore the mentee as a protagonist in the relationship that can influence the matching or the actual amount of social support delivered in mentoring (Allen, Eby, & Lentz, 2006). Some interesting suggestions have resulted from these criticisms. In general, recommendations have been made to incorporate new theoretical approaches in the field of SBM research for an understanding of how the mentors can adjust to the mentees' needs and create an optimal framework for effective developmental growth while focusing on short-term effects as well as on more long-lasting ones (e.g. mentees' autonomy) (Britner, Balcazar, Blechman, Blinn-Pike, & Larose, 2006; DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn, & Valentine, 2011; Larson, 2006; Russell, 2007). To fulfill these recommendations, the present study drew on the self-determination theory (SDT) framework. SDT postulates that everyone has an internal organizational motivation directed towards personal development, integration of the self, and the resolution of internal inconsistencies which vary according to the level of satisfaction of three basic psychological needs (BPN): relatedness, autonomy, and competence (Deci & Ryan, 2000). The need for relatedness involves a personal orientation to establish strong and stable interpersonal bonds that promote a sense of being understood

and accepted by others. The need for autonomy refers to self-initiation, volition, and willing endorsement of one's behavior. Finally, the need for competence is a feeling of effectiveness, as a consequence of personal successful experiences of challenge and mastery. According to SDT, higher levels of balanced satisfaction of BPN are associated with higher levels of self-determined behavior, intrinsic motivation, and regulatory processes such as genuine interest, enjoyment, and satisfaction (Milyavskaya et al., 2009; Vallerand, Pelletier, & Koestner, 2008; V eroneau, Koestner, & Abela, 2004).

In our opinion, SDT is a suitable theoretical framework for studying SBM relationships for three main reasons. First, it facilitates the analysis of social support perceptions in SBM as a process of continuous adjustment to mentees' BPN. Second, and as a consequence, a SDT perspective further describes SBM as a complex relational context, in which different types of roles and interactions (e.g. asymmetrical and symmetrical) may occur. Finally, SDT facilitates the understanding of more enduring processes such as those related to autonomy, which are rarely incorporated in SBM studies.

1.3 The current study

Few studies have integrated the analysis of mentoring relationships in the framework of mentees' general social relationships (DeJong, 2004; Deutsch & Spencer, 2009). Therefore, the aim of this study is to explore mentees' perceptions about the quality of social support delivered in SBM by: (1) analyzing the structure of social support, described in terms of frequency of weekly contacts and main themes of mentoring meetings; and (2) the process of SBM, in terms of the association between mentees' social relationships and the satisfaction of BPN within the SBM relationship. In part, we draw upon previous definitions of mentoring relationship structure as the type of interactions within mentoring relationships and the mentoring relationship process as mentees' experience of interactions with their

mentors (Nakkula & Harris, 2010). Possible differences between male and female mentees are also considered in this study. Three research questions resulted from this aim: (1) how did the mentees describe the structure of social support in SBM? (2) how did the mentees describe the process of social support in SBM?, and (3) how were the structure and the process of social support associated in SBM? A qualitative research method was viewed as the most appropriate way to explore how the mentees experienced the social support provided by their mentors.

2 Method

2.1 Participants

The participants in this study were 26 Portuguese mentees aged between 16 and 21. Fourteen were female and 12 were boys. They were randomly selected from a group of 64 students involved in *Metodologia TUTAL* who were the first to be involved in this program. All of them were mentored for two consecutive school years. By the time the research was conducted, 13 participants had finished their participation in *Metodologia TUTAL* six months prior to the interview process and the other 13 had no longer been mentored for a period of two years. All of them succeeded in finishing their basic education, 11 were still studying as they progressed to secondary education, eight were working and seven were unemployed. The majority of the participants were still living with at least one of their parents with the exception of two of them.

2.2 Metodologia TUTAL

Metodologia TUTAL is a SBM program developed in Portugal by a consortium of public and private organizations under a grant from the European Social Fund (EQUAL Communitarian Initiative). The program defines SBM as the support provided by a more

experienced individual (the mentor) to a child or adolescent (the mentee) over a significant period of time (at least one school year). Mentors are therefore teachers and also instructors of the mentees. Although this is not the usual approach to the selection of school mentors, it helped to address the lack of screening and selection programs of volunteers in this domain in Portugal. Preferably, mentors are members of the school's permanent staff and have experience in informal mentoring in educational settings or in some type of social intervention in the community. Mentees are students referred to *Metodologia TUTAL* by the school board because of previous school retentions, truancy and/or behavioral problems.

SBM involves two types of activities: group and one-to-one mentoring. Weekly group mentoring activities are focused on the orientation of the mentees' schoolwork (e.g. workshops on studying techniques), the promotion of their social integration (e.g. the preparation and implementation of projects) or the discussion of themes that are relevant to each group. One-to-one mentoring activities occur at least once a week, although the number of meetings is negotiated between the mentor and the mentee. The topics discussed during the meetings are intentionally flexible. Some mentees may require more attention in setting attainable academic goals (e.g. preparing tests) whereas others may need support to navigate their way through social challenges (e.g. discussing conflicts with teachers or peers).

The program provides training and supervision to the mentors. Throughout the school year, school mentoring activities are followed up by a coordinator via monthly meetings, on-line mentoring and informal contact by phone and e-mail.

2.3 Instruments

The qualitative approach followed in this study was based on the use of two instruments: the social personal network map and a semi-structured interview. Subsections 2.3.1 and 2.3.2 describe them in detail.

2.3.1 Social personal network map

The social personal network map (Sluzki, 1996) consists of a graphic representation of individuals' significant relationships. Each person is invited to list their significant relationships and to represent each of them in one of four different domains, family, friendships, job, or school colleagues, and within their community, which may include informal relationships with people such as neighbors or with formal representatives from institutions. The map provides data such as the size of the social personal network (according to the number of relationships represented, ranging from small when six or fewer relationships are represented to large when 13 or more relationships are drawn; between seven and 12 relationships the social personal network is considered medium), its distribution (whether the network is mainly concentrated in one of the domains, like the family, or if it is wide, meaning that the person has significant relations in different domains) and the density of personal relationships (related to the level of connection between the different people represented on the map). In the present study, we used this instrument to: (1) describe the mentees' social relationships in terms of their size and distribution, and (2) verify if the mentor was identified as a significant person in the mentees' lives.

2.3.2 Narrative semi-structured interview

The other instrument used to collect data was a narrative semi-structured interview specifically created for this study. It was intended to grasp the meaning of the mentees' SBM experiences. A narrative approach was considered the most suitable to illustrate the topics under analysis, through the account of personal and meaningful episodes (Wengraf, 2001). The semi-structured interview was divided into two parts, a first part dedicated to the description of SBM meetings in terms of the number of contacts and main themes discussed

in meetings, and a second part focused on the comprehension of how the mentees perceived the satisfaction of BPN in SBM. The final version is presented in Table 1.

Table 1. Summary of discussion topics, questions, and prompt questions examples

Discussion topic	Questions	Prompt questions examples
The structure of social support in SBM (meetings frequency and topics)	Could you give me some examples of the things you and your mentor did when you met? Please explain the topics you discussed when you met your mentor.	
The process of social support in SBM (the satisfaction of BPN)	Of all the things you did or discussed together, please explain which was the most important to you. Can you describe a situation in which the mentor was really important? Can you describe a situation in which you disagreed with your mentor? Please say whether your mentor helped you in making an important decision. Imagine what your mentoring relationship will mean ten years from now.	When did that happen? Please tell me a little more about what the mentor did in that situation that was helpful. Did s/he do similar things in identical situations? When did that happen? Please tell me a little more about what the mentor did in that situation that you disagreed with. Did s/he do similar things in identical situations? Please tell me a little more about what the mentor did in that situation that you disagreed with. Did s/he help you in other important decisions? What did s/he do? What might be happening in your life then that will be the result of your mentor's influence?

2.4 Procedures

Before the data collection, five experimental interviews took place with mentees who were involved in a local community mentoring project, to test the semi-structured interview's script. These youths' feedback helped to refine the formulation of the main

questions and prompt questions. The participants were selected at the same time. Thirty-two participants were randomly chosen and invited to participate in this study. They represented half of the total number of mentored students in *Metodologia TUTAL* ($n = 64$, 35 girls and 29 boys). Seventeen of them were girls. Twenty six of the invited mentees agreed to collaborate in this research. Informed consent was obtained directly from the participants or from their legal representatives when the mentees were under 18 years old.

The data were collected in the school where *Metodologia TUTAL* was developed. Bringing the mentees back to school was an intentional feature of the study, as contact with the setting where SBM relationships actually took place seemed appropriate from a cognitive and emotional point of view in terms of activating each mentee's experiences, (Wengraf, 2001). For timetabling reasons, four participants were interviewed at home.

The data collection began with the completion of the social personal network map (Sluzki, 1996). After they had completed it, the participants were asked if non-familiar adults, who should be at least 10 years older than the mentee, were included in that graphic representation and if any of them was his or her school mentor. Then the mentees were interviewed. The main topics were explored according to the interviews' script. Flexibility was an important part of the narrative semi-structured interview process (Wengraf, 2001). Prompt questions were introduced upon the participants' answers, to deepen a particular topic through the narration of further episodes. The data collection finished with a comment on the interview process and some discussion about the mentees' challenges or projects. In average, the data collection took 30 minutes with each of the participants.

2.5 Data analyses

Data analyses involved five steps. First, we began by verifying the social personal network map drawn by each of the mentees in order to describe the mentees' social

relationships in terms of number and distribution and to verify those cases in which the mentor was spontaneously identified as a significant person in the mentee's life.

Afterwards, we analyzed the first part of the interview to characterize SBM meetings in terms of frequency and the main topics discussed between the mentor and the mentee.

Then, we conducted a data analysis focused on the information collected in the second part of the semi-structured interview. This analysis was based on a circular method of data transcription, content analysis and on-going literature review, so that the process of progressively making sense of the information would improve the quality of the study (Wengraf, 2001). All the interviews were recorded and transcribed. The transcriptions of the audio recordings of the 26 interviews were verified. This involved listening to the full recording of each interview, followed by the necessary corrections to the transcriptions. Content analysis was performed with Nvivo 8 software, treating the theme as coding source and the frequency as counting criteria. The content analysis was based on principles such as saturation (the data were collected until each theme did not reveal new properties or dimensions), homogeneity (all the data were collected with the same methodology), mutual exclusion (each quotation was codified in only one of the themes), relevance (the data analyzed pertained only to the subject under study), and objectivity (the quotations reflected the definition of each theme) (Bardin, 2004). Some of the subthemes reflected key concepts which were previously defined in the literature (Markland, Ryan, Tobin, & Rollnick, 2005; Spencer, 2006); others emerged from the content analysis process.

Finally, the data that resulted from the social personal network map were combined with the main structural features of the mentoring relationship explored in the first part of the interview and the themes that resulted from the content analysis in the second part of the interview. The following variables were created and computed into SPSS v. 19.0 in the following order: gender (male = 0; female = 1); number of weekly SBM meetings by each

mentee; main topic discussed during SBM meetings (competence issues = 0; relatedness issues = 1; autonomy issues = 2); number of significant social relationships for each of the mentees; social network distribution (concentrated = 0; wide = 1); identification of the mentor as a significant relationship (0 = No; 1 = Yes); number of references for relatedness support for each of the mentees; number of references for autonomy support for each of the mentees; number of references for competence support for each of the mentees. Afterwards, bivariate correlations between these variables were performed.

2.6 Credibility and trustworthiness

The selection of the setting where the interviews should take place in order to activate each mentee's cognitive and emotional experiences, the type of vocabulary that was used, and the interview's narrative approach are some examples of how credibility and trustworthiness were regarded in this study. The data analysis also addressed the same principles. Prior to a full content analysis, the authors conducted a partial content analysis of the first eight interviews. This procedure added to or refined the subthemes' identification before we performed a full content analysis. Subsequently, an inter-coder agreement was also calculated. This was a progressive process. Two coders received feedback and written guidelines regarding the meaning of the themes. Then, the coders met with one of the authors to codify some of the quotations to ensure a common understanding of the nuclear concept of each category. Finally, the paired inter-coder agreement was calculated.

3 Results

3.1 How did the mentees describe the structure of social support in SBM?

Our first research question led to the description of the structure of social support in SBM, according to two indicators: meeting frequency and main topic. The analysis of the

first part of the interview also gave some information about the main features of the SBM relationships from the mentees' perspective. According to them, the meetings with their mentors were frequent. Twenty-one of the mentees met with their mentors four or more times a week. Three of the mentees mentioned that they had three weekly meetings with their mentors and two of the mentees met their mentors twice a week. Most of the participants mentioned competence-related topics such as cooperation in school projects ($n = 7$), school grades ($n = 6$) and studying together ($n = 5$) as the main topic of their conversations. Others mentioned autonomy-related topics such as behavior control ($n = 4$) and discussions about vocational decisions ($n = 2$). Only two of the participants said that the main concern of the meeting was relatedness issues.

3.2 How did the mentees describe the process of social support in SBM?

The second research question involved the description of the process of social support in SBM, unfolded in two parts. First we analyzed the personal social network map to obtain a general portrait of the mentees' social relationships. Nine of the mentees who participated in this study had fewer than six significant social relationships in their lives. Fourteen had medium social networks (between six and 12 significant social relationships). Only three of the mentees had large social networks, comprising twelve or more significant persons. Eighteen of the mentees had significant social relationships concentrated in the family domain and the remaining eight had wider social networks, denoting that they had meaningful relationships in more than one of the four domains of the personal social network map. From the total number of 26 participants, eight (31%) identified their mentor as a significant person in the social personal network map. In the case of seven of them, the mentor was drawn in the domain of friendships. Only one mentee considered the mentor as part of his significant community relationships.

Then we analyzed the process of social support within SBM relationships according to the satisfaction of BPN perceived by the mentees. We considered the support of relatedness, autonomy and competence needs as the content analysis main themes. The same procedure also helped to unveil the specific actions recognized by the mentees as addressing their BPN, leading to 15 subthemes within the major themes. The most frequent theme was Relatedness Support with a total number of 192 references. This theme included eight subthemes: Interest, Closeness, Companionship, Empathy, Trust, Authenticity, Equity and Conditional Acceptance. A second theme identified in this study was Autonomy Support with 106 references. This theme included five different subthemes: Prescription, Role Model, Control, Opportunities and Informative Feedback. The third theme identified was Competence Support with 46 references distributed by two subthemes: Collaboration and Perceived Competence. All the themes and subthemes as well as the respective exemplary quotes appear in Table 2 and are duly defined in subsections 3.2.1. to 3.2.3..

The female participants provided 5.81% more references (182 references) than the male mentees (162 references). Whether the participants were girls or boys, relatedness support was always the most mentioned category, followed by autonomy support and competence support. However, girls emphasized more relatedness issues (113 references) than boys (79 references), whereas boys focused more on competence issues (33 references) than girls (13 references), with autonomy support issues being equally important for both (56 references in the case of girls and 50 references in the case of boys).

The level of inter-coder agreement for the content analysis ranged from $k = 0.81$ for Coders 2 and 3 to $k = 0.88$ for Coders 1 and 2.

Table 2. Themes, subthemes, and exemplary quotes

Themes	Subthemes	Exemplary quotes
Relatedness support ^a <i>f_i</i> = 192	Interest ^b	“...in the workshop, when we organized study visits (...) whenever there was a problem or something like that, we would go and talk to José (the mentor). It could even be a family problem...anything.” Matias, Male, 18 years old.
	Companionship ^c	“He’s a teacher, a teacher and a friend and at the same time...he wasn’t a normal teacher...like as if he was our father or something like that.” Roberto, Male, 19 years old.
	Closeness ^b	“Most of the teachers are here (in school) to earn their salary. (...). They don’t want to be friends with you or to get close to the students. And teacher José wasn’t like that. He let us reach out to him, and he would get close to us.” David, Male, 20 years old.
	Empathy ^c	“My mentor had an interesting thing. She said that...that just by looking at our face she could guess a little of our feelings. She had that thing of looking at us and seeing how we are, our personality...and I enjoyed that and it was funny. Probably she guessed my feelings. It was something we had in common.” Débora, Female, 17 years old.
	Trust ^b	“I knew I could trust her. Because I was sure that whatever I told her she wouldn’t tell it to anyone else.” Amelia, Female 17 years old.
	Authenticity ^c	“ (...)I think she was really sincere. If she had something to say, she said it. She didn’t...hide or talk behind your back. She was really sincere.” Sónia, Female, 17 years old.
	Conditional Acceptance ^b	“I never gave him any problems and he appreciated that (...) I was really motivated to study and he saw...I had that will to be...to achieve my goals.(...) he likes it when someone works hard. I think that he liked that in me. Otherwise, it wouldn’t be easy to have a good relationship with him.” António, Male, 18 years old.
	Equity ^b	“She supported everyone (all of her mentees). She didn’t have ‘her friends.’ She didn’t have favorites. It was the same thing with everyone.” Vanessa, Female, 17 years old.

Autonomy support ^a <i>f_i</i> =106	Prescription ^b	“Hum, she always said that I could...go to different schools, that I had different courses to attend, but...sometimes she said that I was too young, that I should keep studying (...) that I should finish high school.” Isabel, Female, 20 years old.
	Role Model ^b	“Basically, I’m a mentee. My friends and I, we like to have another person, an older person...some people have their Mom, other people don’t have much intimacy with their parents and it was...I think it’s nice to have someone out of family to talk to, what should I do now, stuff like that.” Sonia, Female, 18 years old.
	Control ^d	“One time he called me and another student and kept us talking for more than an hour. He said that we (...) were selected for that training course and we stole that opportunity from someone that...really wanted to be selected. He made us feel guilty. I left that classroom thinking that perhaps someone would like to be attending this training course and I just don’t care.” Miguel, Male, 18 years old.
	Opportunities ^d	“I was more confident in some things, in the workshop; I wouldn’t ask so much for his help...I had to make my own decisions. That’s why I...the more I felt...when he gave me more freedom, I felt more willing to do even better. (...) He gave me freedom to be self-confident and to be motivated.” Pedro, Male, 18 years old.
	Informative Feedback ^d	“She told about training courses, about which were the better ones (...) she gave me the details so that I didn’t choose a training course that didn’t give me any prospects (...) She didn’t try to influence my decisions. She told me her opinion, but she never said ‘Do this’ or ‘Do that.’ I knew what I wanted to do.” Sónia, Female, 18 years old.
Competence support ^a <i>f_i</i> =46	Collaboration ^c	“I bought a very old van. My idea, in the beginning, was to restore it. (Hum, hum). But when we (he and the school mentor) started to restore it, we had no van (laughs). So then he gave me the idea of making a model (...) he would give me an idea, we worked on it together to improve it (...) we did that as if it was a study, a project to see if...if it would work out.” João, Male 21 years old.
	Perceived Competence ^b	“...throughout my years in school, and if you check my record you will see, he (the mentor) was one of the few teachers who put me, really...I wouldn’t say to study because I never really studied, but...going to classes and doing the right stuff and seeing things in a different way...he was the only teacher who made me interested (in school). I saw that he believed in me.” Pedro, Male, 18 years old.

a. Defined according to Deci and Ryan (2000). b. Emerging subthemes. c. Defined according to Spencer (2006). d. Defined according to Markland et al. (2005).

3.2.1 *Relatedness support*

Relatedness support was the category most frequently identified in the present study (192 references). It included those references recognizing the mutual commitment in the SBM relationship as well as mentees' feelings that they were important to their mentor and accepted unconditionally and in a non-contingent way (Deci & Ryan, 2000). According to the mentees' perspectives, mentors supported their BPN in various ways. Usually, the mentors demonstrated *Interest* (63 references), while developing concrete and immediate actions, at any time, in order to help mentees to overcome personal and/or academic setbacks. The mentor's interest involved a continuous process of providing help and assistance ("Whenever there was a problem or something like that, I would go and talk to the mentor. It could even be a family problem...anything"). The interest of the mentor could also underline a deeper concern with personal losses or the consequences of the mentees' decisions ("She always tried to help me. She helped me with whatever I asked for (...) it wasn't like 'do as you wish' or, in other words, 'I don't care about you'").

Closeness (36 references) was frequently described by the mentees as a basic element of the mentoring process, meaning that the mentees felt close to their mentor or closer than to other teachers they knew. The closeness between the mentor and the mentee was frequently interpreted as a progressive evolution of the relationship in terms of depth ("Gradually I got to know her (the mentor) and we got closer to each other"). Other times, the number of weekly meetings was more important than the duration of the relationship in helping to explain the closeness. More rarely, some references were made to feelings of distance ("He wasn't that kind of person...he's a great guy, but he's not close. He's not that kind of person that's really close to you").

SBM is also presented as a context for nurturing relationships when the participants describe it in terms of *Companionship* (36 references). Mentors were seen as a different kind

of teacher that could be compared to parents (“She was like a second mother to me”) or other family members or defined as true friends (Spencer, 2006). Relatedness needs were also satisfied through: (1) *Empathy* (16 references), whenever the mentees recognized that their mentors were able to understand their challenges or got to know them better in the context of the mentees’ own circumstances (“She always knew who I was”) (Spencer, 2006); (2) *Trust*, (12 references), when the mentees felt it appropriate to share private or personal opinions or concerns (“I trusted her with my feelings”); (3) *Authenticity* (11 references), involving the genuine expression of feelings and opinions (“I always opened myself to him”) (Spencer, 2006); and (4) a sense of *Equity* (nine references), better described as the perception that the mentors did not show preferences for any of their mentees (“He liked me and all the other mentees too”). Rarely, some of the participants mentioned that the mentoring relationship was threatened by *Conditional Acceptance* (nine references), when the mentor’s relatedness support depended upon the mentee behaving according to the social norms (“He liked me because I was calm and behaved myself”).

3.2.2 *Autonomy support*

The second most frequent theme was autonomy support (106 references). This category included all the mentees’ statements recognizing that the mentors wanted to understand their interests, preferences, and perspectives, promoting, at the same time, self-initiated (autonomous) actions (Deci & Ryan, 2000). According to the mentees, there was an apparent tendency of the mentors to control their behaviors or their decisions and this was also considered under this theme. The directive attitudes of the mentors went from more restraining approaches based on prescription and control to more subtle methods such as role modeling. The *Prescription* of solutions (32 references) by mentors was based on imposing personal opinions, instead of more developmental approaches such as negotiation or

questioning. Sometimes, a thin line between counseling and prescribing solutions created a somewhat ambivalent view about prescription, even when strict approaches like preaching were used (“She was always telling me that I couldn’t miss classes (...) it wasn’t like preaching to me, but...I knew she was telling the truth. But, at the same time...I got tired of always listening to the same stuff”).

In other situations, the mentors’ interventions were described in terms of *Control* through the manipulation of contingencies such as rewards, close watch, punishment, or eliciting negative feelings (“He made me feel guilty, in case I flunked”) (23 references). Control also consisted in systematic approaches and instructions to promote the mentee’s self-regulation (“She was always ‘on my back’ because I didn’t behave in class”) (Markland et al., 2005).

Autonomy support strategies could also be based on more indirect forms of influence. The introjection of attitudes and norms was enabled by the mentor when he or she was seen as a *Role Model* (28 references). This form of influence could affect behavioral change attitudes during or after mentoring (“I always think about what he (the mentor) told me: that we can’t give up”).

Autonomy-supportive strategies such as providing *Opportunities* (15 references) for participation and choices of activities or goals (Markland et al., 2005) or giving *Informative Feedback* (eight references) to facilitate reasoning and decision-making (Markland et al., 2005) (“Most of the time he asked questions and gave me some help to get to the right decision”) appeared to reflect the need to achieve instrumental goals instead of promoting the mentee’s personal and social skills.

3.2.3 *Competence support*

Competence support was the theme most infrequently referred by the mentees (46 references). This theme included all the statements made by the mentees recognizing that their SBM relationship set clear and consistent expectations as well as an adequate framework for the development of academic and personal competences (Deci & Ryan, 2000). Competence support could involve *Collaboration* (23 references), including cooperative efforts developed around school work, in order to improve learning and to allow the mentee to achieve better grades, such as studying together or preparing for tests (“She helped me with my math reports”) or working together on some of the mentee’s projects (“He worked with me to improve my portfolio”). In the latter case, the mentor established a context of cooperation, working together with the mentee and providing time as well as teaching to improve certain skills (Spencer, 2006).

Perceived Competence (23 references) was another dimension of competence support. It was normally described as a belief demonstrated by the school mentor that the mentee was capable of making certain efforts or that he or she had the necessary skills to achieve a certain goal (“She knew I could do better and she really motivated me”). Typically, the confidence demonstrated by the mentors was related to academic goals. Some of the mentees spoke a little more about how their mentor promoted their perceived competence when they analyzed not only the present but also the future impact of SBM (“He’s going to influence my future...so that I can go into the army. To do that, I needed the ninth grade. If it wasn’t for him, I wouldn’t get there”).

3.3 *How were the structure and the process of social support associated in SBM?*

Our third research question resulted from our intention to understand the associations between the structure and the process of social support in SBM. Table 3 presents the results

for the correlations between the variables that describe both the structure and the process of social support in SBM, in this study. The male mentees were more likely to have a small number of significant relationships ($\rho = -0.46$) and more concentrated social networks ($\rho = -0.39$). However, they were also more likely to identify the mentor as a significant adult in their lives than were the female mentees ($\rho = -0.48$). This analysis showed as well that competence support was moderately associated with being a male mentee ($\rho = -0.55$) and the number of weekly meetings was moderately associated with the satisfaction of the female mentees with their competence support ($\rho = 0.42$). Apart from that, there was a moderate correlation between relatedness support and autonomy support ($\rho = 0.38$).

Table 3. Correlations between gender, number of contacts per week, main topics discussed in SBM meetings, and number of references for the different BPN of each of the mentees

Variables	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.									
2.	-.35								
3.	-.07	-.14							
4.	-.46*	-.10	-.15						
5.	-.39*	-.17	-.01	.63**					
6.	-.48*	.22	.17	.08	.16				
7.	.16	-.04	-.01	-.20	-.27	-.31			
8.	.04	-.10	-.09	-.06	-.01	-.36	.38*		
9.	-.55**	.42*	.01	.18	-.03	.01	-.01	.11	

* $p < .05$; ** $p < .01$

1. Gender; 2. Number of weekly SBM meetings. 3. Main topic discussed during SBM meeting; 4. Number of significant social relationships. 5. Social network distribution. 6. Identification of the mentor as a significant relationship. 7. Number of references for relatedness support for each of the mentees. 8. Number of references for autonomy support for each of the mentees. 9. Number of references for competence support for each of the mentees.

4 Discussion

4.1 *The structure of social support in SBM*

Our first finding is that the SBM relationships in *Metodologia TUTAL* provided a structure based on frequent meetings, with most of the participants ($n = 24$) admitting more to than four weekly meetings with their mentor. Second, most of the mentees also considered that their meetings with mentors were dominated by academic-related issues or activities ($n = 18$). According to these results, SBM seemed to have a clear and recurrent focus on competence needs. This is more common in SBM than in other forms of mentoring such as natural mentoring (Herrera, Grossman, Kauh, & MacMaken, 2011). In addition, a shortlist of topics and activities has been recommended as an example of good SBM practice (Karcher, 2008). However, an agenda with such an emphasis on improving the mentees' competence may be counterproductive, primarily because emotional support has been depicted as a central feature of mentoring relationships (Spencer, 2006). An excessive focus of SBM on promoting mentees' competence needs may also lead to asymmetrical mentoring relationships based on mentoring roles such as teaching (Goldner & Maysel, 2008). In turn, this can block developmental growth approaches (Russell, 2007), because of the unbalanced satisfaction of BPN (Milayskaya et al., 2009; Vallerand et al., 2008).

4.2 *The process of social support in SBM*

A careful analysis of the process of social support in SBM contradicts the idea that SBM provided in *Metodologia TUTAL* only addresses competence needs. First, the data provided by the personal social network map showed that most of the mentees ($n = 14$) had an average number of significant relationships in their lives, according to the criteria of analysis of the instrument (Sluzki, 1996) but that, in most cases, these relationships were concentrated in the family domain ($n = 18$). Albeit a large number of mentees did not admit

to have meaningful relationships outside their family, almost a third of them ($n = 8$) identified the mentor as a meaningful person relationship in their lives. Seven of them considered the mentor as a friend. More importantly, the findings show that the mentees acknowledged that their relatedness needs were addressed more often than their autonomy or competence needs. A more frequent satisfaction of relatedness needs was illustrated by the mentees in several ways. Some considered that their mentors were more prone to support relatedness needs than other teachers. Others saw SBM relationships as mediated by the mentor's interest, closeness, companionship or trust. In sum, although school performance was a central topic of SBM interactions, the mentees did not necessarily feel that competence matters dominated their mentoring experiences. Therefore, mentors in *Metodologia TUTAL* possibly focused on setting a high standard of social support, while helping their mentees to adjust to school norms and demands. This requirement for supportive SBM relationships based on interest, closeness, companionship or trust was probably understood as essential because all of the mentees, to different degrees, had problems adjusting to school demands and norms. This predominant attitude on the part of mentors probably resulted in the mentees' general acceptance of the relationship, despite previous negative experiences with other teachers and their lack of significant relationships with adults outside their families. As a consequence, the mutual adjustments between the mentors and the mentees probably replaced an initial asymmetry between them with more egalitarian interactions (Spencer, 2006) as the mentees progressively understood the different roles played by the mentors and the necessary shifts between them (Goldner & Mayselless, 2008).

The diversity of roles inherent in mentoring also seems a reasonable argument to further explain the mentees' perceptions about how the mentors supported their autonomy needs. Our first impression was that mentors in *Metodologia TUTAL* did not properly

address the mentees' autonomy needs. Numerous references to the use of prescriptive approaches, control, and forms of indirect influence like role modeling were made by several participants. Apparently it resulted in external regulation of the decision-making and behaviors of the mentees. According to SDT, autonomy is promoted in contexts dominated by informative feedback, communication, and opportunities for decision-making (Deci & Ryan, 2000). On the other hand, threats, punishment or the imposition of objectives are examples of contextual features that can undermine autonomy (Markland et al., 2005). Therefore, the absence of an adequate autonomy support provided by the mentors could be a valid interpretation of these results. Still, it could also be a narrow explanation too. Successful mentoring relationships combine emotional support, structure, and challenge (DuBois et al., 2011; Spencer, 2004). In SBM, the provision of a solid structure and the definition of a moderate level of challenge in the process of supporting more vulnerable mentees are helpful in defining behavioral limits or discussing academic goals (Nakkula & Harris, 2010). Thus, in *Metodologia TUTAL*, it is possible that the negative effect of restrictive interactions, based on asymmetry, was buffered as mentors added more symmetric interactions based on empathy, companionship, or trust. The mentees' ambivalent perceptions about their mentors' more restrictive behaviors may also have derived from the fact that asymmetrical interactions tend to be more readily accepted by adolescents when these are entailed in relationships with non-familiar adults (Chu et al., 2010). Conversely, it should not be ignored that mentees who unfolded their SBM experiences were struggling for autonomy during their mentoring experiences, as they were going through the middle or later stages of adolescence. This may have simply made them more prone to identify control and prescriptive strategies used by their mentors (Karcher, 2008).

Altogether, the analysis of the social support processes in *Metodologia TUTAL* unveiled a more dynamic adjustment to mentees' needs, demands, and previous

shortcomings that was not necessarily limited to the satisfaction of their competence needs. In part, this interpretation was supported by the correlation analysis that we performed. In fact, the support of relatedness needs was moderately associated with the support of autonomy needs. This is an important result as optimal motivational and personality developmental contexts should recognize the importance of reasonably fulfilling all BPN (Milayskaya et al., 2009; Vallerand et al., 2008). In addition, more balanced support for mentees' BPN is required during childhood and adolescence and when personal development is marked by stories of failures and losses (Véroneau et al., 2004). However, it seems that a balanced support of BPN served the completion of academic goals. In our opinion, the fact that the mentors were also teachers of the mentees is not negligible. The experience of educational roles not only leads to better SBM outcomes (DuBois et al., 2002): it may also have made the mentors more likely to work together with the mentees to overcome academic failures.

4.3 The combination of the structure and the process of social support in SBM

The analysis of the structure of social support indicated that the satisfaction of competence needs was the central feature of mentoring in *Metodologia TUTAL*. On the other hand, the analysis of the process of social support in this SBM program showed that most of the mentees, especially female mentees, felt that their relatedness needs were more frequently addressed in SBM than their autonomy and competence needs. However, we interpreted that certain key features of relatedness support probably facilitated the satisfaction of autonomy and competence needs. The combined analysis of these two features of social support in SBM further shows that mentoring did not operate evenly across male and female mentees. The male mentees felt significantly related to their mentors, by acknowledging them as significant adults in their lives, despite the fact that their

relatedness needs were usually nurtured by a small number of meaningful relationships concentrated in the family domain. The satisfaction of competence needs was also moderately associated with the fact of being male. Conversely, more frequent SBM meetings were moderately associated with the satisfaction of female mentees' competence needs.

Differences in mentoring perceptions related to gender effects have largely been described in the literature. In general, boys tend to search for mentoring relationships that engage them with mentors in activities, whereas girls often see in their mentors a source of emotional support (Darling et al., 2006; Rhodes et al., 2002). Boys are also described as being more orientated towards autonomy in their relationships with adults compared with girls (Karcher, 2008). Interestingly, we found that the frequency of the social support provided in SBM in terms of increased frequency of contacts was important for a greater support of competence needs in the perspective of female mentees. This is an uncommon outcome in natural or programmed forms of mentoring, and may be explained by the fact that, for these girls, being with their mentors more often increased the opportunities to improve skills and achieve goals that could not be nurtured in other relationships with adults (Darling et al., 2006). Nevertheless, it is also interesting to note that boys were more likely to identify their mentors as significant persons in their lives. That was certainly connected to a more instrumental dimension of SBM, based on fulfilling academic goals and working together to achieve them (Karcher, 2008). Still, we believe that a more recurrent identification of mentors as significant adults (and friends) in the personal social network map was an appropriate way for these mentees to illustrate how much mentoring meant to them, as verbalization may not be boys' preferred form of emotional expression.

4.4 Implications and limitations

The present findings have implications. First, the social support provided by mentors in schools requires a solid structure. The participants confirmed what has been reported elsewhere: frequent meetings and clear objectives are an appropriate basis for sound SBM relationships (Karcher, 2008; Keating et al., 2002). Second, it does not seem inappropriate to focus SBM relationships on academic goals, despite concerns about an excessive relevance of school performance in SBM (Spencer, 2006). Third, a more obvious prominence of competence-related aims and activities can constitute a normal concern, if SBM relationships are not based on a mixture of asymmetrical and symmetrical interactions. As a consequence, mentors may have to juggle between more dominant or even prescriptive actions and purposive emotional support and care in order to fulfill mentees' different needs (Goldner & Mayseless, 2008). Finally, it seems that because mentors were teachers and the mentees were vulnerable adolescents, the reduction of certain deficits deficiencies (especially academic flaws) was usually the major concern in SBM. According to the mentees, developmental growth approaches (Russell, 2007) did not seem to be so recurrent. Although a balanced satisfaction of all BPN is relevant, and the balance of care, structure, and challenge may need to be adjusted to each mentee, mentors in this program could benefit from more training to facilitate the use of developmental growth approaches.

Some limitations of this study underline the research implications as well. First, it is important to compare the mentees' views with the perspectives of the mentors. Further qualitative studies and longitudinal research designs are also needed to deepen the knowledge about how these relational experiences promote mentees' autonomy. Also, from a methodological point of view, it might be useful to use a blend of graphical instruments and interview techniques to explore the nature of SBM relationships. This could help to address the limited emotional expression of boys that can influence results. More efforts are

needed, however, to avoid drawbacks like the fact that four of the participants were interviewed at home, as this may have influenced the retrieval of SBM experiences. There is also a need for better depiction of the effectiveness of SBM using SDT as the theoretical framework of reference. Finally, the generalization of these results is limited due to the method used and the singularities of *Metodologia TUTAL*.

5 Conclusions

Our aim in this study was to explore mentees' perceptions about the quality of social support delivered in SBM by analyzing its structure and process. We found that SBM relationships in *Metodologia TUTAL* were based on a structure of frequent meetings, often dedicated to the discussion of competence-related needs. Focus on competence needs, however, was facilitated by the satisfaction of relatedness and autonomy needs. Moreover, the male mentees were more prone to identify their mentors as significant others, even though their social relationships were frequently limited to their relatives. Conversely, an increasing number of meetings nurtured female mentees' competence needs. We conclude that SBM delivered by teachers seems to emphasize school performance goals, but that this focus may be positively experienced by the mentees if the social support provided by mentors explores the full range of roles associated with mentoring and balancing this with the satisfaction of BPN.

Acknowledgments

We would like to thank the participants. We would also like to thank Filipe Fernandes and Raquel Oliveira for their cooperation in the inter-coder agreement process.

This work was supported by a grant from the Foundation for Science and Technology (SRFH/BD/60823/2009).

References

- Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology, 91*(3), 567-578.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. [Content analysis.] Lisboa: Edições 70.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141–170.
- Britner, P. A., Balcazar, F. E., Blechman, E. A., Blinn-Pike, L., & Larose, S. (2006). Mentoring special youth populations. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 747-763.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624-645.
- Cumsille, P., Flaherty, B., Darling, N., & Martínez, M. L. (2009). Heterogeneity and change in the patterning of adolescents' perceptions of the legitimacy of parental authority: A latent transition model. *Child Development, 80*(2), 418-432.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist, 59*(8), 676-684.
- Darling, N., Bogat, G. A., Cavell, T. A., Murphy S. E., & Sanchez, B. (2006). Gender, ethnicity, development and risk: mentoring and the consideration of individual differences. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 765-779.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- DeJong, M. (2004). Metaphors and the process of mentoring. *Child and Youth Care Forum, 33*(1), 3-17.

- Deutsch, N. L., & Spencer, N. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development, 121*, 47-70.
- 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.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Characteristics of natural mentoring relationships and adolescents adjustment: Evidence from a national study. *The Journal of Primary Prevention, 26*(2), 69-92.
- Edwards, O. W., Mumford, V. E., & Serra-Roldan, R. (2007). A positive youth development model for students considered at-risk. *School Psychology International, 28*(1), 29-45.
- Goldner, L., & Maysel, O. (2008). Juggling the roles of parents, therapists, friends and teachers – a working model for an integrative conception of mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16*(4), 412-428.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brother Big Sisters School-Based Mentoring. *Child Development, 82*(1), 346–361.
- Karcher, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science, 9*(2), 99-113.
- Karcher, M. J., Kuperminc, G. P., Portwood, S. G., & Taylor, C. L. 2006. Mentoring programs: A framework to inform program development and evaluation. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 709-725.
- Keating, L. M., Tomishima, M. A., & Foster, S. (2002). The effects of mentoring on youth at-risk. *Adolescence, 37*, 717-734.

- Larose, S., Tarabulsky, G., & Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationships on student academic adjustment. *The Journal of Primary Prevention, 26*(2), 111-128.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, willfull adolescents and mentoring. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 677-689.
- Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, J. V., & Rollnick, S. (2005). Motivational interviewing and self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(6), 811-831.
- Mertz, N. T. (2004). What's a mentor anyway? *Educational Administration Quarterly, 40*(4), 541-560.
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., & Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin 35*(8), 1031-1045.
- Nakkula, M. J., & Harris, J.T. (2010). Beyond the dichotomy of work and fun: Measuring the thorough interrelatedness of structure and quality in youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development, 125*, 71-87.
- Philip, K., & Hendry, L. B. (2000). Making sense of mentoring or mentoring making sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people. *Journal of Community & Applied Psychology, 10*(3), 211-223.
- Randolph, K. A., & Johnson, J. L. (2008). School-based mentoring: A review of the research. *Children & Schools, 30*(3), 177-185.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Rhodes, J. E., Bogat, G. A., Roffman, J., Edelman, P., & Galasso, L. (2002). Youth mentoring in perspective: Introduction to the special issue. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 149-155.
- Russell, L. (2007). Mentoring is not for you!: Mentee voices on managing the mentoring experience. *Improving Schools, 10*(1), 41-52.
- Sluzki, C. (1996). *La red social: Frontera de la practica sistémica*.
 [The social network: The border of the systemic practice] Barcelona: Gedisa.
- Spencer, R. (2004). Studying relationships in psychotherapy: An untapped resource for youth mentoring. *New Directions for Youth Development, 103*, 31-42.
- Spencer, R. (2006). Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth & Society, 37*(3), 287-315.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology, 49*(3), 257-262.
- Véroneau, M. H., Koestner, R. F., & Abela, J. R. Z. (2004). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of the self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(2), 280-292.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. London: Sage Publications.
- Zimmermann, M. C., Bingenheimer, J. B., & Notaro, P.C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 221-243.

Síntese

O presente capítulo teve como objetivo fundamental contextualizar e estabelecer uma delimitação do terreno de análise a seguir, neste trabalho. Essa pretensão levou a uma análise desdobrada em dois níveis complementares. Por um lado, foi realizada uma avaliação do *estado da arte*, que assentou na compilação e análise crítica de estudos sobre a eficácia da tutoria escolar publicados entre 2002 e 2009. Por outro lado, foi também feita uma reflexão sobre o que se denominou *estado da prática*. Esta dimensão da análise envolveu uma aproximação ao estado de desenvolvimento das práticas de tutoria escolar implementadas no âmbito da *Metodologia TUTAL*, na visão dos tutorandos. Os dois trabalhos que constituem esta secção de enquadramento sustentam as seguintes ideias-chave:

- À data da realização da revisão da literatura, os estudos sobre programas de tutoria escolar eram diminutos, essencialmente de natureza não-experimental ou quasi-experimental e, frequentemente, baseados em amostras de conveniência e de pequena dimensão;
- Os programas avaliados apresentavam limitações relevantes de organização, sobretudo no que diz respeito à curta duração das relações de tutoria escolar.
- Os estudos debruçavam-se, com maior recorrência, sobre os efeitos socioemocionais dos programas, o que poderá decorrer, em larga medida, do facto dos tutores serem voluntários externos à escola, apostados em oferecer um modelo de relação com um adulto alternativo e positivo, e não tanto na definição de uma estrutura de objetivos académicos.
- O segundo estudo apresentado neste capítulo, centrado nos processos relacionais de tutoria desenvolvidos na *Metodologia TUTAL*, começa por evidenciar que as relações de tutoria, neste programa, se baseiam numa estrutura de encontros frequentes, dominados pela discussão de temáticas ligadas ao desempenho escolar.

- Todavia, esta estrutura de relação não parece resumir a tutoria escolar, na *Metodologia TUTAL*, a um foco exclusivo nas questões de suporte para a competência. Análises adicionais, centradas nos processos relacionais subjacentes à relação tutorial, indicam que, na perspectiva dos tutorandos, os tutores respondiam com mais frequência às suas necessidades de relação do que às necessidades de autonomia e de competência. Deste modo, é possível que o suporte para a relação funcionasse como porta de entrada para a abordagem de outras necessidades psicológicas, atendendo ao percurso escolar anterior destes alunos e às suas características.
- Regista-se, igualmente, uma certa ambivalência dos tutorandos em relação à satisfação das necessidades de autonomia. As referências a um modo prescritivo de definição de limites são mais frequentes do que os relatos de abordagens dos tutores à tomada de decisão e à assunção de escolhas por parte do tutorandos baseadas em *feedback* informativo ou na disponibilização de oportunidades. Contudo, a ambivalência dos tutorandos em relação a este modo de ação dos tutores poderá significar que, pelas suas características, poderão ter requerido uma abordagem mais diretiva em certos momentos da relação e/ou que a resposta dos tutores à generalidade das suas necessidades, nomeadamente das suas necessidades de relação, facilitou a aceitação de estratégias de gestão da autonomia baseadas no controlo ou na prescrição de soluções.
- Finalmente, este estudo também indica que a articulação da estrutura e do processo relacional na tutoria não foi uniforme para rapazes e raparigas. Os rapazes demonstraram uma maior probabilidade de reconhecer o tutor como uma pessoa significativa nas suas vidas e de sentirem que as suas necessidades de suporte para a competência eram significativamente satisfeitas na tutoria. Por seu turno, as

raparigas revelaram uma satisfação significativa das suas necessidades de competência em função de um número acrescido de contactos com o tutor.

CAPÍTULO 2 – DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Enquadramento

Um dos pilares da investigação em ciências sociais é a utilização de instrumentos que sustentem a validade das interpretações e inferências que possam originar. A sua seleção deve ser coerente em relação aos objetivos de trabalho, à população-alvo à qual se destinam, à fundamentação teórica e, como é óbvio, à metodologia operacionalizada. Como tivemos já oportunidade de mencionar previamente, a presente tese assentou numa metodologia mista e sequencial. Uma abordagem qualitativa antecedeu um conjunto de estudos de eficácia acerca da *Metodologia TUTAL*, de cariz quantitativo, com regresso, no final, a uma avaliação qualitativa da eficácia deste mesmo programa (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003). Esta linha de investigação envolveu um trabalho centrado nos instrumentos que se desdobrou em dois segmentos fundamentais. Do ponto de vista qualitativo, tanto a análise exploratória das experiências de tutoria escolar, com base numa entrevista semiestruturada, apresentada no capítulo anterior, como a avaliação da eficácia da *Metodologia TUTAL*, por parte de professores tutores e pais, com recurso a grupos focais, a qual será apresentada no capítulo 4, conduziu à formulação de guiões específicos de questionamento, devidamente adequados a cada uma das situações. Por sua vez, a avaliação quantitativa da eficácia da *Metodologia TUTAL* assentou, numa parte significativa, num estudo por questionário. Tal motivou uma prospeção inicial para identificação de instrumentos que se adequassem à medição das variáveis de interesse. Esse levantamento levou à identificação do KIDSCREEN-27 (Ravens-Sieberer et al., 2007) e da Escala de Esperança para Crianças (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2009) como ferramentas de interesse. Porém, estes instrumentos responderam apenas em parte às necessidades de medição. A intenção de estudar processos psicológicos mais estáveis e a própria relação entre professores tutores e tutorandos, de acordo com o referencial teórico da Teoria da Autodeterminação, levou à adaptação e validação de três instrumentos para posterior integração na bateria dos estudos de eficácia: a

Escala de Competência Percebida na Aprendizagem (Simões & Alarcão, 2011), a Escala de Decisão Percebida na Aprendizagem (Simões & Alarcão, 2011; Silva et al. 2007) e a Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação (Simões & Alarcão, *in press*). É sobre este trabalho de adaptação e validação de instrumentos que incide o presente capítulo.

Numa explanação necessariamente panorâmica, convém salientar que a adaptação e validação dos instrumentos foram realizadas considerando os princípios fundamentais de precisão e validade que devem nortear o estudo das propriedades psicométricas de instrumentos (Moreira, 2004). A precisão ou fiabilidade refere-se ao facto dos resultados fornecidos por um instrumento serem relativamente constantes independentemente do tempo ou do contexto de aplicação. Os diferentes métodos que podem ser usados na avaliação da precisão apresentam, todos eles, desvantagens, pelo que a sua utilização deve ser feita de um modo complementar. De entre os métodos disponíveis, optámos pelo método do teste-reteste em conjugação com o método de análise da consistência interna. Por sua vez, a validade pressupõe que as medidas psicométricas serão tanto mais adequadas quanto mais se constituírem como “bons índices de dimensões latentes, não observáveis, ao longo das quais os indivíduos podem ser distribuídos” (Moreira, 2004, p. 345). No fundo, a validade não é uma propriedade dos instrumentos em si ou dos resultados; estabelece-se antes como uma inferência ou um ação destinada a verificar as relações evidenciadas por uma série de resultados, de acordo com hipóteses previamente estipuladas pelo investigador. O conceito de validade tem vindo, deste modo, a evoluir de concepções plurais para uma formulação unitária, próxima da definição da validade de construto e de uma visão pragmática da mesma.

Seguindo os princípios de precisão e de validade, a validação de instrumentos implicou a concertação de diversos procedimentos, no presente trabalho. Ao nível da

precisão, alguns desses procedimentos destinaram-se ao exame dos conteúdos, nomeadamente no que se refere a dificuldades de interpretação dos itens, à consideração das diversas facetas de um determinado construto na escala/questionário e à avaliação de comportamentos sociais indesejáveis com influência no processo de resposta. De modo a responder a estes e a outros desafios, os investigadores tiveram especial cuidado na apresentação gráfica dos itens, realizaram aplicações-piloto dos questionários e conduziram questionários cognitivos nessas aplicações que serviram de teste, de modo a despistar termos e formulações dos itens que pudessem ser incompreensíveis. Outros procedimentos dirigiram-se ao exame da variação de resposta dos participantes. Neste ponto, optou-se, sobretudo, por uma aproximação correlacional entre os padrões de resposta no teste e no reteste e entre os diferentes construtos integrados na bateria de instrumentos, de acordo com um conjunto de hipóteses previamente definidas e devidamente alicerçadas na literatura. Finalmente, foi também feito o exame dimensional dos instrumentos. Para tal, recorreu-se a análises em componentes principais seguidas ou não de análises fatoriais confirmatórias, consoante as necessidades.

Assim sendo, os dois artigos integrados neste capítulo apresentam o modo como foram implementados e concertados todos os procedimentos destinados a estabelecer a precisão e a validade dos resultados fornecidos pelos instrumentos adaptados e validados. O primeiro dos trabalhos, intitulado “Avaliação da Motivação Intrínseca na Aprendizagem: Validação de Duas Escalas para Crianças e Adolescentes” integra a avaliação das propriedades psicométricas da Escala de Competência Percebida na Aprendizagem e da Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem. O segundo trabalho que é parte integrante deste capítulo denomina-se “Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas em Crianças e Adolescentes: Adaptação e Validação da ESNPBR” e sintetiza uma análise semelhante feita para a Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação.

Avaliação da Motivação Intrínseca na Aprendizagem: Validação de Duas Escalas para Crianças e Adolescentes⁵

Resumo

O objetivo do presente trabalho é proceder à adaptação e validação de duas escalas breves de avaliação da motivação na aprendizagem: a Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem e a Escala de Competência Percebida na Aprendizagem. O estudo abrangeu 510 participantes, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos. Após a análise exploratória de dados, o trabalho envolveu a avaliação da consistência interna, sucedida de uma análise fatorial exploratória de ambas as escalas. Foram estudadas, também, a sua validade convergente, bem como a sua estabilidade temporal. Foi ainda realizada uma análise diferencial dos resultados quanto às variáveis gênero e ano de escolaridade. Os instrumentos revelam valores moderados a elevados ao nível da consistência interna e estruturas unidimensionais à semelhança das versões originais em Língua Inglesa. Confirmam-se, também, várias das hipóteses colocadas quanto à sua validade convergente. Estudos adicionais relativamente à estabilidade temporal destes instrumentos parecem ser pertinentes.

Palavras-chave: Motivação; Escolha percebida; Competência percebida.

Abstract

The aim of this study was to adapt and to validate two brief scales in order to assess the subjective motivation for learning: the Perceived Choice for Learning Scale and the Perceived Competence for Learning Scale. The study involved 510 participants, ages 9-16 years old. After an exploratory data analysis, the study involved the assessment of internal consistency, followed by an exploratory factor analysis of both scales. Convergent validity and temporal stability of the two scales were also tested, along with a differential analysis regarding gender and school level of the participants. The instruments showed moderate to high levels of internal consistency and one-dimensional structures similar to their original versions in English. Several hypotheses concerning convergent validity were also supported by the study. Additional research seems to be recommendable to address temporal stability issues.

Keywords: Motivation; Perceived choice; Perceived competence.

⁵ Simões, F., & Alarcão, M. (2011). *A avaliação da motivação intrínseca na aprendizagem: Validação de duas escalas para crianças e adolescentes*. PSICO-USF, 16(3), 265-273.

Introdução

Nas últimas décadas, a análise da motivação em vários contextos, incluindo o da aprendizagem, tem merecido uma atenção crescente por parte de diversas abordagens teóricas. Entre elas merece relevo a Teoria da Auto-Determinação (TAD). O seu princípio fundamental é de que cada sujeito possui uma organização motivacional intrínseca orientada para o desenvolvimento pessoal, a integração do Eu e a resolução de inconsistências internas. À luz desta teoria, a motivação intrínseca descreve os comportamentos que são desenvolvidos com base no interesse e no prazer genuíno que lhes é inerente. Pelo contrário, a motivação extrínseca é definida pela TAD como o processo motivacional em que os comportamentos são condicionados por fatores internos (e.g. estratégias defensivas de confirmação do valor pessoal) ou externos (e.g. recompensas) que levam à operacionalização de ações que não resultam em interesse ou prazer para o sujeito (Vanteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

Desenvolvimentos mais recentes da TAD vieram mostrar que a dicotomia entre motivação intrínseca e motivação extrínseca é relevante, mas insuficiente para captar todo o dinamismo inerente aos processos motivacionais. Aspectos como a flutuação das motivações subjetivas ao longo do tempo, o seu condicionamento por via do desenvolvimento pessoal associado ao ciclo de vida e, sobretudo, a evidência crescente de que a própria motivação extrínseca denota variações em função do tipo de regulação e do respectivo grau de autonomia percebida pressionaram a emergência de novas sistematizações teóricas. No sentido de dar uma resposta a estas e a outras exigências, a TAD evoluiu para a definição de um contínuo motivacional da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). Entre outras inovações, esta concepção teórica: a) descreve a motivação como um contínuo bidireccional que vai do comportamento indeterminado, associado à desmotivação, ao comportamento autodeterminado, ligado à motivação intrínseca, passando pelo comportamento determinado

externamente que caracteriza a motivação extrínseca; b) detalha os estilos de regulação, *locus* de controle percebido e processos de regulação inerentes a cada um dos campos comportamentais e motivacionais desse mesmo contínuo; c) descreve a motivação extrínseca de forma mais pormenorizada, no que diz respeito aos processos de regulação que lhe estão subjacentes. Em concreto, os autores postulam que a motivação extrínseca pode assentar em uma regulação externa ou em mecanismos de introjeção, identificação ou integração. O modelo do contínuo motivacional vem ainda reforçar a ideia de que a motivação intrínseca é, em primeiro lugar, influenciada pela noção de competência pessoal, associada a um sentido de escolha livre das tarefas em contextos como o das aprendizagens formais (Zisimopoulos & Galanaki, 2009). Estabelece-se, assim, que a realização de uma tarefa de aprendizagem em meio escolar será tanto mais baseada no interesse genuíno e no prazer quanto mais o aluno perceber que é capaz de realizá-la com proficiência, ao mesmo tempo que a compreende como resultado de uma escolha congruente com as suas necessidades e interesses (Deci, Eghrani, Patrick, & Leone, 1994). Por outras palavras, competência e escolha percebidas são as duas variáveis nucleares da motivação intrínseca na aprendizagem, apesar de outras como a existência de *feedback* positivo ou a disponibilização de um racional para a realização de tarefas, parecerem também contribuir, embora com pesos e orientações diversas, para a sua definição (Deci, et al., 1994; Reeve, et al., 2003).

Uma maior sistematização teórica dos processos motivacionais por parte da TAD tem sido acompanhada pela construção de alguns instrumentos de avaliação como questionários e escalas. Alguns deles permitem obter medidas gerais da motivação subjetiva, em diferentes esferas do funcionamento pessoal e social (trabalho, educação, saúde, entre outras). Em outros casos têm sido desenvolvidas escalas de carácter breve, no sentido de avaliar algumas variáveis específicas envolvidas nos processos motivacionais, sendo

bastante indicadas para certas populações, de que são exemplo as crianças e os adolescentes (Moreira, 2004).

O estudo vertente posiciona-se nesta segunda linha de avaliação da motivação intrínseca. Deste modo, o seu objetivo geral é o de disponibilizar, em Língua Portuguesa, escalas que permitam avaliar a escolha e a competência percebidas na aprendizagem, em crianças e adolescentes, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos. As mesmas basearam-se na relevância da escolha e da competência percebidas sugerida pela TAD enquanto núcleo definidor da motivação intrínseca. Os resultados desse trabalho, bem como as limitações encontradas e os procedimentos adotados com vista a ultrapassá-las, são apresentadas e discutidas nos pontos seguintes.

Método

Amostra

A amostra deste estudo foi recolhida em cinco escolas da rede de ensino público, da Região Autónoma dos Açores, em Portugal. Foram convidados a participar todos os alunos que frequentavam o ensino regular do 5º e do 7º anos de escolaridade, nas escolas envolvidas. Considerando os critérios de inclusão na amostra, foram seleccionadas 27 turmas, com um total de 588 alunos inscritos. A amostra final ficou constituída por 510 alunos, resultando em uma taxa de participação de 86.7%. Destes, 238 (46.7%) eram do sexo masculino e 272 (53.3%) eram do sexo feminino. Em relação ao nível de escolaridade, 246 dos participantes frequentavam o 5º ano, ao passo que 264 estavam inseridos em turmas do 7º ano de escolaridade. A idade dos participantes variou entre os 9 e os 16 anos ($M=11.12$; $DP=1.24$).

Instrumentos

Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem

A Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem é uma subescala da Escala de Auto-Determinação (Sheldon, 1995; Trash & Elliot, 2002). A mesma foi adaptada a partir da versão traduzida para a população portuguesa (Silva et al., 2007). Esta escala avalia em que medida os sujeitos consideram as suas decisões e escolhas na aprendizagem como resultado da sua própria iniciativa e é constituída por 5 itens formulados de modo afirmativo (e.g. *Sinto que sou a escolher aquilo que faço*). Em relação a cada uma das afirmações, os sujeitos deverão posicionar-se de acordo com uma escala ordinal de 1 (nunca) a 5 (sempre). Diversos estudos realizados com a versão original revelam valores de *alpha de Cronbach* que variam entre 0.86 e 0.92 (Sheldon, 1995). A versão, para adultos, adaptada para a população portuguesa apresenta um *alpha de Cronbach* de 0.85 (Silva et al., 2007).

Escala de Competência Percebida na Aprendizagem

A Escala de Competência Percebida na Aprendizagem é constituída por quatro itens que avaliam o grau subjetivo de competência dos sujeitos, em um determinado contexto de aprendizagem. O instrumento, na sua versão original, em Língua Inglesa, permite ao sujeito analisar o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações, de acordo com uma escala de resposta de sete pontos (de completamente falso a completamente verdadeiro). Na sua versão adaptada para crianças e adolescentes da população Portuguesa, cada um dos itens (e.g. *Vou ser capaz de atingir os meus objetivos, neste ano letivo*) é avaliado através do recurso a uma escala de ordinal de cinco pontos, que varia entre 1 (nunca) e 5 (sempre). Não são conhecidos estudos sobre as qualidades psicométricas desta escala.

Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação

A Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação (ESNPBR) é constituída por um conjunto de nove itens, que podem ser classificados de 1 (nunca) a 5 (sempre). Os itens estão agrupados em três fatores que correspondem ao suporte das necessidades psicológicas básicas definidas pela TAD (relação, competência e autonomia). Os três itens em cada um dos fatores estão formulados de modo afirmativo, sendo que um deles é cotado em sentido inverso, pois nos seus níveis mais elevados descreve uma frustração da necessidade psicológica básica a que se reporta. A sua administração permite que o aplicador selecione aquela relação sobre a qual pretende fazer a avaliação da satisfação das necessidades psicológicas básicas, possibilitando a avaliação de diferentes tipos de relacionamentos pessoais (La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000). Na sua versão original, a ESNPBR revelou valores de *alpha de Cronbach* entre 0.85 e 0.94 (La Guardia, et al., 2000). A versão Portuguesa deste instrumento, adaptada para crianças e adolescentes e destinada a avaliar relações pedagógicas, revelou níveis de consistência interna moderados a elevados (0.80) e um coeficiente de validade teste-reteste de 0.58 (Simões & Alarcão, no prelo).

Escala de Esperança para Crianças

A Escala de Esperança para Crianças (EEC) foi desenvolvida por Snyder et al. (1997) para avaliar os pensamentos de esperança relacionados com objetivos, em crianças e adolescentes com idades entre os 8 e os 16 anos. A escala é constituída por 6 itens, formulados de modo afirmativo, sendo que três deles avaliam o componente denominado “Iniciativa” (e.g. *Penso que estou a fazer bem as coisas*) e os restantes três itens avaliam o componente designado por “Caminhos” (e.g. *Consigo pensar em muitas maneiras de conseguir as coisas que considero importantes*). Os itens que avaliam cada um dos

componentes são apresentados de uma forma alternada e podem ser classificados de acordo com uma escala ordinal de seis pontos entre 1 (nenhuma das vezes) e 6 (todas as vezes). Valores mais elevados correspondem a níveis mais significativos de esperança. Estudos realizados pelos autores da versão original revelam consistência interna com valores que variaram entre 0.72 e 0.86 e um coeficiente de fidelidade teste-reteste com valores que oscilam entre 0.71 e 0.73 (Snyder et al., 1997). Um *alpha de Cronbach* de 0.81 foi encontrado para a versão portuguesa assim como um coeficiente de fidelidade teste-reteste de 0.60 (Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2009).

Procedimentos

Adaptação dos instrumentos para a Língua Portuguesa

A realização do estudo foi antecedida de um pedido de autorização aos autores para utilização e adaptação dos instrumentos. No caso da Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem, estando já disponível uma versão em Língua Portuguesa destinada a adultos, foram realizados os ajustamentos necessários ao enquadramento do instrumento no contexto da aprendizagem formal, bem como à adequação da linguagem ao nível etário dos sujeitos. A alteração mais relevante foi o abandono da estrutura dicotômica dos itens, constituída por duas afirmações contraditórias: uma colocada no primeiro ponto da escala de resposta e a outra no extremo oposto desse contínuo. Em vez dessa organização, cada item passou a ser constituído por apenas uma afirmação em relação à qual os sujeitos teriam de posicionar-se, de acordo com a escala de resposta fornecida.

Por sua vez, a Escala de Competência Percebida na Aprendizagem foi traduzida da sua versão original em Inglês para a Língua Portuguesa por duas pessoas formadas em psicologia e fluentes em ambos os idiomas. Seguiu-se um processo de retradução, realizado por dois docentes formados nas duas Línguas, sem acesso à versão original do instrumento,

no intuito a favorecer a identificação de discrepâncias entre ambas as formulações. De maneira a garantir um equilíbrio entre as definições teóricas das necessidades psicológicas básicas, tal como são propostas na literatura pela TAD, e a preocupação de tornar a linguagem acessível a crianças e adolescentes, o processo de tradução e retradução foi triangulado com a opinião de outros dois docentes do ensino básico com formação superior em Português e Inglês.

Após o processo de tradução/retradução da Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem e da adaptação da Escala de Competência Percebida na Aprendizagem, foi realizado um estudo piloto. Nele participaram 15 crianças e adolescentes, oito do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos ($M=11.28$; $DP=2.12$). Todos frequentavam o 5º ou o 7º ano de escolaridade e dois projetos locais de ocupação de tempos livres conhecidos pelos investigadores. A sua seleção foi feita em função de três critérios: a) serem alunos das escolas abrangidas pelo estudo; b) estarem dentro da faixa etária esperada para a amostra; c) serem alunos com um nível de literacia inferior ao esperado para a idade, de modo a melhor analisar as questões de compreensão dos itens propostos (Moreira, 2004). O consentimento informado dos responsáveis legais das crianças e adolescentes que participaram no estudo piloto foi recolhido através de documento escrito criado para o efeito. Nele eram descritos os objetivos e procedimentos do estudo a realizar, ao mesmo tempo que se solicitava a autorização para que os respectivos educandos nele participassem. No momento da aplicação dos instrumentos, os participantes foram sempre questionados sobre a sua disponibilidade para colaborarem no estudo, mesmo após ter sido obtido o consentimento informado dos respectivos responsáveis legais, sendo do mesmo modo garantida a confidencialidade dos dados fornecidos. Os que aceitaram participar fizeram o preenchimento individual dos instrumentos e, em seguida, discutiram o processo de resposta com o primeiro autor deste estudo, presente durante a administração. A

triangulação da informação com docentes bem como a discussão item a item realizada com os sujeitos que participaram no estudo piloto conduziu a ajustamentos em três itens da Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem. As alterações introduzidas foram feitas ao nível da sintaxe dos itens, substituição de palavras por sinónimos mais inteligíveis ou emprego de diferentes tempos verbais.

Amostragem

Depois de concluído o processo de adaptação dos instrumentos, foi solicitada autorização à Direcção Regional da Educação e Formação do Governo Regional dos Açores para a administração do protocolo do estudo em escolas da rede pública de ensino da região. Obtido o consentimento oficial da tutela, foi feito um pedido de colaboração a cinco escolas, através de contato com os respectivos conselhos executivos. Estas foram seleccionadas considerando que já colaboravam com os investigadores em outro estudo sobre o impacto de um programa de mentoria escolar, tendo todos mostrado disponibilidade para participar na investigação. De seguida, foi garantido o consentimento informado dos responsáveis legais pelas crianças e adolescentes das turmas abrangidas, através de documento escrito enviado pelo diretor de turma semelhante ao que já fora usado no estudo piloto. No momento de aplicação, além de serem elucidados sobre os objetivos do estudo, as questões de confidencialidade e o modo de preenchimento dos instrumentos, os participantes foram de novo questionados sobre a sua vontade para colaborarem no estudo.

A aplicação dos instrumentos foi coletiva, tendo sido realizada em aulas da disciplina de Cidadania, de acordo com o estipulado pelos conselhos executivos das escolas e ouvidos os diretores de turma quanto à sua disponibilidade. A dimensão dos grupos variou entre um mínimo de 10 e um máximo de 25 alunos. A administração dos instrumentos foi feita pelo primeiro autor, de acordo com um protocolo de procedimentos criado para o efeito, não

estando presente qualquer docente na sala no momento da aplicação. Antes de preencherem os instrumentos, os participantes foram informados sobre o modo de organização do protocolo, as questões de confidencialidade das respostas e a importância de todas as perguntas serem respondidas.

Análise dos dados

Os dados foram analisados com recurso ao PASW Statistics 18. Primeiro, foi realizada uma avaliação da consistência interna dos instrumentos, através do cálculo do *alpha* de *Cronbach* para a totalidade da escala e da análise deste parâmetro na contingência de eliminação de cada um dos itens (*scale if item-deleted*) que o constituem. De seguida, foi feita uma Análise em Componentes Principais. Os componentes retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *scree plot* e a percentagem de variância retida (Maroco, 2007). Este procedimento foi sucedido de uma análise fatorial confirmatória realizada no programa Amos 18 e que se destinou a aumentar a compreensibilidade do modelo. Seguiu-se uma análise da validade convergente, através do cálculo de um conjunto de correlações de Spearman entre todas as variáveis dos diferentes questionários e escalas integrados na bateria deste estudo. Foi conduzido, também, um estudo diferencial dos resultados, comparando-os com base nas variáveis gênero e ano de escolaridade, se aplicando, para tal, o teste *t* de Student para amostras independentes. Por último, foi verificada a estabilidade temporal das respostas, através de uma segunda aplicação de toda a bateria de instrumentos. O reteste envolveu um número bastante menor de participantes devido a períodos de interrupção letiva que ocorrem todos os anos nas escolas para efeitos de formação profissional obrigatória dos professores. Uma vez que este estudo se integrava em um projeto de investigação mais vasto, não foi possível alargar o período temporal do reteste, de modo a melhorar as condições de constituição da amostra,

no que diz respeito ao número de sujeitos envolvidos. A avaliação da estabilidade temporal do instrumento foi feita recorrendo ao cálculo do coeficiente de correlação de Spearman entre ambos os momentos de aplicação, os quais distaram duas semanas entre si.

Resultados

Consistência interna

A análise da consistência interna revelou valores de *alpha* de *Cronbach* de, respectivamente, 0.80 e 0.85, para a Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem e para a Escala de Competência Percebida na Aprendizagem, os quais podem ser considerados moderados a elevados (Murphy & Davidshofer, 1988). Procedeu-se, de igual modo, a uma análise da consistência interna das duas escalas, com base no critério *scale if item-deleted*. Em ambos os casos, a remoção de qualquer um dos itens que constituíam os instrumentos analisados não resultou em um acréscimo do valor global dos valores respectivos de *alpha* de *Cronbach*, mas antes na sua diminuição.

Análise em Componentes Principais

Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem

A Análise em Componentes Principais, no caso da Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem, revelou um valor de $KMO=0.740$, indicando uma fatoriabilidade média. Todas as correlações entre os itens encontravam-se acima de 0.30. A tabela 1 resume a estrutura fatorial encontrada.

A Análise em Componentes Principais mostrou a unidimensionalidade da Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem, se identificando um componente responsável por 55.97% da variância total explicada, com um *eigenvalue* de 2.799.

Tabela 1. Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem (Loadings, Eigenvalue e Percentagem de Variância Explicada)

Nº item	Item	Componente 1
1	Sinto que sou eu a escolher aquilo que faço.	0.687
2	Faço as coisas que tenho a fazer por escolha própria.	0.745
3	Eu faço aquilo que faço, porque me interessa.	0.687
4	Sinto-me livre para fazer as coisas que decido fazer.	0.812
5	Sinto-me livre para fazer aquilo que escolho fazer.	0.800
<i>Eigenvalue</i>		2.799
% de variância explicada		55.97

Escala de Competência Percebida na Aprendizagem

No caso da Escala de Competência Percebida na Aprendizagem, a Análise em Componentes Principais apresentou um valor de $KMO = 0.812$, indicando uma boa fatoriabilidade. Todas as correlações inter-itens se encontravam acima de 0.50. A tabela 2 apresenta uma síntese dos componentes extraídos. A Análise em Componentes Principais revelou, também, a unidimensionalidade da Escala de Competência Percebida na Aprendizagem, se identificando um componente responsável por 68.97% da variância total explicada, com um *eigenvalue* de 2.759.

Tabela 2. Escala de Competência Percebida na Aprendizagem (Loadings, Eigenvalue e Percentagem de Variância Explicada)

Nº item	Item	Componente 1
1	Sinto confiança para aprender a maior parte das matérias.	0.841
2	Sou capaz de aprender a maior parte das matérias.	0.858
3	Vou ser capaz de atingir os meus objectivos, neste ano lectivo.	0.800
4	Vou ser capaz de ter boas notas, na maior parte das disciplinas.	0.821
<i>Eigenvalue</i>		2.759
% de variância explicada		68.97

Validade convergente

Tal como ilustra a tabela 3, foi possível observar que as diferentes escalas se encontram significativamente correlacionadas.

Uma leitura mais atenta da tabela 3 permite verificar que algumas das correlações ao nível da validade convergente entre as Escalas de Competência Percebida na Aprendizagem e de Escolha Percebida na Aprendizagem e as subescalas dos instrumentos aplicados são não só significativas, mas também moderadas ($\rho_s > 0.30$).

Neste capítulo, será de realçar, em primeiro lugar, a correlação moderada entre a Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem e a Escala de Competência Percebida na Aprendizagem ($\rho_s > 0.31$, $p < 0.01$). No caso da Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem, esta apresenta correlações também moderadas, mas mais elevadas, com as duas subescalas da Escala de Esperança, a subescala Iniciativa ($\rho_s > 0.43$, $p < 0.01$) e a subescala Caminhos ($\rho_s > 0.43$, $p < 0.01$). De acordo com o mesmo critério, se destacam, também, as correlações moderadas entre a Escala de Competência Percebida na

Aprendizagem e as subescalas da Escala de Esperança, a subescala Caminhos ($\rho_s > 0.55, p < 0.01$), e a subescala Iniciativa ($\rho_s > 0.55, p < 0.01$). É de salientar, ainda, as correlações moderadas entre a Escala de Competência Percebida na Aprendizagem e a subescalas Suporte para a Competência ($\rho_s > 0.45, p < 0.01$) e Suporte para a Relação ($\rho_s > 0.32, p < 0.01$).

Tabela 3. Correlações entre a Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem e a Escala de Competência Percebida na Aprendizagem e os Instrumentos Incluídos no Protocolo Administrado

Instrumentos	Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem	Escala de Competência Percebida na Aprendizagem
Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem	---	0.31**
Escala de Competência Percebida na Aprendizagem	0.31**	---
ESNPBR/Suporte para a Relação	0.11**	0.32**
ESNPBR/Suporte para a Competência	0.26**	0.45**
ESNPBR/Suporte para a Autonomia	0.15**	0.26**
Esperança/Caminhos	0.43**	0.55**
Esperança/Iniciativa	0.44**	0.55**

Nota. ** $p < .001$.

De notar que quer a Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem, quer a Escala de Competência Percebida na Aprendizagem apresentam correlações positivas e significativas,

mas fracas, com a subescala de Suporte para a Autonomia, da ESNPBR, ao invés do que era previsto antes da realização deste estudo.

Análise diferencial

A análise diferencial revelou diferenças significativas entre alunos do 5º e do 7º ano de escolaridade no que se refere à competência percebida na aprendizagem [$t(508) = 8.154$; $p = 0.05$]. Os alunos do 5º ano de escolaridade apresentaram um resultado médio superior ($M = 17.32$; $DP = 2.50$) em comparação com os alunos do 7º ano ($M = 15.54$; $DP = 2.41$). Não foram, contudo, detetadas diferenças estatisticamente significativas quanto à escolha percebida na aprendizagem, tendo em conta a variável ano de escolaridade. Quando é considerada a variável gênero, os resultados obtidos por rapazes e raparigas não se diferenciaram do ponto de vista estatístico.

Estabilidade temporal

Dos 221 alunos envolvidos no reteste, 118 eram do sexo masculino e 103 do sexo feminino, com idades que oscilavam entre os 9 e os 16 anos ($M = 11.71$; $DP = 1.21$). No que se refere ao nível de escolaridade, 48 destes alunos estavam matriculados no 5º ano, enquanto 173 estavam matriculados no 7º ano. O valor encontrado para a estabilidade temporal da Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem foi moderado ($\rho_s > 0.50$, $p < 0.01$), ao passo que para a Escala de Competência Percebida na Aprendizagem foi forte ($\rho_s > 0.73$, $p < 0.01$).

Discussão dos resultados

A TAD define a motivação intrínseca como o processo em que o sujeito executa uma dada tarefa pelo interesse genuíno e pelo prazer que lhe são inerentes (Deci, et al., 1994). As suas dimensões nucleares são a escolha e a competência percebidas na tarefa (Zisimopoulos & Galanaki, 2009).

No intuito de avaliar com maior propriedade os processos motivacionais, a TAD tem favorecido o desenvolvimento de medidas gerais da motivação intrínseca e de instrumentos de menor extensão que avaliam as suas dimensões particulares. Considerando importante disponibilizar, em Língua Portuguesa, instrumentos breves baseados nos princípios da TAD e ajustados às características de crianças e adolescentes (Moreira, 2004), o objetivo fundamental do presente trabalho foi o de analisar as qualidades psicométricas da Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem e da Escala de Competência Percebida na Aprendizagem.

Ambos os instrumentos revelam valores de consistência interna moderados a elevados, com um *alpha* de *Cronbach* de, respectivamente, 0.80 e 0.85. A análise deste parâmetro com base no critério *if item deleted* parece indicar uma contribuição equilibrado e relevante dos diferentes itens para a consistência interna dos instrumentos.

A Análise em Componentes Principais evidenciou a unidimensionalidade de ambas as escalas. Todavia, a Escala de Competência Percebida na Aprendizagem apresenta uma melhor fatoriabilidade ($KMO=0.812$), ao mesmo tempo que o componente encontrado explica uma maior percentagem de variância explicada (68.97%), comparativamente ao que sucede com a Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem. Neste caso, a fatoriabilidade é apenas média ($KMO=0.740$) e a percentagem da variância explicada pelo componente encontrado é, também, menor (55.97%).

O estudo da validade convergente demonstra que todas as escalas e subescalas dos instrumentos usados se encontram positiva e significativamente correlacionadas entre si, com algumas das correlações a apresentarem valores moderados ($\rho_s > 0.30$). Salientam-se as correlações entre a Escala de Competência Percebida e as subescalas Iniciativa ($\rho_s > 0.55$) e Caminhos ($\rho_s > 0.55$), da Escala de Esperança para Crianças. A Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem e a Escala de Competência Percebida na Aprendizagem apresentam, por sua vez, uma correlação moderada entre si ($\rho_s > 0.31$).

Do ponto de vista do comportamento diferencial dos resultados, considerando as variáveis gênero e ano de escolaridade, verifica-se que apenas ao nível da comparação entre alunos de 5º e 7º anos de escolaridade se encontrou uma diferença significativa [$t(508) = 8.154; p = 0.05$], com os alunos do 5º ano a apresentarem resultados médios mais elevados na competência percebida.

Quanto à avaliação da estabilidade temporal, a Escala de Competência Percebida na Aprendizagem apresenta uma correlação forte entre as duas aplicações efetuadas ($\rho_s > 0.73$), ao passo que a Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem apresenta uma estabilidade temporal moderada ($\rho_s > 0.50$).

Os resultados obtidos quer no estudo da validade convergente, quer no que se refere à estabilidade temporal de ambas as escalas, estão em linha com o conhecimento produzido em estudos anteriores e com as hipóteses colocadas pelos autores do presente estudo. Regista-se, por exemplo, uma associação positiva, significativa e moderada entre as duas escalas avaliadas, bem como entre estas e as subescalas de Suporte para a Relação e de Suporte para a Competência da ESNPBR. De modo complementar, observam-se correlações do mesmo tipo entre as duas escalas estudadas e as subescalas da Escala de Esperança para Crianças. Também os valores para a estabilidade temporal são compatíveis com as hipóteses avançadas, ficando, todavia, aquém do esperado em termos de magnitude para aplicações

separadas entre si por apenas duas semanas ($\rho_s > 0.80$) (Moreira, 2004). Algumas interpretações podem ser avançadas, no sentido de melhor compreender estes resultados, sobretudo, aqueles mais inesperados. Por um lado, as características dos sujeitos poderão ter levado a algum acaso nas respostas, frequente nesta faixa etária, e a algumas dificuldades de compreensão, apesar de todos os procedimentos adotados de modo a preveni-las. No entanto, aspetos inerentes ao desenvolvimento dos sujeitos poderão ser mais esclarecedores. Em primeiro lugar, as correlações obtidas entre as escalas analisadas e a subescala de Suporte para a Autonomia da ESNPBR foram fracas, apesar do cuidado em selecionar instrumentos para testar a validade convergente que partissem do mesmo referencial teórico e que se reportassem ao contexto de aprendizagem. Em segundo lugar, a estabilidade temporal da Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem é menor em comparação com a estabilidade temporal evidenciada pela Escala de Competência Percebida na Aprendizagem. Será prudente analisar estes dados ponderando a capacidade dos participantes em avaliar dimensões ligadas à autonomia, como acontece com a Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem, em especial quando a avaliação subjetiva sobre esta variável é enquadrada na relação com terceiros. Sendo uma fase marcada por contínuos reajustamentos, desenvolvimentos rápidos e pelo conflito permanente entre a necessidade de afirmação pessoal e a definição de limites pelos adultos, tal poderá resultar em flutuações importantes na apreciação destas dimensões ou torná-la dependente dos contextos ou das pessoas perante os quais ela se define (Liang, Spencer, Brogan & Corral, 2008). Nesta linha de pensamento, convém realçar o fato da subescala Suporte para a Autonomia, da ESNPBR, reportar-se, neste estudo, à avaliação do aluno sobre a relação com o diretor de turma. Sucede que, no sistema de ensino Português, o diretor de turma acaba por estar, muitas vezes, implicado no controle de aspetos como a assiduidade ou a indisciplina, minando ou colocando em causa estratégias baseadas na escolha livre ou na promoção da iniciativa. Tal corrobora, em certa

medida, o carácter contingencial das avaliações que poderão ter sido feitas sobre o suporte para a autonomia disponibilizado pelos diretores de turma afetando a correlação desta variável com a Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem. Em linha com esta perspectiva, note-se que quando os participantes avaliam a sua autonomia em uma lógica independente da relação com figuras adultas, os valores correlacionais voltam a ser moderados, tal como sucede entre a Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem e as subescalas Iniciativa e Caminhos, da Escala de Esperança para Crianças.

Os resultados poderão ter sido, também, influenciados por variáveis contextuais. A normalização das condições de aplicação dos instrumentos, através da elaboração de um protocolo de procedimentos detalhado, visou responder a este possível desafio. Todavia, a sua administração coletiva, em meio escolar, pode ter produzido alguns enviesamentos. Por um lado, poderá ter prevalecido alguma dificuldade em estabelecer uma distinção clara entre o processo de investigação e as atividades de aprendizagem formal e, por sua vez, entre o próprio investigador e os professores. É, portanto, possível que os sujeitos se tenham tornado mais sensíveis a aspetos como a confidencialidade das suas respostas. Do mesmo modo, é provável que a massificação de processos de investigação por questionário em meio escolar, em Portugal, tenha condicionado a atenção ou a motivação dos sujeitos, com consequências relevantes na qualidade da sua participação. Este elemento poderá ter sido muito relevante no estudo da estabilidade temporal dos instrumentos, dado que se tratou da repetição de uma tarefa, em um espaço de tempo curto (Strange, Forest & Oakley, 2003). A par destas dificuldades, a metodologia de recolhimento de dados, ainda no que diz respeito ao estudo da estabilidade temporal, colocou um problema suplementar. Tal residiu no fato do reteste ter sido realizado com os alunos disponíveis para esse efeito e não com um recorte aleatório da amostra ou a sua totalidade. Produziram-se, assim, desequilíbrios, notórios na

falta de proporcionalidade entre o número de alunos do 5º ano e o número de alunos do 7º ano que preencheram a segunda aplicação, com uma sobrerepresentação destes últimos.

No caso da análise diferencial dos resultados, esta contradiz, em parte, estudos anteriores que apontam para um incremento da competência percebida na aprendizagem à medida que os alunos vão avançando no seu percurso escolar (Obach, 2003). Este não é, porém, um dado consensual na literatura. Outros trabalhos referem uma diminuição progressiva da motivação intrínseca e dos seus componentes à medida que os alunos progredem, em especial nos anos de mudança de ciclo de estudo, como sucede com os alunos do 7º ano (Zisimopoulos & Galanaki, 2009). Já a inexistência de diferenças entre alunos do sexo feminino e do sexo masculino quanto às variáveis em estudo está de acordo com outros resultados conhecidos (Obach, 2003).

Conclusão

O presente estudo procurou aferir as qualidades psicométricas da Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem, bem como da Escala de Competência Percebida na Aprendizagem. Os dados indicam níveis de consistência interna moderados a elevados, confirmam a unidimensionalidade de ambas as escalas e ainda várias hipóteses colocadas ao nível da validade convergente. Desta forma, considera-se que ficam disponíveis, para utilização em língua Portuguesa, duas escalas que permitem avaliar a forma como as crianças e os adolescentes percebem a sua competência e a sua capacidade de escolha, na aprendizagem. Estes instrumentos poderão ser úteis em diferentes pesquisas, não só pela sua natureza breve, mas acima de tudo por avaliarem duas variáveis preditoras da motivação intrínseca em contexto educativo sobre as quais se tem notado um interesse crescente na literatura. Ambas as escalas beneficiarão da realização de estudos adicionais, sobretudo ao

nível da sua estabilidade temporal, com diferentes intervalos entre a primeira e a segunda aplicação.

Referências

- Deci, E. L., Eghrani, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination perspective. *Journal of Personality, 62*(1), 119-142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(3), 367-384.
- Liang, B., Spencer, R., Brogan, D., & Corral, M. (2008). Mentoring relationships from early adolescence through emerging adulthood: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior, 72*, 168-182.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização de SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2009). Validation of a portuguese version of the children's hope scale. *School Psychology International, 30*(5), 538-551.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1988). *Psychological testing: Principles and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Obach, M. S. (2003). A longitudinal-sequential study of perceived academic competence and motivational beliefs for learning among children in middle school. *Educational Psychology, 23*(3), 323-338.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 375-392.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., Koestner, R., & Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15(3), 185-205.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The Journal of Experimental Education*, 34(1), 49-66.
- Sheldon, K. M. (1995). Creativity and self-determination in personality. *Creativity Research Journal*, 8(1), 25-36.
- Silva, M. N., Vieira, P. N., Minderico, C. S., Castro, M. M., Coutinho, S. C., Santos, T. C. & Teixeira, P. J. (2007). Testing a portuguese self-determination theory-based psychometric battery. Trabalho apresentado no Annual Meeting of International Society for Behavioral Nutrition and Physical Activity: Oslo.
- Simões, F., & Alarcão, M. (no prelo). Avaliação de satisfação de necessidades psicológicas básicas na relação para a população portuguesa: Adaptação e validação da ESNPBR.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelhman, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubistein, H., & Stall, K. J. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.
- Strange, V, Forest, S., & Oakley A. (2003). Using research questionnaires with young people in schools: The influence of the school context. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(4), 337-346.
- Trash, T. M., & Elliot, A. J. (2002). Implicit and self-attributed achievement motives: concordance and predictive validity. *Journal of Personality*, 70(5), 729-756.

Vanteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus intrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*(1), 19-31.

Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 24*(1), 33-43.

Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas em Crianças e Adolescentes:

Adaptação e Validação da ESNPBR⁶

Resumo

O objetivo deste trabalho foi adaptar e validar a Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação para crianças e adolescentes da população portuguesa. O estudo abrangeu 510 participantes, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos. Os resultados indicam níveis moderados a elevados de consistência interna e um bom ajustamento das soluções fatoriais com dois e com três fatores. Todavia, a solução fatorial com dois fatores é aquela que apresenta melhores índices de ajustamento. Os resultados sustentam, ainda, hipóteses colocadas ao nível da validade convergente entre os fatores encontrados e outras variáveis relacionadas. Conclui-se que o instrumento, na sua versão atual, é uma medida geral adequada do grau de satisfação das necessidades psicológicas básicas na relação.

Palavras-chave: Avaliação psicológica; Necessidades psicológicas básicas.

Abstract

The aim of this study was to adapt and to validate the Basic Psychological Needs Satisfaction in Relationship Scale for children and adolescents of the Portuguese population. It involved 510 participants, ages 9-16 years old. The results show moderate to high levels of internal consistency and a good adjustment of the factorial solution models with two and three factors in accordance with the correspondent theoretical framework. However, the factorial model with two factors is the one that presents better fit. The results also support hypothesis regarding convergent validity between the factors of the instrument and related variables. In sum, the present version of this questionnaire seems to be an appropriate general measure of basic psychological needs in relationships.

Keywords: Psychological assessment; Basic psychological needs.

⁶ Simões, F., & Alarcão, M. (*in press*). Satisfação de necessidades psicológicas em crianças e adolescentes: Adaptação e validação da ESNPBR. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.

A Teoria da Auto-Determinação (TAD) é uma macroteoria da motivação, da personalidade e do bem-estar. A sua premissa central é que a motivação pode oscilar num contínuo entre a desmotivação e a motivação intrínseca. Enquanto estado motivacional ótimo, a motivação intrínseca ocorre quando o sujeito desenvolve comportamentos autodeterminados, baseados num *locus* de controlo interno e em processos regulatórios como o interesse genuíno e a satisfação (Niemic & Ryan, 2009). Uma parte importante do trabalho desenvolvido pela TAD centra-se na análise das condições que poderão suscitar a motivação em diferentes contextos, como organizações (Baard, Deci, & Ryan, 2004), saúde (Deci & Ryan, 2008) ou educação (Niemic & Ryan, 2009). Para a TAD, tais condições dependem da satisfação das chamadas necessidades psicológicas básicas. As mesmas são disposições de carácter inato, cuja satisfação serve de base à sobrevivência, ao crescimento e à integração do sujeito. De acordo com esta visão teórica, é possível distinguir três necessidades psicológicas básicas: relação, competência e autonomia (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000). A necessidade de relação envolve a orientação pessoal para estabelecer laços relacionais fortes, estáveis e duradouros que promovam o sentido de aceitação e de compreensão por parte dos outros. Por sua vez, a necessidade de competência refere-se a um sentimento pessoal de eficácia, como consequência do sujeito desenvolver uma perceção de sucesso e capacidade, perante situações que se apresentam como desafiantes (Patrick, Knee, Canevello & Lonsbary, 2007). Finalmente a necessidade de autonomia pode manifestar-se em termos de capacidade para iniciar tarefas ou tomar decisões, controlo volitivo e assunção das consequências do próprio comportamento (La Guardia & Patrick, 2008). Para a TAD, a conceptualização das necessidades psicológicas básicas só fica completa se as mesmas forem distinguidas dos desejos. Enquanto as primeiras se orientam para o desenvolvimento pessoal, estes últimos são motivos que também despoletam e orientam a ação humana, mas que produzem efeitos considerados danosos (Baard, Deci, & Ryan, 2004).

A satisfação das necessidades psicológicas básicas assenta na qualidade das relações interpessoais as quais são entendidas como sendo essencialmente dinâmicas. O seu dinamismo decorre do fato do comportamento humano variar em função de inúmeros aspetos tais como as pessoas com quem interagimos, os contextos em que o fazemos ou o estágio de desenvolvimento das diferentes relações interpessoais (La Guardia & Patrick, 2008). Apesar dessa variabilidade, o extenso corpo de estudos empíricos parece sustentar que: a) níveis elevados de satisfação das necessidades psicológicas básicas surgem, geralmente, associados a maior autodeterminação comportamental, motivação intrínseca e processos de regulação do comportamento, como o interesse genuíno ou a satisfação pessoal (Ryan & Deci, 2000); b) a associação entre níveis de satisfação mais elevados das necessidades de relação, competência e autonomia e maior grau de autodeterminação pessoal parece ser independente dos efeitos contextuais e culturais (Chirkov, Ryan & Wellnes 2005).

Diversos questionários têm sido desenvolvidos no quadro da TAD para avaliar globalmente o grau percebido de satisfação das necessidades psicológicas básicas, com alguns a permitirem a análise da satisfação de cada uma delas. Uma parte desses instrumentos tem vindo a ser traduzida das suas versões originais em inglês para a língua portuguesa, ao mesmo tempo que são estudadas as suas qualidades psicométricas. Todavia, verificou-se que não estava disponível, em português, um questionário adaptado e validado para crianças e adolescentes que analisasse esse conceito. De modo a responder a esta lacuna, o objetivo central do presente trabalho consiste em apresentar os resultados do processo de adaptação e validação da Escala de Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas na Relação (ESNPBR) para crianças e adolescentes da população portuguesa, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos. Trata-se de um instrumento de carácter breve e flexível, pois permite avaliar a satisfação das necessidades psicológicas básicas em

diversos contextos e na relação com diferentes pessoas. Estas particularidades da ESNPBR deram resposta a um segundo objetivo deste estudo, mormente a disponibilização de um instrumento de avaliação das necessidades psicológicas básicas ajustado às características da população em causa, nomeadamente pela sua brevidade (Moreira, 2004).

De maneira a concretizar as finalidades desta investigação, foi feita uma análise das qualidades psicométricas do instrumento ao nível da consistência interna dos resultados, da estrutura fatorial subjacente e da validade convergente. Os resultados desse trabalho, bem como algumas limitações encontradas e os procedimentos adotados com vista a ultrapassá-las, são apresentados e discutidos nos pontos seguintes.

Método

Amostra

A amostra foi recolhida em cinco escolas da rede de ensino público, da Região Autónoma dos Açores, em Portugal. Foram convidados a participar todos os alunos que frequentavam o 5º e o 7º anos de escolaridade, nos estabelecimentos de ensino envolvidos. Considerando os critérios de inclusão na amostra, foram selecionadas 27 turmas, com um total de 588 alunos inscritos. A amostra final ficou constituída por 510 alunos, o que se traduz numa taxa de participação de 86.7%. Do número total de participantes, 238 (46.7%) eram do sexo masculino e 272 (53.3%) eram do sexo feminino. Quanto ao nível de escolaridade, 246 dos participantes frequentavam o 5º ano, ao passo que 264 estavam inseridos em turmas do 7º ano de escolaridade. A idade dos alunos variou entre os 9 e os 16 anos ($M=11.12$; $DP=1.24$).

Instrumentos

Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação (ESNPBR)

A ESNPBR é constituída, na sua versão original, por nove itens, que podem ser classificados de 1 (*Nada verdadeiro*) a 7 (*Completamente verdadeiro*). Os itens estão agrupados em três fatores que correspondem ao suporte das necessidades psicológicas básicas definidas pela TAD (Relação, Competência e Autonomia). Todos os itens estão formulados de modo afirmativo, sendo que três deles são cotados em sentido inverso pois, nos níveis mais elevados, descrevem a não-satisfação da necessidade psicológica básica a que se reportam (*e.g. Quando estou com ele/ela, sinto-me incapaz*). A ESNPBR permite que o aplicador selecione, previamente, a relação sobre a qual pretende fazer a avaliação da satisfação das necessidades psicológicas básicas. O instrumento possibilita, assim, fazer uma avaliação de diferentes tipos de relações diversas como amizades, ligações com adultos de referência ou relações íntimas. Neste trabalho, a ESNPBR foi usada para que os participantes analisassem o grau de satisfação das suas necessidades básicas na relação com os seus professores com a função de diretores de turma. Os trabalhos em que a ESNPBR tem sido utilizada, na sua versão original, revelam uma consistência interna adequada, com os valores de *alpha de Cronbach* a variarem entre 0.85 e 0.94 (La Guardia, Ryan, Couchman & Deci, 2000).

Escala de Competência Percebida na Aprendizagem

A Escala de Competência Percebida na Aprendizagem (ECPA) é constituída por quatro itens, que permitem avaliar o grau subjetivo de competência dos sujeitos, num determinado contexto de aprendizagem. O instrumento, na sua versão original, em Língua Inglesa, permite ao sujeito analisar o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações, de acordo com uma escala de resposta de sete pontos (de completamente falso a

completamente verdadeiro). Na sua versão adaptada para crianças e adolescentes da população portuguesa, cada um dos itens (e.g. *Vou ser capaz de atingir os meus objetivos, neste ano letivo*) é avaliado através do recurso a uma escala ordinal de cinco pontos, que varia entre 1 (nunca) e 5 (sempre). A versão para crianças e adolescentes, adaptada para a população portuguesa, apresenta um *alpha de Cronbach* de 0.85 (Simões & Alarcão, 2011).

Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem

A Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem (EEPA) é, originalmente, uma subescala da Escala de Auto-Determinação (Sheldon, 1995). A mesma foi adaptada a partir da versão traduzida para a população portuguesa (Silva et al., 2007) e avalia em que medida os sujeitos consideram as suas decisões e escolhas na aprendizagem como resultado da sua própria iniciativa. A escala é constituída por 5 itens formulados de modo afirmativo (e.g. *Sinto que sou eu a escolher aquilo que faço*), em relação às quais os sujeitos deverão posicionar-se de acordo com uma escala ordinal de 1 (nunca) a 5 (sempre). Diversos estudos realizados com a versão original revelam valores de *alpha de Cronbach* que variam entre 0.86 e 0.92 (Sheldon, 1995). A versão para crianças e adolescentes, adaptada para a população Portuguesa, apresenta um *alpha de Cronbach* de 0.80 (Simões & Alarcão, 2011).

Escala de Esperança para Crianças

A Escala de Esperança para Crianças (EEC) foi desenvolvida por Snyder et al. (1997) para avaliar os pensamentos de esperança relacionados com objetivos, em crianças e adolescentes com idades entre os 8 e os 16 anos. A escala é constituída por 6 itens, formulados de modo afirmativo, sendo que 3 deles avaliam a componente denominado “Iniciativa” (e.g. *Penso que estou a fazer bem as coisas*) e os restantes 3 itens avaliam a componente designada por “Caminhos” (e.g. *Consigo pensar em muitas maneiras de*

conseguir as coisas que considero importantes). Os itens que avaliam cada uma das componentes são apresentados de forma alternada e podem ser classificados de acordo com uma escala ordinal de seis pontos entre 1 (nenhuma das vezes) e 6 (todas as vezes). Estudos realizados pelos autores da versão original revelam uma consistência interna com valores que variaram entre 0.72 e 0.86 e um coeficiente de fidelidade teste-reteste com valores que oscilam entre 0.71 e 0.73 (Snyder et al., 1997). Um *alpha de Cronbach* de 0.81 foi encontrado para a versão portuguesa do instrumento (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2009).

Kidscreen-27

O Kidscreen-27 é um instrumento de avaliação da percepção da qualidade de vida relacionada com a saúde, em crianças e adolescentes saudáveis ou com situações de doença crónica, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos. Trata-se de um questionário de autopreenchimento em que os sujeitos são convidados a posicionar-se perante os itens, considerando como correu a última semana. O mesmo é constituído por cinco subescalas: Bem-Estar Físico, Bem-Estar Psicológico, Autonomia, Suporte Social e Grupo de Pares e Ambiente Escolar (Ravens-Sieberer et al., 2007). Para cada um dos itens, os sujeitos possuem 5 hipóteses de resposta. Consoante o item em causa, as escalas apresentadas são de intensidade (variando entre *nada* e *extremamente*) ou de frequência (oscilando entre *nunca* e *sempre*). O Kidscreen-27 apresenta valores de *alpha de Cronbach* que variam entre 0.80 e 0.84 para as diferentes subescalas que a constituem (Ravens-Sieberer et al., 2007). A versão portuguesa (Gaspar & Matos, 2008) tem sido utilizada em contexto de investigação, com níveis de consistência interna moderados a elevados para a totalidade da escala ($\alpha=0.89$).

Procedimentos e Análise dos Dados

A realização do presente estudo foi antecedida de um pedido de autorização aos autores para utilização e adaptação dos instrumentos. A versão original da ESNPBR foi traduzida da sua versão original em inglês para a língua portuguesa por duas pessoas formadas em psicologia e fluentes em ambas as línguas. Seguiu-se um processo de retroversão, realizado por outras duas pessoas, também fluentes nos dois idiomas, sem acesso à versão original do instrumento, de modo a favorecer a identificação de discrepâncias entre ambas formulações. De maneira a garantir um equilíbrio entre a definição teórica de necessidades psicológicas básicas, tal como é proposta na literatura pela TAD, e o pressuposto de tornar a linguagem acessível a crianças e adolescentes, o processo de tradução e retroversão foi triangulado com a opinião de dois docentes formados, simultaneamente, em português e inglês. Seguiu-se um estudo-piloto em que 11 crianças e adolescentes, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, procederam ao preenchimento individual de todo o protocolo do estudo, acompanhado de uma discussão sobre o mesmo. A triangulação da informação com docentes bem como a discussão item a item realizada com os sujeitos que participaram no estudo-piloto conduziu a ajustamentos em sete itens. As alterações introduzidas foram feitas ao nível da estrutura frásica dos itens, substituição de palavras por sinónimos mais inteligíveis ou emprego de diferentes tempos verbais.

Depois de concluído o processo de adaptação dos instrumentos, foi solicitada autorização à Direção Regional da Educação e Formação do Governo Regional dos Açores para a administração do protocolo do estudo em escolas da rede pública de ensino da região. Obtido esse consentimento oficial, foi feito um pedido de colaboração a cinco escolas, através de contacto com os respetivos conselhos executivos, as quais já colaboravam com os investigadores noutra estudo. Uma vez garantida a cooperação das escolas, foram

contactados os representantes legais dos alunos, através de documento escrito enviado pelo diretor de turma. Nele eram descritos os objetivos e procedimentos da investigação a realizar, ao mesmo tempo que se solicitava a autorização para que os alunos pelos quais eram responsáveis participassem no mesmo. Mesmo após ter sido obtido o consentimento informado dos representantes legais dos alunos, no momento da aplicação dos instrumentos os participantes foram sempre questionados sobre a sua disponibilidade para colaborar.

A aplicação dos instrumentos foi coletiva, tendo sido realizada por turma, numa aula da disciplina de Cidadania, de acordo com o estipulado pelos conselhos executivos das escolas. A dimensão dos grupos que participaram no estudo variou entre 10 e 25 alunos. A administração dos instrumentos foi feita pelo primeiro autor, de acordo com um guião de procedimentos criado para o efeito, não estando presente qualquer docente na sala no momento da aplicação. Antes de preencherem os instrumentos, os participantes foram elucidados sobre o modo de organização do protocolo, as questões de confidencialidade das respostas e a importância de todas as perguntas serem devidamente respondidas.

Os dados foram analisados com recurso ao PASW Statistics 18. Foram avaliados quatro aspetos complementares. A análise exploratória dos dados começou por revelar que a percentagem de dados omissos no preenchimento da ESNPBR foi baixa (0.77%). Mesmo assim, foi feita a sua estimação e substituição, com recurso ao método de cálculo do valor médio da série (*series mean*), disponível no programa informático usado. Seguidamente, foi conduzida uma Análise em Componentes Principais sobre a matriz de correlações de Spearman. Foi, depois, realizada uma avaliação da consistência interna dos instrumentos, através do cálculo do *alpha de Cronbach* para a totalidade do questionário e para cada uma das componentes extraídas. Este parâmetro foi ainda estudado na contingência de eliminação de cada um dos itens (*scale if item-deleted*) que o constituem. Este procedimento foi sucedido de uma análise fatorial confirmatória realizada no programa Amos 18 e que se

destinou a aumentar a compreensibilidade do modelo. Foram testados, de forma comparativa, modelos com dois e três fatores, atendendo aos índices de aderência (*Goodness-of-fit*). Posteriormente, foi analisada a validade convergente, através do cálculo de correlações de Spearman entre todos os fatores dos diferentes questionários integrados na bateria deste estudo.

Resultados

Análise exploratória dos dados

As estatísticas descritivas foram $M=31.10$ e $DP=7.09$, para a totalidade da ESNPBR. Quanto à assimetria dos dados, foi observado que os diferentes itens da ESNPBR possuem uma distribuição tendencialmente assimétrica, cujos valores variam entre -1.018 para o item 2 e -0.069 para o item 9 ($SD=0.108$). Já os valores de achatamento oscilaram entre -1.564 para o item 9 e -0.185 para o item 3 ($SD=0.216$). Apenas os itens 4, 6 e 9 apresentaram um valor de assimetria entre -0.5 e 0.5 e os itens 1 e 3 revelaram um valor de achatamento dentro do referencial indicativo de uma distribuição próxima da normalidade (Maroco, 2007).

Análise em Componentes Principais

O estudo da estrutura relacional das variáveis do ESNPBR foi feito através da realização de uma Análise em Componentes Principais (ACP). Os componentes retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *scree plot* e a percentagem de variância retida (Maroco, 2007). De modo a definir as componentes a reter, foi adotado o método de Kaiser e rotação oblíqua. De acordo com estes princípios de análise, foi possível resumir a informação relacional entre as variáveis em duas componentes

que explicam 70,26% da variância total das variáveis originais. A Tabela 1 apresenta uma síntese dos resultados encontrados nesta análise.

Tabela 1. Componentes Principais extraídas do Questionário de Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas na Relação (loadings, eigenvalues e percentagem de variância explicada)

Item	Componente 1	Componente 2
Quando estou com ele/ela, sinto que posso ser eu próprio/a.	0.77	
Quando estou com ele/ela, sinto-me capaz de fazer as coisas bem.	0.83	
Quando estou com ele/ela sinto que se interessa e que gosta de mim.	0.80	
Quando estou com ele/ela, sinto que posso dizer o que penso.	0.75	
Quando estou com ele/ela, sinto que sou capaz de fazer as coisas depressa e bem.	0.80	
Quando estou com ele/ela, sinto que se interessa e que gosta de mim.	0.86	
Quando estou com ele/ela, sinto-me incapaz.		0.89
Quando estou com ele/ela, sinto um grande afastamento entre nós.		0.91
Quando estou com ele/ela, sinto-me obrigado a ser de uma maneira que não sou.		0.87
<i>Eigenvalue</i>	3.904	2.420
% de variância explicada	43.38%	26.88%
<i>Alfa de Cronbach</i>	0.90	0.88

Em consonância com os pesos de cada variável em cada componente, é possível indicar uma primeira componente com um *eigenvalue* de 3.904, responsável por 43.38% da variância total explicada. Esta aglutinou as 6 variáveis codificadas em ordem direta, podendo ser nomeada como *satisfação das necessidades psicológicas básicas na relação*. Uma segunda componente apresentou um *eigenvalue* de 2.42, explicando 26,88% da

variabilidade total. A mesma agregou as 3 variáveis codificadas em sentido inverso, pelo que foi denominada como *não-satisfação das necessidades psicológicas básicas*. O teste de esfericidade de Bartlett apresenta um valor de $R=2426,70$ ($p=0,000$) e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin de $R=0.84$. Ambos os valores confirmam a adequação do uso do instrumento nesta amostra.

Consistência interna

A análise da consistência interna revelou um *alpha de Cronbach* de 0.80 para a totalidade do questionário, o qual pode ser considerado moderado a elevado (Revelle & Zinbarg, 2009). A análise da consistência interna, com base no critério *if item-deleted*, evidenciou que a remoção de qualquer um dos itens que constituíam o instrumento analisado não resultou num acréscimo do valor global do valor de *alpha de Cronbach*, mas antes na sua diminuição.

Análise Fatorial Confirmatória

Após ter sido realizada a ACP, foi conduzida uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), com recurso ao programa informático Amos 18. Este procedimento visou, por um lado, verificar a adequação de uma estrutura fatorial organizada em três fatores, em consonância com o instrumento original e, por outro, compará-la com um modelo com apenas dois fatores sugerido pela ACP, no que se refere à qualidade do seu ajustamento.

Segundo os resultados da AFC apresentados na Tabela 2, o modelo fatorial que evidencia melhor ajustamento é aquele que organiza os itens da ESNPBR em dois fatores. De acordo com esta estrutura, o primeiro fator integrou os itens 1,2, 3, 5, 7 e 8, enquanto o segundo fator abarcou os itens 4, 6 e 9. O modelo com dois fatores começa por revelar um *Qui-quadrado* de 60.885, com 27 graus de liberdade (*df*) e CMIN/DF de 2.899. Este valor

indicia um ajustamento adequado do modelo à amostra, de acordo com o critério de que o valor CMIN/DF deverá oscilar entre 2 e 5 (Marsh & Hocevar, 1985). De modo complementar, foram calculados os índices de aderência (*Goodness-of-fit*). O *Incremental Fit Index* (IFI) apresentou um valor de ajustamento de 0.956, enquanto o valor de ajustamento do *Normed Fit Index* (NFI) se situou nos 0.923. Por sua vez, o *Compared Fit Index* (CFI) apresentou um valor de 0.955. Estes dados apontam, igualmente, para um bom ajustamento do modelo fatorial testado, visto que este é considerado adequado para qualquer um destes índices quando se registam valores iguais ou superiores a 0.90 (Bentler & Dudgeon, 1996). De igual modo, foi feita, também, a análise do *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), o qual apresentou um valor de 0.06. Apesar de bastante afastado de zero, autores como Arbuckle, (2009) referem que valores iguais ou inferiores a 0.08 podem ser considerados aceitáveis. Por sua vez, o modelo estruturado em três fatores apresenta um *Qui-quadrado* de 85.791, com 21 graus de liberdade (*df*) e CMIN/DF de 4.085, ambos mais elevados do que sucede no modelo com dois fatores. Relativamente aos índices de aderência, o modelo com três fatores evidencia valores ligeiramente melhores: o IFI corresponde a 0.975, enquanto o NFI se situa nos 0.967, ao passo que o CFI é de 0.975. Ainda por comparação ao modelo com dois fatores, o valor de RMSEA do modelo com três fatores é superior, situando-se em 0.08. Em suma, embora os índices de ajustamento de ambos os modelos sejam aceitáveis, o modelo com dois fatores regista um melhor ajustamento, de resto documentado pelo valor de delta qui-quadrado da diferença entre os modelos testados ($\delta=24.906$). Perante estes resultados, e em consonância com a TAD, poder-se-á afirmar que o Fator 1 surge associado à Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação (SNPBR) e o Fator 2 à Não-Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas (NSNPBR).

Tabela 2. Índices de adequação dos modelos fatoriais testados

Índice de ajustamento	Modelo 2 fatores	Modelo 3 fatores
Qui-quadrado*	60.885 (<i>df</i> =27)	85.791 (<i>df</i> =21)
CMIN/DF	4.328	4.085
IFI	0.956	0.975
NFI	0.923	0.967
CFI	0.955	0.974
RMSEA	0.060	0.080

* $\delta=24.906$

Validade convergente

Ao nível do estudo da validade convergente, foi colocada a hipótese de que o fator que representa a Satisfação das Necessidades Psicológicas na Relação estaria positiva e significativamente correlacionado com os fatores inerentes aos restantes instrumentos utilizados. A hipótese inversa foi avançada no caso do fator que representa a Não-Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação. Foram consideradas de interesse as correlações de Spearman significativas, com valores acima de 0.30 (Maroco, 2007).

Uma leitura mais pormenorizada da Tabela 3 permite verificar que todas as correlações esperadas ao nível da validade convergente entre o fator Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação e os fatores inerentes aos instrumentos aplicados são moderadamente significativas ($\rho_s > 0.30$), com exceção da correlação entre este fator e a EEPA ($\rho_s = 0.21$). De entre as restantes correlações, a mais baixa ocorre entre a Satisfação de Necessidades Psicológicas na Relação e a subescala Bem-Estar Físico, do Kidscreen-27, ($\rho_s = 0.33$). Já a mais elevada é observada entre esse mesmo fator do instrumento sob estudo e outra subescala do Kidscreen-27, a subescala Ambiente Escolar ($\rho_s = 0.52$). Também em consonância com as hipóteses colocadas quanto ao estudo da

validade convergente, foram encontradas várias correlações negativas e significativas entre o fator Não-Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas e outras das escalas utilizadas neste trabalho. Tais correlações são, porém, de pequena dimensão. A mais baixa é registrada entre este fator do instrumento estudado e a Competência Percebida na Aprendizagem ($\rho_s = -0.03$), ao passo que a mais alta ocorre com as subescalas de Ambiente Escolar e Bem-Estar Psicológico ($\rho_s = -0.07$). As restantes correlações testadas em relação ao fator Não-Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas são fracas e positivas, mas não significativas.

Tabela 3. Resultados da avaliação da validade convergente entre as subescalas da ESNPBR e os fatores dos instrumentos usados no estudo

	SNPBR	NSNPBR
Competência Percebida na Aprendizagem	0.46**	-0.03
Escolha Percebida na Aprendizagem	0.21**	0.03
Esperança/Iniciativa	0.50**	-0.04
Esperança/Caminhos	0.43**	0.004
Contexto escolar (K-27)	0.52**	-0.07
Bem-estar físico (K-27)	0.33**	-0.06
Bem-estar psicológico (K-27)	0.39**	-0.07
Autonomia e relação parental (K-27)	0.35**	0.03
Suporte social e grupo de pares K-27)	0.34**	0.002

Nota. ** $p < .001$

Discussão dos resultados

Muitas das investigações que têm procurado compreender o suporte relacional dado às necessidades psicológicas básicas apoiam-se em instrumentos de recolha de dados inspirados nos pressupostos da TAD. Esses instrumentos, com particular destaque para os

questionários, avaliam a satisfação de necessidades psicológicas básicas. Muitos deles procuram aprofundar esse binómio com uma estrutura de fatores correspondente às necessidades de relação, competência e autonomia que são propostas pela mesma teoria. O presente trabalho teve por objetivo a adaptação e validação de um questionário baseado nesse modelo teórico, a ESNPBR, procurando disponibilizar uma versão do mesmo para crianças e adolescentes portugueses. As suas propriedades psicométricas foram estudadas no quadro das relações pedagógicas dos participantes com os respetivos diretores de turma.

A estrutura do instrumento revelada pela ACP apontou para a existência de duas componentes na ESNPBR. Uma primeira agregou as variáveis codificadas em sentido direto, ao passo que a segunda agrupou as variáveis codificadas em sentido inverso. Do ponto de vista da consistência interna, a ESNPBR apresenta valores de fiabilidade moderados a elevados ($\alpha=0.80$) (Revelle & Zinbarg, 2009), com um contributo equilibrado e relevante dos diferentes itens para a consistência interna do instrumento, de acordo com o critério de análise *if item deleted*. A estrutura dicotómica decorrente da ACP foi testada e comparada com um modelo de três fatores semelhante ao proposto no instrumento original em língua inglesa, o qual organiza os itens de acordo com as três necessidades psicológicas básicas defendidas pela TAD. Através da AFC, foi possível verificar que ambos os modelos evidenciam um ajustamento aceitável. Todavia, a diferença do delta qui-quadrado entre os modelos estudados ($\delta=24.906$) indicia que o modelo com dois fatores denota um melhor ajustamento do que o modelo com três fatores. Assim sendo, interessa discutir porque é que a estrutura de três fatores sustentada teoricamente pela TAD, embora seja aceitável, não se apresenta como o modelo mais adequado, neste estudo. A interpretação de que as necessidades psicológicas básicas, tal como são postuladas pela TAD, não apresentarão validade cultural para a população portuguesa poderia ser uma das hipóteses explicativas avançadas. Todavia, no presente trabalho, essa análise interpretativa poderá ser não apenas

limitada como arriscada. Estudos anteriores têm sustentado que tanto as necessidades psicológicas em si mesmas, como a estrutura sugerida pela TAD, são inatas ao ser humano, não parecendo ser influenciadas nem pelos contextos de vida, nem pela cultura (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009; Chirkov, Ryan, & Willness, 2005). Em paralelo, é conveniente sublinhar que quer uma organização mais simples das necessidades psicológicas básicas, estruturada em apenas dois fatores, quer um modelo mais complexo, que distingue claramente as necessidades de relação, competência e autonomia, têm sido encontrados em pesquisas anteriores. No caso específico das estruturas dicotômicas, estas parecem descrever, sobretudo, o nível de satisfação percebido pelos sujeitos num dado contexto que oscila entre a sua não-satisfação e a sua satisfação (Sheldon, 1995). Segundo Van den Broeck et al. (2010), tal pode ser atribuído a uma organização teórica superior que será anterior a uma conceptualização mais elaborada como aquela que corresponde às próprias necessidades psicológicas básicas.

Em alternativa à possível influência cultural, outras hipóteses poderão ser mais elucidativas relativamente ao melhor ajustamento encontrado para o modelo com dois fatores na versão portuguesa da ESNPBR. Neste quadro, assumem particular relevo algumas opções metodológicas que foram tomadas. Desde logo, foi mantido o número reduzido de itens, por se entender que o carácter breve do instrumento era pertinente, tendo em vista contextos de investigação e de intervenção com crianças e adolescentes. Esse número encontra-se num limite teoricamente considerado mínimo de três itens para cada fator (Moreira, 2004). Acrescenta-se a esta decisão uma segunda que consistiu na alteração da escala de resposta, passando a mesma de sete para cinco pontos. Embora essa solução tenha sido motivada por uma necessidade de melhor adaptação do instrumento à capacidade de discriminação dos sujeitos notória no estudo-piloto, a mesma poderá ter diminuído a possibilidade do instrumento diferenciar, com maior clareza, fatores correspondentes às

necessidades de relação, competência e autonomia. Será de salientar, ainda, como os resultados encontrados poderão ser consequência da interação do instrumento com as características dos próprios participantes. A ESNPBR tem sido utilizada, na sua versão original, para a avaliar a satisfação das necessidades psicológicas básicas em relações entre adultos. Possivelmente, no caso de crianças e adolescentes, faz sentido alargar o número de itens teoricamente relacionados com as necessidades de relação, competência e autonomia, favorecendo assim uma maior diferenciação das mesmas e, conseqüentemente, uma melhoria do ajustamento já observado para o modelo com três fatores. Esse alargamento dos itens integrados na ESNPBR não deve, contudo, ser feito de tal forma que comprometa o carácter breve e, por isso, útil deste instrumento, nomeadamente em contextos de investigação.

O presente estudo envolveu, também, aferição da validade convergente da ESNPBR. As hipóteses colocadas a este nível foram, genericamente, corroboradas pelos resultados encontrados. Em concreto, foi possível observar que com exceção da EEPA ($\rho_s > 0.21$), o fator de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação da ESNPBR apresenta correlações positivas, significativas e moderadas ($\rho_s > 0.30$) com todos os restantes fatores que fazem parte dos instrumentos utilizados. Pelo contrário, o fator de Não-Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação da ESNPBR tem diversas correlações negativas e significativas com diversos dos fatores que fizeram parte do protocolo deste estudo. No entanto, tratam-se de correlações fracas ($\rho_s > 0.30$) e algumas delas são positivas. Estes resultados são consistentes com evidências de outras pesquisas, as quais demonstram que uma maior satisfação das necessidades básicas está associada a uma melhor adaptação em dimensões específicas ponderadas neste trabalho, tais como o bem-estar psicológico (Vérroneau, Koestner & Abela, 2004), a competência percebida (Niemi & Ryan, 2009) ou a adaptação à escola (Milavskaya et al., 2009).

É importante referir que algumas limitações poderão ter, também, concorrido para os vários resultados apurados. Merece especial relevo a possível interferência de variáveis contextuais. A normalização das condições de aplicação dos instrumentos, através da elaboração de um guião de procedimentos detalhado, procurou responder a esse possível desafio. Todavia, pareceu haver alguma dificuldade dos participantes em estabelecer uma distinção entre o processo de investigação e as atividades de aprendizagem formal, bem como entre o próprio investigador e os professores. Dúvidas pontuais sobre a confidencialidade dos dados, veiculadas durante as sessões de aplicação dos instrumentos, servem para ilustrar o potencial impacto deste fator nas respostas dadas. Não menos importante é o fato de se ter assistido, nos últimos anos, a uma massificação de processos de investigação por questionário em meio escolar, uma contingência que poderá ter, igualmente, condicionado a motivação e a atenção dos participantes no preenchimento do protocolo (Strange, Forest, & Oakley, 2003).

De modo complementar, e em jeito de síntese, algumas recomendações parecem ser pertinentes no intuito de diversificar o conhecimento sobre as propriedades psicométricas deste questionário. De entre todas, a mais pertinente parece ser a já referenciada inclusão de novos itens no questionário, a par de outras, tais como: a) uma análise diferencial e comparativa do comportamento da ESNPBR, em função do seu uso relativamente a diferentes relações (pais, amigos, entre outras) e de algumas variáveis pessoais (género e idade); b) a realização de estudos com baterias de instrumentos para investigação inteiramente baseadas na TAD, desde que os mesmos se encontrem disponíveis, c) avaliações sobre a estabilidade temporal da ESNPBR, com diferentes intervalos temporais entre a primeira e a segunda aplicações do instrumento.

Conclusão

Neste estudo, procurou aferir-se as qualidades psicométricas da ESNPBR, na sua versão traduzida e adaptada para crianças e adolescentes da população portuguesa. Os dados indicam níveis de consistência interna moderados a elevados e corroboram que a solução fatorial com dois fatores, testada através do recurso à AFC, é aquela que apresenta melhores indicadores de ajustamento. O reduzido número de itens da ESNPBR e a redução da escala de resposta usada, por comparação com o instrumento original, poderão justificar o fato do modelo fatorial correspondente às três necessidades psicológicas básicas não ser aquele que reúne melhores indicadores de ajustamento. Mesmo assim, essa solução fatorial apresenta um ajustamento aceitável, pelo que a realização de novos estudos sobre este instrumento, integrando um maior número de itens, se apresenta como recomendável e promissor. Assim, conclui-se, que o instrumento, na sua versão atual, se constitui como uma medida geral adequada do grau de satisfação das necessidades psicológicas básicas na relação.

Agradecimentos

Os autores desejam agradecer ao Prof. Cícero Roberto Pereira e aos revisores deste estudo pelos seus contributos. Este trabalho foi apoiado pela Fundação para a Ciência e para a Tecnologia (SRFH/BD/60823/2009).

Referências

- Arbuckle, J. L. (2009). *Amos 18 User's Guide*. Chicago: SPSS.
- Baard, P.P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*(10), 2045-2068.
- Bentler, P., & Dudgeon, P. (1996). Covariance structure analysis: Statistical practice, theory, and directions. *Annual Review of Psychology, 47*, 563-655.
- Chirkov, V. I., Ryan, R. M., & Willness, C. (2005). Cultural context and psychological needs in Canada and Brazil: Testing a self-determination approach to the internalization of cultural practices, identity, and well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*, 423-443.
- Deci, & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology, 29*(3), 201-209, 182-185.
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2008). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes: Versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52*. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Jang, H. Reeve, J., Ryan, R. M. & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 644-661.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(3), 367-384.
- La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology, 29*(3), 201-209.

- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização de SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. (2008). Estabilidade temporal das escalas de esperança para crianças e de satisfação com a vida para estudantes. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 9(2), 245-252.
- Marsh, H. W., & D. Hocevar. D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First- and higher-order factor models and their invariance across groups. *Psychological Bulletin*, 97, 562–582.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133.134.
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A., & Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 434-457.
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., Power, M., Power, M., Cloetta, B., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. and the European KIDSCREEN Group. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results of a cross-cultural survey in 13 european countries. *Quality of Life Research*, 16, 1347-1356.
- Revelle, W., Zinbarg, R. (2009). Coefficients Alpha, Beta, Omega, and the glb: Comments on Sijtsma, *Psychometrika*, 74(1), 145–154.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sheldon, K. M. (1995). Creativity and self-determination in personality. *Creative Research Journal*, 8(1), 25-36.

- Silva, M. N., Vieira, P. N., Minderico, C. S., Castro, M. M., Coutinho, S. C., Santos, T. C., & Teixeira, P. J. (2007). Testing a portuguese self-determination theory-based psychometric battery. [Poster apresentado no Annual Meeting of International Society for Behavioral Nutrition and Physical Activity: Oslo].
- Simões, F., & Alarcão, M.. (2011). Avaliação da Motivação Intrínseca na Aprendizagem: Validação de Duas Escalas para Crianças e Adolescentes. *PSICO-USF*, 16(3), 265-273.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware. L., & Danovsky, M. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.
- Strange, V, Forest, S., & Oakley A. (2003). Using research questionnaires with young people in schools: The influence of the school context. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(4), 337-346.
- Van den Broeck, A. Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the work-related basic need satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002.
- Vérroneau, M. Koestner, R. F. & Abela, J. R. Z. (2004). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of self-determination theory. 24(2), 280-292.

Síntese

Os dois artigos integrados neste capítulo apresentam o modo como foram implementados e concertados todos os procedimentos destinados a estabelecer a precisão e a validade dos resultados fornecidos pelos instrumentos adaptados e validados. O primeiro dos trabalhos integra a avaliação das propriedades psicométricas da Escala de Competência Percebida na Aprendizagem e da Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem. O segundo sintetiza uma análise semelhante feita para a Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação. De forma abreviada, os trabalhos constantes deste capítulo fornecem as seguintes conclusões fundamentais:

- Tanto a Escala de Competência Percebida na Aprendizagem como a Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem revelaram-se instrumentos unidimensionais.
- A análise da validade convergente envolvendo ambas as escalas revelou que os construtos analisados (competência e escolha percebidas na aprendizagem) se encontram moderadamente correlacionados com outros construtos tais como as dimensões da esperança integradas nesta análise, de acordo com o esperado. Do mesmo modo, ambas as escalas denotam uma associação moderada entre si.
- De referir ainda que a Escala de Competência Percebida na Aprendizagem denotou uma estabilidade temporal elevada, em contraponto com a Escala de Escolha Percebida na Aprendizagem, cuja estabilidade temporal se revelou moderada.
- Por sua vez, a Escala da Satisfação das Necessidades Psicológicas Básica na Relação denotou níveis moderados a elevados de consistência interna, um bom ajustamento das soluções fatoriais com dois e com três fatores, embora com a solução fatorial organizada em dois fatores a denotar índices superiores de ajustamento, e uma associação moderadamente positiva com outros construtos (e.g. bem-estar

psicológico), de acordo com as hipóteses aventadas anteriormente à realização do estudo.

CAPÍTULO 3 – DA EFICÁCIA DA *METODOLOGIA TUTAL*

Enquadramento

Os programas educativos ou socioeducativos como os programas de tutoria escolar são usualmente definidos como conjuntos de procedimentos, de materiais, de estratégias de desenvolvimento profissional ou de serviços orientados para a consecução de objetivos que são passíveis de replicação (Slavin, 2008). Esta conceptualização oferece uma imagem relativamente imutável ou excessivamente estrutural dos programas. Sucede que estes programas possuem, igualmente, uma dimensão processual ou dinâmica que decorre do facto de serem socialmente organizados, aplicados e interpretados por decisores, professores, pais e/ou alunos. Tratam-se, pois, de entidades complexas e multivariadas que evoluem dinamicamente ao longo do tempo e cujo grau e qualidade de apropriação e implementação varia de contexto para contexto e de sujeito para sujeito (Chatterji, 2008).

A sustentação empírica de programas educativos e socioeducativos é um requisito no topo da agenda da comunidade científica e dos sistemas educativos. A importância de comprovar a eficácia das intervenções em meio escolar é um enfoque relativamente recente na literatura, mas ao mesmo tempo dominante. A sua preponderância radica em necessidades económicas e pragmáticas. Os educadores e decisores políticos agem, cada vez mais, segundo a lógica de consumidores informados, levando a que as escolas adotem programas educacionais e políticas com suporte empírico defensável ou procurem evidências que possam ser transformadas em práticas concretas e eficazes. A procura e *consumo* de práticas educativas e socioeducativas eficazes tornou-se dominante num contexto em que os sistemas educativos são socialmente pressionados pelo imperativo de produção de *resultados*. O sistema educativo Português é bem o exemplo dessa narrativa orientada para eficácia. O país, à semelhança dos seus parceiros europeus, está comprometido com metas comunitárias, como as que constam da Estratégia Europa 2020 (EURYDICE, 2012), as quais implicam um aumento considerável e rápido dos níveis de

escolaridade da população portuguesa. Esse desiderato é, todavia, contrariado pelas taxas, ainda elevadas, de retenção no ensino básico ou por alguns indicadores que ilustram que uma parte importante da população em idade escolar se encontra em risco de insucesso escolar (Conselho Nacional de Educação, 2011). Daqui se subentende que a noção de resultado surge, bastas vezes, deturpada no discurso público, político e, por que não dizê-lo, científico. No quadro educativo, um programa eficaz é pois, amiúde, catalogado como aquele que é capaz de devolver melhores indicadores de aproveitamento académico, traduzidos sob a forma de melhoria de notas escolares, redução de taxas de absentismo e de abandono ou melhoria do registo disciplinar dos alunos. Essa noção simplista de resultado predomina e resiste, mesmo que os esforços de investigação a questionem, apontando, por exemplo, que os aspetos sociais e emocionais devem ser também encarados como dimensões do conceito de resultado escolar ou que aqueles afetam, em última instância, o rendimento dos alunos (Durlak et al., 2011). Em suma, o estudo da eficácia de intervenções de cariz socioeducativo, como é o caso da tutoria escolar, não é compaginável com uma lógica determinística de causa-efeito, em que facilmente, e não raras vezes, o paradigma predominante da eficácia pode incorrer. Outrossim, pensar e estudar o impacto de estratégias preventivas e/ou remediativas de suporte social no quadro dos sistemas educativos deve representar, no nosso entender, uma oportunidade para ponderar a complexidade destas intervenções, o seu real alcance, bem como as respetivas limitações. Trata-se também de uma possibilidade para analisar as necessárias pontes que cada programa terá de estabelecer com intervenções paralelas, sejam elas de cariz didático-pedagógico ou de caráter socializador, partindo da escola, da comunidade que a envolve ou de ambas. Em suma, uma visão esclarecida e esclarecedora da eficácia de um programa socioeducativo deve pressupor que os seus resultados são produto de uma interação complexa e dinâmica de fatores contextuais, relacionais e individuais (Durlak & DuPre, 2008).

Como domínio de intervenção socioeducativa, a tutoria escolar não escapa ao vigoroso debate sobre o que significa uma tutoria eficaz e sobre como essa eficácia deve ser avaliada. De um ponto de vista estritamente quantitativo e absolutista, a tutoria escolar tem sido descrita, por uns, como uma forma de intervenção ineficaz (Wood & Mayo-Wilson, 2012) a marginal, e, por outros, como significativamente eficaz (DuBois et al., 2002). Talvez por esse facto, muita da discussão em torno da eficácia da tutoria em geral, e da tutoria escolar em particular, tem sido feita de acordo com o princípio de custo/benefício. Nessa ótica, os benefícios efetivos dos programas parecem exceder apenas ligeiramente os seus custos financeiros (DuBois et al., 2011). Contudo, e apesar dos resultados contraditórios que vão emergindo da literatura, o significado dos efeitos produzidos pela tutoria escolar não é homogéneo e deve ser contextualizado de acordo com alguns pressupostos. Em primeiro lugar, a visão de que os méritos de um programa educativo ou socioeducativo devem ser eminentemente ponderados de acordo com o seu impacto nos resultados escolares (Pogrow, 1999) tem, paulatinamente, dado lugar a uma visão mais abrangente em que a eficácia de um programa é analisada de acordo com a sua capacidade de favorecer melhorias do aproveitamento escolar, mas também ao nível do desenvolvimento pessoal e social das crianças e adolescentes que neles são inseridos (Slavin, 2008). Significa isto que um plano de avaliação da eficácia de um programa socioeducativo não deverá atender apenas às ditas “variáveis duras” (e.g. notas escolares) (Crowley & Hauser, 2007) para estabelecer o seu nível de sucesso. Em segundo lugar, é importante que os estudos de eficácia determinem efeitos gerais do impacto de uma intervenção comparando, por exemplo, um grupo experimental que foi integrado num dado programa com um grupo de controlo equivalente que não beneficiou desse mesmo programa, mas também efeitos do *tratamento* em subgrupos específicos do grupo experimental (Slavin, 2008). Finalmente, é importante contextualizar os resultados para aferir da sua importância, em vez de atender apenas e só à

sua dimensão de acordo com critérios estatísticos, dado que impactos que são estatisticamente classificados como sendo de pequena dimensão numa determinada área são considerados de interesse científico e político quando se reportam a impactos detetados noutros campos (Durlak, 2009).

Atendendo a estes pressupostos de base, os estudos de eficácia integrados nesta tese pretendem ser complementares. No fundo, cada um deles representa uma perspetiva de análise que, por si só, representaria um ângulo morto que conduziria, por certo, a conclusões abusivas ou enviesadas. Só dessa complementaridade que merecerá, de resto, o devido tratamento nas secções mais indicadas, emergirá uma visão panorâmica e, portanto, mais completa da eficácia da *Metodologia TUTAL*. A sua complementaridade assenta, primeiramente, no facto de ser analisado o efeito da tutoria escolar em diferentes dimensões da vida dos alunos com base na técnica do questionário (Anexo II). Assim, um primeiro trabalho, denominado “Mentors and Teachers: The Effectiveness of Simultaneous Roles on School Performance from a Self-Determination Theory Perspective” procede à análise do impacto da *Metodologia TUTAL* nos níveis de absentismo injustificado, referências disciplinares e notas escolares dos tutorandos em comparação com um grupo equivalente de alunos não tutorados. Num segundo trabalho, intitulado “Promoting Well-Being in School-Based Mentoring through Basic Psychological Needs Support: Does It Really Count?”, procede-se ao mesmo tipo de análise relativamente ao impacto da *Metodologia TUTAL* em termos de bem-estar pessoal, social e académico. Em segundo lugar, a análise da eficácia deste programa de tutoria escolar envolveu uma série de análises diferenciais. Assim, em ambos os trabalhos já mencionados, além das comparações gerais estabelecidas entre grupos de alunos tutorados e não tutorados, foram feitas análises adicionais acerca do impacto da qualidade da relação de tutoria nas variáveis dependentes, tendo essa qualidade da relação de tutoria sido descrita em termos de nível de satisfação das necessidades psicológicas

básicas. Contudo, as análises diferenciais estenderam-se também a um terceiro trabalho integrado neste capítulo, intitulado “The Impact of School-Based Mentoring on the Well-Being of Mentees with Different Levels of Accumulated Risk”. Com essa abordagem, pretendeu perceber-se de que modo a acumulação de fatores de risco individual estabelecidos como critérios de inclusão na amostra influenciou a eficácia da *Metodologia TUTAL* em termos de produção de bem-estar pessoal, social e académico. Finalmente, foi ainda realizada uma análise comparativa adicional entre as duas condições já mencionadas (alunos integrados na *Metodologia TUTAL* e alunos sem tutoria) e uma terceira condição que abarcou alunos que estiveram envolvidos em programas de tutoria da iniciativa das respetivas escolas. Essa comparação deu azo a um quarto trabalho incluído neste capítulo, denominado “ A eficácia de diferentes tipos de tutoria escolar na promoção de bem-estar”. Novamente, o foco de análise incidiu sobre o impacto da tutoria, neste caso, de diferentes formas de tutoria, em dimensões de bem-estar pessoal, social e académico. Por fim, os resultados foram documentados através do recurso às análises estatísticas que, em nosso entender, se adequam aos objetivos dos diferentes trabalhos e envolveram a apresentação das dimensões dos efeitos e dos respetivos intervalos de confiança.

Mentors and Teachers: The Effectiveness of Simultaneous Roles on School Performance from a Self-Determination Theory Perspective⁷

Abstract

The mentor's background in educational roles has been presented as a moderator of School-Based Mentoring (SBM). However, the analysis of overlapping mentoring and teaching roles has been underemphasized in the literature. The aim of this study is to test whether the combination of mentoring and teaching roles influences the mentees' school performance, within a Portuguese School-Based Mentoring (SBM) program. A three-stage experimental study was conducted in order to compare mentored ($n=157$; M age 12.75; 57.1% female) and non-mentored students ($n=160$; M age 12.06; 56.9% female) enrolled in formal basic education (5th to 8th grades). Multivariate Analyses of Covariance (MANCOVA) revealed that the combination of mentoring and teaching roles was effective in reducing the mentees' unexcused absences and in improving their grades in Portuguese language and math as well as their Grade Point Average (GPA) compared to equivalent non-mentored students. Further analyses demonstrated that an increased satisfaction of the mentored students Basic Psychological Needs (BPN) promoted better school performance outcomes when compared with non-mentored students with an identical perception of BPN support. However, mentored students that experienced an increased satisfaction of BPN had marginally significantly worse Grade Point Average (GPA) than the mentored students that perceived less or similar BPN support within SBM. These mixed trends are discussed and recommendations are made for a more balanced support of BPN in SBM relationships and across the different relationships held between the mentees and other teachers.

Keywords: School-based mentoring; Teaching; Basic psychological needs.

⁷ Submetido à publicação *Instructional Science*.

The improvement of vulnerable children and adolescents' school performance is a major concern of educational systems. As students, these youths present an increased risk of having a poor school performance in terms of behavioral problems, chronic absenteeism and grade retention which can ultimately result in early school dropout (Edwards et al. 2007). The effects of premature school dropout are particularly persistent across the lifespan: early school leavers are more likely to face unemployment, to have lower incomes, and to present poorer self-esteem (Dooley and Prause 1995). The consequences of school failure have led political decision-makers, communities and researchers to make major efforts in order to enhance teaching and learning methods, as well as the quality of social support delivered to vulnerable students. One of the most popular interventions currently in use to improve vulnerable students' school performance is School-Based Mentoring (SBM).

SBM is the fastest-growing form of programmed mentoring (Randolph and Johnson 2008). SBM is usually more successful in improving the mentees' school performance than, for instance, natural mentoring and community-based mentoring (DuBois et al. 2002). Some findings have specifically associated SBM with an improvement in school achievement (Converse and Lingnugaris/Kraft, 2009; Herrera et al. 2011; Portwood et al. 2005), reading and writing skills (Caldarella et al. 2009), perceptions of competence for learning (Grossman and Johnson, 2002; Herrera et al. 2011) or school-related behaviors, such as a decrease in the number of disciplinary referrals (Converse and Lingnugaris/Kraft 2009). However, positive SBM effects on academic performance are not systematic. For instance, some findings did not associate SBM with better school grades (Karcher 2008; Russell 2007), while others have demonstrated that SBM only provided marginal improvements in this area (Dappen and Isernhagen 2006). In addition, some meta-analyses depicted that the magnitude of SBM impact ranged from non-existent (Wood and Mayo-Wilson 2012) to

modest, but significant (DuBois et al. 2002). These mixed findings are affected by several factors.

The variability in the implementation of SBM programs (DuBois et al. 2011), the mentees' characteristics such as gender (Darling et al. 2006) or the level of relational risk (Schwartz et al. 2011), and practical issues such as appropriate matching (Karcher, 2008) or the duration of SBM relationships (Grossman et al. 2012) are important moderators of SBM outcomes. The mentors' background in caring and educational roles has also been depicted in the literature as one of the most important moderators of the effectiveness of SBM (DuBois et al. 2002). However, experienced educators are rarely involved in SBM programs (Larose et al., 2005). Therefore, new research efforts are required to understand the effectiveness of SBM in improving the mentees' school performance, especially when mentoring is delivered according to unusual premises such as the combination of mentoring and teaching roles.

SBM and Teaching

Mentoring involves asymmetrical as well as symmetrical interactions (Spencer 2006). The predominance of asymmetrical interactions is usually associated with a prescriptive relationship style; the mentor's main intention is to reduce the mentee's deficits, by helping him or her to accomplish certain developmental tasks (Deutsch and Spencer 2009; Karcher and Nakkula 2010). Conversely, more recurrent symmetrical interactions are typically related to a developmental or a growth-orientated relational style. In this case, the mentor's aim is to promote the mentee's potential, through interpersonal features such as trust, companionship or empathy (Karcher and Nakkula 2010; Spencer 2006). SBM tends to be less effective if clear-cut and attainable goals are not defined (Karcher 2008) or if there is a disproportionate emphasis on helping the mentees to overcome their flaws (Spencer 2006). Thus, a more comprehensive mentoring style that helps to reduce the mentees' deficits,

while encouraging personal growth, is the most suitable approach to address the mentees' needs (Spencer 2006).

The specific relationship between mentoring and teaching is complex. In contrast to teaching, mentoring involves formal and informal learning strategies, more extensive caring features, and does not rely on grading or a formal evaluation process (Goldner and Maysless 2008). However, mentoring and teaching also share obvious similarities: both are dyadic relationships, and both entail learning goals and tasks. In fact, an important part of mentoring is supposed to be based on setting academic aims, assisting with homework, or preparing tests. Nonetheless, according to some findings, only approximately one-quarter of school mentors admitted to spending the majority of time completing homework or studying with the mentees (Herrera et al. 2007).

The mentors' background in educational or caring roles seems to influence the amount of support provided for learning issues (DuBois et al. 2002; Rhodes et al. 2006). Thus, teachers may be in a privileged position to mentor, because of their educational experience, further extending the connections between mentoring and teaching (Darling et al. 2006). However, the benefits of a strong interconnection between mentoring and teaching are not straightforward. It is reasonable to expect that mentors that also instruct their mentees may be more effective in reducing the academic deficits of the latter. However, there are logical risks associated with overlapping mentoring and teaching: mentors may overly focus on learning issues, resulting in more difficulties in combining asymmetrical and symmetrical interactions. Some findings contradicted these concerns, suggesting that school personnel, including teachers, are more effective than parents and peers in promoting adolescents' school achievement (Niemic and Ryan, 2009) and well-being (Chu et al. 2010). In addition, it has also been demonstrated that mentors that also taught their mentees facilitated the

social adjustment and institutional connectedness of their mentored students (Larose et al. 2005).

SBM and Self-Determination Theory

SBM has been most often described as a unidirectional flow of support provided by mentors (Russell 2007). This perspective has been criticized, because it portrays mentoring as a prescriptive relationship. Moreover, the descriptions of mentoring relationships have rarely been based in well-established theoretical frameworks that capture the complexity and diversity of the roles played by mentors. As a result, suggestions have been made to incorporate new theoretical views in the field of SBM research, such as the Self-Determination Theory (SDT), in order to more fully understand how mentors can create conditions to promote the mentees' effective developmental growth and how the mentees may affect the quality and amount of social support provided by mentors as well (Larson 2006; Russell 2007).

According to SDT, each person has an internal organizational motivation directed towards personal development, integration of the self and the resolution of internal inconsistencies which will vary according to the level of satisfaction of three basic psychological needs (BPN): relatedness, autonomy and competence (Deci and Ryan 2000). The need for relatedness involves a personal orientation to establish strong and stable interpersonal bonds that promote a sense of being understood and accepted by others. The need for autonomy refers to self-initiation, volition and willing endorsement of one's behavior. The need for competence is an experience of effectiveness in one's pursuits. Higher levels of balanced satisfaction of BPN across different domains were associated with school-related outcomes such as lower dropout intentions and more positive perceptions of self-efficacy and optimism (Milyavskaya et al. 2009). Teachers' autonomy support was also shown to be associated with better school grades (Black and Deci 2000) and weakened

intentions of high school dropout (Vallerand et al. 1997). Therefore, it seems reasonable to expect that higher satisfaction of BPN in SBM will be associated with better school performance as well.

The Current Study: Aims and Hypotheses

Our overriding aim is to examine the impact of mentoring provided by teachers that are also instructors of the mentees in improving the mentees' school performance. We include in the definition of school performance three types of indicators: school grades, disciplinary referrals, and unexcused absences. We implemented a three-stage experimental study design to accomplish our goal. The first assessment (time point 1) was made by the end of the school year previous to the implementation of the SBM program. The second assessment (time point 2) was made in the following school year, two months after the SBM program was implemented. The third assessment was made six months later, by the time the program was completed (time point 3).

Two specific goals stem from our main purpose. First, we test whether SBM delivered by teachers is effective in improving the mentees' school performance, in spite of the perceived quality of SBM relationships in terms of the satisfaction of BPN. We hypothesized that mentored students would have better school grades, lower numbers of disciplinary referrals, and a lower number of unexcused absences than non-mentored students, between the first and the third assessment points (hypothesis 1). The second goal of this study is to verify whether the perceived satisfaction of BPN in SBM relationships also influences the mentored students' outcomes. Accordingly, we hypothesized that the satisfaction of BPN would significantly influence the mentored students' school performance, regardless of the mentoring, between the first and the third assessment points (hypothesis 2). We further test whether opposite levels of perceived satisfaction of BPN

(unchanged/lowered or increased satisfaction throughout the program) are differentially associated with the mentored students' outcomes in the selected indicators of school performance. We expect that the mentored students who perceived an increase in the satisfaction of BPN between the first and the third assessed time points would exhibit significantly better outcome indicators of school performance than the equivalent non-mentored students (hypothesis 3) and both the non-mentored students (hypothesis 4) and the remaining mentees that perceived less or unchanged satisfaction of BPN (hypothesis 5). We also expect that non-mentored students who felt increased satisfaction of BPN between the first and third assessments would have significantly better outcomes on the targeted indicators of school performance than non-mentored students in the opposite condition of BPN satisfaction (hypothesis 6). Finally, we hypothesized that mentored students who considered themselves less or similarly supported in their BPN would not exhibit significantly better results in school performance indicators between the first and the third assessments than mentored and non-mentored students who have perceived less/similar (hypothesis 7) or increased satisfaction of their BPN (hypothesis 8).

Methods

Participants

The participants in this study were students enrolled in six schools of the Portuguese public educational system that implemented the *Metodologia TUTAL*. Five hundred and fifty-one potential participants were integrated into 27 classes assigned to the study by their respective school boards. The classes were randomly assigned to either the mentored or the non-mentored group. Most of the students met at least one of the four inclusion criteria: recommendation for supplementary classes, grade retentions, absenteeism, or a record of disciplinary referrals. These criteria were chosen as both academic and behavioral risk factors should be considered in risk assessment for SBM programs (Schwartz et al., 2011).

From the 551 potential participants, 53 did not meet at least one of the criteria and were excluded from the study. A total of 181 students either did not complete the surveys at time points 2 or 3 or did not receive authorization from their legal representatives to participate in the research. The final sample included 317 students, representing a participation rate of 63.7%.

Of the total 317 participants, 157 (49.5%) were mentored students (M age = 12.75, SD = 1.75) of whom 57.3% were female, and 59.2% attended classes at the third level of basic education; 56.1% of the mentored students perceived an increased satisfaction of BPN between the assessment points (M age = 12.61, SD = 1.77) of whom 60.2% were female, 21.0% attended classes at the second level of basic education, 83.0% had been indicated to attend supplementary classes, 22.7% had been previously retained, 29.6% had a record of absenteeism, and 30.7% had a disciplinary record. Conversely, 43.9% of the mentored students experienced lower or unchanged satisfaction of BPN between the second and third assessment points (M age = 12.91, SD = 1.71) of whom 53.6% were female, 52.2% attended classes at the second level of basic education, 84.1% had been indicated to attend supplementary classes, 15.9% had been previously retained, 76.8% had a record of absenteeism, and 71.0% had a disciplinary record.

The non-mentored group comprised 160 students (50.5%) (M age = 12.06, SD = 1.81) of whom 51.3% were female and 56.9% attended classes at the third level of basic education; 38.1% of the non-mentored students perceived an increased satisfaction of BPN between the assessment points (M age = 12.03, SD = 1.76) of whom 57.4% were male and 50.8% attended classes at the second level of basic education; 68.9% had been indicated to attend supplementary classes, 49.2% had been previously retained, 67.2% had a record of absenteeism, and 16.4% had a disciplinary record. In contrast, 61.9% of the mentored students experienced lower or unchanged satisfaction of BPN between the assessment points

(M age = 12.07, SD = 1.85) of whom 56.6% were female, 61.6% attended classes at the second level of basic education, 59.6% had been indicated to attend supplementary classes, 45.5% had been previously retained, 75.8% had a record of absenteeism, and 19.2% had a disciplinary record.

The Mentoring Program: Metodologia TUTAL

Metodologia TUTAL is an SBM program developed in Portugal by a consortium of public and private organizations under a grant from the European Social Fund (EQUAL Communitarian Initiative). The program defines SBM as a method of support and orientation provided by a more experienced individual (the mentor) for a child or adolescent (the mentee) for, at least, one school year (Alarcão & Simões, 2008). An uncommon feature of this program is that the mentors are also the teachers of the mentees. The mentees are students targeted by school boards because of low rates of school attendance, disciplinary problems, and/or underachievement.

The mentors are enrolled in a 16-hour training program prior to the beginning of the official school year. Ongoing supervision of the program includes monthly meetings and informal communication by phone and e-mail with a designated coordinator (Alarcão & Simões, 2008). The mentoring activities occur in two formats. Weekly one-on-one mentoring meetings, which do not overlap with the mentees' classes, are scheduled. These sessions focus on the following: (a) supporting the mentees' competence needs, by offering help with academic-related tasks such as assisting with homework, teaching study methods, and preparing for tests; (b) supporting the mentees' relatedness needs by discussing personal

Table 1. Mentored and non-mentored students' demographic and individual risk characteristics for each of the conditions of satisfaction of BPN

	1 (<i>n</i> = 99)	2 (<i>n</i> = 61)	3 (<i>n</i> = 69)	4 (<i>n</i> = 88)
Gender – M (<i>F</i>)	43 (56)	35 (26)	32 (37)	35 (53)
Age – M (<i>SD</i>)	12.07 (1.85)	12.03 (1.76)	12.91 (1.71)	12.61 (1.77)
Educational level – second level (<i>third level</i>)	61 (38)	30 (31)	36 (33)	57 (31)
Risk factors				
Supplementary classes	59 (59.6%)	42 (68.9%)	58 (84.1%)	73 (83.0%)
Prior retentions	45 (45.5%)	30 (49.2%)	11 (15.9%)	20 (22.7%)
Absenteeism	75 (75.8%)	41 (67.2%)	53 (76.8%)	26 (29.6%)
Disciplinary record	19 (19.2%)	10 (16.4%)	49 (71.0%)	27 (30.7%)

1. Non-mentored students (lower or unchanged satisfaction of BPN); 2. Non-mentored students (increased satisfaction of BPN); 3. Mentored students (lower or unchanged satisfaction of BPN); 4. Mentored students (increased satisfaction of BPN).

matters such as stressful or positive relationships with peers and teachers and family issues emphasizing relational interest, empathy, authenticity, and trust; (c) supporting the mentees' autonomy needs through the discussion or role-modeling of self-regulation strategies related to school attendance or classroom behavior or providing information related to important decisions, such as choosing future training or learning programs. One-on-one mentoring also includes informal activities, such as contacts outside the classroom or office encouraged by the mentor. Mentors are taught the importance of delivering balanced support to the different BPN. However, they are intentionally given the opportunity to regulate the dosage of the support given to these different needs and to choose the activities developed with the mentees during SBM sessions. Group mentoring is also organized as compulsory, 90-minute, weekly meetings. The group mentoring is focused on the orientation of the mentees' schoolwork, the promotion of their social integration, and the discussion of themes that are relevant to each group.

Independent Measures

SBM

The participants were characterized according to whether they were being mentored or not (0 = Yes; 1 = No).

Basic Need Satisfaction in Relationships Scale (BNSRS)

The Portuguese version of the BNSRS (Simões & Alarcão, *in press*) includes nine items rated on a five-point Likert scale that ranges from 1 (*never*) to 5 (*always*). The possible scores range from 5 to 25 points. The BNSRS allows an evaluation of the satisfaction of BPN in any targeted relationship, with higher global scores indicating greater satisfaction of BPN in a particular relationship. In this study, the BNSRS was used to

calculate a whole score of the mentored and non-mentored students' appraisals of the level of BPN support offered by their school mentors or class directors. The option of rating relationships with class directors was given to the non-mentored students because this was their most relevant relationship with a teacher. The internal consistency of the BNSRS were adequate at both time point 2 ($\alpha = .79$) and time point 3 ($\alpha = .87$).

Dependent Measures

Five dependent measures were considered in the analyses: the number of disciplinary referrals, the number of unexcused absences, and school grades (Portuguese grade, math grade, and GPA). Portuguese language and math grades ranged from 1 to 5 and were collected for each of the three periodic school evaluations. The GPA was calculated for each of the participants, and it corresponded to the sum of all of the quantitative grades, which also ranged from 1 to 5, divided by the number of subjects attended in each of the three periodic school evaluations. The total number of discipline referrals registered in the students' school record was counted. The total number of unexcused absences was also counted. According to Portuguese law, unexcused absences may vary from 0 to 31 or from 0 to 36, respectively, in the second level and third level of basic education. The numbers of disciplinary referrals and of unexcused absences were assessed only for time points 1 and 3. This option was made because disciplinary referrals and unexcused absences numbers for each student are rechecked and definite only by the end of each school year.

Procedures

Information was gathered from each of the participants' school files. Before the data were collected, informed consent was obtained from the legal representatives of the

students. Information about the targeted variables was gathered between March and September of 2011, through an examination of the personal file of each participant.

Data Analyses

Data analyses were conducted using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) v. 19.0. An exploratory analysis was performed to verify patterns of missing data and to test for a normal distribution of the original variables as well as to examine the equivalence between the participants' groups and subgroups. The missing data were random and limited (< 2.2%) and were, therefore, handled with a simple group mean substitution. In general, the dependent variables assessed were moderately correlated with each other for each of the samples, as depicted in Tables 2 and 3. The normality of the variables was verified through the Kolmogorov-Smirnov test, with the Lilliefors correction, while the homogeneity of the variances was screened using the Levene test.

Two Multi-Analysis of Covariance (MANCOVA) models including follow-up analysis of covariance (ANCOVA) were conducted to test hypotheses 1 and 2. This sort of statistical analysis was performed with the intention of reducing the risk of inflation from conducting separate analyses of variance for each of the dependent variables. The first MANCOVA included the number of unexcused absences and disciplinary referrals for time point 1 and time point 3 as within-subject variables, being mentored or not, as well as the satisfaction of BPN (time point 3) as between-subject factors, with age, prior retention, and the satisfaction of BPN (time point 2) as covariates. The second MANCOVA model was similarly set; however, Portuguese language grade, math grade, and GPA for all the assessment points were included as within-subject variables.

Table 2. Correlation analysis and descriptive statistics for Portuguese grades, math grades and GPA (time points 1, 2, and 3)

Variables	Correlations									Mentored Students		Non-mentored students	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	M	SD	M	SD
Portuguese grade (Time 1)										2.74	.67	2.84	.63
Portuguese grade (Time 2)	.11									2.91	.54	2.74	.54
Portuguese grade (Time 3)	.07	.63**								2.95	.57	2.83	.49
Math grade (Time 1)	.68**	.09	.11							2.65	.64	2.69	.60
Math grade (Time 2)	.16**	.46**	.49**	.27**						2.79	.59	2.63	.67
Math grade (Time 3)	.18**	.41**	.48**	.27**	.71**					2.91	.59	2.80	.68
GPA (Time 1)	.81**	.09	.08	.72**	.15**	.20**				3.05	.52	3.19	.50
GPA (Time 2)	.15**	.58**	.53**	.22**	.64**	.58**	.20**			3.05	.36	2.94	.39
GPA (Time 3)	.12**	.48**	.66**	.22**	.54**	.66**	.20**	.74**		3.19	.37	3.05	.36

* $p < .05$ ** $p < .01$

Table 3 Correlation analysis and descriptive statistics for disciplinary referrals and unexcused absences (time points 1 and 3).

Variables	Correlations				Mentored students		Non-mentored students	
	1	2	3	4	M	SD	M	SD
Disciplinary referrals (Time 1)					1.95	8.13	2.54	9.42
Disciplinary referrals (Time 3)	.59**				.79	2.66	1.12	5.18
Unexcused absences (Time 1)	.32**	.15**			13.11	14.56	11.11	14.38
Unexcused absences (Time 3)	.23**	.13*	.61**		12.69	13.36	16.07	14.94

* $p < .05$ ** $p < .01$

Two additional MANCOVAs and the respective follow-up ANCOVAs were performed to assess hypotheses 3 through 8. The targeted dependent variables were again included in the model as within-subjects variables. A new factor was introduced to calculate the group differences between time points 2 and 3 in terms of the levels of BPN satisfaction. This factor was divided into four levels: mentored students with an increased satisfaction of BPN; mentored students with a lower or unchanged satisfaction of BPN; non-mentored students with an increased satisfaction of BPN; and non-mentored students with a lower or unchanged satisfaction of BPN. Finally, age and prior retentions were included in the model as covariates. These additional MANCOVAs included post-hoc tests for multiple comparisons of the observed means using Fisher's Least Significant Difference test. The effect sizes (ηp^2) were calculated for all MANCOVAs. The level of significance for the statistical tests was set at $p < .05$.

Results

The study of the equivalence between mentored and non-mentored groups revealed that the mentored students were significantly older than the non-mentored students, $t(1, 316) = 3.13, p = .002$, and had a greater chance of being previously retained, $\chi^2(1, 316) = 26.21, p = .000$.

A statistically significant MANCOVA was obtained for the independent effect of the type of group on the participants' grades, Wilks' lambda $F(1, 316) = 2.62, p = .05$. Follow-up ANCOVAs depicted significant differences between mentored and non-mentored students regarding Portuguese grade, $F(1,316) = 6.16, p = .01, \eta p^2 = .02$, and math grade, $F(1,316) = 5.31, p = .02, \eta p^2 = .02$, and a marginally significant effect for GPA, $F(1,316) = 1.09, p = .10, \eta p^2 = .01$, from time point 1 to time point 3. The independent effect of the satisfaction of BPN, Wilks' lambda, on the participants' school grades was close to reaching

statistical significance, $F(544, 1570) = 1.23, p = .06$. Follow-up ANCOVAs showed a marginally significant effect for math grade, $F(544, 1570) = 1.23, p = .06$, which was close to reaching statistical significance. However, the interaction between SBM and the satisfaction of BPN was not significant regarding the participants' grades.

A significant MANCOVA was also found for the independent effect of the type of group on the participants' numbers of disciplinary referrals and unexcused absences, Wilks' lambda $F(1, 316) = 4.68, p = .01$. The following ANCOVA's revealed that the mentored students had a significantly lower number of unexcused absences, $F(1, 316) = 8.54, p = .004, \eta p^2 = .03$. Conversely, significant effects for both the satisfaction of BPN and the interaction of the type of group with the satisfaction of BPN were not found for the participants' numbers of disciplinary referrals and unexcused absences. As a result, hypothesis 1 is largely supported by data, in contrast to hypothesis 2.

Significant MANCOVA effects were observed regarding the participants' grades as well, $F(3, 314) = 2.13, p = .03$. The follow-up ANCOVAs for both MANCOVAs were statistically significant for Portuguese grade, $F(3,314) = 3.57, p = .02, \eta p^2 = .03$, math grade, $F(3,314) = 2.35, p = .07, \eta p^2 = .02$, and GPA, $F(3,314) = 3.89, p = .03, \eta p^2 = .03$, and unexcused absences, $F(3,314) = 8.27, p = .000, \eta p^2 = .08$. Significant MANCOVA effects were also obtained regarding the effects of opposite levels of satisfaction of BPN in the two groups on the participants' numbers of disciplinary referrals and unexcused absences, $F(3, 314) = 4.57, p = .000$.

Subsequent post-hoc mean comparisons obtained from both MANCOVAs are presented in Table 4. Such comparisons reveal that the mentees who felt increased support for their BPN exhibited significantly or marginally significantly higher ratings between the first and third assessment points for Portuguese grade ($p < .05$), math grade ($p < .05$), GPA ($p < .10$), and unexcused absences, ($p < .001$) than did the non-mentored students who also

experienced an increase in the satisfaction of BPN. Thus, hypothesis 3 was largely supported by the evidences. Moreover, the mentees who perceived increased support of BPN had significantly higher Portuguese grades ($p < .05$) as well as a significantly lower number of unexcused absences ($p < .05$) than non-mentored students who perceived lower or unchanged support for their BPN. Therefore, hypothesis 4 was supported only in part by the results. Conversely, the mentees who perceived increased support for their BPN denoted a marginally significantly lower mean GPA ($p < .10$) and marginally significantly higher mean number of unexcused absences ($p < .10$) than those mentees in the reverse condition, meaning that these results are not consistent with hypothesis 5. In addition, the non-mentored students that felt increasingly supported in their BPN between the assessment points did not differ significantly from non-mentored students in the opposite condition of BPN satisfaction, which does not support hypothesis 6. Moreover, the post-hoc mean comparisons revealed that mentees who experienced lower or unchanged support of BPN had marginally significantly higher Portuguese grades ($p < .10$), a significantly higher GPA ($p < .05$), and a significantly lower number of unexcused absences ($p < .001$) between the first and third assessment points than non-mentored students in an identical condition of BPN support, thus contradicting hypothesis 7. However, the non-mentored students with less or similar satisfaction of their BPN had a significantly higher GPA ($p < .05$) and significantly lower mean number of unexcused absences ($p < .001$) than the mentees in the opposite condition, which is consistent, in part, with hypothesis 8.

Table 4. Post-hoc Comparisons of the Conditions of Increased, Decreased or Unchanged Support of the BPN of Mentored Students (MS) and Non-Mentored Students (NMS) in Terms of the Dependent Variables (Least Significant Difference [LSD] Test)

Dependent measures	Mean difference (95% confidence interval)					
	1	2	3	4	5	6
Portuguese grade	.18 (.05, .31)*	.12 (-.01, .22)*	.000 (-.12, .12)	-.06 (-.18, -.07)	.12 (-.01, .24) [†]	.12 (-.02, .25)
Math grade	.16 (-.01, .33)*	.07 (-.08, .21)	-.06 (-.20, .11)	-.10 (-.25, .06)	.13 (-.03, .28)	.10 (.06, .25)
GPA	.09 (-.01, .18) [†]	.04 (-.05, .12)	-.09 (-.19, -.01) [†]	-.02 (-.11, .07)	.12 (.03, .22)*	.12 (.03, .22)*
Disciplinary referrals	.93 (-2.63, .76)	-1.00 (-2.55, .59)	.93 (-.26, .75)	-.45 (-2.16, 1.26)	-1.94 (-3.51, -.22)	-1.48 (-3.39, .42)
Unexcused absences	-4.78 (-7.68, -1.89)***	-2.57 (-5.14, -.01)*	2.52 (-.22, 5.27) [†]	2.21 (-4.98, .55)	-5.09 (-7.87, 2.51)***	-7.31 (-10.39, -4.53)***

[†] $p < .10$, * $p < .05$; *** $p < .001$

1. MS (increased satisfaction of BPN) x NMS (increased satisfaction of BPN); 2. MS (increased satisfaction of BPN) x NMS (lower or unchanged satisfaction of BPN); 3. MS (increased satisfaction of BPN) x MS (lower or unchanged satisfaction of BPN); 4. NMS (lower satisfaction of BPN) x NMS (increased satisfaction of BPN); 5. NMS (lower or unchanged satisfaction of BPN) x MS (lower satisfaction of BPN); 6. MS (lower or unchanged satisfaction of BPN) x NMS (increased satisfaction of BPN).

Discussion

Our work led to two major findings. First, SBM delivered by teachers in *Metodologia TUTAL* was effective in improving the overall school performance of mentored students compared to equivalent non-mentored students. SBM was associated with grade improvements in specific subjects such as Portuguese language and math, but the analyses also showed an association of SBM with better GPA which was marginally significant. Moreover, SBM was associated with a significant decrease in the mentored students' numbers of unexcused absences between time points 1 and 3, compared to non-mentored students.

The effectiveness of *Metodologia TUTAL* builds on previous evidences demonstrating that SBM is effective in improving the mentees' school grades (Converse and Lingnugaris/Kraft 2009; Herrera et al. 2011; Portwood et al. 2005) and in reducing the number of unexcused absences (Converse and Lingnugaris/Kraft 2009). However, while mentors in other programs are usually volunteer adults external to the schools' staffs, the most unique feature of *Metodologia TUTAL* is that the mentors were also teachers of their mentees. This arrangement could represent a barrier to the proper fulfillment of the mentored students' entire range of needs by thwarting the necessary informality upon which these relationships rely (Goldner and Mayseless 2008). Nevertheless, this same feature of *Metodologia TUTAL* may have played a determinant role in the improvement of mentored students' achievement and in the reduction of unexcused absences. The combination of mentoring and teaching roles may have started by influencing the focus of mentoring relationships. The mentors were probably more aware of the mentees' competence needs and better able to mobilize additional efforts to accomplish academic goals. In turn, a more regular focus on the mentees' competence needs may have influenced SBM activities. It is reasonable to assume that the mentors and mentees met to discuss and work primarily on

learning and behavior issues (Schwartz et al. 2012). Consequently, the focus on school performance issues may have influenced the relationship style: mentors were likely involved in reducing the mentees' academic deficits and in helping them to overcome previous flaws (Deutsch and Spencer 2009; Karcher and Nakkula 2010). This finding further sustains the interpretation that adults experienced in caring and educational roles are in a privileged position to mentor (DuBois et al. 2002; Rhodes et al. 2006). In turn, the effectiveness of teachers as mentors may be additionally explained by the fact that the teachers' support has been increasingly detailed as being more effective than the support of parents and friends in the lives of adolescents in promoting better school achievement (Chu et al. 2010; Niemiec and Ryan 2009).

Our second major finding is that the satisfaction of BPN in general was not associated with mentored students' improvements between time point 1 and time point 3 in comparison to non-mentored students in most of the targeted variables. However, further analyses show that the level of BPN satisfaction affected the differences between mentored and non-mentored students regarding school performance indicators. Mentored students that felt increasingly supported in their BPN between time points 2 and 3 had significantly or marginally significantly better outcomes in the selected variables than non-mentored students in an identical condition of BPN satisfaction across the assessment points. In their turn, mentored students that experienced less or similar satisfaction of BPN only showed significantly better outcomes on GPA as well as a significantly lower number of unexcused absences for the same time period than non-mentored students that also felt less or similarly supported in their BPN between time points 2 and 3. Unexpectedly, the conditions of increased satisfaction of BPN did not show a systematic improvement in the different dependent measures between the assessment points compared to the conditions of less or unchanged support of BPN.

The findings related to the differential effects of the perceived satisfaction of BPN sustain the idea that the quality of SBM relationships facilitates better school performance, but only to a certain extent (DuBois and Silverthorn 2005). More importantly, however, these same findings seem to reveal that an uneven satisfaction of BPN may have played a significant part in explaining the most unexpected results in this study (Black and Ryan 2000; Milyavskaya et al. 2009). Some factors possibly led to an unbalanced satisfaction of BPN in *Metodologia TUTAL*. First, the singularities of this specific SBM program, namely the mentors' autonomy to determine the necessary focuses and dosage of mentoring delivered to each mentee (Simões & Alarcão, in press), as well as the fact that these particular mentors also instructed and evaluated their mentees, probably affected the mentored students' perceptions of BPN satisfaction.

Second, the experience of BPN in SBM relationships may have been affected by the mentees' level of relational risk. Some of the mentees that had better school performance indicators, while rating worse on the evolution of their perceived satisfaction of BPN, may have felt sufficiently supported by other adults in their lives. In other words, these mentees did not depend heavily on the mentors' support for their BPN. Conversely, other mentees that did not experience fulfilling relationships with adults in their lives may have found it more difficult to engage with mentors and, therefore, to acknowledge a positive evolution of the levels of satisfaction of BPN in SBM relationships. Previous findings in the SBM field confirm the impact of the mentees' relational profile on SBM outcomes: mentees that had either strongly positive or strongly negative relationships with adults prior to mentoring involvement had worse perceptions of academic competence than those mentees that had satisfactory, but not particularly strong relationships with other adults prior to SBM (Schwartz et al., 2011).

Finally, we believe that the unbalanced support of the mentees' BPN across the relationships held by the mentees with different teachers may have been another pertinent factor explaining the inconsistent associations between the opposite conditions of satisfaction of BPN in SBM and the results in the targeted dependent variables. Our interpretation is based on the fact that while mentored students that felt increased satisfaction of BPN improved their grades in specific subjects such as Portuguese and math compared to non-mentored students in identical or opposite conditions, mentored students who perceived lower or similar satisfaction of BPN were more successful in improving their general academic performance measured by their GPA than all the remaining subgroups regarding BPN satisfaction. These results may indicate that teachers that were not in the role of mentors did not systematically address the mentees' BPN or that their level of commitment to SBM goals was not uniform, ultimately affecting mentored students' school performance. SDT-based research further grounds our interpretation: a balanced support of BPN is relevant not only within relationships, but also across different relationships within the same context in order to deliver better school-related outcomes (Milyavskaya et al. 2009). Moreover, children and adolescents, particularly the most vulnerable ones, seem to be more dependent on a balanced support of BPN due to their developmental requirements (Véroneau et al. 2004).

Implications and Limitations

This study has practical and research implications and limitations. The most important practical implication of this research is to further demonstrate that teachers may be effective mentors (DuBois et al. 2002). However, the combination of mentoring and teaching may lead to an interpretation of SBM as an opportunity to overcome learning problems. This means that mentors that are also instructors of the mentees may find it hard to combine the

necessary asymmetrical and symmetrical interactions that represent a central feature of SBM relationships (Goldner and Maysless 2008). As a result, agencies and schools must work to shape SBM goals to the needs of each mentee (Karcher and Nakkula 2010) and to empower mentors in managing the focus and dosage of mentoring, according to the mentees' accumulation of risk and a solid training program. In addition, a better integration of SBM goals is required in school and among teachers in order to improve this program's effectiveness in delivering a better school performance, so that a balanced support of the mentored students' BPN is delivered within SBM and across the different relationships with other teachers.

From a research point of view, we consider that new approaches to the impact of the satisfaction of BPN on SBM are required. On the one hand, besides assessing the influence of the whole amount of satisfaction of BPN on the mentored students' grades and school-related behaviors, it would be relevant to study the impact of the satisfaction of each of the BPN separately. Although BPN are usually associated with each other in natural contexts (Deci and Ryan 2000), this sort of approach would more properly depict the mentors' relational style as a prescriptive or developmental one along with its respective effects. On the other hand, the analysis of the amount of support of BPN delivered by mentors may not be sufficient to fully capture the complex relational process of mentoring. In fact, the mentees may feel more supported in their needs, but that does not ultimately mean that they may become intrinsically motivated to accomplish a better school performance. Therefore, further analyses are needed in order to include the amount of support given to BPN in SBM, but also the qualitative description of the motivational processes underlying SBM relationships such as the mentees' perceived locus of control or the mentees' sense of autonomy when they study and learn (Vansteenkiste et al., 2009). These models of analysis, using appropriate statistical techniques, such as path analysis, as well as adequate sampling

procedures, such as proportionate random sampling, may help to increasingly define the pathways of influence of BPN in the mentored students' school performance. Finally, these results are limited to the context of *Metodologia TUTAL*, due to the singularities of the program, but also to the variability in SBM program designs (DuBois et al. 2011).

5 Conclusions

The present study demonstrates that the combination of mentoring and teaching roles is effective in reducing the mentees' unexcused absences and in improving the grades in specific subjects as well as the overall school achievement. Our findings underline that an increased satisfaction of BPN may be an important ingredient in the quality of SBM relationships, although it may fall short as a source of influence on the mentored students' school performance. A more balanced support of BPN in SBM relationships and across the different relationships held by the mentees with other teachers may be decisive for encouraging the improvement of school performance in the SBM program that was examined.

References

- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*(6),740-756.
- Caldarella, P., Adams, M. B., Valentine, S. B., & Young, K. R. (2009). Evaluation of a mentoring program for elementary school students at risk for emotional and behavioral disorders. *New Horizons in Education, 57*(1), 1-16.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624-645.
- Converse, N., & Lingnugaris/Kraft, B. (2009). Evaluation of a SBM program for at-risk middle school youth. *Remedial and Special Education, 30*(1), 33-46.
- Dappen, L., & Isernhagen, J. D. (2006). Urban and nonurban schools: Examination of a statewide mentoring program. *Urban Education, 41*(2), 151-168.
- Darling, N. Bogat, G. A., Cavell, T. A., Murphy S. E., & Sanchez, B. (2006). Gender, ethnicity, development and risk: mentoring and the consideration of individual differences. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 765-779.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deutsch, N. L., & Spencer, N. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development, 121*, 47-70.
- Dooley, D., & Prause, J. (1995). Effect of unemployment in school leavers' self-esteem. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 68*(3), 177-192.

- 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.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, *12*(2), 57-91.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Characteristics of natural mentoring relationships and adolescents adjustment: evidence from a national study. *The Journal of Primary Prevention*, *26*(2), 69-92.
- Edwards, O. W., Mumford, V. E., & Serra-Roldan, R. (2007). A positive youth development model for students considered at-risk. *School Psychology International*, *28*(1), 29-45.
- Goldner, L., & Mayseless, O. (2008). Juggling the roles of parents, therapists, friends and teachers – a working model for an integrative conception of mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *16*(4), 412-428.
- Grossman, J. B., Chan, C. S., Schwartz, S. E. O., & Rhodes, J. E. (2012). The test of time in SBM: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, *49*(1), 43-54.
- Grossman, J. B., & Johnson, A. (2002). Assessing the effectiveness of mentoring programs. *The Prevention Researcher*, *9*(1), 8–11.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. F., & McMaken, J. (with Jucovy, L. Z.). (2007). *Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brother Big Sisters School-Based Mentoring. *Child Development*, *82*(1), 346–361.

- Karcher, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science, 9*(2), 99-113.
- Karcher, M. J., & Nakkula, M. J. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared perspective, and collaborative interactions. *New Directions for Youth Development, 125*, 13-32.
- Larose, S., Tarabulsky, G., & Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationships on student academic adjustment. *The Journal of Primary Prevention, 26*(2), 111-128.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, willfull adolescents and mentoring. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 677-689.
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., & Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin, 35*(8), 1031-1045.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. Theory and Research in Education, 7*(2) 133–144.
- Portwood, S. G., Ayers, P. M., Kinnison, K. E., Waris, R. G., & Wise, D. L. (2005). YouthFriends: Outcomes from a SBM program. *The Journal of Primary Prevention, 26*(2), 129-145.
- Randolph, K. A., & Johnson, J. L. (2008). School-based mentoring: A review of the research. *Children & Schools, 30*(3), 177-185.

- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model of the influence of youth mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 691-707.
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E. Chan, E. S., & Herrera, C. (2011). The impact of school-based mentoring on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology, 47*(2), 450-462.
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E., & Herrera (2012). The influence of meeting time on academic outcomes in school-based mentoring. *Children and Youth Services Review, 34*(12), 2319-2326.
- Simões, F., & Alarcão, M.. (2011). Avaliação da Motivação Intrínseca na Aprendizagem: Validação de Duas Escalas para Crianças e Adolescentes. [Assessment of Intrinsic Motivation for Learning: Validation of Two Scales for Children and Adolescents]. *PSICO-USF, 16*(3), 265-273.
- Simões, F., & Alarcão, M. (*in press*). A satisfação de necessidades psicológicas básicas em crianças e adolescentes: Adaptação e validação da ESNPBR. [Support of basic psychological needs in children and adolescents: Adaptation and validation of the ESNPBR]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Spencer, R. (2006). Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth & Society, 37*(3), 287-315.
- Russell, L. (2007). Mentoring is not for you!: Mentee voices on managing the mentoring experience. *Improving Schools, 10*(1), 41-52.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1161-1176.

Promoting Well-Being in School-Based Mentoring through Basic Psychological Needs

Support: Does It Really Count?⁸

Abstract

The main goal of this research was to assess whether satisfying basic psychological needs (BPN) in a Portuguese school-based mentoring (SBM) program improved the mentored students' well-being. One uncommon feature of this program was that the mentors were also teachers of the mentees. A two-wave experimental study design was implemented to compare the mentored ($n = 157$) and non-mentored students ($n = 160$). Surveys were completed twice, with a 6-month interval between time points 1 and 2. The results indicate that SBM that was associated with increased support for BPN was the most effective condition for promoting academic well-being, particularly in terms of improving the mentored students' perceptions of their school environment. However, no significant differences between the mentored and non-mentored students were detected regarding personal well-being (e.g., psychological well-being) and social well-being (e.g., peer support). These findings suggest that the balanced support of BPN was important in this particular SBM program. This support and enduring mentoring relationships can facilitate the general improvement of the mentored students' well-being.

Keywords: School-Based Mentoring; Basic Psychological Needs; Well-being.

⁸ Simões, F., & Alarcão, M. (*in press*). Promoting Well-Being in School-Based Mentoring through Basic Psychological Needs Support: Does It Really Count? *Journal of Happiness Studies*.

1 Introduction

Schools are increasingly committed to improving students' knowledge and well-being. This dual purpose is shared by different educational stakeholders and stems from the assumption that student performance depends on a wide array of cognitive, emotional and social factors (Durlak et al. 2011). As a result, school boards, teachers and researchers have made significant efforts not only to optimize teaching and learning conditions, but also to enhance social support for students, which may lead to increased well-being. Social support involves the provision of psychological and material resources to help others, such as students, to cope with the challenges of social relationships (Cohen 2004). Children and youth may benefit from social support in horizontal relationships (e.g., with peers) and in vertical relationships (e.g., with teachers) (Chu et al. 2010). The need to improve relationships between students and teachers is justified by the fact that the quality of social support provided by meaningful adults leads to higher levels of independence, persistence, social competence (Bergin and Bergin 2009) and well-being (Ciani et al. 2011; Véroneau et al. 2004). One of the most significant interventions implemented in schools to address the well-being of students is School-Based Mentoring (SBM). Therefore, the overriding purpose of this study is to understand how the well-being of mentored students may be influenced by the social support provided by teachers in their role as school mentors.

1.1 Well-Being: Definitions, Conceptual Dimensions and Research Approaches

The definition of well-being ranges from vague notions to relevant conceptual delimitations that convey specific meaning. Huta and Ryan (2010) generally define well-being as “one or more subjectively experienced states or evaluations of one’s life that could be rated as desirable or undesirable such as positive affect, negative affect, life satisfaction, inspiration, awe, transcendence, sense of meaning, feeling carefree, and vitality” (p. 2). This

and other current definitions of well-being may include emotional, social, behavioral, physical, economical or cultural components. Thus, well-being is a multidimensional notion, and its assessment must be grounded in different and complementary indicators (Linley et al. 2009). According to early conceptualizations, well-being had a cognitive component, related to subjective appraisals of satisfaction with one's life, and an affective component, associated with the positive or negative feelings arising from these subjective appraisals (Diener 1984). However, more recent definitions of well-being are broader and include judgments about life satisfaction, pro-social behavior and optimization in performance contexts, such as school or work (Diener 2009). The increasingly sophisticated definitions of well-being have led to two primary research approaches. The hedonic approach considers well-being in terms of happiness, pleasure or subjective well-being (Diener 1984). The eudaemonic approach focuses on the realization of human potential in the context of the individual's life that leads to optimal functioning (Deci and Ryan 2000). This latter perspective has given rise to a considerable amount of research dedicated to the comprehension of social support in order to improve well-being in schools and other environments (Deci and Ryan 2000; Reis et al. 2000; Véronneau et al. 2004).

1.2 Social Support and Well-Being in Schools: From Teaching to Mentoring

Previous research has demonstrated that a high level of social support delivered by teachers is associated with the students' well-being in terms of satisfaction with schooling (Randolph et al. 2010), an increased sense of belonging (Murray-Harvey, 2010) and lower rates of victimization (Murray-Harvey and Slee 2006). In addition, supportive relationships with teachers are strongly associated with students' engagement at school and, at some level, an improvement in school grades (Roorda et al. 2011). Recently, the support from teachers

and school staff was found to be more strongly associated with a student's overall well-being than support from parents or friends (Chu et al. 2010).

The eudaemonic research approach to well-being has expanded to include the social support provided by adults in interventions in schools, such as SBM. The main feature of SBM is the creation of a significant, secure and long-lasting bond between non-familiar adults and vulnerable students (Russell 2007). The goals of SBM vary from program to program. However, SBM usually combines theoretical, methodological and practical principles in order to reduce the mentees' personal, social and/or academic deficits, promote their developmental potential in the same areas, or both (Karcher and Nakkula 2010; Lavigne et al. 2011).

SBM has been associated with the improvement of the mentees' personal well-being by an increase in self-esteem (Karcher 2008). Moreover, SBM has been linked to better social well-being in mentored students because it leads to more positive perceptions of relationships with adults, including parents and teachers (Chan et al., in press), and peers (Karcher 2008), and to a general sense of greater school connectedness (Portwood et al. 2005). SBM also has been found to contribute to the academic well-being of mentored students, providing positive outcomes, such as lower rates of disciplinary referrals (Converse and Lignugaris/Kraft 2009), improved self-perception of learning competence and better school grades (Herrera et al. 2011). However, the size of SBM effects on the mentees' well-being tends to be small (DuBois et al. 2011). In this context of mixed results, some studies have determined the cornerstone factors that influence the general effectiveness of school mentoring. The mentor's prior experience in caring or educational roles (DuBois et al. 2002) and the mentee's accumulation of individual risk (Schwartz et al. 2011) are among the most relevant ones.

1.3 SBM: Present Limitations

SBM is increasingly provided by schools. The outstanding dissemination of SBM programs has resulted in a considerable amount of well-publicized research efforts to test its effectiveness. However, some limitations in this research field are noteworthy. First, there is the possibility of transforming SBM into an automatic solution for at-risk students, despite the considerable variations in the programs' characteristics and implementation forms (DuBois et al. 2011). Second, previous findings on good SBM practices do not appear to have been properly integrated into the organization of SBM programs. This problem is particularly notable in the selection of mentors. Mentors are typically volunteers from the community who, to a certain extent, appear to influence negatively the outcomes of the interventions (DuBois et al. 2002). Occasionally, the volunteers do not have sufficient relevant experience in educational or caring roles to mentor. In addition, the absence of a proper match between the mentor and the mentee and some difficulties determining a suitable schedule for mentoring activities are practical problems that frequently arise from choosing mentors that are not members of the school's staff (Karcher 2008). Finally, a substantial number of studies of the effectiveness of SBM is focused on its effects on well-being without providing an obvious theoretical framework for the interpretation of the results (Larson 2006; Russell 2007). Thus, new research contributions are necessary in order to understand SBM effectiveness, not only to promote a proper dissemination of mentoring practices in schools, but also to ensure that the outcomes are interpreted according to suitable theoretical approaches.

1.4 SBM and Self-Determination Theory

SBM research has been extensively inspired by two leading human development theories. Some studies have relied on the attachment theory premise that mentoring provides

children and adolescents who have experienced adversities in their lives an opportunity to readjust their internal working models and compensate for losses in previous relationships with adults (Rutter 2006). Other studies integrate the assumption of resilience theory that mentoring is an external developmental resource that may buffer the pervasive effects of risk factors in the lives of vulnerable children and youth (Edwards et al. 2007). Despite the fruitful conclusions generated by these perspectives, recommendations have been made to dedicate further attention to the discussion of mentoring outcomes from other theoretical perspectives (Larson 2006). In that respect, Self-Determination Theory (SDT) appears to be an appropriate and promising framework. SDT is a theory of personal development that assumes that each individual has an internal organizational motivation directed toward personal development and the resolution of internal inconsistencies. Personal development will vary according to the level of satisfaction of the three Basic Psychological Needs (BPN): competence, relatedness and autonomy (Deci and Ryan 2000). Competence is described as a feeling of effectiveness as a consequence of successful personal experiences of challenge and mastery. Relatedness involves a personal orientation toward establishing strong, stable interpersonal bonds that promote a sense of being understood and accepted by others. Finally, autonomy refers to self-initiation, volition and a willing endorsement of one's own behavior (Vantenkiste et al. 2009).

Some authors have maintained that although these BPN are distinct, it is reasonable to study the satisfaction of these needs as a whole in naturalistic contexts (Bartholomew et al. 2011). In accordance with this view, higher levels of satisfaction of BPN have been associated with some indicators of students' well-being, such as increased psychological well-being (Levesque et al. 2004), increased social support from peers and improved school adjustment (Milyavskaya et al. 2009).

1.5 Current Study

1.5.1 Purpose and premises

The aim of this study is to investigate the effect of satisfaction of BPN on the well-being of the mentored students in a SBM program called *Metodologia TUTAL*. To accomplish that goal, a two-wave experimental study design was implemented. The first assessment (time point 1) was made 2 months after the program began. The second assessment (time point 2) was made 6 months later, after the SBM program was completed. The assessment of perceived satisfaction of BPN (increased or unchanged/lowered satisfaction) in mentored and non-mentored students, as well as subgroups of mentored and non-mentored students, was measured across the assessment time periods. The comparisons relied on three central premises. First, the conditions under which social support was delivered in SBM would be best described by satisfaction of BPN as defined by SDT. Second, the well-being of mentored students would be more accurately studied according to three complementary dimensions of well-being: personal well-being (in terms of physical well-being, psychological well-being and hope), social well-being (through parent relations and autonomy, and social support and peers) and academic well-being (in terms of school environment and perceived competence in learning). Third, key moderators of SBM programs should be duly considered because the mentors, in this program, were experienced educators; they were simultaneously teachers of the mentees; and the mentees were targeted as students at-risk (DuBois et al. 2002). The students' individual risk was considered for selection purposes as described in section 2.1.

1.5.2 Hypotheses

Six hypotheses were tested. It was expected that the evolution of the results between time points 1 and 2, in physical well-being, psychological well-being, hope, parent relations

and autonomy support, social support and peers, perceptions of school environment and perceived competence in learning would be significantly related to the interaction between SBM and the satisfaction of BPN (hypothesis 1). In addition, mentored students who perceived an increase in the satisfaction of the BPN between the assessed time points would exhibit significantly better outcomes in the selected dependent variables than would the equivalent non-mentored students (hypothesis 2) and both the non-mentored students (hypothesis 3) and the remaining mentees that perceived less or unchanged satisfaction of BPN (hypothesis 4). Conversely, mentored students who considered themselves less or similarly supported in their BPN would not exhibit significant better results in the considered dependent variables when compared to the non-mentored students, whether these had perceived less or similar satisfaction between the assessments (hypothesis 5). Finally, the non-mentored students who perceived increased support of their BPN from time point 1 to time point 2 would present significantly better outcomes in the selected dependent variables compared to those who felt less or similarly supported, for that period of time, despite the mentoring (hypothesis 6).

2 Methods

2.1 Participants

The participants in this study were students enrolled in six schools of the Portuguese public educational system that implemented the *Metodologia TUTAL* during the 2010/2011 school year. A total of 551 potential participants were integrated into 27 classes assigned to the study by their respective school boards. The classes were randomly assigned to either the mentored or the non-mentored group. Most of the students met at least one of the four inclusion criteria: recommendation for supplementary classes, a record of prior retentions, school attendance problems, or a record of disciplinary referrals. These criteria were chosen

as both academic and behavioral risk factors must be regarded in risk assessment (Schwartz et al. 2011). From the 551 potential participants, 53 did not meet at least one of the criteria and were excluded from the study. A total of 181 students either did not complete the questionnaire at time point 1 or 2 or did not receive authorization from their legal representatives to participate in the research. The final sample included 317 students, representing a participation rate of 63.7%.

Of the 317 participants, 181 were female (57.1%). At the beginning of the school year, the students' ages ranged from 9 to 16 years ($M = 12.40$, $SD = 1.81$). A total of 183 students (57.7%) attended classes at the third level of Portuguese basic education (7th and 8th grades). The mentored group included 157 students (49.5%), of whom 90 (57.3%) were female. The ages in this group ranged from 9 to 16 years ($M = 12.75$, $SD = 1.75$). In addition, 93 of the mentees (59.2%) attended classes at the third level of basic education. Regarding the risk factors considered inclusive criteria, 131 of the mentored students had been referred to supplementary classes, 126 had been retained at least once, 115 had a history of absenteeism, and 41 had a record of disciplinary referrals. The non-mentored group comprised 160 students (50.5%), of whom 91 (56.9%) were female. The ages in this group ranged from 9 to 16 years ($M = 12.06$, $SD = 1.81$). Furthermore, 90 (56.3%) attended classes at the third level of basic education. With respect to the risk factors, 89 of the non-mentored students had been referred to supplementary classes, 85 had been retained at least once, 116 had a record of absenteeism problems, and 42 had a record of disciplinary referrals.

The mentored students were significantly older than the non-mentored students, $t(1, 316) = 3.130$, $p = .002$ and had a greater chance of being previously retained, $\chi^2(1, 316) = 26.205$, $p = .000$.

2.2 Metodologia TUTAL

Metodologia TUTAL is a SBM program developed in Portugal by a consortium of public and private organizations under a grant from the European Social Fund (EQUAL Communitarian Initiative). The program defines SBM as a method of support and orientation provided by a more experienced individual (the mentor) to a child or adolescent (the mentee) during, at least, one school year (Alarcão and Simões, 2008). The selection of mentors and mentees integrates recommendations of previous studies. An uncommon feature of this program is that the mentors are also the teachers of the mentees. Preferably, the mentors are members of the school's permanent staff and have experience as informal mentors in educational settings or the community. The mentees are students targeted by school boards because of low rates of school attendance, disciplinary problems and/or underachievement.

The mentors are enrolled in a 16-hour training program prior to the beginning of the official school year. Ongoing supervision of the program includes monthly meetings and informal communication by phone and e-mail with a designated coordinator (Alarcão and Simões, 2008). The mentoring activities occur in two formats. Weekly one-on-one mentoring meetings, which do not overlap with the mentees' classes, are scheduled. These sessions focus on the following: (a) supporting the mentee's competence needs by offering help with academic-related tasks, such as assisting with homework, teaching study methods and preparing for tests; (b) supporting the mentees' relatedness needs by discussing personal matters, such as stressful or positive relationships with peers and teachers and family issues emphasizing relational interest, empathy, authenticity and trust; (c) supporting the mentees' autonomy needs through the discussion or role-modeling of self-regulation strategies related to school attendance or classroom behavior or providing information related to important decisions, such as choosing future training or learning programs. One-on-one mentoring

also includes informal activities, such as contacts outside the classroom or office encouraged by the mentor. Mentors are taught the importance of delivering balanced support to the different BPN. However, they are intentionally given the opportunity to regulate the dosage of the support given to these different needs and to choose the activities developed with the mentees during SBM sessions. Group mentoring is also organized as compulsory, 90-minute weekly meetings. The group mentoring is focused on the orientation of the mentees' schoolwork, the promotion of their social integration and the discussion of themes that are relevant to each group. The combination of individual and group mentoring activities is intended to increase the integration of mentoring with the expected social behavior and learning performance of the mentees in the classroom (Wilson and Lipsey 2007).

2.3 Measures

There is no standard method to assess well-being (Pollard and Lee 2003). For example, the association between social support and well-being may be studied using different measures and assessment approaches, such as the perceived enacted support in a particular relationship or social network size and density (Chu et al. 2010). In the present study, the hypotheses were tested by the enacted social support experienced by the participants in their SBM relationships. In the case of children and adolescents, enacted support has been described as the most effective technique to evaluate possible associations between different forms of social support and well-being (Chu et al. 2010). This option has influenced the selection of the independent and dependent measures.

2.3.1. Independent measure

2.3.1.1 Basic Need Satisfaction in Relationships Scale (BNSRS)

The Portuguese version of the BNSRS (Simões and Alarcão, *in press*) includes 9 items, which are rated on a 5-point Likert scale that ranges from 1 (*never*) to 5 (*always*). The possible scores range from 5 to 25 points, with higher scores indicating greater satisfaction of BPN in a particular relationship. The items are grouped into 3 factors that correspond to each of the BPN proposed by SDT. Each factor includes 3 items: 2 items are affirmative and the third item is reversed, with higher levels corresponding to low levels of support provided for that particular basic need. The BNSRS allows an evaluation of the satisfaction of BPN in any targeted relationship. In this study, the BNSRS was used to evaluate the mentored and non-mentored students' appraisals of the level of BPN support offered by their school mentors or class directors. The option of rating relationships with class directors was provided to the non-mentored students because this was their most relevant relationship with a teacher. The levels of internal consistency of the BNSRS in this study were adequate at both the pre-test ($\alpha = .79$) and post-test ($\alpha = .87$).

2.3.2 Dependent measures

2.3.2.1 KIDSCREEN-27

The KIDSCREEN-27 assesses quality of life in children and adolescents between 8 and 18 years of age (Ravens-Sieberer et al. 2007). The 27 items included in this instrument are organized into 5 dimensions. *Physical Well-Being* (5 items) explores the level of the child's/adolescent's physical activity, energy and fitness. *Psychological Well-Being* (7 items) includes measures of positive emotions, satisfaction with life and emotional balance. *Parent Relations & Autonomy* (7 items) examines relationships with parents, the atmosphere at home, feelings relative to age-appropriate freedom, and the degree of satisfaction with

financial resources. *Social Support & Peers* (4 items) examines the nature of the respondents' relationships with other children/adolescents. Finally, *School Environment* (4 items) explores the child's/adolescent's perceptions of his/her cognitive capacity, learning and concentration, and feelings regarding school (Ravens-Siberer et al. 2007). For each dimension, the respondents describe their perceptions during the previous week. Depending on their nature, the items are rated on a 5-point Likert scale of intensity (ranging from 1=*nothing* to 5=*extremely*) or frequency (ranging from 1=*never* to 5=*always*). The whole-scale scores range from 5 to 135 points, with higher scores denoting a more positive perception of the quality of life. The level of internal consistency of the KIDSCREEN-27 in this study was adequate for both the pre-test ($\alpha = .88$) and the post-test ($\alpha = .89$).

2.3.2.2 *Perceived Competence in Learning Scale (PCLS)*

The Portuguese version of the PCLS is an adaptation of the original English version (Simões and Alarcão, 2011) that assesses the subjective level of competence in learning within a given context. The PCLS includes 4 items that are rated on a 5-point Likert scale from 1 (*never*) to 5 (*always*), with whole-scale scores ranging from 5 to 20 points. Higher scores indicate a more positive perception of competence in learning. The level of internal consistency of the PCLS in this study was adequate for both the pre-test ($\alpha = .78$) and the post-test ($\alpha = .81$).

2.3.2.3 *Children's Hope Scale (CHS)*

The CHS is composed of 6 affirmative items that measure goal-related hopeful thinking in children and adolescents from 8 to 16 years of age. The 6 items included in this scale are rated on a 6-point Likert scale from 1 (*none of the time*) to 6 (*all of the time*). The CHS is divided into 2 factors, *Pathways* and *Initiative*; in this study, the scale was used only

as a general measure of hope. The Portuguese version of this measure that was used in this study (Marques et al. 2009). In the present work, the levels of internal consistency of this scale were adequate for both the pre-test ($\alpha = .74$) and the post-test ($\alpha = .80$).

2.4 Procedures

Prior to data collection, written consent forms explaining the objectives, procedures and confidentiality of this research were sent by the school boards to the legal representatives of the participants. Verbal consent was obtained from the students at time points 1 and 2. The surveys were administered in a group format, with the groups ranging from 4 to 34 participants. The surveys at time point 1 were collected in November 2010, 2 months after the beginning of the school year, whereas the surveys at time point 2 were collected in May and June 2011. The surveys were completed during a Citizenship class when no teachers were present. Figure 1 depicts the entire assessment plan, including the independent and the dependent variables, the measures and instruments used to assess each of the variables and the assessment points.

2.5 Data Analysis

Exploratory, descriptive and inferential analyses were conducted using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) v. 19.0. Descriptive statistics are presented in Table 1. An exploratory analysis was performed to verify the patterns of missing data. The missing data were random and limited (< 2.2%) and were, therefore, handled with a simple group mean substitution.

The hypotheses were tested through multivariate analyses of covariance (MANCOVA), which were deemed to be the most appropriate statistical approach because it reduced the risk of inflation associated with performing individual analyses of variance. The

assumptions underlying MANCOVA were tested. In general, there were moderate correlations between the dependent variables assessed at time points 1 and 2. Normality was verified using the Kolmogorov-Smirnov test with a Lilliefors correction, and the homogeneity of variances was examined using Levene's test.

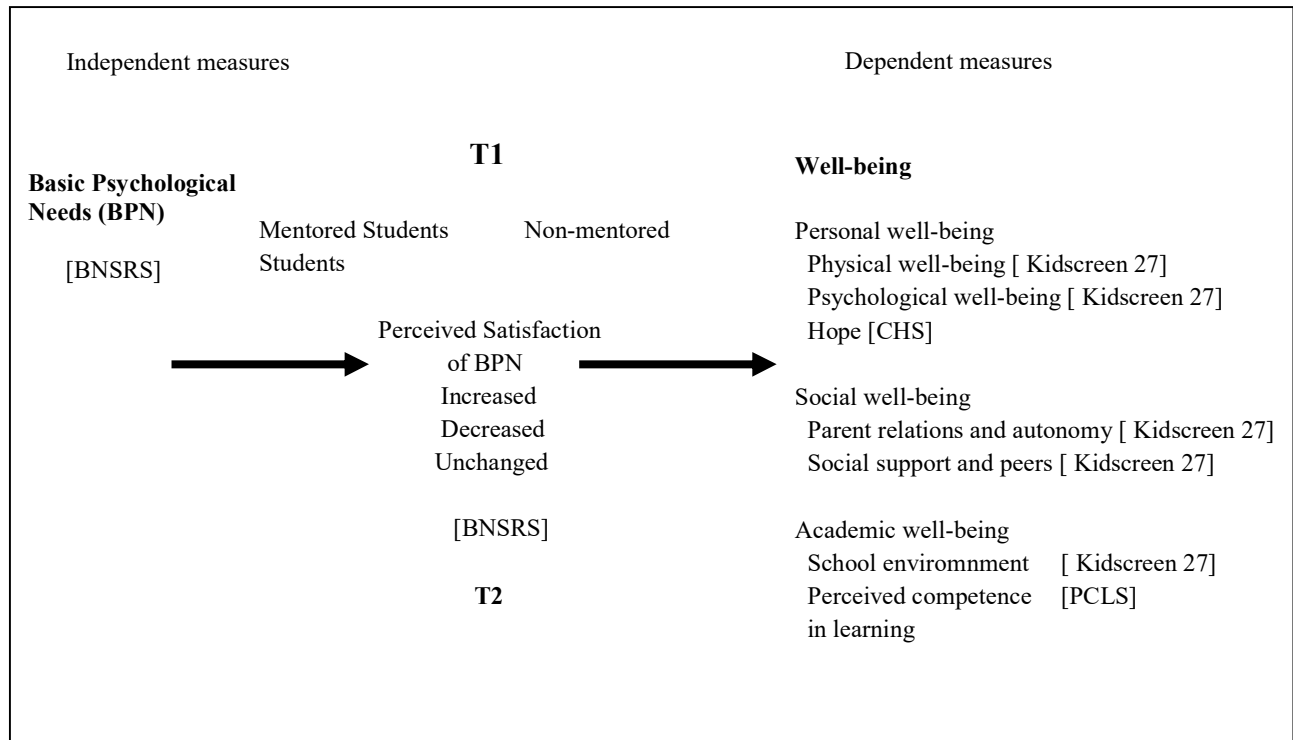


Fig. 1- Assessment plan – independent measure, dependent measures, instruments and assessment points.

Table 1. Mentored Students (MS) and Non-Mentored Students (NMS) Descriptive Statistics for the Independent and the Dependent Measures

Measures	Time point 1		Time point 2	
	MS (<i>n</i> =157), M (SD)	NMS (<i>n</i> =160), M (SD)	MS (<i>n</i> =157), M (SD)	NMS (<i>n</i> =160), M (SD)
Satisfaction of BPN	33.96 (6.64)	34.49 (7.18)	34.40 (6.99)	32.95 (8.13)
Physical well-being	18.39 (3.76)	19.32 (3.45)	19.25 (3.36)	18.94 (3.56)
Psychological well-being	27.74 (4.81)	28.54 (4.45)	28.52 (4.87)	27.93 (5.31)
Autonomy and parental relations	28.36 (5.26)	29.16 (4.87)	28.96 (4.89)	28.81 (5.14)
Social support and peers	16.71 (3.01)	17.01 (2.81)	17.07 (2.81)	16.88 (2.74)
School environment	14.63 (3.13)	14.85 (2.79)	15.10 (2.84)	14.36 (2.53)
Hope	26.11 (5.75)	26.96 (5.37)	26.88 (4.71)	26.31 (5.46)
Perceived competence in learning	18.46 (4.44)	18.51 (3.78)	18.63 (3.64)	18.38 (3.61)

Mentored Students (MS); Non- Mentored Students (NMS)

An initial MANCOVA was performed to test hypothesis 1. All the dependent measures assessed at time points 1 and 2 were included as within-subjects variables. The type of group (mentored or non-mentored) and the satisfaction of the participants' BPN were calculated as between-subjects variables to study the main effects across time. Age and record of prior retentions were considered as covariates. To assess hypotheses 2 through 6, all the dependent measures were reexamined as within-subjects variables using MANCOVA. A new factor was introduced to calculate the group differences between time points 1 and 2 in terms of the levels of support of BPN. This factor was divided into four levels: mentored students with an increased satisfaction of BPN ($n = 88$); mentored students with a lower or unchanged satisfaction of BPN ($n = 69$); non-mentored students with an increased satisfaction of BPN ($n = 61$); and non-mentored students with a lower or unchanged satisfaction of BPN ($n = 99$). This variable was included in the model as the between-subjects factor. Age and prior retentions were again considered as covariates. This analysis included post-hoc tests for multiple comparisons of the observed means using Fisher's Least Significant Difference test. The effect sizes (ηp^2) were calculated for both MANCOVAs. The level of significance for the statistical tests was set at $p < .05$.

3 Results

Here, the results of the different comparisons between the mentored and non-mentored students are presented for each of the previously stated hypotheses:

Hypothesis 1: Significant MANCOVA effects were obtained for the type of group, Wilks' lambda $F(8, 195) = 2.59, p = .01$, and for the satisfaction of BPN, Wilks' lambda $F(544, 1570) = 1.15, p = .02$, but not for the interaction between these two factors Wilks' lambda $F(344, 1564) = .96, p = .70$. The results in Table 3 indicate that the variations in the results for three of the dependent variables (school environment, perceived competence in

learning and hope) between time points 1 and 2 were significantly correlated with the perceived satisfaction of BPN. Notably, this relationship approached statistical significance for two of the dependent measures, psychological well-being, $F(3, 314) = 1.304, p = .08$, and perceived decision in learning $F(3, 314) = 1.304, p = .07$. In addition, the interaction between mentoring and the satisfaction of BPN was not significantly associated with any of the dependent measures. Overall, the evidence does not support hypothesis 1.

Hypothesis 2: A significant MANCOVA effect was observed for the comparison of mentored and non-mentored students regarding the evolution of their perceived satisfaction of BPN across the two assessments, Wilks' lambda $F(27, 789) = 2.28, p = .000$. The data presented in column 1 of Table 4 reveal that the mentees who felt increased support for their BPN exhibited higher ratings for physical well-being, school environment and perceived competence in learning than did the non-mentored students who also experienced an increased of the satisfaction of BPN. In the case of school environment perceptions, the difference between the two groups was significant ($p < .05$). Conversely, the non-mentored students who experienced increased support for their needs had more positive, but non-significant outcomes for physical well-being ($p = .20$), autonomy and parent relation ($p = .73$), social support and peers ($p = .06$) and hope ($p = .42$) than did the equivalent mentees. However, these differences were not statistically significant. In summary, hypothesis 2 was not supported by the data, with the exception of the school environment evaluations.

Hypothesis 3: A comparison of the mean numbers of mentees who perceived increased support of BPN and non-mentored students who perceived lower or unchanged support for their BPN revealed significant differences in five of the dependent variables ($p < .05$). These results are shown in column 2 of Table 4. No differences were observed for physical well-being ($p = .20$) and autonomy and parent relations ($p = .73$). This empirical evidence considerably supported hypothesis 3.

Table 2. MANCOVA – The Results of the Different Dependent Measures with the Type of Group (Mentored or Non-Mentored) and the Satisfaction of BPN as Between-Subjects Factors and Age as a Covariate

Dependent measures	Type of group (mentored or non-mentored students)	Satisfaction of BPN	Type of group x satisfaction of BPN
Physical well-being	$F(1,316)=1.92, \eta p^2=.01$	$F(1,316)=.98, \eta p^2=.15$	$F(1,316)=.79, \eta p^2=.08$
Psychological well-being	$F(1,316)=.27, \eta p^2=.01$	$F(1,316)=1.31, \eta p^2=.20$	$F(1,316)=1.17, \eta p^2=.12$
Autonomy and parental relations	$F(1,316)=1.49, \eta p^2=.01$	$F(1,316)=.92, \eta p^2=.15$	$F(1,316)=.91, \eta p^2=.10$
Social support and peers	$F(1,316)=.10, \eta p^2=.01$	$F(1,316)=.80, \eta p^2=.13$	$F(1,316)=.78, \eta p^2=.08$
School environment	$F(1,316)=.03, \eta p^2=.000$	$F(1,316)=1.843, \eta p^2=.26^{**}$	$F(1,316)=1.37, \eta p^2=.14$
Perceived competence in learning	$F(1,316)=.26, \eta p^2=.001$	$F(1,316)=1.58, \eta p^2=.23^*$	$F(1,316)=1.07, \eta p^2=.11$
Hope	$F(1,316)=.17, \eta p^2=.000$	$F(1,316)=1.48, \eta p^2=.22^*$	$F(1,316)=1.36, \eta p^2=.14$

* $p < .05$; ** $p < .01$

Hypothesis 4: The results in column 3 of Table 4 indicate that the rates of all the dependent variables for the mentees who perceived increased support for their BPN were more positive than those of the mentees in the reverse condition. There were significant mean differences between the members of the experimental group in these two conditions for all of the dependent variables ($p < .05$), with the exception of social support and peers ($p = .56$). Thus, hypothesis 4 was strongly supported by the empirical evidence.

Hypothesis 5: Hypothesis 5 was fully supported by the results of multiple comparisons of the rates of the mentees with less or unchanged support for their BPN between time points 1 and 2 and the non-mentored students in the identical condition. No significant differences, in any of the dependent variables, were observed between these subgroups. These results are shown in the fourth column of Table 4.

Hypothesis 6: Finally, the multiple comparisons showed in column 5 depict significant differences ($p < .05$) between the rates of non-mentored students who experienced lower or unchanged support of BPN and non-mentored students in the opposite condition, with the exceptions of physical well-being ($p=.52$). The non-mentored students with increased support for their BPN also rated the different dependent variables more positively compared with the mentees who felt less supported. However, column 6 shows that significant differences were detected between the groups in only three dimensions: physical well-being, psychological well-being and hope ($p < .05$). Therefore, these mixed findings partially support hypothesis 6.

Table 3. MANCOVA – Differences Between the Mentored Students (MS) and Non-Mentored Students (NMS) with Increased, Decreased or Unchanged Satisfaction of BPN as Between-Subjects Factors and Age and Prior Retentions as Covariates

Dependent measures	MS or NMS x Different levels of Satisfaction of BPN
Physical well-being	$F(3,314)=2.45, \eta p^2=.02$
Psychological well-being	$F(3,314)=8.53, \eta p^2=.08^{**}$
Autonomy and parental relations	$F(3,314)=2.42, \eta p^2=.02$
Social support and peers	$F(3,314)=4.88, \eta p^2=.05^*$
School environment	$F(3,314)=10.67, \eta p^2=.09^{**}$
Perceived competence in learning	$F(3,314)=16.60, \eta p^2=.14^{**}$
Hope	$F(3,314)=9.98, \eta p^2=.09^{**}$

* $p < .01$; ** $p < .001$

Table 4. Post-hoc Comparisons of the Conditions of Increased, Decreased or Unchanged Support of the BPN of Mentored Students (MS) and Non-Mentored Students (NMS) in Terms of the Dependent Variables (Least Significant Difference [LSD] Test)

Dependent Measures	Mean Difference (95% Confidence Interval)					
	1	2	3	4	5	6
Physical well-being	.05 (-.01,.96)	.52 (-.40,1.45)	1.31 (-.40,1.45)*	-.79 (-1.85,.28)	.57 (-.42,1.56)	1.36 (.23,2.48)*
Psychological well-being	-1.05(-2.33,.25)	2.21 (.97,3.46)**	1.35 (-.01,2.71)*	.86 (-.57,2.30)	3.26 (1.92,4.59)***	2.39 (.88,3.91)**
Autonomy and parental relations	-.87 (-2.31,.57)	.76 (.62,2.15)	.83 (-2.33, .68)	-.06 (-1.66,1.53)	1.63 (-.45,3.11)*	1.69 (.01,3.37)
Social support and peers	-.58 (-1.35,.18)	.81 (.07,1.54)*	.08 (-.72,.88)	.73 (-.12,1.58)	1.40 (-.61,2.18)***	.67 (-.22,1.56)
School environment	.80 (.06,1.54)*	1.43 (.72,2.14)***	1.58 (.81,2.36)***	-.16 (-.97,.66)	.85 (.11,1.59)*	.79 (-.07,1.64)
Perceived competence in learning	.44 (-.28,1.16)	.143 (.74,2.12)***	1.43 (.68,2.18)***	.000 (-.79,.79)	1.00 (-.26,1.73)**	.99 (.16,1.83)
Hope	-.55 (-1.96, .87)	2.57 (1.21,3.93)***	1.69 (.21,3.18)*	.87 (-.69,2.44)	3.11 (1.65, 4.58)***	2.21 (.59,3.89)**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

1. MS(increased support of BPN) x NMS (increased support of BPN); 2. MS (increased support of BPN) x NMS (lower or unchanged support of BPN); 3. MS (increased support of BPN) x MS (lower or unchanged support of BPN); 4. MS (lower support of BPN) x NMS (lower or unchanged support of BPN); 5. NMS (increased support of BPN) x NMS (lower or unchanged support of BPN); 6. NMS (increased support of BPN) x MS (lower or unchanged support of BPN).

4 Discussion

4.1 Mentoring Focus, Activities and Relational Style

The foremost conclusion of this study is that SBM associated with increased satisfaction of BPN was the most effective condition for promoting improvements in of the academic-related well-being (perceptions of the school environment and perceived competence in learning). It is likely that SBM was effective in maintaining academic well-being in *Metodologia TUTAL* due to a complex combination of factors that affected the mentoring focus, activities and relational style of the mentor (Karcher and Nakkula 2010). Teachers have been identified as an important source of social support for students (Chu et al. 2010). The social support delivered by teachers has been associated, in general, with academic well-being indicators such as better school engagement and the improvement of school grades (Roorda et al. 2011). SBM has also proven to be effective in promoting the students' academic well-being. Providing a school mentor to more vulnerable students has been linked with lower rates of disciplinary referrals (Converse and Lingnugaris/Kraft 2009), improved perceptions of competence in learning and better school grades (Herrera et al. 2011). In addition, the academic-related effectiveness of SBM is positively moderated if mentors are experienced educators, as is the case in *Metodologia TUTAL* (DuBois et al. 2002). Thus, the mentors, because they were also teachers, may have seen mentoring as an opportunity to improve their mentees' perceptions of school and learning. This focus may have led to the frequent pursuit of academic activities, such as assisting with homework, studying together or preparing tests, held in one-on-one and group mentoring sessions. This interpretation is consistent with the results of exploratory studies on the same program, which depict SBM sessions as dominated by learning issues (Simões and Alarcão, *in press*), as well as with similar findings presented in the literature (e.g. Herrera et al. 2011). As a consequence, it is likely that this SBM main focus led to a relational style largely orientated

toward deficit reduction (Karcher and Nakkula 2010; Lavigne et al. 2011). Based on the program's activities and the mentored students' characteristics, the mentors may have thought that SBM was mostly a chance to alter an unsuccessful school trajectory, thus limiting the exploration of alternative goals.

It is reasonable to assume that the mentees had diverse responses to this approach. Some mentees might have recognized that SBM contained the structure that was lacking in their previous school relationships or in their lives in general, making them more prone to comply with school demands. Other mentees may have been particularly sensitive to the approval of others or were motivated to perform well in school despite their past failures (Schüler et al. 2009). Conversely, some mentees may have felt conditionally accepted or may not have recognized mentoring as distinct from teaching, thus increasing their reluctance to be mentored. The latter situation likely occurred with those mentored students who accumulated lower or greater individual risk, because such mentees have been shown to benefit less from being mentored due to prior or current (un)fulfilling relationships (Schwartz et al. 2011).

As a consequence of the mentoring focus and the mentored students' characteristics, the mutual expectations and actions of the mentors and mentees likely influenced the satisfaction of the mentees' BPN (Deci & Ryan 2000). The mentees who felt comfortable with a competence-focused approach aimed at reducing their deficits may have experienced or received higher levels of needs satisfaction throughout the school year, whereas the reverse likely occurred for those mentees who did not appreciate this relationship style. Ultimately, this competence reduction-deficit approach may have facilitated the fulfillment of academic well-being. Nevertheless, this perspective likely prevented the satisfaction of the mentees' relatedness and autonomy needs, which has been associated with positive changes in personal and social well-being (Karcher and Nakkula 2010; Lavigne et al. 2011).

4.2 (Un)balanced Satisfaction of BPN and Time

The second finding that emerged from this study is that the interaction between being mentored and having BPN satisfied was not significantly associated with a positive evolution of the results in any of the dependent variables, between time points 1 and 2. Possibly, a more balanced support for the mentees' BPN was necessary to produce systematic effects on the overall evolution of well-being from time point 1 to 2 in the context of SBM. Relationships that offer a combination of structure (Karcher and Nakkula 2010) while nurturing the senses of belonging (Lavigne et al. 2011) and choicefulness (Vanteenkiste et al. 2009) appear to be associated with more positive perceptions of well-being. However, there is no universal agreement on the importance of fulfilling all BPN. For instance, Vanteenkiste et al. (2009) maintain that the satisfaction of these needs depends upon individual differences. According to this view, these differences may be related to the individual's developmental stage or prior experiences with the satisfaction of BPN in personal relationships (Lavigne et al. 2011; Schüler et al. 2009). Other researchers disagree, stressing that a balanced support of BPN is vital both within relationships (Deci and Ryan 2000) and across different relationships and contexts (Milyavskaya et al. 2009). In addition, other authors emphasize that the balanced support of needs in a new context will increase the probability of a person engaging with the challenges within that context and experiencing a greater sense of control over his or her behavior (Ciani et al. 2011). In our opinion, the developmental stages of the mentored students and their stories of failures and losses are crucial factors that require for a more thoughtful consideration of all BPN in SBM, in order to improved these students' well-being (Bergin and Bergin 2009; Véronneau et al. 2004).

A third and final finding delivered by this study was that SBM based on increased support of BPN was not significantly more effective in improving the personal well-being

(physical and psychological well-being, as well as hope) or the social well-being (parent relations and autonomy and social support and peers) of the mentees between both assessments compared with the overall levels of support of BPN. A possible unbalanced satisfaction of BPN may also underlie this finding. However, the duration of the program was limited as well: it lasted for 9 months, and 6 months passed between the first and second evaluations. Although SBM relationships that last longer than 6 months have been reported to be associated with more positive outcomes (Grossman et al. 2012), direct comparisons between different programs are limited. Moreover, changes in perceptions of personal and social well-being occur over time and amidst improvements and setbacks; thus, a single school year was likely too brief to promote dramatic and sustained changes in this area (Herrera et al. 2011).

Additional time could ensure that other needs were properly addressed. For example, a sense of relatedness depends on trust (Bergin and Bergin 2009) and emotional reliance (Ryan et al. 2005). Because of their history of school misconduct, it is highly probable that most of the mentees required that more time was provided to trust their mentors sufficiently for self-disclosure. Similarly, some exploratory findings regarding the *Metodologia TUTAL* showed that the mentored students' relatedness needs were more often addressed when the mentoring relationship lasted for two years (Simões and Alarcão, *in press*). Therefore, enduring relationships may be crucial in facilitating more obvious effects of SBM on the mentees' personal and social well-being.

4.3 Implications, Recommendations and Limitations

The present findings have research and practical implications. Some of these implications stem from the limitations of this work, justifying further recommendations. From a research perspective, it is important to approach the satisfaction of BPN in SBM

from a variety of angles. It is critical to study how the fulfillment of BPN can be (un)balanced and how this fulfillment is qualitatively provided (Vanteenkiste et al. 2009). For example, the decision to provide support using a controlling vs. an autonomous relational style may have significant implications. Future research on this particular SBM program should also examine the moderating effect of the dosage of mentoring or emotional reliance (Ryan et al. 2005) on the outcome of well-being. These dimensions were not systematically measured in this study and represent a noteworthy limitation. Moreover, although the assessment of enacted support is the most reliable form to evaluate the association between social support and well-being (Chu et al. 2010), future studies on this topic should be based on different forms of assessment. The simultaneous use of deficit indicators (e.g. depression) and positive indicators of well-being would be an appropriate approach to the measurement issues. The combination of students' measures as the ones used in this study, with classroom (e.g. organization or size) and school measures (e.g. school culture), is also highly recommendable to get a more comprehensive picture of SBM effectiveness (Pollard and Lee 2003). Furthermore, while the selection of dependent measures in this study complied with the definitions of well-being as a multidimensional concept (Diener 2009; Huta and Ryan 2010), it is possible that they may have influenced the findings to a certain extent. A noteworthy example is the assessments of the participants' parent relationships which were made in association with autonomy issues. The influence of the social support provided by SBM in the mentees' parental relationships may have been limited when the scope of the analysis relies on a *continuum* of control vs. autonomy, which is usually a source of conflict between children and parents, especially during adolescence (Chu et al 2010). Finally, it is important to expand on these findings by conducting longitudinal comparisons between this type of SBM and other programs delivered by volunteers or teachers. Therefore, the generalization potential of the results is another

limitation of the present work, although this is a significant drawback of SBM programs in general because of the variability in program designs (DuBois et al. 2011).

From a practical point of view, the combining of the roles of mentor and teacher represents an integration of previous findings that adults with greater experience in educational roles may be in a better position to mentor (DuBois et al. 2002). However, there are predictable drawbacks associated with this assumption that must be addressed. The most important consideration is to ensure a more balanced satisfaction of BPN in SBM delivered by the *Metodologia TUTAL*. The results indicate that competence needs should continue to be nurtured; however, the support of relatedness and autonomy needs must constitute the core premise of training and supervision activities to enable a more positive evolution of the mentees' overall well-being (Karcher and Nakkula 2010). More attention to relatedness needs may enhance the emotional reliance of the mentored students on their mentors, thus facilitating improvements in personal and social well-being. In addition, sustained support for autonomy needs may lead to greater and more enduring social and emotional improvements in the lives of the mentees (Ciani et al. 2011). Finally, SBM delivered by teachers may benefit from extended time frames (more than one school year), which can be facilitated by the typical presence of the mentors on the permanent teaching staff of the school.

5 Conclusions

A single question motivated this research: is social support, through the satisfaction of BPN, essential for improving the well-being of the mentored students in SBM? The need for a better understanding of this topic was clear in a research context in which SBM is often delivered without obvious theoretical grounds. The results suggest that supporting BPN is a promising approach to promote the mentored students' academic well-being in the short-term. However, the relational complexity of mentoring vulnerable children and youth, as

well as the provision of SBM by teachers in this program, suggest that a balanced support of the competence, relatedness and autonomy needs of the mentees may also be critical for promoting their personal and social well-being. If this concern is properly addressed and if the mentoring relationships persist for at least one school year, this SDT-based SBM approach may be adequate to expand knowledge on how mentoring may be effectively delivered in schools as well as to establish practical implications for the program design and the mentors' training and supervision.

Acknowledgements

The authors would like to thank the participants. They would also like to thank Marco Pereira for his comments on data analyses procedures and the reviewers for their valuable contributions. This work was supported by a grant of the Foundation for Science and Technology (SRFH/BD/60823/2009).

References

- Alarcão, M., & Simões, F. (2008). *TUTAL – Metodologia de intervenção com alunos e alunas promovida por professores tutores*. [TUTAL – methodology of intervention with students promoted by mentors.] Oliveira de Azeméis: Papel de Carta.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(1), 75-102.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170.
- Chan, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E. O., & Herrera, C. (in press). Pathways of influence in school-based mentoring: the mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology*.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645.
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 223-243.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676-684.
- Converse, N., & Lingnugaris/Kraft, B. (2009). Evaluation of a SBM program for at-risk middle school youth. *Remedial and Special Education*, 30(1), 33-46.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575

- Diener, E. (2009). The science of well-being: The collected works of Ed Diener. *Social Indicators Research Series*, 37, 11-58.
- 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.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Holloway, B. E. (2011). A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Edwards, O. W., Mumford, V. E., & Serra-Roldan, R. (2007). A positive youth development model for students considered at-risk. *School Psychology International*, 28(1), 29-45.
- Grossman, J. B., Chan, C. S., Schwartz, S. E. O., & Rhodes, J. E. (2012). The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 49, 43-54.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brother Big Sisters School-Based Mentoring. *Child Development*, 82(1), 346-361.
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies*, 11, 735-762.
- Karcher, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99-113.

- Karcher, M. J., & Nakkula, M. J. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared perspective, and collaborative interactions. *New Directions for Youth Development, 126*, 13-32.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, willfull adolescents and mentoring. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 677-689.
- Lavigne, G. L., Vallerand R. J., & Crevier-Braud, L. (2011). The Fundamental Need to Belong: On the Distinction Between Growth and Deficit-Reduction Orientations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*(9), 1185-1201.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology, 96*, 69–84.
- Linley, P.A., Maltby, J., Wood, A.M., Osbourne, G., & Hurling, R. (2009). Measuring Happiness: The Higher Order Factor Structure of Subjective of Psychological Well-being Measures. *Personality and Individual Differences, 47*(8), 878-884.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro J. L., & López, S. H. (2009). Validation of a portuguese version of the children's hope scale. *School Psychology International, 30*(5), 538-551.
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., & Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin 35*(8), 1031-1045.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationships influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology, 27*(1), 104-115.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P.T. (2006). Australian and japanese school students' experiences of school bullying and victimization: Associations with stress, support and school belonging. *International Journal on Violence and School, 2*(1), 33-50.

- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research, 61*(1), 59-78.
- Portwood, S. G., Ayers, P. M., Kinnison, K. E., Waris, R. G., & Wise, D. L. (2005). YouthFriends: Outcomes from a school-based mentoring program. *The Journal of Primary Prevention, 26*(2), 129-145.
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish students' satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Studies, 11*(22), 193-204.
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., Power, M., Power, M., Cloetta, B., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. and the European KIDSCREEN Group. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results of a cross-cultural survey in 13 european countries. *Quality of Life Research, 16*(8), 1347-1356.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(4), 419 – 435.
- Roorda, D. L., Koomen, J. L., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on student's school engagement and achievement: A meta-analytical approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529.
- Russell, L. (2007). Mentoring is not for you!: Mentee voices on managing the mentoring experience. *Improving Schools, 10*(1), 41-52.
- Rutter, M. (2006). The promotion of resilience in the face of adversity. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds). *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 26-52). New York, NY US: Cambridge University Press.

- Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Sulky-Butzel, J., Chirkov, V., & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures, *Personal Relationships*, *12*(1), 145-163.
- Schüler, J., Sheldon, K. M., & Fröhlich, S. M. (2009). Implicit need for achievement moderates the relationship between competence need satisfaction and subsequent motivation. *Journal of Research in Personality*, *44*, 1-12.
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E. Chan, E. S., & Herrera, C. (2011). The impact of SBM on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology*, *47*(2), 450-462.
- Simões, F., & Alarcão, M.. (2011). Avaliação da motivação intrínseca na aprendizagem: Validação de duas escalas para crianças e adolescentes. [Assessment of intrinsic motivation for learning: Validation of two scales for children and adolescents]. *PSICO-USF*, *16*(3), 265-273.
- Simões, F., & Alarcão, M. (*in press*). A satisfação de necessidades psicológicas básicas em crianças e adolescentes: Adaptação e validação da ESNPBR. [Support of basic psychological needs in children and adolescents: Adaptation and validation of the ESNPBR]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Vanteenkiste, M., Sierens, B. Soenens, E. Luyckx. K, & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 671-688.
- Véroneau, M. H., Koestner, R. F., & Abela, J. R. Z. (2004). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of the self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *24*(2), 280-292.
- Wilson, S., & Lipsey, M. W.(2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, *33*, 130-143.

The Impact of School-Based Mentoring on the Well-Being of Mentees with Different Levels of Accumulated Risk⁹

Abstract

School-Based Mentoring (SBM) has been increasingly presented as an important developmental resource in the lives of at-risk children and adolescents. However, it is rare for SBM relationships to be analyzed according to well-established theoretical models. The aim of this study is to understand how the interaction between the accumulation of risk factors and SBM relationship quality, described in terms of the satisfaction of Basic Psychological Needs (BPN), influences the mentees' personal, social, and academic well-being in a Portuguese SBM program. A two-wave experimental study was conducted in order to compare academically at-risk mentored and non-mentored students, aged 10–16 years. Mentored and non-mentored participants were reassigned into four conditions according to the number of accumulated risk factors, ranging from one to four. Multivariate analyses of covariance (MANCOVA) revealed that the satisfaction of BPN in SBM relationships was associated with significant improvements in social well-being outcomes in the case of the mentees with a record of four risk factors, compared to identical non-mentored students. In addition, the satisfaction of BPN led to better overall outcomes for academic well-being for mentored students, but the differences were only statistically significant for the mentored students that had accumulated two risk factors compared to non-mentored students in a similar condition of risk. The results suggest that agencies must carefully consider the level of risk of potential mentees and the importance of adjusting mentoring goals according to the characteristics of each mentee.

Keywords: School-based mentoring, Risk; Social well-being; Basic psychological needs.

⁹ Submetido à publicação *Child Indicators Research*.

1 Introduction

The term “risk” is used when individual, family, and/or community resources negatively influence the developmental trajectories of youths (Bronfenbrenner and Ceci 1994; Edwards et al. 2007; Rutter 2006). Positive developmental pathways are facilitated when protective factors exceed risk factors. Positive development outputs may also result from a complex interplay of risk and protective factors (Bronfenbrenner and Ceci 1994). Protective factors may counterbalance the negative consequences of the exposure to risk factors (compensation effect), balance the association between the exposure to risk factors and favorable developmental outcomes (protection effect), or increase the positive effect of other protective factors (protection/protection effect) (Wheeler et al., 2010). This intricate relationship between risk and protection explains why certain protective factors such as the relationships with familial and non-familial adults can be powerful in promoting children and youth adjustment, even when their life contexts are especially adverse (Dekovic et al. 2003; Rutter 2006).

Youths may face isolated or cumulative sources of risk. Some distinctions have been made between different groups of at-risk youths. Abused and neglected youths, youths with disabilities, pregnant and parenting adolescents, juvenile offenders, and academically at-risk students are some of the most commonly mentioned groups of at-risk youth (Britner et al. 2006). Academically at-risk students are those who have experienced failure and poor school grades throughout their academic history. These students present difficulties such as grade retention, chronic absenteeism, and behavioral problems which can ultimately result in early school drop-out (Edwards et al. 2007). The effects of premature school drop-out are particularly persistent across the lifespan: early school leavers are at greater risk of unemployment, having lower incomes, and poor self-esteem (Dooley and Prause 1995). The persistent effects of school failure have led political decision-makers, communities, and

researchers to give more attention to academically at-risk students. As a result, schools have made efforts to optimize these students' learning conditions and well-being (Awartani et al. 2008; Chu et al. 2010), because the students' well-being can influence school performance (Karcher et al. 2006).

School-Based Mentoring (SBM) is a paramount example of the sort of intervention implemented in formal educational contexts to promote students' well-being. SBM's central tenet is the establishment of a significant, secure, and long-lasting bond between non-familial adults and youths, especially the most vulnerable ones (Russell 2007). SBM usually combines theoretical, methodological, and practical principles to reduce the mentees' personal, social, and/or academic deficits, to promote their developmental potential in the same areas, or to accomplish both goals (Karcher and Nakkula 2010). Although SBM is rapidly expanding in schools across North America and Europe and research into this topic has also been intensified, it is still uncommon to find studies that have investigated the relationship of cumulative risk with the protective effect of SBM relationships and the influence of their interactions on specific outcomes (DuBois and Silverthorn 2005a). The reduced number of analyses dedicated to the interaction between risk and the quality of SBM relationships is likely to be due to the fact that SBM relationships are seldom described with reference to a clear and well-established theoretical framework (Britner et al. 2006; Russell 2007). Therefore, our main purpose is to understand, in a way which is grounded in a clear-cut theoretical framework, how the accumulation of individual risk factors interacts with SBM relationships to influence mentored students' well-being outcomes.

1.1 Mentoring and Individual Risk

Individual risk has been found to be one of the most prominent sources of influence on mentoring outcomes. According to groundbreaking findings, mentees facing environmental risk benefited more from mentoring relationships than youths with individual vulnerabilities (DuBois et al. 2002). Subsequent evidence has shown that mentoring relationships based on counseling and setting limits are seen as a kind of positive parenting for high-risk children and youth (Dallos and Comley-Ross 2005). Recent reports have further suggested that mentoring programs are more effective for youths who have accumulated intermediate levels of risk than for those children and adolescents who face either low or high levels of individual, relational, or environmental risk (DuBois et al. 2011; Schwartz et al. 2011). However, the level of risk may interfere with mentoring outcomes depending on how mentoring is delivered. For instance, formal mentoring, such as SBM, has been depicted as more effective in balancing the mentees' individual and environmental risk than natural mentoring (DuBois and Silverthorn 2005b). Other findings have underlined that the mentees may shape the mentors' behaviors: when the mentees present higher levels of individual risk, the mentors tend to feel pressured (Spencer 2007) or they perceive themselves as less competent to mentor (Karcher et al. 2005), which explains in part why the mentor in this situation is also in greater danger of prematurely disengaging from SBM relationships (Grossman et al. 2012). This is especially true of more inexperienced volunteer mentors (Grossman et al. 2012), which has led to several recommendations that a solid background in educational and caring roles may be important for dealing with the challenges of the most vulnerable mentees (DuBois et al. 2002). In addition, the literature on youth social support has demonstrated that adolescents are more prone to connect with non-familial adults such as school personnel and teachers than with parents (Chu et al. 2010).

1.2 Mentoring Relationship Quality

The quality of mentoring relationships has also been addressed by researchers as a relevant moderator of mentoring outcomes. Some studies have associated the quality of mentoring relationships with more frequent and consistent contacts (Deutsch and Spencer 2009) and enduring bonds (Grossman et al. 2012). However, the social support literature has suggested or identified other relational ingredients that lead to a better relationship quality and mentoring outcomes as well. The mentees' previous relational experiences with other meaningful adults (Schwartz et al. 2011), emotional closeness (Goldner and Mayseless 2009), the mentor's ability to combine asymmetrical and symmetrical approaches (Spencer 2007), the mentees' gender (Spencer, 2006), and the importance of defining clear goals and activities, thus clarifying expectations (Goldner and Mayseless 2009; Karcher and Nakkula 2010; Spencer 2006), have been increasingly presented as relational features of high quality mentoring relationships.

Recent meta-analytical reports have ultimately synthesized high quality mentoring relationships as those that consistently address the mentees' needs for emotional support, structure, and challenge over a considerable period of time (DuBois et al. 2011). These needs have been theoretically defined as relatedness, competence, and autonomy within the framework of the Self-Determination Theory (SDT) (Deci and Ryan 2000). The need for relatedness involves a personal orientation towards the establishment of strong and stable interpersonal bonds that promote a sense of being understood and accepted by others; the need for competence involves a feeling of effectiveness, as a consequence of personal successful experiences of challenge and mastery; finally, the need for autonomy refers to self-initiation, volition, and willing endorsement of one's behavior (Deci and Ryan 2000). Applied research has found that higher levels of satisfaction concerning relatedness, competence, and autonomy needs, also known as Basic Psychological Needs (BPN), are

associated with higher levels of children's and adolescents' personal, social, and academic well-being (Milyavskaya et al. 2009; Véronneau et al. 2004). Therefore, in this study, we describe mentoring relationship quality in terms of BPN satisfaction.

1.3 SBM and Well-Being

SBM has been often analyzed as a means of promoting the mentees' well-being. Well-being is generally defined as a set of judgments and emotional states about life satisfaction, pro-social behavior, and optimization in performance contexts, such as school or work (Diener 2009). In other words, well-being is a multidimensional concept that must be assessed according to different and complementary indicators.

Some analyses have demonstrated that SBM is positively associated with mentees' improvements in the following indicators: (a) personal well-being, such as lower rates of depression and anxiety (Rhodes et al. 1994), or better self-esteem (Karcher 2008); (b) social well-being, in terms of an enhancement of relationships with peers (Karcher 2008), parents (Chan et al. in press), and other adults (Converse and Lingnugaris-Kraft 2009; Dappen and Isernhagen 2006); and (c) academic well-being, including better school achievement (Converse and Lingnugaris-Kraft 2009; Herrera et al. 2011; Portwood et al. 2005), a reduction in the number of disciplinary referrals (Converse and Lingnugaris-Kraft 2009), and more positive perspectives of competence in learning (Herrera, et al. 2011). However, the studies tend to address dispersed features of well-being, instead of assessing it from a multidimensional perspective. Moreover, the associations between SBM and well-being are not entirely conclusive. Herrera et al. (2011) did not find that SBM was related to the improvement of social well-being measured in terms of positive relationships of the mentees with their peers or their parents. Dappen and Isernhagen (2006) and Karcher (2008) found, in turn, that SBM provides only marginal improvements in indicators of academic well-

being such as school grades. Furthermore, some meta-analyses have proven that the magnitude of the SBM impact ranges from non-existent (Wood and Mayo-Wilson 2012) to modest but significant (DuBois et al. 2002). Thus, more studies about the associations between SBM and the mentees' well-being are required, adopting a multidimensional understanding of well-being.

1.4 The Current Study

The purpose of the present study was to test if the interaction between the accumulation of risk factors and the satisfaction of Basic Psychological Needs (BPN) in School-Based Mentoring (SBM) influences the mentees' personal, social, and academic well-being. This study was carried out on a Portuguese SBM program called *Metodologia TUTAL*. To accomplish this goal, a two-wave experimental study design was implemented. The first assessment (Time Point 1) was made two months after the program began. The second assessment (Time Point 2) was made six months later, after the SBM program was completed. The accumulation of risk was defined as the sum of individual risk factors and this ranged from 1 to 4. The four risk factors, which were regarded as inclusive criteria on the SBM program under analysis, were as follows: referral for supplementary classes, grade retentions, absenteeism, and disciplinary record. The well-being of mentored students was studied according to three complementary dimensions: personal well-being (in terms of physical well-being, psychological well-being, and hope), social well-being (through parent relations and autonomy, and social support and peers), and academic well-being (in terms of school environment and perceived competence in learning).

Four hypotheses were tested. First, we hypothesized that the independent effects related to the accumulation of risk and the satisfaction of BPN at Time Point 1 would not be significantly associated with the selected well-being measures, contrary to the interaction

between both factors at the second evaluation point (Hypothesis 1). Second, we expected that, after accounting for the interaction of accumulated risk and the satisfaction of BPN, the mentored students would present significantly better outcomes for personal well-being (Hypothesis 2), social well-being (Hypothesis 3), and academic well-being measures (Hypothesis 4) at Time Point 2 than at Time Point 1, compared to the equivalent non-mentored students.

2 Methods

2.1 Participants

The participants in this study were students enrolled in six schools of the Portuguese public educational system that implemented the *Metodologia TUTAL*. A total of 551 potential participants were in 27 classes assigned to the study by the school boards. The classes were randomly assigned to either a mentored or a non-mentored group. Most of the students met at least one of the four inclusion criteria: referral for supplementary classes, a record of prior retentions, school attendance problems, or a record of disciplinary referrals. These criteria were chosen because both academic and behavioral risk factors are important indicators of vulnerable students' level of risk (Schwartz et al., 2011). From the 551 potential participants, 53 did not meet any of the criteria and were excluded from the study, and a further 181 students either did not complete the questionnaire at Time Points 1 or 2 or did not receive authorization from their legal representatives to participate. The final sample comprised 317 students, representing a participation rate of 63.7%.

Of the 317 participants, 181 were female (57.1%). At the beginning of the school year, the students' ages ranged from 9 to 16 years ($M = 12.40$, $SD = 1.81$). A total of 183 students (57.7%) attended classes at the third level of Portuguese basic education (7th and 8th grades). The mentored group comprised 157 students (49.5%), of whom 90 (57.3%) were

female. The ages in this group ranged from 9 to 16 years ($M = 12.75$, $SD=1.75$); 93 of the mentees (59.2%) attended classes at the third level of basic education. Regarding the risk factors considered as inclusion criteria, 131 of the mentored students had been referred for supplementary classes, 126 had been retained at their grade least once, 115 had a history of absenteeism, and 41 had a record of disciplinary referrals. The non-mentored group comprised 160 students (50.5%), of whom 91 (56.9%) were female. The ages in this group ranged from 9 to 16 years ($M = 12.06$, $SD = 1.81$) and 90 (56.3%) attended classes at the third level of basic education. With respect to the risk factors, 89 of the non-mentored students had been referred to supplementary classes, 85 had been retained at least once, 116 had a record of absenteeism, and 42 had a record of disciplinary referrals. The groups were subdivided into four conditions according to the number of accumulated risk factors. The different conditions of risk were equivalent with regard to gender. Identical conditions of accumulated risk of mentored and non-mentored students were also equivalent with regard to age, which was converse to non-identical conditions of accumulated risk. Table 1 summarizes the main demographic features of each of the conditions of individual risk.

2.2 Metodologia TUTAL

Metodologia TUTAL is a SBM program developed in Portugal by a consortium of public and private organizations with a grant from the European Social Fund (EQUAL Communitarian Initiative). The program defines SBM as a method of support and orientation provided by a more experienced individual (the mentor) to a child or adolescent (the mentee) during at least one school year (Alarcão and Simões, 2008). An uncommon feature of this program is that the mentors are also the teachers of the mentees. The mentors are preferably members of the school's permanent staff who have experience as informal mentors in educational settings or the community. The mentees are students targeted by

Table 1. Participants by gender, age, and equivalence tests for age between identical conditions of accumulated individual risk

Groups and sub-groups	Gender		Age
	Male	Female	M (<i>SD</i>)
Mentored students (<i>n</i> =157)	67 (42.7%)	90 (57.3%)	12.75 (1.75)
1 risk factor	17 (42.5%)	23 (57.5%)	11.32 (1.61)
2 risk factors	28 (45.9%)	33 (54.1%)	12.62 (1.53)
3 risk factors	16 (42.1%)	22 (57.9%)	13.68 (1.28)
4 risk factors	6 (33.3%)	12 (66.7%)	14.33 (.91)
Non-mentored students (<i>n</i> =160)	69 (43.7%)	91 (56.3%)	12.06 (1.81)
1 risk factor	38 (46.3%)	44 (53.7%)	11.27 (1.66)
2 risk factors	21 (45.7%)	25 (54.3%)	12.57 (1.68)
3 risk factors	6 (31.6%)	13 (68.4%)	13.26 (1.28)
4 risk factors	4 (30.8%)	9 (69.2%)	13.46 (1.51)

school boards because of low rates of school attendance, disciplinary problems, and/or underachievement.

The mentors are enrolled on a 16-hour training program prior to the beginning of the official school year. Ongoing supervision of the program includes monthly meetings and informal communication by phone and e-mail with a designated coordinator (Alarcão & Simões, 2008). The mentoring activities occur in two formats: one-on-one mentoring and group mentoring. Weekly one-on-one mentoring meetings, which do not overlap with the mentees' classes, are scheduled. These sessions focus on the following: (a) supporting the mentee's competence needs by offering help with academic-related tasks, such as assisting with homework, teaching study methods, and preparing for tests; (b) supporting the mentees' relatedness needs by discussing personal matters, such as stressful or positive relationships with peers and teachers, and family issues, emphasizing relational interest,

empathy, authenticity, and trust; and (c) supporting the mentees' autonomy needs through the discussion or role-modeling of self-regulation strategies related to school attendance or classroom behavior, or providing information related to important decisions, such as choosing future training or learning programs. One-on-one mentoring also includes informal activities, such as contacts outside the classroom or office encouraged by the mentor. Mentors are taught the importance of delivering balanced support for the different BPN. However, they are intentionally given the opportunity to regulate the amount of support given to these different needs and to choose the activities developed with the mentees during the SBM sessions. Group mentoring is organized as compulsory, 90-minute weekly meetings. The group mentoring is focused on the orientation of the mentees' schoolwork, the promotion of their social integration, and the discussion of themes that are relevant to each group. The combination of individual and group mentoring activities is intended to make the mentoring more integrated and improve the social behavior and learning performance of the mentees in the classroom.

2.3 Independent Measures

2.3.1 *Accumulation of Risk by Group*

The participants were characterized with regard to the four risk factors used as the inclusion criteria for sampling purposes: referral for supplementary classes, prior retentions, absenteeism, and disciplinary record. Afterwards, these factors were computed into a single factor named "accumulation of risk", which was grouped as follows: 1 = mentored students with 1 risk factor; 2 = mentored students with 2 risk factors; 3 = mentored students with 3 risk factors; 4 = mentored students with 4 risk factors; 5 = non-mentored students with 1 risk factor; 6 = non-mentored students with 2 risk factors; 7 = non-mentored students with 3 risk factors; 8 = non-mentored students with 4 risk factors).

2.3.2 Satisfaction of BPN

We assessed the participants' satisfaction of BPN with the Portuguese version of the Basic Psychological Needs Satisfaction in Relationships Scale (BPNSRS). This measure is an adaptation of the original 9-item English version (Alarcão and Simões, *in press*). Each item is rated using a 5-point Likert scale ranging from 1 (*Never*) to 5 (*Always*). Possible scores range from 9 to 45 points. Higher scores denote higher levels of BPN satisfaction. In this study, the BNSRS was used to evaluate the mentored and non-mentored students' appraisals of the level of BPN support offered by their school mentors or class directors. The option of rating relationships with class directors was provided to the non-mentored students because this was their most relevant relationship with a teacher. The levels of internal consistency were adequate at both Time Point 1 ($\alpha = .79$) and Time Point 2 ($\alpha = .87$).

2.4 Dependent Measures

2.4.1 KIDSCREEN-27

The KIDSCREEN-27 assesses the quality of life in children and adolescents between 8 and 18 years of age (Ravens-Sieberer et al., 2007). The 27 items included in this instrument are organized into 5 dimensions: *Physical Well-Being* (5 items) explores the level of the child's/adolescent's physical activity, energy, and fitness; *Psychological Well-Being* (7 items) includes measures of positive emotions, satisfaction with life, and emotional balance; *Parent Relations & Autonomy* (7 items) examines relationships with parents, the atmosphere at home, feelings relative to age-appropriate freedom, and the degree of satisfaction with financial resources; *Social Support & Peers* (4 items) examines the nature of the respondent's relationships with other children/adolescents; and *School Environment* (4 items) explores the child's/adolescent's perceptions of his/her cognitive capacity, learning, and concentration, and feelings about school (Ravens-Sieberer et al., 2007). For

each dimension, the respondents described their perceptions during the previous week. Depending on their nature, the items are rated on a 5-point Likert scale of intensity (ranging from 1 = *nothing* to 5 = *extremely*) or frequency (ranging from 1 = *never* to 5 = *always*). The whole-scale scores range from 5 to 135 points, with higher scores denoting a more positive perception of the quality of life. The level of internal consistency of the KIDSCREEN-27 in this study was adequate at both Time Point 1 ($\alpha = .88$) and Time Point 2 ($\alpha = .89$).

2.4.2 Perceived Competence in Learning Scale

The Portuguese version of the Perceived Competence in Learning Scale (PCLS) was adapted from the original English version (Simões and Alarcão, 2011). This scale assesses subjective competence with regard to learning in a specific context. The PCLS comprises four items that are rated using a 5-point scale ranging from 1 (*Never*) to 5 (*Always*). Possible total scores range from 5 to 20 points. Higher scores denote more positive perceptions of learning competence. The internal consistency of the PCLS in this study was adequate at both Time Point 1 ($\alpha = .78$) and Time Point 2 ($\alpha = .81$).

2.4.3 Children's Hope Scale

The Children's Hope Scale (CHS) is composed of six affirmative items that evaluate goal-related hopeful thinking in youths aged 8–16. The six items of this scale are rated using a 6-point Likert scale that ranges from 1 (*None of the time*) to 6 (*All of the time*). The CHS is typically divided into two factors (*Pathways* and *Initiative*); however, it was used only as a general measure of hope in this study. Marques et al. (2009) developed the Portuguese version of the CHS used in this work. The present study found adequate levels of internal consistency with regard to the CHS at both Time Point 1 ($\alpha = .74$) and Time Point 2 ($\alpha = .80$).

2.5 Procedures

The school boards wrote to the legal guardians of the participants explaining the research objectives, procedures, and confidentiality issues. We characterized the participants according to the risk factors using the whole of their school file. The data on the dependent measures and the rates of satisfaction of BPN in SBM relationships were collected by group surveys two months after the school year began (Time Point 1) and six months later (Time Point 2) during citizenship classes. We obtained the participants' verbal assent to participate in the research; teachers were not present when data were collected.

2.6 Data Analyses

The data analyses were conducted using Statistical Package for Social Sciences (SPSS) v. 19.0. An exploratory analysis was conducted to verify missing data patterns. Missing data were infrequent (< 2.2%) for all original variables; therefore, these data were imputed using simple group-mean substitution. In general, the dependent variables assessed were moderately correlated to each other. The normality of the dependent variables was also verified through the Kolmogorov-Smirnov test, with the Lilliefors correction, while the homogeneity of the variances was screened using the Levene test. The main descriptive statistics are presented in Tables 2 and 3.

Table 2. Mentored students and non-mentored students descriptive statistics for the independent and the dependent measures by number of accumulated risk factors (Time Point 1)

Measures	Mentored students M, (SD)				Non-mentored students M, (SD)			
	1 risk factor M (SD)	2 risk factors M (SD)	3 risk factors M (SD)	4 risk factors M (SD)	1 risk factor M (SD)	2 risk factors M (SD)	3 risk factors M (SD)	4 risk factors M (SD)
1.	34.27 (5.08)	34.84 (6.53)	32.82 (7.18)	32.65 (8.67)	32.65 (8.67)	34.43 (7.64)	31.21 (6.69)	33.77 (5.70)
2.	18.94 (3.56)	18.19 (4.02)	18.00 (3.42)	18.71 (4.76)	19.67 (2.34)	19.33 (3.37)	17.84 (3.80)	19.15 (4.21)
3.	27.21 (4.77)	27.92 (5.27)	27.42 (4.46)	29.07 (4.09)	29.44 (4.14)	28.18 (3.98)	27.21 (5.17)	25.16 (5.09)
4.	26.07 (5.53)	26.24 (5.96)	26.24 (5.90)	25.50 (5.64)	27.95 (5.45)	26.37 (4.93)	24.11 (5.34)	26.94 (5.17)
5.	27.65 (5.31)	28.92 (5.29)	27.55 (4.62)	29.77 (3.21)	30.06 (4.33)	28.85 (4.54)	27.47 (6.28)	27.08 (6.02)
6.	15.88 (3.29)	16.31 (3.10)	17.66 (3.02)	17.94 (1.98)	17.34 (2.42)	16.93 (2.95)	15.79 (3.82)	16.98 (2.77)
7.	15.04 (3.17)	15.25 (2.92)	13.66 (2.65)	13.72 (4.04)	15.34 (2.88)	14.41 (2.83)	14.43 (2.23)	13.93 (2.51)
8.	15.39 (2.90)	15.48 (2.77)	14.95 (2.82)	13.83 (4.26)	15.90 (2.62)	15.65 (2.44)	14.65 (2.52)	15.08 (2.43)

(1) satisfaction of BPN (Time Point 2); (2) physical well-being; (3) psychological well-being; (4) hope; (5) parental relationships and autonomy; (6) social support and peers; (7) school environment; (8) perceived competence in learning.

Table 3. Mentored students and non-mentored students descriptive statistics for the independent and the dependent measures by number of accumulated risk factors (Time Point 2)

Measures	Mentored students				Non-mentored students			
	1 risk factor	2 risk factors	3 risk factors	4 risk factors	1 risk factor	2 risk factors	3 risk factors	4 risk factors
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
1.	35.02 (5.65)	34.29 (7.17)	35.29 (6.69)	31.50 (9.21)	33.83 (7.89)	32.69 (8.50)	31.56 (8.06)	30.31 (8.41)
2.	19.69 (2.84)	10.05 (3.52)	19.21 (3.21)	19.00 (4.30)	19.71 (3.09)	18.84 (3.48)	17.37 (4.07)	16.77 (4.55)
3.	28.28 (4.89)	28.43 (5.35)	28.82 (3.93)	28.72 (5.27)	28.89 (4.75)	28.89 (5.65)	28.21 (6.19)	25.15 (5.09)
4.	26.89 (4.88)	27.30 (4.62)	26.71 (4.65)	25.83 (5.00)	26.79 (5.53)	26.13 (6.06)	25.21 (4.51)	25.54 (3.97)
5.	28.51 (5.12)	28.97 (4.67)	28.85 (4.86)	30.17 (5.39)	29.80 (4.52)	28.83 (5.28)	26.89 (6.00)	28.81 (5.14)
6.	16.76 (2.58)	16.92 (2.85)	17.58 (3.15)	17.17 (2.46)	17.15 (2.62)	16.70 (2.81)	17.10 (3.11)	16.97 (2.65)
7.	15.31 (2.69)	14.65 (2.83)	14.70 (2.48)	13.63 (3.45)	14.99 (2.70)	13.85 (2.49)	13.54 (1.78)	13.38 (1.80)
8.	15.43 (2.80)	14.30 (2.69)	14.11 (1.56)	14.15 (2.91)	15.53 (2.77)	15.40 (2.93)	14.86 (2.17)	14.29 (3.28)

(1) satisfaction of BPN (Time Point 2); (2) physical well-being; (3) psychological well-being; (4) hope; (5) parental relationships and autonomy; (6) social support and peers; (7) school environment; (8) perceived competence in learning.

We conducted a multi-analysis of covariance (MANCOVA), including the follow-up analysis of covariance (ANCOVA). This option was intended to reduce the risk of inflation from conducting separate analyses of variance for each of the dependent variables. We included the measures for Time Points 1 and 2 of all the dependent variables as within-subjects variables, and the accumulation of individual risk factors by group (mentored and non-mentored) and the satisfaction of BPN (Time Point 2) as between-subjects factors. We also included age and the satisfaction of BPN (Time Point 1) as covariates. We performed post hoc tests for multiple comparisons of observed means between conditions of mentored and non-mentored students with an identical number of accumulated risk factors, using the least significant difference (LSD) test. We set the level of significance for the statistical tests at $p < .05$.

3 Results

All the conditions of the mentored and non-mentored students organized by the accumulation of risk factors were equivalent with regard to gender. However, mentored students who accumulated three risk factors, $t(1, 56) = 1.86, p = .05$, or four risk factors, $t(1, 31) = 1.86, p = .05$, were likely to be older than non-mentored students in similar conditions.

The results are presented in Tables 4 and 5. Table 5 summarizes the results of post hoc mean comparisons for equivalent conditions of mentored and non-mentored students.

The multivariate group effect for the accumulation of risk was not significant, Pillai's trace $F(49, 268) = 1.25, p = .12, \eta p^2 = .05$, contrary to the independent effects of the satisfaction of BPN at Time Point 2, Pillai's trace $F(49, 286) = 1.42, p = .000, \eta p^2 = .27$, and the interaction effects between the accumulation of individual risk and the satisfaction of BPN at the second assessment point, Pillai's trace $F(106, 211) = 1.22, p = .001, \eta p^2 = .45$,

school environment, and perceived competence in learning. Therefore, the results support, in part, Hypothesis 1.

The expected significantly better personal well-being outcomes, after accounting for the interaction of accumulated risk and the satisfaction of BPN, were not found. Therefore, the analysis did not proceed for subsequent post hoc mean comparisons as Hypothesis 2 was not supported by the evidence.

According to Table 4, the interactions between the accumulation of risk by group and the satisfaction of BPN were significant for the outcomes for social support and peers ($p < .05$) and were close to statistical significance ($< .10$) for parent relations and autonomy. Subsequent post hoc comparisons presented in Table 5 show that the mentored students with all the accumulated risk factors had significantly better outcomes for parent relations and autonomy, as well as for social support and peers, than the equivalent non-mentored students. Unexpectedly, mentored students with a record of one risk factor rated significantly worse on both social well-being indicators (parent relations and autonomy, and social support and peers) compared to the equivalent non-mentored students after the effects of BPN satisfaction were considered in the analysis. Therefore, the results support, in part, Hypothesis 3.

The mentored students' perceptions of the school environment were significantly more positive than those of non-mentored students in the two risk-factor condition ($p < .05$). Although, in general, the mentored students' perceptions of school environment and competence in learning were more positive than those of identical non-mentored students, the differences between the groups were not significant. However, the mentored students in the four risk-factor condition were the only ones that had worse perceptions of the school environment and competence in learning than the equivalent non-mentored students. Thus, Hypothesis 4 was not systematically supported by the evidence.

Table 4. MANCOVA—the results for the dependent measures with the accumulation of risk by group (mentored or non-mentored) and the satisfaction of BPN (Time Point 2) as between-subjects factors, and age and the satisfaction of BPN (Time Point 1) as covariates

Dependent measures	Accumulation of risk by group ^{a,b}	Satisfaction of BPN (time point 2)	Accumulation of risk by group x satisfaction of BPN (time point 2)
Physical well-being	$F(7,310) = .50, \eta p^2 = .02$	$F(41,276) = 1.00, \eta p^2 = .20$	$F(106,211) = 1.15, \eta p^2 = .43$
Psychological well-being	$F(7,310) = 1.83, \eta p^2 = .09$	$F(41,276) = 1.20, \eta p^2 = .21$	$F(106,211) = 1.14, \eta p^2 = .43$
Hope	$F(7,310) = .25, \eta p^2 = .01$	$F(41,276) = 1.39, \eta p^2 = .26^\dagger$	$F(106,211) = .95, \eta p^2 = .39$
Parent relations and autonomy	$F(7,310) = 2.17, \eta p^2 = .08^*$	$F(41,276) = 1.07, \eta p^2 = .22$	$F(106,211) = 1.31, \eta p^2 = .46^\dagger$
Social support and peers	$F(7,310) = 1.38, \eta p^2 = .06$	$F(41,276) = 1.55, \eta p^2 = .29^*$	$F(106,211) = 1.66, \eta p^2 = .53^{**}$
School environment	$F(7,310) = 1.00, \eta p^2 = .04$	$F(41,276) = 1.24, \eta p^2 = .24$	$F(106,211) = 1.27, \eta p^2 = .46^\dagger$
Perceived competence in learning	$F(7,310) = .89, \eta p^2 = .04$	$F(41,276) = 1.29, \eta p^2 = .25$	$F(106,211) = 1.26, \eta p^2 = .46^\dagger$

(a) non-significant multivariate model; (b1) risk factor: MS ($n = 40$) NMS ($n = 82$); (b2) risk factors: MS ($n = 61$) NMS ($n = 46$); (c3) risk factors: MS ($n = 38$) NMS ($n = 19$); (d4) risk factors: MS ($n = 18$) NMS ($n = 13$).

Table 5. Post hoc comparisons between equivalent subgroups of mentored students (MS) and non-mentored students (NMS) for the accumulation of individual risk factors

Dependent variables	Mean Difference (95% Confidence Interval)			
	1 risk factor ^a	2 risk factors ^b	3 risk factors ^c	4 risk factors ^d
Physical well-being	-.50 (-1.83, .77)	-.52 (-1.83, .80)	.60 (-1.19, 2.40)	1.09 (-1.13, 3.32)
Psychological well-being	-1.21 (-2.95, .54)	1.24 (-.48, 2.97)	1.32 (-3.66, 1.04)	3.80 (.89, 6.73)
Hope	-1.13 (-3.06, .80)	.52 (-1.38, 2.43)	-.19 (-2.80, 2.42)	.08 (-3.15, 3.38)
Parent relations and autonomy	-2.25 (-4.15, -.35)*	.72 (-1.16, 2.60)	-.47 (-3.07, 2.07)	3.69 (.49, 6.86)*
Social support and peers	-.97 (-1.98, -.01)*	.47 (-.48, .42)	.80 (-.50, 2.11)	1.26 (-.35, 2.87) †
School environment	.37 (-.59, 1.34)	1.21 (.25, 2.16)*	.06 (-1.24, 1.37)	-.07 (-1.69, 1.55)
Perceived competence in learning	.34 (-.61, 1.29)	.67 (-.27, 1.61)	.57 (-.72, 1.85)	-.43 (-2.03, 1.16)

(a) 1 risk factor: MS ($n = 40$) NMS ($n = 82$); (b) 2 risk factors: MS ($n = 61$) NMS ($n = 46$); (c) 3 risk factors: MS ($n = 38$) NMS ($n = 19$); (d) 4 risk factors: MS ($n = 18$) NMS ($n = 13$).

4 Discussion

The main finding of this study is that the mentored students that had accumulated a greater number of risk factors rated more positively on personal and social well-being indicators after being mentored than the equivalent non-mentored students, after the effects related to the satisfaction of BPN were considered. These differences were statistically significant for social support and peers, and they were marginally significant in the case of parent relationships and autonomy. Conversely, mentored students that had accumulated one risk factor rated significantly worse in social well-being indicators compared to non-mentored students with identical levels of accumulated risk between the two assessment points.

Some research findings support the idea that SBM is effective in improving the mentees' relationships with peers (Karcher 2008) and parents (Chan et al. in press). However, others results do not uphold these conclusions (Herrera et al. 2011). Moreover, recent works have sustained the idea that mentoring relationships are more effective with youths who have intermediate levels of accumulated risk (DuBois et al. 2011; Schwartz et al. 2011). Such findings naturally lead to a question: Why was SBM more effective in promoting the social well-being of the most vulnerable mentees in *Metodologia TUTAL*? It is likely that for these particular mentees SBM relationships based on the satisfaction of BPN acted as a protective factor that compensated for or balanced the undermining effects of academic and behavioral risk (Wheeler et al., 2010). This compensatory effect of SBM may have resulted from a combination of factors. It is possible that the mentors on this particular program understood the challenges of these youths. This may have made mentors more attentive to the relatedness needs of high-risk mentees, instead of focusing on competence or autonomy issues. In turn, the focus on relatedness needs may have determined the mentors' relational style with the most vulnerable mentees. Emotional

closeness (Goldner and Maysless 2009; Spencer 2006) was in all likelihood a key feature of these mentoring relationships, especially because most of the mentored students who had accumulated more individual risk factors were girls. According to the literature, girls seem to be more prone to search for emotional closeness in mentoring relationships than boys (Spencer 2006). Possibly this predominant symmetrical approach to mentoring based on emotional closeness, intertwined with the necessary directive or asymmetrical approaches implicated in the satisfaction of BPN, was interpreted as a kind of positive parenting, which seems to be relevant for the most vulnerable mentees (Dallos and Comber-Ross 2005). In that sense, SBM may have been a corrective experience for the mentees facing greater challenges in their lives to develop social competences in relationships with peers and their parents (DuBois and Silverthorn 2005b).

In addition, three characteristics of the program may also have contributed to the improvement in the social well-being indicators of the most vulnerable mentees. First, mentors tended to feel overwhelmed by the needs of high-risk mentees to the point of feeling pressured or incompetent as mentors (Karcher et al. 2005; Spencer 2007). It has been demonstrated that a background in educational or caring roles positively moderates mentoring outcomes (DuBois et al., 2002). In *Metodologia TUTAL*, the mentors were teachers. The mentors' experience of teaching may have made them more self-reliant when it came to addressing the mentees' challenges and setting feasible goals for mentoring outcomes that reflected the mentees' characteristics. Second, the program involved weekly group mentoring activities; this may have been important for improving the mentees' social skills and well-being within peer relationships, as one of the goals of these activities was precisely the development of a sense of integration within a group based on positive ties. Third, enduring (more than 6 months) and frequent interaction also lead to better mentoring outcomes (Grossman et al. 2012). SBM relationships in *Metodologia TUTAL* lasted for 9

months, which suggests that the continuity of the interactions may have been important in addressing the social well-being demands of the mentees who had accumulated more individual risk factors.

A second important finding of this study is that a lower accumulation of risk generally led to more positive results for the academic well-being of non-mentored students. Mentored students showed more positive results for perceptions of the school environment and competence in learning than identical non-mentored students, with the exception of the mentored students in the four risk-factor condition. These differences were only meaningful for the comparison between mentored and non-mentored students with a record of two individual risk factors. Interestingly, mentored students with four accumulated risk factors were the only ones that presented worse rates for academic well-being indicators than non-mentored students in a similar risk condition, although these differences were not statistically significant.

SBM has been found to be effective in promoting more positive perspectives of competence in learning (Herrera et al. 2011). SBM has also been associated with an overall improvement in school performance (DuBois et al. 2002). It is possible that in this particular program, SBM mediated by the satisfaction of BPN was also more effective in improving the academic well-being perceptions at low to intermediate levels of risk because the mentors adjusted their relational focus to these particular mentees. It is likely that, the lower the risk, the more mentors understood SBM as an opportunity to reduce competence deficits, leading them to assist the mentees in school-related tasks such as homework or preparing tests (Karcher and Nakkula 2010). In this situation, we believe that mentoring became more like an extension of teaching.

4.1 Implications and Limitations

The present findings have practical implications. First, these results validate the idea that SBM is effective in promoting the social well-being of high-risk mentored students. This contradicts, in part, previous recommendations stating that the most vulnerable mentees would benefit from specialized interventions, such as psychotherapy, rather than mentoring relationships (e.g., Schwartz et al., 2011). We believe that SBM programs can be effective in promoting the most vulnerable mentees' social well-being if the level of accumulated risk is appropriately characterized, if an adequate focus for the mentoring relationships is established, if mentors are experienced in educational roles, and if long-lasting relationships are ensured. Moreover, mentees that have accumulated more individual risk factors may benefit from more than one significant relationship with non-familiar adults. This means that SBM and psychotherapy may be positively combined as long their objectives and approaches are articulated. Moreover, different priorities are necessary for different levels of accumulated risk as well. Mentored students who have accumulated fewer individual risk factors may require goals to be defined relating to learning issues, while for the mentees who have accumulated more risk a more developmental approach to promote trusting and caring mentoring relationships may be warranted (Karcher and Nakkula 2010). This means that agencies and schools must work to shape mentoring goals to the needs of each mentee and empower mentors to manage the focus and amount of mentoring, according to the mentees' accumulated risk.

This work also has research implications associated with its limitations. First, all the individual risk factors considered in this study were related to the school context. Further studies should include other individual factors (e.g., drug use) or environmental factors (e.g., parenting quality) that may also interact with mentoring relationships. Future research on this topic should also analyze the influence of each of the different BPN. In natural contexts,

BPN tend to act in an articulated manner (Bartholomew et al., 2011). However, a different mentoring focus may be achieved by a hierarchical satisfaction of these needs, with some needs receiving more attention than others. Another important limitation of this study is the unbalanced number of participants in each of the conditions of accumulated risk. Although the differences of gender and age were analyzed and controlled in the analysis, improvements could be made to future replications of this study by implementing proportionate random sampling procedures and involving a larger number of participants. Finally, the generalization potential of the results is another limitation of the present work. This is a major drawback of other reports on SBM, because of the considerable variability in SBM program designs.

5 Conclusion

The satisfaction of BPN in SBM relationships seems a promising theoretical and practical approach to delivering better social well-being outcomes in the case of the most vulnerable academically at-risk mentees, compared to other mentees with an identical number of accumulated individual risk factors. In addition, the satisfaction of BPN seems to promote the mentees academic well-being in the case of students that have accumulated a lower number of individual risk factors. Overall, the systematic satisfaction of BPN may counterbalance the pervasive effect of risk accumulation, although a different focus on relatedness, competence, and autonomy needs may be required depending on the characteristics of each of the mentees.

Acknowledgements

The authors would like to thank the participants. This work was supported by a grant of the Foundation for Science and Technology (SRFH/BD/60823/2009).

References

- Alarcão, M., & Simões, F. (2008). *TUTAL: Metodologia de intervenção com alunos e alunas promovida por professores tutores*. [TUTAL: Methodology of intervention with students promoted by mentors.] Oliveira de Azeméis: Papel de Carta.
- Awartani, M., Whitman, C. V., & Gordon, J. (2008). Developing instruments to capture young people perceptions of how school as learning environments affect their well-being. *European Journal of Education, 43*(1), 52-70.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33*(1), 75-102.
- Britner, P. A., Balcazar, F. E., Blechman, E. A., Blinn-Pike, L., & Larose, S. (2006). Mentoring special youth populations. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 747-763.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature vs. nurture in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review, 101*, 568-586.
- Chan, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E. O., & Herrera, C. (in press). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology*.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624-645.
- Converse, N., & Lingnugaris/Kraft, B. (2009). Evaluation of a SBM program for at-risk middle school youth. *Remedial and Special Education, 30*(1), 33-46.
- Dallos, R., & Comley-Ross, P. (2005). Young people's experience of mentoring: Building trust and attachments. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 10*(3), 369-383.

- Dappen, L. & Isernhagen, J. D. (2006). Urban and nonurban schools: Examination of a statewide mentoring program. *Urban Education, 41*(2), 151-168.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Dekovic, M. Janssens, M., & Nicole, M. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process, 42*(2), 223-235.
- Deutsch, N. L., & Spencer, N. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development, 121*, 47-70.
- Diener, E. (2009). The science of well-being: The collected works of Ed Diener. *Social Indicators Research Series, 37*, 11-58.
- Dooley, D., & Prause, J. (1995). Effect of unemployment in school leavers’ self-esteem. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 68*(3), 177-192.
- 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.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Characteristics of natural mentoring relationships and adolescents adjustment: evidence from a national study. *The Journal of Primary Prevention, 26*(2), 69-92.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005b). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health, 17*(4), 254-258.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Holloway, B. E (2011). A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(2), 57-91.

- Edwards, O. W., Mumford, V. E., & Serra-Roldan, R. (2007). A positive youth development model for students considered at-risk. *School Psychology International*, 28(1), 29-45.
- Goldner, L., & Maysless, O. (2009). The quality of mentoring relationships and mentoring success. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1339-1350.
- Grossman, J. B., Chan, C. S., Schwartz, S. E. O., & Rhodes, J. E. (2012). The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 49, 43-54.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brother Big Sisters School-Based Mentoring. *Child Development*, 82(1), 346-361.
- Karcher, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science*, 9(2), 99-113.
- Karcher, M. J., Kuperminc, G. P., Portwood, S. G., & Taylor, C. L. (2006). Mentoring programs: A framework to inform program development and evaluation. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 709-725.
- Karcher, M. J., & Nakkula, M. J. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared perspective, and collaborative interactions. *New Directions for Youth Development*, 126, 13-32.
- Karcher, M., Nakkula, M. J., & Harris, J. (2005). Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentees' assessments of relationship quality. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 93-110.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & López, S. H. (2009). Validation of a Portuguese version of the children's hope scale. *School Psychology International*, 30(5), 538-551.

- Milyavskaya, M., Gingras, I., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., & Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin* 35(8), 1031-1045.
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., Power, M., Power, M., Cloetta, B., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. and the European KIDSCREEN Group. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: Psychometric results of a cross-cultural survey in 13 european countries. *Quality of Life Research*, 16(8), 1347-1356.
- Rhodes, J. E., Contreras, J. M., & Mangelsdorf, S. C. (1994). Natural mentors' relationships among Latino adolescent mothers: Psychological adjustment, moderating processes, and the role of early parental acceptance. *American Journal of Community Psychology*, 22,211–228.
- Russell, L. (2007). Mentoring is not for you!: Mentee voices on managing the mentoring experience. *Improving Schools*, 10(1), 41-52.
- Rutter, M. (2006). The promotion of resilience in the face of adversity. In A. Clarke-Stewart, & J. Dunn (Eds). *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 26-52). New York, NY US: Cambridge University Press.
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E. Chan, E. S., & Herrera, C. (2011). The impact of SBM on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology*, 47(2), 450-462.
- Simões, F., & Alarcão, M.. (2011). Avaliação da motivação intrínseca na aprendizagem: Validação de duas escalas para crianças e adolescentes. [Assessment of intrinsic motivation for learning: Validation of two scales for children and adolescents]. *PSICO-USF*, 16(3), 265-273.
- Simões, F., & Alarcão, M. (*in press*). A satisfação de necessidades psicológicas básicas em crianças e adolescentes: Adaptação e validação da ESNPBR. [Support of basic

- psychological needs in children and adolescents: Adaptation and validation of the ESNPBR]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Spencer, R. (2006). Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth & Society, 37*(3), 287-315.
- 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.
- Véroneau, M. H., Koestner, R. F., & Abela, J. R. Z. (2004). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of the self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(2), 280-292.
- Wheeler, M.E., Keller, T.E., DuBois, D. L., & Society for Research in Child, D. (2010). Review of three randomized trials of school-based mentoring: Making sense of mixed findings. Social Policy Report. Volume 24, Number 3. *Society For Research in Child Development*.
- Wood, S, & Mayo-Wilson, E. (2012). School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 22*(3), 257-269.

A Eficácia de Diferentes Tipos de Tutoria Escolar na Promoção de Bem-Estar¹⁰

Resumo

Neste estudo pretende avaliar-se a eficácia de duas modalidades distintas de tutoria escolar na promoção do bem-estar pessoal, social e acadêmico dos alunos. Foi realizado um estudo quase-experimental, com duas avaliações, que incluiu 350 alunos (9-16 anos), distribuídos por duas condições de tutoria (*Metodologia TUTAL* e projetos de tutoria individual) e um grupo sem tutoria. Os alunos que foram integrados na *Metodologia TUTAL*, um programa com atividades articuladas de tutoria individual e grupal, apresentaram uma melhoria global dos indicadores de bem-estar acadêmico. As condições de implementação dos programas e a orientação das relações tutoriais para a redução de défices ou para o desenvolvimento dos tutorandos são discutidas como fatores que podem ter influenciado os resultados.

Palavras-chave: Tutoria escolar; Eficácia; Bem-estar pessoal, social e acadêmico.

Abstract

The purpose of this work is to assess the effectiveness of two distinct school-based mentoring approaches in promoting the students' personal, social and academic well-being. A quasi-experimental research was conducted with 350 students, aged 9-16, assigned to two mentoring conditions (*Metodologia TUTAL* and one-to-one mentoring relationships) and a control group, which was not involved in mentoring activities. The students integrated in *Metodologia TUTAL*, a school mentoring program including both one-to-one and group mentoring activities, denoted a significant improvement of their academic well-being. The implementation of mentoring programs and the focus of mentoring relationships in reducing the mentees' deficits or developing their potential are discussed as factors that might have influenced the findings.

Keywords: School mentoring; Effectiveness; Personal, social and academic well-being.

¹⁰ Em revisão pela publicação *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.

A tutoria ocorre em diversos contextos e assume várias formas. O seu pressuposto essencial é que o estabelecimento de uma relação privilegiada com um adulto de referência (um tutor) poderá favorecer um desenvolvimento social e emocional positivo de crianças ou jovens mais vulneráveis. Concretamente, sugere-se que o suporte social providenciado pela tutoria poderá: (a) contrabalançar as consequências nefastas de exposição a fatores de risco (efeito de compensação); (b) equilibrar a associação entre a exposição ao risco e os resultados do processo de desenvolvimento (efeito de proteção), ou (c) potenciar o efeito positivo de outros fatores protetores existentes na vida das crianças ou jovens (efeito de proteção/proteção) (Wheeler, Keller, DuBois & David, 2010).

A tutoria pode ser natural ou programada. A tutoria natural surge quando, espontaneamente, uma criança ou um jovem desenvolve um vínculo significativo com uma figura adulta-não familiar, nos seus contextos de vida. A tutoria programada é aquela que visa replicar esse tipo de relações em certas organizações e de acordo com determinados critérios (teóricos, metodológicos ou práticos) (Russell, 2007). Entre as formas de tutoria programada destaca-se a tutoria escolar, nomeadamente por ser aquela que tem conhecido uma disseminação mais acelerada (Karcher, 2008).

Tutoria Escolar e Bem-Estar

Um dos propósitos da tutoria escolar é a promoção de um maior bem-estar dos tutorandos. O conceito de bem-estar tem as suas raízes mais profundas no pensamento filosófico e pode ser definido como a apreciação pessoal acerca da vida que envolve afeto positivo, satisfação, inspiração, um senso de transcendência ou de atribuição de significado à vivência pessoal, liberdade e vitalidade (Huta & Ryan, 2010). Dito de outro modo, o bem-estar é um conceito multidimensional que, mais do que a ausência de doença ou patologia, envolve a avaliação favorável do indivíduo em relação a si próprio (dimensão pessoal), às

suas relações (dimensão social) e ao seu desempenho (dimensão ocupacional) (Diener, 2009).

A tutoria escolar tem sido associada a melhorias do bem-estar pessoal, social e desempenho acadêmico dos tutorandos, tais como o aumento da autoestima (Karcher, 2008), a melhoria das relações com adultos e a maior ligação à escola (Portwood, Ayers, Kinnison, Waris & Wise, 2005). Todavia, meta-análises recentes indicam que a dimensão desses efeitos é pequena (DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn & Valentine, 2011) ou mesmo nula (Wood & Mayo-Wilson, 2012). As revisões meta-analíticas, bem como outros trabalhos dispersos, têm, também, ajudado a identificar os fatores que moderam o impacto da tutoria escolar. Entre eles encontram-se o perfil do tutor (Mertz, 2004) e do tutorando (Schwartz, Rhodes, Chan & Herrera, 2011), o modelo de relação adotado (Karcher & Nakkula, 2010) ou o modo de implementação dos programas (Karcher, 2008), ainda que este último aspeto tenha recebido uma atenção residual na literatura. A sua compreensão é, portanto, relevante, num contexto de grande variabilidade de programas (DuBois et al., 2011), e a sua pertinência é ainda maior quando em Portugal, e noutros países europeus (e.g. Espanha), a tutoria escolar é desenvolvida por professores, em iniciativas autónomas de cada escola, ao contrário do que sucede em países anglo-saxónicos. Nestes, as atividades de tutoria são, em geral, desenvolvidas por adultos voluntários, oriundos da comunidade, que integram programas geridos à escala nacional por agências especializadas.

Tutoria Escolar e Teoria da Autodeterminação

Além dos múltiplos fatores que afetam a eficácia da tutoria escolar como veículo de promoção do bem-estar dos alunos que dela beneficiam, os resultados deste tipo de intervenção nem sempre têm sido conclusivos devido a fragilidades teóricas. Alguns autores têm criticado, em especial, o facto do suporte social fornecido por tutores escolares ser

entendido como unidirecional e prescritivo, com o objetivo predominante de redução dos diferentes défices ou lacunas do tutorando (Russell, 2007). Nesta visão, o tutorando é entendido como uma parte passiva da relação e não como um protagonista capaz de influenciar a quantidade de suporte social fornecido pelo tutor e, conseqüentemente, os níveis de bem-estar produzidos pela tutoria escolar (Allen, Eby, & Lentz, 2006). De maneira a contornar estas críticas, têm sido feitas algumas recomendações no sentido de reenquadrar teoricamente a tutoria escolar, com base em modelos bem estabelecidos, como a Teoria da Autodeterminação (TA), os quais ajudem a descrever as relações tutoriais no seu caráter dinâmico, em que tutor e tutorando se vão afetando mutuamente (DuBois et al., 2011; Larson, 2006; Russell, 2007).

Grosso modo, a TA estuda os processos de desenvolvimento da personalidade e da motivação em função da satisfação de três necessidades psicológicas básicas (SNPB) de caráter inato: competência, autonomia e relação (Deci & Ryan, 2000). A necessidade de competência refere-se a um sentimento pessoal de eficácia, como consequência do sujeito desenvolver uma percepção de sucesso e capacidade perante situações que se apresentam como desafiantes (Patrick, Knee, Canevello & Lonsbary, 2007). A necessidade de autonomia manifesta-se em termos de capacidade para iniciar tarefas ou tomar decisões, controlo volitivo e assunção das consequências do próprio comportamento (La Guardia & Patrick, 2008). Finalmente, a necessidade de relação envolve a orientação pessoal para estabelecer laços relacionais fortes, estáveis e duradouros que promovam o sentido de aceitação e de compreensão por parte dos outros (Deci & Ryan, 2000). Embora distintas, em contextos naturalistas é comum estudar-se o efeito conjunto do suporte dado às SNPB no funcionamento dos sujeitos (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan & Thøgersen-Ntoumani, 2011).

Face aos desafios práticos e teóricos encontrados na literatura, o presente estudo assenta em dois objetivos gerais. Em primeiro lugar, pretende avaliar-se a eficácia de duas modalidades de tutoria distintas (*Metodologia TUTAL* e projetos de tutoria individual), na promoção do bem-estar pessoal, social e acadêmico dos tutorandos. Tal análise é feita através de um estudo quase-experimental com dois momentos (avaliação 1 e avaliação 2) e integra, também, um grupo de alunos que não esteve envolvido em qualquer programa tutorial. De acordo com este objetivo, são testadas duas hipóteses centrais: os alunos integrados no *Metodologia TUTAL* apresentarão melhorias significativas ao nível do seu bem-estar pessoal, social e acadêmico entre as duas avaliações, comparativamente aos alunos integrados em projetos de tutoria individual (hipótese 1) e aos alunos que não foram envolvidos em qualquer tipo de tutoria (hipótese 2). De forma idêntica, espera-se que os alunos integrados em tutoria individual também apresentarão melhorias significativas ao nível do seu bem-estar pessoal, social e acadêmico entre as duas avaliações, comparativamente aos alunos sem tutoria (hipótese 3).

O segundo objetivo deste trabalho é compreender o impacto de fatores demográficos (gênero e idade) e da própria relação de tutoria, avaliada em função da SNPB, ao nível do bem-estar acadêmico. Este objetivo originou duas hipóteses. Primeiro, considerou-se que os resultados em indicadores de bem-estar acadêmico para os alunos integrados na *Metodologia TUTAL*, na segunda avaliação realizada, estarão significativamente associadas à SNPB, em ambas as avaliações, contrariamente aos alunos em tutoria individual ou sem tutoria (hipótese 4). Considerou-se ainda que os mesmos indicadores de bem-estar acadêmico dos alunos integrados na *Metodologia TUTAL* serão mais fortemente influenciados pela SNPB do que pelos fatores demográficos, ao invés dos alunos nas restantes condições contempladas neste estudo (hipótese 5).

Método

Participantes e Amostragem

Os participantes neste estudo são alunos de oito escolas públicas. Em todas decorreram formações sobre tutoria escolar promovidas no âmbito do programa *Metodologia TUTAL* durante o ano letivo 2010/2011. Em sete delas, o programa foi implementado durante esse ano escolar. O processo de amostragem foi distinto consoante os grupos que foram sujeitos a comparação. Um total de 551 alunos foi indicado pelas direções das escolas como estando em condições de participar na *Metodologia TUTAL* (por terem inscrição em aulas suplementares, uma retenção prévia, historial de absentismo injustificado e/ou um histórico de problemas disciplinares registados no processo individual). Os mesmos foram distribuídos por 27 turmas. Treze delas foram aleatoriamente selecionadas para participar no programa e as restantes serviram como grupo de comparação (sem tutoria). Dos 551 potenciais participantes, 53 não preencheram pelo menos um dos critérios de inclusão na amostra e 181 não completaram os instrumentos nas duas avaliações e/ou não tiveram autorização para participar no estudo por parte dos seus representantes legais. Restaram, assim, 317 alunos, o que revela uma taxa de participação de 63,7%.

O grupo de alunos envolvido na *Metodologia TUTAL* incluiu 157 alunos (49,5%), dos quais 90 (57,3%) eram do sexo feminino. A idade variava entre os 9 e os 16 anos ($M = 12,75$, $DP = 1,75$). Um total de 93 alunos (59,2%) estava matriculado no segundo ciclo do ensino básico. O grupo sem tutoria incluiu 160 alunos (50,5%), dos quais 91 (56,9%) eram do sexo feminino. As idades neste grupo variaram, também, entre os 9 e os 16 anos ($M = 12,06$, $DP = 1,81$). Noventa dos alunos sem tutoria (56,3%) encontravam-se matriculados no terceiro ciclo do ensino básico.

Os alunos envolvidos em tutoria individual foram indicados para os projetos das respetivas escolas pelos professores das turmas, tratando-se, portanto, de uma amostra de

conveniência. No ano escolar 2010/2011, foram indicados para tutoria individual 47 alunos nas mesmas oito escolas. Destes, 33 tiveram autorização dos seus responsáveis legais para participar na investigação, assim como preencheram os questionários nos dois momentos de avaliação, o que correspondeu a uma taxa de participação de 70,2%. O grupo incluiu 22 raparigas (66,3%). As idades estavam compreendidas entre os 10 e os 16 anos ($M = 13,33$, $DP = 1,34$). Dezassete destes alunos (51,5%) frequentavam o segundo ciclo do ensino básico.

Metodologia TUTAL e Projetos de Tutoria Individual

A *Metodologia TUTAL* é um programa de tutoria escolar concebido em Portugal por um conjunto de entidades públicas e privadas, com o apoio do Fundo Social Europeu (Iniciativa Comunitária EQUAL). Nele, a tutoria escolar é definida como uma relação de suporte e orientação, através da qual um elemento mais experiente (o professor tutor) apoia um elemento menos experiente (o aluno), durante um período alargado de tempo (pelo menos um ano letivo) (Alarcão & Simões, 2008). Os tutores que participam na *Metodologia TUTAL* são, preferencialmente, professores de nomeação definitiva com experiência de tutoria informal na escola e que orientam alunos aos quais também dão aulas. Uma vez seleccionados, os professores frequentam uma formação inicial de 16 horas e reuniões mensais de supervisão. Os tutorandos são alunos indicados pelas direções das escolas, de acordo com os critérios de caracterização da amostra previamente mencionados.

A *Metodologia TUTAL* articula atividades de tutoria individual e grupal. A modalidade individual centra-se no apoio ao aluno em momentos críticos da aprendizagem ou da sua vida pessoal e numa abordagem motivacional permanente para o sucesso académico. Nesta modalidade, os encontros podem ter um carácter mais formal, com horário marcado e tarefas definidas, ou consistir em abordagens informais, nos espaços comuns da

escola. A modalidade grupal é desenvolvida em blocos letivos de 90 minutos, visando: (a) a monitorização do trabalho escolar dos alunos; (b) a promoção da coesão grupal e da identidade dos grupos na escola; e (c) a discussão de temas considerados pertinentes pelos alunos ou pelos tutores. As atividades de tutoria na *Metodologia TUTAL* são teoricamente fundamentadas pela TAD.

Os projetos de tutoria individual são disponibilizados por cada escola. Os tutores são professores externos ao conselho de turma, não dando aulas aos alunos que acompanham em tutoria. A seleção dos professores tutores pode estar a cargo de um coordenador de tutoria ou da direção da escola. Os critérios de seleção dos professores não foram disponibilizados por todas as escolas. Naquelas que os cederam, a seleção baseou-se na disponibilidade de horário do professor. Dez dos 33 professores tutores envolvidos tinham formação em tutoria e dispunham de supervisão externa. Os restantes 23 não tinham formação na área e a supervisão era interna, ou seja, feita por outros professores com responsabilidades de coordenação. Os alunos foram indicados para tutoria por problemas de aproveitamento e/ou de comportamento na escola, ao longo do ano letivo. A tutoria ocorreu em encontros semanais, estipulados nos horários do tutor e do tutorando, normalmente em gabinete próprio para a tutoria. As atividades desenvolvidas não são inspiradas em um corpo teórico específico.

Medidas e Instrumentos

No estudo foram caracterizadas três medidas independentes. Primeiramente, os participantes foram classificados em três condições consoante a sua situação em relação à tutoria (participantes na *Metodologia TUTAL* = 0, participantes em projetos de tutoria individual = 1, participantes sem tutoria = 2). Seguidamente, os participantes indicaram o gênero (masculino = 0, feminino = 1) e a sua idade em anos. Por fim, foi avaliada a SNPB

dos participantes usando a Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação (ESNPBR) (Simões & Alarcão, no prelo). A ESNPBR tem nove itens que podem ser classificados numa escala de 1 (*nunca*) a 5 (*sempre*). As pontuações possíveis oscilam entre 5 e 35, com as mais elevadas a indicarem uma maior SNPB. A escala integra dois fatores, um de SNPB, o qual envolve seis itens, e outro de Não-Satisfação das mesmas, com três itens cotados em ordem inversa. Neste estudo a ESNPBR foi usada pelos alunos em tutoria para classificarem as suas relações tutoriais. Os alunos sem tutoria classificaram a sua relação com o diretor de turma, uma vez que se trata do professor com quem têm uma relação mais privilegiada na escola. Os níveis de consistência interna da ESNPBR, neste estudo, revelaram-se adequados tanto na primeira avaliação ($\alpha = .79$) como na segunda avaliação ($\alpha = .87$). Quer as variáveis demográficas (gênero e a idade), quer a caracterização da SNPB foram introduzidas na análise como preditores com vista à avaliação das hipóteses 4 e 5.

As medidas dependentes foram selecionadas de modo a poder avaliar-se as três dimensões de bem-estar em estudo. Cada uma delas foi analisada atendendo a mais do que uma faceta, dado o seu cunho multidimensional. O bem-estar pessoal foi estudado considerando o bem-estar físico e o bem-estar psicológico. O bem-estar social foi avaliado de acordo com os fatores de autonomia e relações parentais e suporte social e pares. Finalmente, o bem-estar académico foi caracterizado de acordo com três variáveis: ambiente escolar, competência percebida na aprendizagem e faltas injustificadas.

As medidas de bem-estar pessoal e social, bem como um dos indicadores do bem-estar académico (ambiente escolar) foram recolhidas fazendo uso do Kidscreen-27. Trata-se de um questionário de autopreenchimento para avaliação da perceção da qualidade de vida relacionada com a saúde, em crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos. O Kidscreen-27 é constituído por cinco subescalas, em que os sujeitos são

convidados a posicionar-se perante os itens, considerando como correu a última semana. A primeira subescala é a de *Bem-Estar Físico* e explora os níveis de atividade e forma física e a vitalidade percebida pelo respondente. Segue-se a subescala de *Bem-Estar Psicológico*, a qual mede emoções positivas, satisfação com a vida e equilíbrio afetivo. A subescala de *Autonomia e Relações Parentais* analisa, como o próprio nome indica, as relações do respondente com os pais, o ambiente relacional em casa e a percepção de autonomia de acordo com a idade. A subescala de *Suporte Social e Grupo de Pares* permite estudar as relações com outras/crianças e adolescentes. Finalmente, a subescala de *Ambiente Escolar* explora a percepção do respondente em relação às suas capacidades cognitivas, de aprendizagem e de concentração, assim como os sentimentos em relação à própria escola. Para cada um dos itens, os sujeitos possuem cinco hipóteses de resposta. Consoante o item em causa, as escalas apresentadas são de intensidade (variando entre *nada* e *extremamente*) ou de frequência (oscilando entre *nunca* e *sempre*). O Kidscreen-27 apresenta valores de consistência interna que variam entre $\alpha = .80$ e $\alpha = .84$ para as diferentes subescalas que a constituem (Ravens-Sieberer et al., 2007). Neste estudo, a consistência interna revelou-se aceitável para todas as subescalas, variando entre $\alpha = .70$, para o ambiente escolar, na primeira avaliação, e $\alpha = .78$, para o apoio social e pares, na segunda avaliação.

Por sua vez a competência percebida na aprendizagem foi analisada com base na Escala de Competência Percebida na Aprendizagem (ECPA). A ECPA é constituída por quatro itens que permitem avaliar o grau subjetivo de competência dos sujeitos, num determinado contexto de aprendizagem. O instrumento, na sua versão original, em Língua Inglesa, permite ao sujeito analisar o seu grau de concordância em relação a cada uma das afirmações, em uma escala de resposta de sete pontos (de completamente falso a completamente verdadeiro). Na sua versão adaptada para crianças e adolescentes da população portuguesa, cada um dos itens é avaliado através do recurso a uma escala ordinal

de cinco pontos, que varia entre 1 (*nunca*) e 5 (*sempre*) e a sua consistência interna é de $\alpha = .85$ (Simões & Alarcão, 2011). Neste trabalho, a ECPA apresentou valores adequados de consistência interna para a primeira avaliação ($\alpha = .78$) e para a segunda avaliação ($\alpha = .81$).

Finalmente, a caracterização das faltas injustificadas consistiu na sua contagem no processo individual de cada aluno para o momento da primeira e da segunda avaliação. As mesmas podem variar, de acordo com a lei portuguesa, entre 0 e 31, no segundo ciclo de ensino básico, e 0 e 36, no terceiro ciclo de ensino básico. Neste caso, a primeira avaliação correspondeu ao final do ano letivo anterior à implementação dos projetos de tutoria.

Procedimentos

Antes da recolha de dados, foi obtido consentimento informado dos representantes legais dos participantes. Os instrumentos foram aplicados em Novembro de 2010 e Junho de 2011, numa aula de cidadania, sem a presença de professores. O consentimento verbal dos participantes foi obtido no momento de preenchimento dos questionários. A aplicação foi coletiva e o número de participantes por grupo variou entre os 4 e os 34. O levantamento do número de faltas injustificadas de cada um dos participantes foi realizado entre Março e Setembro de 2011.

Análise de Dados

As análises de dados exploratórias, descritivas e inferenciais foram realizadas recorrendo ao SPSS Statistics v. 19.0. A análise exploratória foi conduzida para verificar a existência e os padrões de dados omissos. Os mesmos eram aleatórios e pouco frequentes (< 2,2%) e foram substituídos pelo valor médio do grupo.

As hipóteses 1 a 3 foram testadas através de uma análise multivariada da covariância (MANCOVA), seguida das análises de covariância para cada uma das variáveis

dependentes. Esta solução foi considerada a mais correta para reduzir o risco de inflação de erro de tipo I, associado à realização de análises separadas da variância para cada uma das variáveis dependentes. Os princípios de utilização da MANCOVA foram testados. Algumas das variáveis dependentes estavam moderadamente associadas entre si, tanto na primeira como na segunda avaliação, tal como é apresentado nas Tabelas 1 e 2. A normalidade das variáveis dependentes foi, igualmente, verificada, usando o teste de Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors.

Todas as variáveis dependentes medidas na primeira e na segunda avaliação foram incluídas no modelo como variáveis intra-sujeitos (*within-subjects variables*). O tipo de grupo (tutoria na *Metodologia TUTAL*, projetos de tutoria individual e sem tutoria) foi inserido como fator entre sujeitos (*between-subjects variable*) para estudar os respetivos efeitos entre as duas avaliações. Finalmente, o efeito da variável idade foi controlado, inserindo-a no modelo como covariável. Esta análise incluiu, ainda, testes *post-hoc* para a comparação de médias, com base no Least Significant Difference (LSD) test de Fisher. A dimensão dos efeitos foi também analisada (ηp^2).

As hipóteses 4 e 5 foram testadas através de uma análise de regressão múltipla ao nível dos indicadores de bem-estar académico, em ambas as avaliações. A correlação entre os preditores foi testada. Subsequentemente, foram realizadas análises de regressão separadas, para os resultados na segunda avaliação de cada variável dependente, para cada um dos grupos inseridos na pesquisa. Os preditores foram incluídos no modelo de regressão na seguinte ordem: (1) SNPB na relação (primeira avaliação); (2) género, (3) idade e (4) SNPB na relação (segunda avaliação).

O nível de significância para todos os testes estatísticos foi definido em $p < .05$.

Tabela 1. Correlações e Medidas Descritivas para a Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação e as Variáveis Dependentes (Avaliação 1)

Variáveis									MT (<i>n</i> = 157) ^a	PTI (<i>n</i> = 33) ^b	ST (<i>n</i> = 160) ^c
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	M (<i>SD</i>)	M (<i>SD</i>)	M (<i>SD</i>)
1.									33,96 (6,64)	37,03 (6,67)	34,49 (7,18)
2.	.45**								18,39 (3,76)	17,67 (4,19)	19,32 (3,45)
3.	.61**	.55**							27,74 (4,81)	27,94 (4,47)	28,54 (4,45)
4.	.45**	.26	.48**						28,36 (5,26)	28,27 (4,65)	29,16 (4,87)
5.	.42*	.37*	.70**	.37*					16,71 (3,01)	16,61 (3,85)	17,01 (2,81)
6.	.25	.22	.24	.18	.16				14,63 (3,13)	13,39 (2,79)	14,85 (2,79)
7.	.14	.38*	.13	.24	.06	.52**			15,14 (3,04)	14,18 (2,88)	15,60 (2,55)
8.	.30	.31	.36**	.03	.38*	.16	.38*		13,11 (14,56)	16,76 (13,44)	11,11 (14,38)

* $p < .05$; ** $p < .01$

1. Satisfação das necessidades psicológicas básicas na relação; 2. Bem-estar físico; 3. Bem-estar psicológico; 4. Autonomia e relações parentais; 5. Suporte social e pares; 6. Ambiente escolar; 7. Competência percebida na aprendizagem; 8. Faltas injustificadas

a. Metodologia TUTORAL b. Projetos de Tutoria Individual c. Sem Tutoria

Tabela 2. Correlações e Medidas Descritivas para a Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas na Relação e as Variáveis Dependentes (Avaliação 2)

Variáveis									MT (<i>n</i> = 157) ^a	PTI (<i>n</i> = 33) ^b	ST(<i>n</i> = 160) ^c
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	M (<i>SD</i>)	M (<i>SD</i>)	M (<i>SD</i>)
1.									34,40 (6,99)	36,48 (6,86)	32,95 (8,13)
2.	.21								19,25 (3,36)	18,27 (3,90)	18,94 (3,56)
3.	.66**	.28							28,52 (4,87)	27,67 (4,47)	27,93 (5,31)
4.	.34*	.46**	.63**						28,96 (4,89)	27,85 (5,59)	28,81 (5,14)
5.	.46**	.32	.48**	.63**					17,07 (2,81)	17,00 (2,75)	16,88 (2,74)
6.	.21	.01	-.06	.10	.08				15,10 (2,84)	13,70 (2,95)	14,36 (2,53)
7.	.23	.05	.17	.17	.10	.64**			26,88 (4,71)	18,73 (12,.88)	14,84 (2,71)
8.	.23	.05	.14	-.06	.11	.02	.17		18,63 (3,64)	18,38 (3,61)	16,07 (14,94)

* $p < .05$; ** $p < .01$

1.Satisfação das necessidades psicológicas básicas na relação; 2. Bem-estar físico; 3. Bem-estar psicológico; 4. Autonomia e relações parentais; 5. Suporte social e pares; 6. Ambiente escolar; 7. Competência percebida na aprendizagem; 8. Faltas injustificadas.

a. Metodologia TUTORAL b. Projetos de Tutoria Individual c. Sem Tutoria

Resultados

Os testes de equivalência conduzidos revelaram que os alunos na *Metodologia TUTAL* eram significativamente mais velhos do que os alunos sem tutoria, $t(316) = 3.130, p = .002$. Por sua vez, os alunos em tutoria individual eram, também, significativamente mais velhos do que os alunos sem tutoria, $t(191) = 3,83, p = .000$.

Um efeito significativo para a MANCOVA foi obtido, Traço de Pillai $F(14, 336) = 1,74, p = .04$. As ANCOVA's que sucederam à MANCOVA revelam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ao nível do ambiente escolar, $F(2, 348) = 3.679, p = .03, \eta p^2 = .02$, da competência percebida na aprendizagem, $F(2, 348) = 4.47, p = .01, \eta p^2 = .03$, e das faltas injustificadas, $F(2, 348) = 6.71, p = .001, \eta p^2 = .04$. A Tabela 3 ilustra as diferenças entre as médias, com os resultados para cada uma das hipóteses propostas.

Análises subsequentes revelaram que os alunos integrados no programa *Metodologia TUTAL* não evidenciaram diferenças significativas, entre as duas avaliações, comparativamente aos alunos em projetos de tutoria individual e sem tutoria, quanto ao bem-estar físico (respetivamente, $p = .27$ e $p = .83$) e psicológico (respetivamente, $p = .76$ e $p = .79$), nem no que diz respeito à autonomia e relação parental (respetivamente, $p = .57$ e $p = .73$) e ao suporte social e relação com pares ($p = .88$ e $p = .89$).

Contudo, os participantes que estiveram envolvidos no programa *Metodologia TUTAL* denotaram perceções de ambiente escolar ($p < .05$) e de competência percebida na aprendizagem ($p < .01$) mais positivas do que os alunos integrados em projetos de tutoria individual, ao contrário do que sucedeu no campo das faltas injustificadas ($p = .28$). Do mesmo modo, os alunos integrados na *Metodologia TUTAL* revelaram uma evolução significativamente mais positiva, entre as duas avaliações, ao nível das faltas injustificadas ($p < .001$), comparativamente aos alunos sem tutoria. As diferenças entre estas duas

Tabela 3. Testes Post-Hoc para Comparação de Médias (Least Significant Difference [LSD] Test de Fisher).

Variáveis	1	2	3
Bem-estar físico	0,65 (-0,50, 1,80)	-0,07 (-0,76, 0,61)	-0,73 (-1,90, 0,44)
Bem-estar psicológico	-0,11(-1,61,1,39)	-0,12(-1,01, 0,77)	-0,01 (-1,53,0,51)
Autonomia e relação parental	0,47 (-1,20, 2,15)	-0,18 (-1,17, 0,82)	-0,66 (-1,04, 2,36)
Suporte social e pares	0,07 (-0,86, 1,01)	-0,04 (-0,59, 0,51)	-0,11 (-1,06, 0,84)
Ambiente escolar	1,12 (-0,04, 1,04)*	0,50 (-0,04, 1,04) ^a	0,62 (-0,30, 1,55)
Competência percebida na aprendizagem	1,33 (-0,12, 0,95)**	0,42 (-0,12, 0,95)	-0,91 (-1,83, 0,01)*
Faltas injustificadas	-2,02 (-5,64, -1,61)	-4,01 (-6,16, -1,86)***	1,69 (0,21,3,18)

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

a. Diferença entre as médias próxima da significância estatística ($p < .07$)

1. Metodologia TUTORIAL vs. Projetos de Tutoria Individual; 2. Metodologia TUTORIAL vs. Sem Tutoria; 3. Projetos de Tutoria Individual vs. Sem Tutoria.

condições, ao nível do ambiente escolar, aproximaram-se da significância estatística ($p = .07$), com os alunos que beneficiaram da *Metodologia TUTAL* a apresentarem uma visão mais favorável do que os alunos sem tutoria, nesta dimensão. Em contraponto, as diferenças entre os alunos envolvidos na *Metodologia TUTAL* e os alunos sem tutoria, no que se refere à competência percebida na aprendizagem, não foram estatisticamente significativas ($p = .13$). Deste modo, verifica-se que as hipóteses 1 e 2 são apenas parcialmente suportadas pelas evidências.

A análise de dados evidenciou ainda que os alunos em projetos de tutoria individual não denotaram diferenças significativas comparativamente aos alunos sem tutoria, entre as duas avaliações, relativamente ao seu bem-estar físico ($p = .22$) e psicológico ($p = .99$), à autonomia e relação parental ($p = .45$) ou ao suporte social e relação com pares ($p = .82$). Do mesmo modo, não se detetaram diferenças estatisticamente significativas entre estes grupos quanto à perceção de ambiente escolar ($p = .19$) e às faltas injustificadas ($p = .29$). Os alunos integrados em projetos de tutoria individual evidenciaram diferenças estatisticamente significativas, entre as duas avaliações, comparativamente aos alunos sem tutoria somente no que diz respeito à competência percebida na aprendizagem ($p < .05$). Assim, em larga medida, a hipótese 3 não foi sustentada pelos dados empíricos.

Por fim, e de acordo com a Tabela 4, verifica-se que a SNPB, na avaliação 1, está associada a uma perceção mais favorável do ambiente escolar e da competência percebida na aprendizagem, no caso dos alunos integrados na *Metodologia TUTAL*. Essa associação não se verifica, contudo, na avaliação 2 e, no caso das faltas injustificadas, é inexistente em ambas as avaliações. Verifica-se também que, neste grupo, os alunos mais novos apresentam uma perceção significativamente mais positiva do ambiente escolar e a da sua competência na aprendizagem. Nenhum dos modelos de regressão é estatisticamente significativo para os alunos integrados em projetos de tutoria individual. No caso dos alunos sem tutoria, a

Tabela 4. Regressão Hierárquica Múltipla para as Variáveis de Bem-Estar Acadêmico por Tipo de Grupo

<i>Metodologia TUTAL</i>															
Preditores	Ambiente escolar					Competência percebida na aprendizagem					Faltas injustificadas				
	b	SE	95% CI	R ²	R ² Δ	b	SE	95% CI	R ²	R ² Δ	b	SE	95% CI	R ²	R ² Δ
1.	0,11	0,07	[-0,02, 0,24]	.19	.02***	0,05	0,07	[-0,09, 0,19]	.14	.14***	-0,31	0,29	[-0,89,0,26]	.02	.02
2.	0,67	0,40	[-0,13, 1,47]	.20	.17	-0,27	0,42	[-1,10, 0,56]	.15	.003	-1,58	1,79	[-5,11, 1,95]	.02	.000
3.	-0,33	0,12	[-0,56, 0,09]	.25	.05**	-0,20	0,12	[-0,45, 0,04]	.17	.03*	4,45	0,53	[3,41, 5,49]	.33	.32***
4.	0,07	0,06	[-0,05, 0,20]	.26	.01	0,12	0,07	[-0,02, 0,25]	.19	.02	0,21	0,28	[-0,34,0,76]	.34	.002
<i>Sem tutoria</i>															
Preditores	Ambiente escolar					Competência percebida na aprendizagem					Faltas injustificadas				
	b	SE	95% CI	R ²	R ² Δ	b	SE	95% CI	R ²	R ² Δ	b	SE	95% CI	R ²	R ² Δ
1.	0,05	0,05	[-0,06, 0,15]	.05	.05	0,10	0,06	[-0,01, 0,21]	.17	.17***	-0,32	0,25	[-0,82, 0,17]	.17	.17***
2.	-0,17	0,37	[-0,91, 0,56]	.24	.19**	-0,25	0,40	[-1,03, 0,53]	.18	.004	-4,11	1,75	[-7,58, 0,65]	.18	.01
3.	-0,28	0,11	[-0,50, -0,06]	.25	.01	-0,27	0,12	[-0,50, 0,04]	.21	.03	5,06	0,52	[4,04, 6,08]	.49	.32***
4.	0,06	0,05	[-0,03, 0,16]	.25	.001	0,03	0,05	[-0,07, 0,13]	.21	.001	0,30	0,23	[-0,42, 0,47]	.49	.000

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

1. Satisfação das necessidades psicológicas básicas na relação (início do programa) 2.Gênero; 3. Idade; 4. Satisfação das necessidades psicológicas básicas na relação (fim do programa).

Tabela 4. (Cont.)

Preditores	Projetos de tutoria individual														
	Ambiente escolar ^a					Competência percebida na aprendizagem ^a					Faltas injustificadas ^a				
	b	SE	95% CI	R ²	R ² Δ	b	SE	95% CI	R ²	R ² Δ	b	SE	95% CI	R ²	R ² Δ
1.	-0,54	0,26	[-1,07,-0,02]	.01	.01	-0,41	0,29	[-1,00, 0,18]	.01	.01	0,30	1,12	[-1,99, 2,59]	.05	.05
2.	0,72	1,06	[-1,45, 2,89]	.01	.01	0,47	1,18	[-1,94, 2,88]	.01	.000	-10,87	4,59	[-20,27, 1,46]	.24	.19**
3.	0,36	0,40	[-0,45, 1,17]	.09	.08	0,63	0,44	[-0,27, 1,53]	.13	.12	1,08	1,72	[-2,44, 4,61]	.25	.01
4.	0,59	0,25	[0,08, 1,11]	.24	.15*	0,48	0,28	[-0,09, 1,05]	.22	.08	0,16	1,09	[-2,07, 2,39]	.25	.001

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

a. Modelos de regressão estatisticamente não significativos

1. Satisfação das necessidades psicológicas básicas na relação (início do programa) 2. Gênero; 3. Idade; 4. Satisfação das necessidades psicológicas básicas na relação (fim do programa).

SNPB, na primeira avaliação, está significativamente associada a níveis mais elevados de competência percebida na aprendizagem e a uma diminuição das faltas injustificadas. Verifica-se, também, que as raparigas demonstram maior satisfação com o ambiente escolar e que um aumento da idade está significativamente associado a um número mais elevado de faltas injustificadas. Deste modo, verifica-se que a hipótese 4 não é sustentada pelos dados.

A SNPB, na primeira avaliação, é o preditor mais forte do ambiente escolar (19%) e da competência percebida na aprendizagem (14%), no caso dos alunos integrados na *Metodologia TUTAL*. Essa percentagem é de, respetivamente, 5% e 17%, para os alunos sem tutoria. Nestes grupos, os fatores demográficos são responsáveis por 31% da variação dos resultados, ao nível das faltas injustificadas. As análises respeitantes aos alunos em projetos de tutoria individual são, mais uma vez, inviáveis em virtude dos modelos de regressão não serem significativos. A percentagem de variação explicada pela SNPB, na segunda avaliação, é marginal e não-significativa. Assim, a hipótese 5 é suportada apenas quanto aos resultados relativos às perceções do ambiente escolar.

Discussão

O presente estudo conduziu a seis conclusões fundamentais. Primeiro, nenhuma das formas de tutoria foi eficaz na promoção de maior bem-estar pessoal e social comparativamente aos restantes grupos. Segundo, a *Metodologia TUTAL* foi mais eficaz na promoção de bem-estar académico comparativamente às outras condições estudadas, entre as duas avaliações, em particular no que se refere a uma melhoria das perspetivas de ambiente escolar e de competência percebida na aprendizagem entre as avaliações realizadas. Por comparação com os alunos sem tutoria, os alunos inseridos na *Metodologia TUTAL* evidenciaram um decréscimo estatisticamente significativo ao nível do absentismo injustificado e as suas perceções de ambiente escolar estão próximas de serem, também,

significativamente mais positivas. Terceiro, os projetos de tutoria individual não se revelaram mais eficazes do que a *Metodologia TUTAL* ou do que a condição dos alunos sem tutoria, em qualquer das variáveis de bem-estar acadêmico estudadas. Porém, na comparação com os alunos sem tutoria, a evolução da competência percebida na aprendizagem destes alunos é positiva e aproxima-se da significância estatística. Quarto, verifica-se que tanto a SNPB como a idade influenciaram significativamente o bem-estar acadêmico, nomeadamente na *Metodologia TUTAL* e na condição sem tutoria. Todavia, enquanto os alunos mais novos na *Metodologia TUTAL* apresentaram melhorias nos indicadores de bem-estar acadêmico, com exceção das faltas injustificadas, no caso dos alunos sem tutoria o mesmo efeito ligado à idade não é encontrado. Quinto, a SNPB foi o preditor mais influente no bem-estar acadêmico dos alunos integrados na *Metodologia TUTAL*, na primeira avaliação, excluindo no caso das faltas injustificadas. O mesmo sucedeu com os alunos sem tutoria, mas apenas no que se refere à competência percebida na aprendizagem. Em ambos os grupos em que foram encontrados modelos de regressão estatisticamente significativos, os preditores demográficos, em particular a idade, foram aqueles que denotaram um peso mais significativo na variabilidade do número de faltas injustificadas (31%, em ambos os casos). Finalmente, a SNPB, na segunda avaliação, não se revelou um preditor significativo da variabilidade dos resultados nas variáveis dependentes, especialmente entre os alunos inseridos na *Metodologia TUTAL*, o que aponta para a inexistência de uma evolução positiva da relação de tutoria e do seu respetivo impacto no bem-estar acadêmico.

Estruturação da Tutoria Escolar

A eficácia superior da *Metodologia TUTAL* sobre as restantes condições deste estudo, ao nível do bem-estar acadêmico, pode começar por ser analisada no quadro da

implementação de programas de tutoria escolar. Enquanto na *Metodologia TUTAL* foram estipulados critérios ligados à vinculação preferencial dos professores à escola e à sua experiência em tutoria natural, nos projetos de tutoria individual propostos pelas escolas, os tutores foram escolhidos em função da sua disponibilidade de horário. Apesar de todos os tutores serem educadores e de um perfil de competências profissionais na área educativa estar associado a uma maior eficácia da tutoria em geral (DuBois et al., 2011), é discutível que a mera disponibilidade de horário do tutor seja um critério que assegure intervenções apropriadas e eficazes.

Em paralelo, é importante referir a possível influência da formação e da supervisão dos tutores na promoção significativa do bem-estar acadêmico dos alunos, aspecto a que foi dada particular atenção na *Metodologia TUTAL*. Na literatura, este fator está normalmente associado a melhores resultados dos programas de tutoria escolar (Komosa-Hawkins, 2009). A formação na *Metodologia TUTAL* foi sistemática e incidiu sobre a SNPB dos alunos. Face a resultados de estudos exploratórios anteriores (Simões & Alarcão, no prelo) que indicaram um papel secundário dos objetivos escolares nas relações de tutoria, foi também salientada a necessidade de reforçar o suporte dado à competência na *Metodologia TUTAL* (Karcher, 2008). Acresce que a supervisão dos casos neste programa foi regular e externa à escola, ao passo que a supervisão realizada no âmbito dos projetos de tutoria individual foi irregular e realizada, sobretudo, por outros professores. É possível que esta supervisão interna estivesse mais comprometida com as normas, práticas e metas escolares, não se constituindo como verdadeira oportunidade de *olhar de forma diferente para a mesma realidade*. Por outras palavras, a pressão hoje sentida pelas escolas, no sentido de apresentarem melhores resultados académicos, poderá, ter acabado por se repercutir na intervenção tutorial individual, não potenciando a mudança no modo como o aluno encara o processo de aprendizagem e as suas próprias competências (Russell, 2007).

A Tutoria Escolar e a Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas

A reflexão centrada nos modos de implementação da tutoria parece sustentar a ideia de que a evolução do bem-estar acadêmico mais positiva dos alunos integrados na *Metodologia TUTAL* foi favorecida por características inerentes ao próprio programa. Contudo, como refere Mertz (2004), os esforços desenvolvidos pelos tutores para estimular a competência, oferecendo estrutura, estabelecendo metas e definindo limites, são insuficientes para estimular um maior bem-estar acadêmico. Por outro lado, uma perspectiva eminentemente centrada na redução de défices dos tutorandos como, por exemplo, os escolares, tem sido amplamente criticada (Karcher & Nakkula, 2010; Lavigne, Vallerand, & Crevier-Braud, 2011; Russell, 2007). Talvez por isso se verifique que, na *Metodologia TUTAL*, os indicadores de bem-estar acadêmico, após a frequência do programa, especialmente no que diz respeito às perspectivas de ambiente escolar, estão razoavelmente associados à SNPB, dois meses após o início do mesmo. Essa associação é mais intensa do que sucede, pelo menos, com os alunos que não estiveram inseridos num programa de tutoria, dado que as comparações com alunos em projetos de tutoria individual estão, neste estudo, limitadas do ponto de vista estatístico. Embora permaneça em aberto a discussão sobre se a SNPB é, ou não, um requisito da eficácia das relações de tutoria, parece-nos que, neste caso, um maior bem-estar acadêmico não dispensou a satisfação conjunta dos requisitos de competência, autonomia e relação. Não só as crianças e adolescentes necessitam de uma atenção desdobrada por diferentes necessidades (Véroneau, Koestner, & Abela, 2004), como uma percepção mais positiva do aluno perante o seu desempenho escolar depende de relações significativas, a exemplo das relações tutoriais, em que se promova a sua iniciativa e um forte sentido de pertença (Deci & Ryan, 2000). Contudo, estes resultados chamam, também, a atenção para o facto da diferença positiva introduzida pela tutoria, no caso deste programa, se ter diluído ao longo do tempo, visto que a avaliação das relações tutoriais, na segunda

avaliação, não está associada aos resultados ao nível do bem-estar académico. Deste modo, uma SNPB equilibrada, mas também apoiada ao longo do tempo, poderá abrir perspectivas de um impacto mais positivo da tutoria escolar. Esta premissa abre espaço para a discussão de algumas implicações investigativas e práticas.

Implicações e Limitações

Carece por explicar o motivo pelo qual ambas as modalidades de tutoria se revelaram ineficazes na promoção do bem-estar pessoal e social dos tutorandos, quer em termos de comparações mútuas, quer por comparação com o grupo de alunos sem tutoria. Em nosso entender, é importante reter que, por um lado, a tutoria formal tende a ser menos eficaz do que a tutoria natural na promoção do bem-estar pessoal e social (Allen, Eby & Lentz, 2006) ou do que outras formas de intervenção como a psicoterapia ou os programas de competências pessoais e sociais no incremento de melhores indicadores de bem-estar pessoal e social (DuBois et al., 2011). De todo o modo, é plausível que ambas as formas de tutoria estudadas exigissem mais tempo para que efeitos nestas dimensões fossem visíveis, o que aponta para a necessidade de implementar e avaliar programas em estudos longitudinais. Associado a isto, comparações entre alunos que percecionaram um aumento da SNPB ao longo de uma intervenção tutorial e aqueles que notaram o contrário são desejáveis. Tal poderá ajudar a entender se o aumento percebido da SNPB, ao longo do tempo, nas relações tutoriais tem impacto na variação das diferentes dimensões de bem-estar dos alunos.

A sinalização de alunos para tutoria, nomeadamente para projetos de tutoria individual, pode conter riscos sobre os quais é também importante refletir, nomeadamente o da simples exportação de alunos problemáticos para esta resposta sem reflexão sobre o valor ou significado das suas dificuldades (Alarcão, 2000). Neste quadro, a tutoria escolar passaria a ser a portadora de uma espécie de solução mágica, sem que outros intervenientes (p.e.,

professores, colegas, a própria estrutura escolar) sentissem necessidade de envolvimento na resolução dos problemas do tutorando. É fundamental que os critérios de sinalização para a tutoria escolar sejam clarificados e aceites por todos os atores na escola, diferenciando as situações em que as dificuldades escolares (comportamentais e/ou de aprendizagem) podem ser transformadas a partir de uma resignificação da aprendizagem, de um maior envolvimento com o contexto escolar e do apoio face a dificuldades concretas, daqueles casos em que essas dificuldades são o lado visível de perturbações psicológicas que exigem outras respostas, como a psicoterapia.

Sugere-se, assim, que qualquer programa de tutoria beneficie de formação adequada e de uma supervisão continuada, de preferência externa à escola. Isto aponta para a necessidade de maior integração dos programas de tutoria escolar na comunidade, com abertura à intervenção de outros parceiros. É igualmente importante clarificar se a tutoria representa uma oportunidade para as escolas ou apenas mais uma resposta para a necessidade de melhorar resultados. Sendo esta última a visão sobre a tutoria escolar, recomendam-se outras formas de intervenção remediativa. A tutoria não é uma resposta simples e facilmente replicável, como algumas visões pretendem fazer passar, de tal modo que a sua ausência é preferível a um programa de tutoria mal implementado (Allen et al., 2006).

Por fim, este estudo apresenta algumas limitações. A mais evidente é, sem dúvida, o número reduzido de sujeitos na condição de projetos de tutoria individual. Apesar da sua comparabilidade, em termos de género, com as outras condições estudadas, e de ter sido controlado o efeito da idade nos resultados, amostragens aleatórias e proporcionais em futuros estudos são altamente recomendáveis. As comparações com outros programas tutoriais seriam desejáveis mas estão limitadas pela variabilidade das soluções existentes em

Portugal. Adicionalmente, o estudo assentou, sobretudo, na visão dos alunos. Sugere-se, por isso, a sua triangulação com a perspetiva dos tutores e dos pais.

Conclusão

Uma tutoria sustentada na SNPB como aquela que é promovida na *Metodologia TUTAL*, parece ser favorável à melhoria do bem-estar académico dos alunos, por comparação com as restantes condições apreciadas, neste estudo, especialmente quando é direcionada para alunos mais jovens. O modo de implementação dos diferentes tipos de tutoria analisados pode ter favorecido tal resultado. Por sua vez, a promoção do bem-estar pessoal e social parece exigir relações tutoriais mais prolongadas no tempo, a par de um possível enfoque mais forte em relações promotoras do potencial de cada aluno e apostadas em satisfazer equilibradamente as suas necessidades.

Agradecimentos

Este trabalho foi apoiado pela Fundação para a Ciência e para a Tecnologia (SRFH/BD/60823/2009). Agradecemos a todos os participantes, a todas as escolas e ao projeto Bom Sucesso do Programa Escolhas, na pessoa da Ana Leal, pela sua prestimosa colaboração neste estudo.

Referências

- Alarcão, M. (2000). Escola-família: Diálogos e monólogos em torno das dificuldades aluno/filho. In I. Soares (Coord.). *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (In)adaptativas ao longo da vida* (pp- 469-502). Coimbra: Quarteto.
- Alarcão, M., & Simões, F. (2008). *TUTAL – Metodologia de intervenção com alunos e alunas promovida por professores tutores*. Oliveira de Azeméis: Papel de Carta.
- Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology, 91*(3), 567-578.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 33*, 75-102.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. *The Science of Well-Being, 37*, 11-58.
- 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.
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies, 11*(6), 735-762.
- Karcher, M. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science, 9*(2), 99-113.

- Karcher, M. J., & Nakkula, M. J. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared perspective, and collaborative interactions. *New Directions for Youth Development*, 126, 13-32.
- Komosa-Hawkins, K. (2009). Best practices in school-based mentoring for adolescents. *Child & Youth Services*, 31, 121-137.
- La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 29(3), 201-209.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, willfull adolescents and mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 677-689.
- Lavigne, G. L., Vallerand , R. J., & Crevier-Braud, L. (2011). The fundamental need to belong: On the distinction between growth and deficit-reduction orientations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(9), 1185-1201.
- Mertz, N. T. (2004). What's a mentor anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 541-560.
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A., & Lonsbary, C. 2007).The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: A self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 434-457.
- Portwood, S. G., Ayers, P. M., Kinnison, K. E., Waris, R. G., & Wise, D. L. (2005). YouthFriends: Outcomes from a SBM program. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 129-145.
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., Power, M., Power, M., Cloetta, B., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. and the European KIDSCREEN Group. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results of a cross-cultural survey in 13 european countries. *Quality of Life Research*, 16, 1347-1356.

- Russell, L. (2007). Mentoring is not for you!: Mentee voices on managing the mentoring experience. *Improving Schools, 10*(1), 41-52.
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E. Chan, E. S., & Herrera, C. (2011). The impact of school-based mentoring on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology, 47*(2), 450-462.
- Simões, F. & Alarcão, M.. (2011). Avaliação da Motivação Intrínseca na Aprendizagem: Validação de Duas Escalas para Crianças e Adolescentes. *PSICO-USF, 16*(3), 265-273.
- Simões, F., Alarcão, M. (no prelo). A Satisfação de Necessidades Psicológicas Básicas em Crianças e Adolescentes: Adaptação e Validação da ESNPBR. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Wheeler, M.E., Keller, T.E., DuBois, D. L., & Society for Research in Child, D. (2010). Review of three randomized trials of school-based mentoring: Making sense of mixed findings. Social Policy Report. Volume 24, Number 3. *Society For Research in Child Development*.
- Wood, S, & Mayo-Wilson, E. (2012). School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 22*(3), 257-269.
- Véroneau, M. H., Koestner, R. F., & Abela, J. R. Z. (2004). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of the self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(2), 280-292.

Síntese

Neste capítulo, foram apresentados quatro estudos complementares sobre a eficácia da *Metodologia TUTAL*. Os mesmos procuram analisar efeitos gerais e em subgrupos de alunos abrangidos pelo programa, em diferentes tipos de variáveis. Primeiramente, procedeu-se à análise do impacto da *Metodologia TUTAL* em variáveis ligadas ao desempenho escolar, tais como os níveis de absentismo injustificado, as referências disciplinares e as notas escolares dos tutorandos. Seguidamente, foi conduzida uma análise semelhante, desta feita com a intenção de compreender a eficácia do mesmo programa na produção do bem-estar pessoal, social e académico dos mesmos alunos. Seguiu-se uma análise da eficácia deste programa de tutoria escolar considerando diferentes níveis de risco cumulativo. Por fim, procurou determinar-se a eficácia da *Metodologia TUTAL*, comparando-a não só a um grupo de alunos sem tutoria, como nos trabalhos anteriores, mas também a alunos integrados em propostas de tutoria das suas próprias escolas. De todos os ângulos de análise adotados emergem as seguintes conclusões fundamentais:

- A *Metodologia TUTAL* revelou-se um programa genericamente eficaz na diminuição do número de faltas injustificadas, na melhoria do aproveitamento escolar em disciplinas específicas, bem como na elevação do aproveitamento escolar geral dos alunos tutoriados, comparativamente a alunos equivalentes, mas que não foram integrados em intervenções tutoriais.
- A satisfação das necessidades psicológicas básicas na relação de tutoria revelou-se um fator determinante de diferenças entre subgrupos de alunos, ao nível da performance escolar, nomeadamente entre aqueles que apresentam um nível semelhante de satisfação das suas necessidades.
- A *Metodologia TUTAL* revelou-se, igualmente, eficaz na promoção do bem-estar académico dos tutorandos, sobretudo das suas perceções de ambiente escolar, desde

que a relação tutorial seja baseada numa evolução positiva da percepção de satisfação de necessidades psicológicas básicas na relação, ao longo do tempo.

- Em sentido inverso, o programa não evidenciou ser eficaz na melhoria dos indicadores de bem-estar pessoal e social selecionados, mesmo quando a tutoria foi perspectivada pelos tutorandos como um contexto de satisfação crescente das suas necessidades psicológicas básicas, comparativamente a tutorandos que perspetivaram o contrário ou a alunos sem tutoria que percecionaram um aumento ou um decréscimo da satisfação das mesmas necessidades, entre as avaliações realizadas.
- Todavia, análises adicionais evidenciaram que, no caso de alunos tutoriados que acumulavam todos os fatores de risco caracterizados neste estudo (indicação para aulas de apoio, registo de retenções prévias, historial de absentismo e historial de incidências disciplinares), a tutoria representou uma oportunidade de melhorar, significativamente, as perspetivas de bem-estar social nos indicadores selecionados, comparativamente a alunos com nível de risco acumulado semelhante mas que não se encontravam integrados num programa de tutoria.
- Será, também, pertinente registar que uma menor acumulação de risco (um ou dois fatores de risco acumulados) parece ser uma condição facilitadora de maior impacto positivo da tutoria escolar promovida pela *Metodologia TUTAL* em termos de bem-estar académico. Contudo, apenas os alunos tutoriados que acumulavam dois fatores de risco apresentaram diferenças significativas relativamente a alunos sem tutoria que acumulavam um semelhante número de fatores de risco e essas diferenças foram significativas apenas no que se refere às percepções de ambiente escolar dos tutorandos.
- Finalmente, foi também possível verificar que a tutoria escolar promovida na *Metodologia TUTAL* se revelou mais eficaz na promoção de bem-estar académico,

nomeadamente de perspetivas mais favoráveis de ambiente escolar, não só em comparação a alunos sem tutoria, mas também em relação a alunos integrados em propostas de tutoria da iniciativa da própria escola.

- A discussão dos resultados, alicerçada na necessária triangulação com a literatura, parece legitimar a ideia de que a tutoria na *Metodologia TUTAL* se orientou, predominantemente, para a redução de défices escolares e que impactos mais consistentes em diferentes subgrupos de alunos poderão depender, entre outros fatores, de um maior esforço de satisfação equilibrada das necessidades psicológicas básicas por parte dos tutores e da possibilidade de estabelecer intervenções de tutoria mais alargadas no tempo.

**CAPÍTULO 4 - DAS VISÕES DE TUTORES E PAIS SOBRE A EFICÁCIA E OS
FATORES DETERMINANTES NO (IN)SUCESSO DAS RELAÇÕES TUTORIAIS
NA *METODOLOGIA TUTAL***

Enquadramento

No capítulo anterior, a apresentação dos estudos acerca da eficácia da *Metodologia TUTAL* assentou em alguns pressupostos, tais como o recurso a indicadores diversos para avaliação do impacto do programa, a realização de comparações gerais entre condições distintas em relação à tutoria, bem como entre subgrupos de participantes, de acordo com níveis diferenciados de satisfação das necessidades psicológicas básicas ou de acumulação de risco, e a apresentação e contextualização da dimensão dos efeitos. Contudo, entende-se que a avaliação da eficácia de um dado programa socioeducativo é favorecida, mas não se esgota, com a consecução destas guias orientadoras.

Nos estudos sobre o impacto de programas de socialização em meio escolar, bem como noutros programas de natureza social e comunitária, o teste dos efeitos de uma prática, numa lógica indutiva quantitativa, tem sido crescentemente associada a uma atitude de descoberta, e essencialmente dedutiva e qualitativa, naquilo a que se convencionou chamar de metodologia mista ou recurso a métodos mistos (Moran-Ellis et al., 2006). A justificação para semelhante opção metodológica, cada vez mais recorrente nos campos da psicologia e da educação, prende-se com a origem multideterminada dos comportamentos (Waszak & Sines, 2003). O alargamento das abordagens de pesquisa utilizadas garante uma malha metodológica mais apertada e, por conseguinte, mais capaz de captar os mecanismos inerentes que explicam um impacto maior ou menor de programas de intervenção educativa e/ou social.

A abordagem mista à pesquisa sobre a eficácia de práticas educativas e sociais devidamente programadas envolve a combinação de conceções metodológicas distintas, provenientes de visões epistemológicas também diversas e, até há não muito tempo, entendidas como inconciliáveis (Bryman, 2007). Em geral, as barreiras a essa articulação são, usualmente, de natureza extrínseca às próprias questões ou hipóteses de investigação e

prendem-se com: (a) as expectativas das audiências científicas, ainda resistentes a essa forma integrada de olhar e trabalhar os dados, (b) as estruturas de projetos de investigação, incluindo a articulação de equipas de trabalho que poderá não estimular a concertação de diferentes metodologias de investigação, ou (c) as exigências das publicações (Bryman, 2007). Pelo contrário, a pertinência e as vantagens de combinar métodos quantitativos e qualitativos são intrínsecos ao investigador, pois brotam dos próprios objetivos de pesquisa a que se propõe. Neste contexto, as metas de investigação que justificam o recurso a uma metodologia mista podem envolver: (a) triangulação da informação, procurando convergência, corroboração ou correspondência entre resultados provenientes de diferentes métodos; (b) complementaridade, no sentido em que os dados oferecidos por um método ilustram ou melhoram a descrição dos dados devolvidos por outro método; (c) desenvolvimento, na ótica de que os métodos se complementam na melhoria da recolha de dados; (d) iniciação, quando a utilização de um método visa resolver paradoxos e contradições inerentes aos dados de outro método; ou (e) expansão, quando se pretende alargar o campo de compreensão dos fatores que determinam um fenómeno ou comportamento, envolvendo o recurso, por exemplo, a múltiplos informadores (Bryman, 2006). Uma vez clarificado o objetivo da utilização de uma metodologia mista, as suas vantagens poderão, mais claramente, ser concretizáveis. As mesmas podem passar por uma maior exatidão e um maior nível de confiança nos resultados encontrados, a formação de novos conhecimentos, através de uma síntese de dados provenientes de abordagens distintas, a abertura a uma polivocalidade de sentidos, com recurso a vários informadores, permitindo uma construção mais abrangente do fenómeno em estudo ou uma aproximação à temática analisada que devolva interpretações mais complexas ao leitor (Moran-Ellis et al., 2006). Todavia, estas vantagens só se consumarão se o investigador afirmar claramente o objetivo da utilização de uma metodologia mista.

O recurso a uma metodologia mista percorreu este trabalho, fruto de uma combinação sucessiva de estudos qualitativos e quantitativos, mas intensifica-se ou culmina na parte final desta tese. A sua utilização serviu dois objetivos primordiais. Por um lado, pretendeu estabelecer-se uma triangulação da informação, recorrendo a diferentes informadores, através do recurso à técnica do grupo focal (Anexos III e IV), para assim corroborar/infirmar os resultados obtidos nos estudos quantitativos integrados no capítulo anterior. Essa abordagem consistiu na comparação entre as visões de alunos e tutores, no primeiro artigo apresentado neste capítulo, sob o título “The Satisfaction of Basic Psychological Needs in School-Based Mentoring: The Impact on Competence, Relatedness and Autonomy Outcomes”. O outro objetivo que fundamentou o uso de uma abordagem metodológica mista foi o de permitir uma expansão de conhecimento acerca dos fatores que determinaram um maior sucesso ou insucesso das relações de tutoria, mais uma vez recorrendo a outros informadores que não apenas os alunos. Assim surge o segundo artigo apresentado neste capítulo, intitulado “Mentors, Parents and Teachers: The Influence of Different Adults in School-Based Mentoring”. Embora este estudo, em si, se constitua como um trabalho qualitativo, considera-se que o mesmo deve ser entendido no âmbito de uma abordagem metodológica mista, visto que os seus resultados serão comparados com os resultados dos estudos quantitativos do capítulo anterior, nomeadamente nas conclusões finais desta tese. Refira-se, por fim, que a definição de uma metodologia mista foi sequencial, ou seja, depois de um primeiro estudo qualitativo, apresentado no capítulo 1, seguiram-se diversos estudos quantitativos compilados no capítulo 3, regressando-se, por fim, a uma abordagem qualitativa (Leech & Onwuegbuzie, 2007).

The Satisfaction of Basic Psychological Needs in School-Based Mentoring: The Impact on Competence, Relatedness and Autonomy Outcomes¹¹

Abstract

The aim of this work is to explore the general impact of a Portuguese School-Based Mentoring (SBM) program, named *Metodologia TUTAL* in the mentees' competence, relatedness and autonomy outcomes. In this program, mentoring is delivered by teachers that are also instructors of the mentees. The work comprises two studies. Study 1 involved 317 participants, aged 9-16, who were randomly assigned to a mentored ($n=157$) or a non-mentored group ($n=160$). Three assessments were made, the first one by the end of the school year, prior to the implementation of the SBM program (time point 1), the second one, 2 months after the program was implemented (time point 2) and the third one, 6 months later, by the time the school year was over (time point 3). Study 2 was a qualitative study, based on the focus-group technique. It involved 23 mentors that analyzed the effectiveness of SBM in the same mentees' dimensions (competence, relatedness and autonomy). Both the mentees and mentors confirmed that mentoring contributed to the improvement of competence outcomes: the mentees had significantly higher Portuguese, Math grades, and GPA's, as well as significantly better rates of perceived school environment and marginally significant better rates of perceived competence in learning, compared to non-mentored students, while the mentors associated SBM to better school grades. The same trends were not evident regarding relatedness and autonomy outcomes. Recommendations are made in order to refocus the mentors' training and supervision in the developmental characteristics and challenges faced by at-risk students.

Keywords: School-based mentoring, Competence, Relatedness, Autonomy.

¹¹ Artigo não submetido para avaliação por parte de publicação.

For the past decade, the effectiveness of School-Based Mentoring (SBM) has been extensively studied. Some studies have demonstrated that this sort of intervention is positively associated with the improvement of the mentees' competence in terms of better school achievement (Converse & Lingnugaris/Kraft, 2009; Portwood et al., 2005) and improved perceptions of competence in learning (Herrera, Grossman, Kauh & McMaken, 2011). SBM has also been linked to the mentees' relatedness, by improving their relationships with their peers and the significant adults in their lives (Chan, Rhodes, Howard, Lowe, & Schwartz, in press; Converse & Lingnugaris/Kraft, 2009; Dappen & Iserhagen, 2006). Aside, the references relating SBM to the development of the mentees' autonomy are scant and usually based on indicators of self-regulation such as the number of disciplinary referrals (Converse & Lingnugaris/Kraft, 2009).

However, SBM positive effects are not systematic. For instance, Karcher (2008) did not find SBM to be associated with better school grades, while Dappen and Iserhagen (2006) demonstrated that SBM provides only marginal improvements in this area. In addition, Herrera et al. (2011) did not find SBM to be related with more positive relationships of the mentees with their peers or their parents. Moreover, some meta-analyses have proven that the magnitude of SBM is dubious to say the least, as its impact ranges from inexistent (Wood & Mayo-Wilson, 2012) to modest, but significant (DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002). The contradictory findings have restrained the enthusiasm for SBM. However, these mixed trends may be due, in part, to the effects of several moderator factors, such as the variability in the implementation of SBM programs (DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn & Valentine, 2011), the mentees' level of risk (Schwartz, Rhodes, Chan & Herrera, 2011), or the mentors' experience in educational or in caring roles (DuBois et al., 2002).

The mixed trends in the SBM field are not the only justification for new research efforts. Some noteworthy limitations found in previous studies also underline the need for further assessments. One of the most remarkable gaps in the literature is that SBM effectiveness has been studied almost exclusively from the mentees' perspectives, with only a few studies simultaneously involving the mentors and the mentees' views on SBM impact (e.g., Herrera et al., 2011). Moreover, the impact of SBM has been essentially restrained to specific groups of outcomes (social and emotional *vs.* instrumental or out-of-school *vs.* inside school). Consequently, some remarks have been made to the fact that studies may overstate the compensatory role of mentoring in the lives of children and youth, without considering its impact over more enduring traits of personality. In fact, there seems to be a paradox between the central idea that mentoring should make a difference in young people's lives and the focus of the studies on its short-term results. In this respect, some authors have recommended that further attention should be given to the impact of mentoring on the mentees' autonomy, considering that the tension between autonomy and closeness is a nuclear feature of mentoring relationships (Britner, Balcazar, Blechman, Blinn-Pike & Larose, 2006; DuBois et al., 2011; Larson, 2006). In part, the secondary importance of autonomy outcomes in the SBM literature is due to the fact that SBM has not been systematically studied according to a specific theoretical model that may help to framework the comprehension of the programs' impact in this particular area. For these reasons, the main goal of this work is to compare the mentees' and the mentors' appraisals about the effectiveness of SBM in improving the mentees' competence, relatedness and autonomy outcomes, in a Portuguese SBM program. In order to fill in the practical and theoretical gaps found in the literature, the present study was drawn on the Self-Determination Theory (SDT).

SBM and SDT

The aim of SDT is to understand various types of motivation and to better explain the basis of self-determined behavioral change considering its social determinants. SDT's postulates that each person has an internal organizational motivation directed towards personal development, the integration of the self and the resolution of internal inconsistencies which will vary according to the level of satisfaction of three basic psychological needs: competence, relatedness, and autonomy (Deci & Ryan, 2000). The need for competence is better described as a feeling of effectiveness that results from personal successful experiences of challenge and mastery. The need for relatedness involves a personal orientation to establish strong and stable interpersonal bonds that promote a sense of being understood and accepted by others. Finally, the need for autonomy refers to self-initiation, volition and willing endorsement of one's behavior (Vanteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009). According to SDT research body, when basic psychological needs are met, the individuals tend to demonstrate higher levels of self-determined behavior, intrinsic motivation and regulatory processes as genuine interest, enjoyment and satisfaction (Deci & Ryan, 2000). In formal educational settings, a balanced satisfaction of BPN has also been associated with the improvement of psychological well-being (Levesque, Zuehlke, Stanek & Ryan, 2004), social support from peers and school adjustment (Milyavskaya, Gingras, Koestner, Gagnon, Fang & Boiché, 2009). In this work, SDT is assumed as a suitable theoretical framework to study SBM effectiveness, because it facilitates the understanding of autonomy as a specific function of school mentoring, (Larson, 2006). Furthermore, the needs for competence and relatedness seem to overlap the instrumental and social-emotional effects associated to SBM. In that sense, it bridges between previous findings and the development of innovative research approaches.

Metodologia TUTAL: A Portuguese SBM Program

Metodologia TUTAL is a SBM program developed in Portugal by a consortium of public and private organizations under a grant from the European Social Fund (EQUAL Communitarian Initiative). The program defines SBM as the support and orientation provided by a more experienced person (the mentor) to children or adolescents (the mentees), through the satisfaction of BPN. An uncommon feature of this program is that the mentors are also the teachers of the mentees. If possible, the mentors are members of the school's permanent staff that have some sort of experience in informal mentoring in educational or communitarian settings. The mentees are students targeted by school boards because of low rates of school attendance, disciplinary problems indication for supplementary classes and/or underachievement.

The mentors are enrolled in a 16-hour training program prior to the beginning of the official school year. Ongoing supervision of the program includes monthly meetings and informal contacts by phone and e-mail with a designated coordinator.

The mentoring activities occur in two formats. Weekly one-on-one mentoring meetings, which do not overlap with the mentees' classes, are scheduled. These sessions focus on the following: (a) supporting the mentee's competence needs by offering help with academic-related tasks, such as assisting with homework, teaching study methods and preparing for tests; (b) supporting the mentees' relatedness needs by discussing personal matters, such as stressful or positive relationships with peers and teachers and family issues emphasizing relational interest, empathy, authenticity, and trust; (c) supporting the mentees' autonomy needs through the discussion or role-modeling of self-regulation strategies related to school attendance or classroom behavior or providing information related to important decisions, such as choosing future training or learning programs. One-on-one mentoring also includes informal activities, such as contacts outside the classroom or office encouraged

by the mentor. Mentors are taught the importance of delivering balanced support to the different BPN. However, they are intentionally given the opportunity to regulate the dosage of the support given to these different needs and to choose the activities developed with the mentees during SBM sessions. Group mentoring is organized as compulsory 90-minute weekly meetings. It is focused on the orientation of the mentees' schoolwork, the promotion of their social integration and the discussion of themes that are relevant to each group. The combination of individual and group mentoring is intended to increase the integration of SBM with the expected mentees' social behavior and learning within the classroom.

Overview of the Studies

The complexity of SBM encouraged the use of a mixed-method approach. This intention was based on three premises: (a) articulation: combining the quantitative analysis of SBM effectiveness in promoting competence, relatedness and autonomy with a broader qualitative description of the same fields of results; (b) diversity of views: the results are based on the perspectives of both mentees and mentors; (c) credibility: a mixed-method approach might increase the integrity of the findings (Bryman, 2007). The need for triangulation was consistent with a confirmatory perspective and led to a sequential quantitative-qualitative study (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003).

Study 1 was based on the mentees' school records and perspectives. The goal was to test the association between SBM and the results in three dimensions characterized according to nine dependent variables: competence (Portuguese grade, Math grade, GPA, perceived competence and school environment), relatedness (autonomy and parent relations and social support and peers) and autonomy (hope and perceived decision in learning). A three-stage experimental study design was implemented to compare mentored and non-mentored students regarding these particular variables. Time point 1 corresponded to the end

of the school year prior to the implementation of *Metodologia TUTAL*, time point 2 was set two months after the program began, and time point 3 was set 6 months later, when the school year had ended. Portuguese grade, Math grade, and GPA were assessed throughout the three time points, while the remaining variables were measured only at time points 2 and 3. Three hypotheses were tested. We hypothesized that the mentored students would exhibit significantly better outcomes in the competence-related dependent variables than would the non-mentored students (hypothesis 1), but that those differences would not be observable regarding the selected indicators of relatedness (hypothesis 2), and autonomy (hypothesis 3).

Study 2 was based on the mentors' perspectives about the effectiveness of *Metodologia TUTAL*. The central goal of this study was to corroborate (or infirm) the results of Study 1, by answering to a main research question: Did SBM influence dimensions of the mentees' lives associated with competence, relatedness and autonomy needs? To answer to this research question, a qualitative study was implemented using the focus group technique.

Study 1

Methods

Participants

The participants in this study were students enrolled in six schools of the Portuguese public educational system that implemented *Metodologia TUTAL* during the 2010/2011 school year. A total of 551 potential participants were integrated into 27 classes selected to the study by the school boards. The classes were randomly assigned to either the mentored or the non-mentored group. Most of the students met at least one of the four inclusion criteria: (a) indication for supplementary classes; (b) prior retentions, (c) school attendance problems or (d) disciplinary problems. Fifty-three of the students did not meet at least one of the criteria and were excluded. A total of 181 students either did not complete the

questionnaire at time points 2 and time points 3 or did not receive authorization from their legal representatives to participate in the research. The final sample included 317 students, representing a participation rate of 63.7%.

Of the 317 participants, 181 were female (57.1%). At the beginning of the school year, the students' ages ranged from 9 to 16 years ($M = 12.40$, $SD = 1.81$). A total of 183 students (57.7%) attended classes at the third level of Portuguese basic education (7th and 8th grades). The mentees were 157 students (49.5%), of whom 90 (57.3%) were female. The ages in this group ranged from 9 to 16 years ($M = 12.75$, $SD = 1.75$). Ninety-three of the mentees (59.2%) attended classes at the third level of basic education. The non-mentored group comprised 160 students (50.5%), of whom 91 (56.9%) were female. The ages in this group ranged from 9 to 16 years ($M = 12.06$, $SD = 1.81$). Ninety of these students (56.3%) attended classes at the third level of basic education.

Measures

Independent measure

Mentoring

The participants were characterized according to whether they were being mentored or not (0 = Yes; 1 = No).

Dependent measures

Portuguese Grade, Math Grade and GPA

Portuguese language and math grades ranged from 1 to 5 and were collected for each of the three evaluations. The GPA was calculated for each of the participants, and corresponded to the sum of all of the quantitative grades, which also ranged from 1 to 5, divided by the number of subjects attended in each of the three assessments.

Kidscreen-27

The Kidscreen-27 assesses quality of life in children and adolescents between 8 and 18 years old (Ravens-Sieberer et al., 2007). The 27 items included in this instrument are organized into 5 dimensions and three were used in this work. *Parent Relations & Autonomy* (7 items) examines relationships with parents, the atmosphere at home, the respondents feelings about their age-appropriate freedom and their degree of satisfaction with financial resources; *Social Support & Peers* (4 items) examines the nature of the respondents' relationships with other children/adolescents; and *School Environment* (4 items) explores the child's/adolescent's perceptions of his/her cognitive capacity, learning and concentration as well as their feelings regarding school (Ravens-Sieberer et al., 2007). For each dimension, the respondents describe their perceptions during the previous week. The items are rated on a 5-point Likert scale of intensity (ranging from 1 = *nothing* to 5 = *extremely*) or frequency (ranging from 1 = *never* to 5 = *always*). The level of internal consistency of the KIDSCREEN-27 in this study was acceptable, ranging from $\alpha = .70$, for school environment, at time point 2, to $\alpha = .78$, for social support and peers, at time point 3.

Perceived competence in learning scale

The Portuguese version of the Perceived Competence in Learning Scale (PCLS) is an adaptation of the original English version (Simões & Alarcão, 2013) that assesses the subjective level of competence in learning within a given context. The PCLS includes 4 items that are rated on a 5-point Likert scale from 1 (*never*) to 5 (*always*), with whole-scale scores ranging from 5 to 20 points. Higher scores indicate a more positive perception competence in learning of the mentees. The level of internal consistency of the PCLS in this study was adequate for both time point 2 ($\alpha = .78$) and time point 3 ($\alpha = .81$).

Perceived decision in learning scale

Perceived decision in learning was measured using the Perceived Decision in Learning Scale (PDLS). It is originally a subscale of the Scale of Self-Determination (Sheldon, 1995). The PDLS was adapted for Portuguese children and adolescents (Simões & Alarcão, 2011). This scale evaluates the mentees' perception of decision-making and sense of self-control in learning. The five items included in this scale are rated according to a 5-point Likert scale ranging from 1 (*never*) to 5 (*always*). Whole scale scores range from 5 to 25 points, with higher scores showing an increased perception of decision in learning. In the present study, adequate levels of internal consistency were found for the PDLS for both time point 2 ($\alpha = .83$) and time point 3 ($\alpha = .80$).

Children's hope scale

The Children's Hope Scale (CHS) is composed of 6 affirmative items that measure goal-related hopeful thinking in children and adolescents from 8 to 16 years of age. The 6 items included in this scale are rated on a 6-point Likert scale from 1 (*none of the time*) to 6 (*all of the time*). The CHS is divided into 2 factors, *Pathways* and *Initiative*; in this study, the scale was used only as a general measure of hope. The Portuguese version of this measure that was used in this study (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2009). The levels of internal consistency were adequate for both time point 2 ($\alpha = .74$) and time point 3 ($\alpha = .80$).

Procedures

Before data were collected, informed consent was obtained from the legal representatives of the students. Afterwards, the information regarding school Portuguese grade, Math grade, and GPA was gathered between March and September of 2011, through

an examination of the personal file of each participant. When these records were incomplete, the school's computerized database was also screened. Surveys were administered in a group format to characterize the remaining variables. The groups ranged from 4 to 34 participants, at time point 2 (November 2010) and at time point 3 (May 2011). The surveys were completed during a Citizenship class when no teachers were present.

Data Analyses

Exploratory, descriptive and inferential analyses were conducted using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) v. 19.0. The main descriptive statistics are presented in Table 1. An exploratory analysis was performed to verify the patterns of missing data. The missing data were random and limited (< 2.2%) and were, therefore, handled with a simple group mean substitution. Normality was verified using the Kolmogorov-Smirnov test with a Lilliefors correction, and the homogeneity of variances was examined using Levene's test.

The hypotheses were tested through a multivariate analysis of covariance (MANCOVA), which was deemed to be the most appropriate test because it reduced the risk of inflation associated with performing individual analyses of variance. Two MANCOVA's were conducted. A first MANCOVA was set to assess hypothesis 1: Portuguese grade, Math grade as well as GPA were examined as within-subjects variables, mentoring was introduced in the model as the between-subjects factor, age, and prior retentions were included as covariates. A similar MANCOVA was set to assess hypothesis 2 and 3, with the difference that school environment, perceived competence in learning, parent relations and autonomy, social support and peers, perceived decision in learning and hope were included as within-

Table 1. Mentored Students (MS) and Non-Mentored Students (NMS) Descriptive Statistics for the Independent and the Dependent Measures in Study 1

Dependent variables	Time point 1		Time point 2		Time point 3	
	MS	NMS	MS	NMS	MS	NMS
1. Portuguese grade	2.74 (.67)	2.84 (.63)	2.91 (.54)	2.73 (.54)	2.95 (.58)	2.83 (.50)
2. Math grade	2.65 (.64)	2.69 (.61)	2.79 (.59)	2.63 (.67)	2.91 (.59)	2.80 (.68)
3. GPA	3.05 (.52)	3.19 (.49)	3.04 (.36)	2.94 (.37)	3.19 (.37)	3.06 (.36)
4. School environment	----	----	14.64 (3.13)	14.85 (2.79)	15.10 (2.84)	14.36 (2.53)
5. Perceived competence in learning	----	----	15.14 (3.04)	15.61 (2.55)	15.66 (2.84)	14.84 (2.71)
6. Parent relations and autonomy	----	----	28.36 (5.26)	29.16 (4.87)	28.96 (4.89)	28.81 (5.14)
7. Social support and peers	----	----	16.71 (3.10)	17.01 (2.82)	17.07 (2.81)	16.88 (2.74)
8. Perceived decision in learning	----	----	18.46 (4.44)	18.51 (3.78)	18.63 (3.64)	18.38 (3.61)
9. Hope	----	----	26.10 (5.75)	26.96 (5.37)	26.88 (4.71)	26.31 (5.46)

subjects variables. Both MANCOVA's involved follow-up ANCOVA's to examine the between-subjects effects as well as post-hoc tests for multiple comparisons of the observed means using Fisher's Least Significant Difference test. The effect sizes (η^2) were calculated for the subsequent ANCOVA's. The level of significance for the statistical tests was set at $p < .05$.

Results

The mentored students were significantly older than the non-mentored students, $t(1, 316) = 3.13, p = .002$, and had a greater chance of being previously retained, $\chi^2(1, 316) = 26.21, p = .000$.

A significant MANCOVA between-subjects effect for the participants school grades was obtained, Pillai's trace, $F(3, 314) = 3.10, p < .05$. Subsequent significant ANCOVA's effects were observed for Portuguese grade, $F(1, 316) = 8.86, p < .01, \eta^2 = .03$, Math grade, $F(1, 316) = 5.35, p < .05, \eta^2 = .02$, and GPA, $F(1, 316) = 5.26, p < .05, \eta^2 = .07$, hope $F(14, 314) = 7.45, p < .001, \eta^2 = .07$. A significant MANCOVA between-subjects effect for the remaining dependent variables, Pillai's trace, $F(6, 311) = 3.72, p < .001$. A subsequent significant ANCOVA effect was observed for school environment, $F(1, 316) = 3.77, p < .05, \eta^2 = .03$. A marginally significant ANCOVA effect was also found for perceived competence in learning, $F(1, 316) = 2.56, p < .10, \eta^2 = .01$. Post-hoc mean comparisons were performed in order to further detail the magnitude of the differences between mentored and non-mentored students and the results are presented in Table 2. In conclusion, the results sustained our three hypotheses: mentored students had significant or marginally significant better competence-related outcomes than non-mentored students. Conversely, mentored students did not have significantly better outcomes in the selected indicators of autonomy and relatedness.

Table 2. Post-hoc Comparisons Between Mentored Students (MS) and Non-Mentored Students (NMS) in Terms of the Dependent Variables (Least Significant Difference [LSD] Test) for Study 1.

Dependent variables	Mean Differences (95% Confidence Interval)
1. Portuguese grade	.14 (.05, .23)**
2. Math grade	.13 (.02, .25)*
3. GPA	-.08 (.01, .15)*
4. School environment	.54 (.01, 1.09)*
5. Perceived competence in learning	.44 (-.10, .98)
6. Parent relations and autonomy	-.13 (-1.15, .89)
7. Social support and peers	.06 (-.50, .62)
8. Perceived decision in learning	.12 (-.62, .85)
9. Hope	.23 (-1.26, .79)

* $p < .05$; ** $p < .01$

Study 2

Methods

The research protocol and the data collection procedures were inspired by Vicksek's (2010) model of the factors that determine the course of focus groups. These procedures include the participants and the moderator, the data collection process, involving situational factors (interaction between the participants, environment, and time), and the content of the discussions. Throughout this section, we describe how some of these features were manipulated to ensure trustworthiness and credibility.

Participants

Thirty-six mentors were invited to participate in this study. The mentors corresponded to the total number of mentors delivering SBM in the six schools that implemented *Metodologia TUTAL* during the 2010/2011 school year. All of the mentors agreed to participate, but only 23 mentors from five different schools were involved in the focus groups. The remaining 13 mentors could not be present because of scheduling reasons. From the 23 mentors that participated, 17 were female, and their ages ranged from 31 to 54 years old ($M = 39.52$, $SD = 5.95$). Nineteen mentors belonged to their school's permanent staff. Their teaching experience ranged from 7 to 35 years ($M = 14.17$, $SD = 6.39$).

The mentors were involved in four focus groups comprising five to six participants each. Functional and social group homogeneity was observed (Vicksek, 2010): all participants were mentors and teachers and, in most of the groups, the mentors were members of the permanent staff of their respective schools (except for Focus Group 1), and the average experience of years of teaching was similar (except for Focus Group 4). Each group's average age was identical. Heterogeneity was observable with regard to gender and

professional experience: all groups were formed by both males and females (except for Focus Group 3).

Table 3. Focus Groups by Gender, Age, Time of Professional Experience and Status in School

Groups	Gender	Age	Experience in years	Professional status
	M (F)	M (SD)	M (SD)	Permanent (<i>recruited</i>)
Focus group 1	2 (4)	37.50 (5.32)	12.83 (6.82)	3 (3)
Focus group 2	1 (5)	38.67 (3.83)	13.00 (2.90)	6 (0)
Focus group 3	0 (5)	41.17 (6.71)	12.67 (2.73)	6 (0)
Focus group 4	3 (2)	41.00 (8.43)	19.00 (10.44)	5 (1)
Total	6 (16)	39.52 (5.95)	14.17 (6.39)	19 (4)

Moderator

The moderator of the four focus groups was one of the authors. He had experience in moderating group discussions and was acquainted with the program and the settings in which it occurred.

Procedures and Data Collection

Context: interaction factors, environment and time

Two interaction factors might have conditioned the focus groups. First, the participants of each group knew each other; they were also together in the training sessions prior to the implementation of the program. Second, the level of previous interactions depended on whether or not the participants worked at the same school. To partially control for the influence of this issue, the groups were composed of participants from two different schools.

In respect to the environment, two of the discussions took place at a non-governmental organization, responsible for running the program. The remaining two discussions were held in one of the schools that implemented *Metodologia TUTAL*.

The discussions took place at the end of May and the beginning of June 2011. The focus groups' discussions lasted between 1 hr 18 min (Focus Group 3) and 2 hr 3 min (Focus Group 4).

Discussions' Contents

The moderator greeted the participants in the room where the discussion was held. Purposeful small talk took place for approximately 15 min while soft drinks and appetizers were served to create a relaxed and informal atmosphere before the discussion. The discussion began with a presentation of the meeting's general goal and rules. Next, the moderator introduced four open-ended research questions, one at a time. These questions covered two topics: the results of *Metodologia TUTAL* as a result of the satisfaction of BPN and other factors that might have influenced the results. This work focuses only the first topic, which was discussed according to two central questions: (a) in which dimensions did the mentees show progresses due to the fact that SBM involved the satisfaction of BPN? and (b) in which dimensions the mentees did not show progresses as expected due to the fact that SBM involved the satisfaction of BPN? These questions were explored using a script previously prepared by the authors. Flexibility was deemed an important part of the discussion process; thus, the question prompts were based on the participants' answers. The moderator also encouraged a narrative approach because recalling specific episodes could illuminate unclear points. A final summary was delivered, and the participants were asked to provide additional feedback to prevent interpretation biases.

Data Analyses

All focus groups were video recorded and transcribed, and all transcriptions were verified. Verbal and non-verbal communication elements were considered in the transcription process. Other speech elements (e.g., overlaps, pauses, emphasis with tone of voice [in upper case letters], and laughter) as well as gestures were also noted.

Separate content analyses were performed for mentors' and parents' discussions using NVivo 8. The theme was considered as the coding source. The data were also analyzed according to the number of focus groups and participants in each focus group that referred to a particular subtheme. The content analyses were conducted considering principles such as homogeneity (all the data were collected using identical methodology), mutual exclusion (each quotation was codified under a sole theme or subtheme), relevance (the data analyzed pertained only to the subject under study) and objectivity (the quotations reflected the definition of each theme and subtheme) (Bardin 2004). Prior to a full content analysis, the authors conducted a partial content analysis of the initial focus groups held with the mentors and parents. This procedure refines the emerging themes prior to a complete content analysis (Krueger and Casey 2008).

After an initial full content analysis was conducted by one of the authors, the inter-coder agreement was calculated separately for the data delivered by the mentors and parents. In both cases, the inter-coder agreement process was progressive. Two coders received feedback and written guidelines regarding the meaning of the categories. The coders then met with the author that conducted the initial content analysis to codify some of the quotations and ensure a common understanding of the nuclear concept of each theme. Subsequently, these two coders classified all of the transcribed data, and the paired inter-coder agreement was calculated.

Results

The mentors identified more progresses (63 references) than no evolutions (28 references). The progresses more frequently associated with SBM were those related to competence issues. In the subtheme Progresses/Competence (24 references) the improvements in competence were almost exclusively described in terms of better school grades (22 out of 24 references). The following example in Focus Group 2 illustrates this idea, depicting, at the same time, how the mentors' support was influential:

Vicente – Before (being a mentor) (...) when students had seven negative grades (...), I immediately thought that they would flunk! If there is no incentive and unless a student is willing to change...but that was very rare.
(Brigite nods affirmatively)

Vicente – And I think that happened with you, Brigitte and even with you, Sandra. We had mentees who had seven or eight negative grades by the end of the first trimester but who only had one (negative grade) by the end of the second trimester. I believe that mentoring....our support had a positive influence here.

Brigite – I agree.

Vicente – I think that is an impact of mentoring.

Mentors rarely stated that SBM did not promote the improvement of the mentees' academic related outcomes. The subtheme No-evolution/Competence (seven references) mostly described the lack of evolution of basic skills of reading, writing or counting.

The mentors who participated in the discussions also considered that SBM was positively associated with the improvement in relatedness dimensions of the mentees' lives. The theme Progresses/Relatedness (17 references) included all the statements made by the mentors in order to recognize that mentoring relationships were relevant to enable the

mentees' social integration and relationships. The following discussion in Focus Group 2 demonstrates how this was the case in the mentoring relationship itself:

Sandra – I think that before mentoring, the students experienced some sort of closeness with a teacher. But now, they (the mentees) understand that they can talk (with the mentor) about...anything and that they get an answer; that we listen and talk with them (...)

Brigite - I think they feel more self-reliant because of that. They feel that someone REALLY CARES! And that someone LOOKS FOR THEM! It's not just about grades! It's...a daily-basis relationship.

(Manuela nods affirmatively).

There was a considerable variety of examples of better social integration made possible by SBM. Closer relationships with adults, or better relationships with the mentees' peers, were some of the effects that the mentors associated with mentoring relationships. Conversely, the references to inexistent evolutions of the mentees' relatedness (No Evolution/Relatedness) were rare (3 references). In this case, three mentors stated that their mentees did not trust them, nor did they make efforts to improve their personal relationships with their peers and other adults.

More controversial seemed to be how SBM influenced autonomy dimensions of the mentees' lives. The subtheme Progresses/Autonomy included all the statements validating that SBM stimulated progresses in self-regulation of learning, self-regulation of school-related behavior and self-initiative associated with school issues (22 references). Often, mentors referred that SBM led to improvements of attendance rates or a more appropriate use of studying techniques. However, this positive impact on autonomy seemed to be dependent from the mentor's actions, as the following discussion held in Focus Group 1 elucidates:

Rosa - We are always saying “Don’t forget this or don’t forget that.” And we already see simple things like “Here’s my absences justification”. So, they (the mentees) were already showing that responsibility...and that’s a small victory. Or even having a more organized exercise book (...).

(João nods affirmatively)

Amélia – We have to keep saying “Don’t forget you have a test! You have to organize yourself!” We have to keep orientating them, so that they can have some autonomy until they don’t need a mentor (...).

This sort of discussion was frequent, across the different groups. In fact, some mentors remarked that they had serious doubts that their mentees would keep improving their attendance rates or using more suitable learning techniques without the help of a mentor, despite recognizing some progresses while SBM was delivered. Moreover, some mentors admitted that the expected improvements in their mentees’ autonomy did not happen. An important part of the comments included in the subtheme No Evolution/Autonomy (18 references) described how mentees kept having difficulties in controlling their behavior in classes. The following narrative of Isabel (Focus Group 4) is elucidative:

Isabel – I have a mentee who did not show progresses...in terms of arrogance. (...) He still goes like “I’m better than anyone in here (in class).” And despite all my efforts as a mentor, whether is one on one mentoring, group mentoring or classes, he hasn’t changed at all.

The theme No Evolution/Autonomy also covered those statements made by the mentors, describing how some mentees kept having high rates of unjustified absences or using inadequate strategies to study and learn.

The paired inter-coder agreement was adequate, ranging from $k = .80$, for Coders 2 and 3, to $k = .85$, for Coders 1 and 2. The main results by themes, number of references, percentage and kappa-inter rater agreement are compiled in Table 4.

Table 4. Themes, Number of References, Percentage and Kappa Inter-Rater Agreement

Themes	Subthemes	f_i^a	Coders 1-2	Coders 1-3	Coders 2-3
Progresses	Competence	24 (4)	77.8	85.2	70.4
	Autonomy	22 (4)	95.7	65.2	69.2
	Relatedness	17(4)	93.3	80	73.3
No Evolution	Autonomy	18(4)	94.1	82.4	76.5
	Competence	7(4)	71.4	85.7	85.7
	Relatedness	3 (2)	100	50	50
	Agreement	81	.85***	.75***	.70***

***<.001

a. In parentheses: the number of focus.

General Discussion

The overriding intention of this study is to test if SBM delivered in *Metodologia TUTAL* was generally effective in improving the mentees' competence, relatedness, and autonomy. This purpose was based on a mixed-method approach that enabled a comparison between the mentees' and the mentors' perceptions. SDT was used as a framework in order to select and organize the dependent measures in the three targeted dimensions. The following discussion combines the findings from both studies in three subsections, according to the sets of dependent measures that were selected. A final subsection of the discussion comprises recommendations and limitations.

SBM and Competence

In this work, the mentees showed significant improvements of their school grades (Portuguese grade, Math grade, and GPA) as well as improvements of their school environment experiences and of their perceived competence in learning, compared to non-mentored students. The mentors corroborated, to a large extent, that SBM promoted the mentees' competence, especially by enabling the improvement of school grades.

SBM has been associated with the improvement of the mentees' competence. Previous findings have sustained that SBM may lead to better school grades (Converse & Lingnugaris/Kraft, 2009; Herrera et al., 2011; Portwood et al., 2005) as well as to a more positive perception of the mentees' academic competence (Herrera et al., 2011). In this particular work, the impact of SBM on the mentees' competence measures may have followed two distinct pathways. In some cases, it is possible that SBM relationships followed a more hierarchical approach to the mentees' needs, dominated by the provision of structure and the reduction of the mentees' learning deficits (Karcher & Nakkula, 2010). This possible explanation is underlined by the fact that the mentors were also teachers/instructors of the mentees. Elsewhere, the mentors' prior experience in educational roles has been identified as a positive moderator of SBM effectiveness in school performance (DuBois et al., 2002). In addition, it has been demonstrated that the meetings in SBM programs tend to be dominated by school work, even when SBM is delivered by volunteers (Herrera et. al, 2011). Thus, having teachers as mentors in *Metodologia TUTAL* likely led to a more directive relational style as well as to SBM meetings dominated by activities such as helping with homework or studying together. However, in other cases, it is realistic to think that providing a structure was insufficient, due to the mentees' characteristics in terms of individual risk. Therefore, it is reasonable to think that mentors possibly focused on setting a high standard of relationship quality, with some of the

mentored students, by combining features like interest, authenticity, closeness, or empathy (Spencer, 2006). These relational features may have been crucial to establish a framework of successful SBM relationships based on the mentees more prominent needs which, in turn, probably resulted in their general acceptance of the relationship with an adult that represented the formal setting that they so often refused, in the past. In conclusion, *Metodologia TUTAL* might have tackled the diminishing space for long-lasting, informal and meaningful relationships between students and teachers, by enabling a more balanced and dynamic adjustment to the mentees' needs, thus leading to more positive competence outcomes (Milyavskaya, et al., 2009).

It is also important to underscore that the mentees and the mentors described progresses in different dimensions of competence. In the case of mentors, and possibly because they were teachers, these progresses in competence dimensions were synthesized mostly in terms of school achievement. In addition, the mentees rates show a significant or marginally significant improvement in school environment perceptions and perceived competence in learning. However, the links between improved perceptions of school environment, perceived competence in learning and grades, are not systematic. Underachievers, such as these mentored students, may overweight their learning abilities, due to metacognitive deficits or self-defensive mechanisms, while being unsuccessful at school (Zisimopoulos & Galanaki, 2009). On the other hand, even when students overall needs are met, school tasks and learning contents may continue to be uninteresting, thus resulting in poor performances (Ryan & Deci, 2000). Nevertheless, and to an important extent, the mentees' and the mentors' views match, sustaining that *Metodologia TUTAL* was a relevant context for the promotion of the mentees' competence-related dimensions.

SBM and Relatedness

According to the mentees, SBM was not associated with an improvement of the mentees' social support delivered by their peers or with an improvement of relationships with their parents compared to non-mentored students. On the contrary, the mentors had an almost unanimous opinion about the positive impact of SBM in the mentees' relatedness, within SBM relationships and in their social relationships with their peers and other teachers.

SBM programs have been presented as an opportunity to improve the mentees' sense of relatedness, especially in case of those that are more vulnerable. Some studies have proven that SBM led to better relationships of the mentees with their peers and their significant adults (Converse & Lingnugaris/Kraft, 2009; Dappen & Iserhagen, 2006; Portwood Ayers, Kinnison, Waris & Wise, 2005). Conversely, others (e.g., Herrera et al., 2011) have not found identical results, although the mentees were more likely to identify the mentor as a significant person in their lives, after being mentored. Our findings in this domain are controversial as well. These results may derive, to some extent, from the mentored students' characteristics. The mentees were at-risk students who most certainly experienced unfulfilling relationships with other adults, including other teachers. Teachers tend to have negative expectations about at-risk students' success and, in turn, invest less in these students. Under these circumstances, at-risk students will usually perceive their relationships with teachers as uncaring (Muller, 2001). Other findings in the field of SBM may be interpreted as an extension of this evidence: SBM is less effective with those mentees that have either strongly positive or negative relationships with adults prior to being enrolled in SBM, thwarting its potential impact in relatedness dimensions (Schwartz et al., 2011). In addition, these mentees were living through a period of their lives in which relatedness is more often and purposively addressed by friends (Milyavskaya et al, 2009).

On the contrary, relationships with parents and other adults are less pivotal for the youth's sense of relatedness and can be marked by a great deal of conflict, especially at the early stages of adolescence (Kuhn & Laird, 2011). These features may have worked altogether to make some mentees less prone to be involved in SBM, to recognize their mentors' efforts as increasingly supportive of their overall needs or even to detect improvements in their social relationships as the mentors did. Moreover, considering once again the vulnerabilities of these mentees, it is questionable if in a relatively short period of time (6 months), SBM could be positively associated with the mentees' relatedness, even in those cases in which the satisfaction of their needs was appropriate.

SBM and Autonomy

The impact of SBM delivered by *Metodologia TUTAL* in the mentees' autonomy seems paradoxical. No differences were detected, regarding hope and perceived decision in learning rates, between mentored and non-mentored students, according to the mentees' perceptions. In addition, some mentors considered that the mentees improved their autonomy in areas like attendance rates or studying techniques, others stated the contrary. Nevertheless, the progresses in the mentees' autonomy were often reported by the mentors as being dependent of their own actions.

The contradictions between the mentees' and the mentors' views and between the mentors themselves regarding the influence of SBM over autonomy outcomes may only be apparent. In fact, there is some continuity in these findings. It is likely that some gains of the mentees' self-regulation in terms of lower absenteeism, as reported by the mentors and demonstrated elsewhere (Simões & Alarcão, *in press*), resulted from a more directive approach. To a certain extent, SBM effectiveness relies on the mentors' direct actions (Herrera et al., 2011) such as providing a structure to fulfill academic goals as well

managing the level of challenge and the provision of opportunities for decision-making. Thus, the definition of limits in these areas may have been sensed by the mentees as somehow controlling, especially because they are students at-risk. Youth at-risk often deal with inconsistent parenting and inconsistent relationships with other adults, making it more difficult for them to comply with social demands and norms (Rutter, 2006). This may have affected the mentees' appraisals about their self-initiative and decision in respect to their learning: when mentors tried to set clear limits, the mentees, in general, may have sensed a decrease of their control and decision abilities over learning.

Finally, the mentors' discrepancies regarding the association between SBM and the improvement of autonomy outcomes also deserve some consideration. As Herrera et al. (2011) have reported, after a school year in SBM, the mentees who were not re-matched into a mentoring relationship in the following school year did not sustain the gains in academic performance presented while they were mentored. This finding underlines that being mentored during one school year seemed insufficient to promote a more internalized self-regulation of learning. More importantly, in the case of the present work, it helps to understand that the mentors in *Metodologia TUTAL* might be unaware, at least in part, of the challenges involving the development of at-risk students' self-regulation abilities and of how that largely depends from external regulation, including the one provided within SBM.

Limitations and Recommendations

The present findings have some research and practical implications. Some of these implications arise from this work's limitations. From a research standpoint, it seems important to better balance the characterization of relatedness and autonomy. In study 1, competence was described according to five dependent measures covering different sorts of indicators. Conversely, relatedness and autonomy were described according to two self-

report measures. This is a noteworthy limitation of this work that needs to be addressed in the future. Moreover, the mixed-method approach implemented in this work was centered in the general impact of SBM on the dimensions of competence, relatedness and autonomy. However, future studies can be further clarifying if the analyses are tailored in order to compare the mentees' and the mentors' perspectives about SBM effectiveness with specific subsamples of mentees such as those with a lower or a higher accumulation of risk, or with male and female mentees. Such research approaches can more adequately depict how the mentees' characteristics influence the mentors' focus on competence, relatedness, or autonomy issues as well as the mentors' relational style (whether the mentors are more centered on the reduction of deficits or on the development of the mentees potential). In addition, further triangulations of the mentees' and the mentors' perspectives with the views of other significant adults in the lives of the mentees, such as the mentees' parents, may contribute to ensure the credibility and trustworthiness of these findings.

From a practical perspective, these results suggest that more attention should be given to the mentors' training at two levels. First, it is important to tackle the mentors' apparent unawareness of the mentees' developmental characteristics and challenges, as well as the importance of their direct actions to promote positive self-regulation changes. Secondly, mentors must be more clearly instructed to deliver a balanced support of the different basic psychological needs. The variation, in this particular feature of the program, might have prevented more mentees from perceiving some general improvements in relatedness and autonomy areas. In addition, a balanced satisfaction of basic psychological needs must be regarded as a relevant feature of any SBM program, always taking into consideration the mentees' age and characteristics. Therefore, a deficit-reduction perspective focused on competence issues is insufficient to uphold more consistent and global changes in the mentees' lives. Finally, SBM delivered by teachers may benefit from extended time frames

(more than one school year), which may be facilitated by the typical presence of the mentors on the permanent teaching staff of the school, as it was frequently the case in *Metodologia TUTAL*.

Conclusions

The present study illustrates that the mentees and the mentors agreed that SBM improved the mentees' competence, in *Metodologia TUTAL*. The results of both studies especially highlighted that SBM has facilitated an improvement of the mentees school grades. However, the mentees' and the mentors' perspectives were not coincidental, regarding the general impact of SBM on relatedness and autonomy dimensions of the mentees' lives. These mentees' and mentors' inconsistent views regarding the relatedness and autonomy issues underline that SBM effectiveness is dependent on the mentors' direct actions and that the mentors are not always aware of that trend.

References

- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. [Content analysis.] Lisboa: Edições 70.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 8-22.
- Chan, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E. O., & Herrera, C. (2013). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology, 51*(1), 129-142.
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2010). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 223-243.
- Converse, N. & Lingnugaris/Kraft, B. (2009). Evaluation of a school-based mentoring program for at-risk middle school youth. *Remedial and Special Education, 30*(1), 33-46.
- Dappen, L & Isernhagen, J. D. (2006). Urban and nonurban schools: Examination of a statewide mentoring program. *Urban Education, 41*(2), 151-168.
- 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.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Holloway, B. E. (2011). A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(2), 57-91.
- Edwards, O. W., Mumford, V. E., & Serra-Roldan, R. (2007). A positive youth development model for students considered at-risk. *School Psychology International, 28*(1), 29-45.

- Herrera, C. Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: A impact study of Big brothers Big sisters School-Based Mentoring. *Child Development*, 82(1), 346-361.
- Karcher, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of SBM. *Prevention Science*, 9(2), 99-113.
- Karcher, M. J., & Nakkula, M. J. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared perspective, and collaborative interactions. *New Directions for Youth Development*, 13-32.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2008). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kuhn, E. S., & Laird, M. D. (2011). Individual differences in early adolescents' beliefs in legitimacy of parental authority. *Developmental Psychology*, 47(5), 1353-1365.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, willfull adolescents and mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 677-689.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 69-84.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro J. L., & López, S. H. (2009). Validation of a portuguese version of the children's hope scale. *School Psychology International*, 30(5), 538-551.
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., & Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin* 35(8), 1031-1045.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, 71(2), 241-255.

- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed method research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social behavioral research* (pp. 351-384). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Portwood, S. G., Ayers, P. M., Kinnison, K. E., Waris, R. G., & Wise, D. L. (2005). YouthFriends: Outcomes from a SBM program. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 129-145.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., Power, M., Power, M., Cloetta, B., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. and the European KIDSCREEN Group. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results of a cross-cultural survey in 13 european countries. *Quality of Life Research*, 16, 1347-1356.
- Rutter, M. (2006). The promotion of resilience in the face of adversity. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds). *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 26-52). New York, NY US: Cambridge University Press.
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E. Chan, E. S., & Herrera, C. (2011). The impact of school-based mentoring on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology*, 47(2), 450-462.
- . Sheldon, K. M. (1995). Creativity and self-determination in personality. *Creative Research Journal*, 8(1), 25-36.
- Simões, F., & Alarcão, M.. (2011). Avaliação da motivação intrínseca na aprendizagem: Validação de duas escalas para crianças e adolescentes. [Assessment of intrinsic motivation for learning: Validation of two scales for children and adolescents]. *PSICO-USF*, 16(3), 265-273.

- Simões, F., & Alarcão, M. (2013). A satisfação de necessidades psicológicas básicas em crianças e adolescentes: Adaptação e validação da ESNPBR. [Support of basic psychological needs in children and adolescents: Adaptation and validation of the ESNPBR]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Simões, F., & Alarcão, M. (*in press*). Mentors and teachers: The effectiveness of simultaneous roles on school performance from a self-determination theory perspective.
- Vanteenkiste, M., Sierens, B. Soenens, E. Luyckx. K, & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671-688.
- Vicsek, L. (2010). Issues in the analysis of focus groups: Generalisability, quantifiability, treatment of context and quotations. *Qualitative Report 15*(1), 122-141.
- Wood. S, & Mayo-Wilson, E. (2012). School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 22*(3), 257-269.
- Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 24*(1), 33-43.

Mentors, Parents and Teachers: The Influence of Different Adults in School-Based Mentoring¹²

Abstract

Background

For the past decade, School-Based Mentoring (SBM) programs have been increasingly implemented in schools across western countries. However, few studies have compared the views of the mentors and parents about what makes SBM (un)successful.

Objective

The purpose of this study is to explore the factors that influence the success of mentoring relationships in a Portuguese SBM program.

Method

A qualitative study was conducted using the focus group technique followed by a content analysis. The study involved 23 mentors and 16 parents. The emergent themes were organized as facilitators and barriers to SBM success.

Results and Conclusions

The mentors and parents predominantly focused on how different adults affected the accomplishment of SBM aims. The mentors considered the absence of parental involvement as the most relevant barrier to successful SBM relationships and the innovations in school organization enabled by SBM as its most noteworthy facilitator. The parents viewed the quality of mentoring relationships as the main facilitator of SBM success, and the mentor-parents' communication was simultaneously viewed as its facilitator or barrier. Both the mentors and parents depicted a mixed influence of the mentees' teachers toward the fulfillment of SBM goals. The necessity for a more consistent implementation of this SBM program across different schools and mentoring relationships is recommended to improve the communication between mentors, teachers, and parents and the articulation of the program's objectives with the schools' and communities' demands.

Keywords: School-based mentoring; Mentors; Teachers; Parents.

¹² Em revisão pela publicação *Child and Youth Care Forum*.

There is substantial consensus across different social sciences that both schools and families are important in the socialization and education of children and youths. This functional overlap leads to numerous tensions and conflicts but has also inspired some authors to suggest a more effective mutual cooperation (Epstein 2001; Omer 2011). The necessity of a purposeful collaboration between schools and families partially results from a complex process of fragmentation of the traditional structures of education, family and work (Philip & Hendry, 2000). This collaboration is particularly required for at-risk students. The continuous pressure of stakeholders and communities in general to improve these students' performances and well-being has led schools to implement specific practices such as School-Based Mentoring (SBM). SBM has been increasingly disseminated across schools in western countries because the youths who are involved in high quality relationships with adults are more independent, persistent and competent (Bergin & Bergin, 2009). Therefore, SBM should provide children who have experienced adversities in their lives an opportunity to readjust their internal working models and compensate for losses in previous relationships with adults (Rutter, 2006).

SBM has been widely studied. Nevertheless, few studies have compared parents' and mentors' perspectives about the factors that influence the success of SBM relationships (e.g., Herrera et al. 2011). Therefore, this work explores and compares mentors' and parents' opinions on factors that may have influenced the mentoring relationships in an SBM program called *Metodologia TUTAL*. However, this comparison considers the singularities of the program, namely the fact that the mentors are also the mentees' teachers.

Mentoring and Parenting

Mentoring tends to be divided into natural and programmed relationships. Natural mentoring occurs when youths establish a significant bond with a non-familiar adult in their

usual life contexts. Programmed mentoring, such as SBM, attempts to replicate identical relationships according to a set of theoretical, methodological and practical assumptions (Russell, 2007). Whether mentoring naturally occurs or is programmed, it is typically viewed as a straightforward means of fulfilling the mentees' needs. However, to mentor a child is complex. Much of mentoring's intricacy results from the fact that mentoring shares features of other relationships maintained between children and adults, such as parents and teachers. The similarities of mentoring and parenting are particularly noteworthy: both are dyadic relationships, in which one of the elements is older and more experienced than the other. Both mentoring and parenting also rely on establishing a significant bond and caring for and developing children's potentials (Goldner & Maysel, 2008).

The similarities shared by mentoring and parenting have led to some controversy regarding how mentors and parents should interact. DuBois et al. (2002) have long established that parental involvement positively moderates mentoring outcomes. More recently, Chan et al. (in press) have confirmed this result. Accordingly, Keller (2005) has considered that mentoring and parenting are organized into a relational triangle that may be virtuous when it involves cooperation between its components. Therefore, the programs and agencies should invest in raising the quality of communication between parents and mentors because the harmonization of their views may be a protective factor in the mentees' developmental trajectory. Miller (2007) is more skeptical and argues that parental involvement in mentoring should be minimal to avoid negative interferences. More recently, Spencer, Basualdo-Delmonico and Lewis (2011) have depicted that parents can assume roles, such as cooperators, coaches (particularly when the mentors are younger and do not have parenting experience) or mediators (when parents help both the mentors and mentees navigate relational challenges), that may positively affect SBM outcomes.

Mentoring and Teaching

The associations between mentoring and teaching have been studied mostly from two perspectives. On the one hand, mentors may teach their mentees some skills and help them with school learning (Goldner & Maysseless, 2008). However, according to some findings, only approximately one-quarter of school mentors admitted to spending the majority of time completing homework or studying with the mentees (Herrera et al., 2007). These results may be deceiving as SBM is more successful, in general, in improving the mentees' academic performance than, for instance, natural mentoring and community-based mentoring programs (DuBois et al., 2002). Moreover, different mentees may require for different approaches: older as well as male mentees seem to require more dedication from their mentors to instrumental goals and concrete tasks, such as the ones related with school performance compared to younger as well as female mentees (Darling et al., 2006; Karcher, 2008; Spencer, 2006). On the other hand, the research about the relationships between mentoring and teaching has tested the impact of mentoring in the mentees' relationships with teachers. SBM has been linked to greater school connectedness (Portwood et al., 2005), including more positive perceptions of relationships with teachers. For instance, Chan et al. (in press) not only observed that higher quality mentoring relationships were associated with improvements in mentored students' relationships with teachers, but also established that this improvement in the relationships with teachers was associated with better school-related psychological and behavioral outcomes. However, the associations between SBM and better mentee-teacher relationships are not systematic (Herrera et al., 2011).

When Mentors are also Teachers

The controversy surrounding how mentors, teachers and parents should interact is possibly more evident when the mentors are also the mentees' teachers. The selection of

mentors that also instruct the mentees complies with good practices in mentoring. According to previous findings, mentors with a background in caring or educational roles promote better results in SBM (DuBois et al., 2002). Similarly, teachers in the mentoring role may help to address some drawbacks of implementing SBM programs, such as poor matching between the mentors and mentees or the weak integration into the schools' formal and informal norms and demands (Karcher, 2008).

Nevertheless, there are natural concerns that the effectiveness of SBM under these circumstances may be thwarted, especially if the mentors and parents replicate or even intensify the typical tensions and conflicts of school-family relationships. Mentors may expect a large amount of behavioral, affective and cognitive involvement from parents in their children's school life; they may specifically anticipate that SBM will make parents more willing to attend school, care for their children's achievements and provide more learning opportunities at home (Grolnick & Slowiaczek, 1994). However, parents may not notice the differences between mentors and other teachers, which may, in turn, lead parents to interpret their relationships with mentors as bureaucratic or professional rather than informal, as intended in SBM (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009). These potential challenges become increasingly important to better understand the factors influencing SBM provided by the teachers, considering the perspectives of both the mentors and parents.

Metodologia TUTAL

Metodologia TUTAL is an SBM program developed in Portugal by a consortium of public and private organizations under a grant from the European Social Fund (EQUAL Communitarian Initiative). The program defines SBM as the support and orientation provided by a more experienced person (the mentor) to children or adolescents (the mentees). The mentors are also teachers/instructors of the mentees; preferably, they are

members of the school's permanent staff that have some experience in informal mentoring. The mentors are enrolled in a 16-hour training program prior to the beginning of the official school year. Ongoing supervision of the program includes monthly meetings and informal contacts by phone and e-mail with a coordinator.

The mentees are students targeted by the school boards because of low rates of school attendance, an indication for supplementary classes, disciplinary problems and/or underachievement. The mentoring activities occur in two formats. Weekly one-on-one mentoring meetings, which do not overlap with the mentee's classes, are scheduled. The mentoring meetings focus on the satisfaction of the mentees' Basic Psychological Needs (BPN) (Ryan & Deci 2000) by: (a) supporting the mentee's competence requirements by assisting with academic-related tasks such as homework, teaching study methods or preparing for tests; (b) supporting the mentees' relatedness requirements by discussing personal matters, such as stressful or positive relationships with peers and teachers or family problems, in a context dominated by relational interest, empathy, authenticity and trust; (c) supporting the mentees' autonomy requirements by providing feedback, discussing or role-modeling self-regulation strategies related to matters such as school attendance or classroom behavior or providing information that may assist in important decisions, such as choosing future training or learning programs. One-on-one mentoring also includes informal activities, which consists of contacts promoted by the mentors outside of the classroom or office. The mentors are instructed of the importance of delivering balanced support to the different BPN. However, mentors are intentionally provided the opportunity to regulate the dosage of provided support to these different requirements and accordingly choose the activities for development with the mentees during SBM sessions. Mentoring activities are also organized in a group format as compulsory, 90-minute weekly meetings. Group mentoring is focused on the orientation of the mentees' schoolwork, promotion of their

social integration and discussion of themes that are relevant to each group. Both individual and group mentoring are not coincidental with the mentees' classes.

The Current Study

The purpose of this work is to explore the factors that influenced the mentoring success in the *Metodologia TUTAL* program by comparing the mentors' and mentees' parents' perspectives. This aim relies on one central research question: Which factors had a positive or negative influence on SBM goals? To accomplish the study aim a qualitative study was implemented involving the mentors and mentees' parents, based on the focus group technique and using a subsequent content analysis. The focus group technique is recommendable to study mentoring topics such as perceived satisfaction with the program or to explore the factors influencing mentoring relational processes (Deutsch & Spencer, 2009).

Methods

The research protocol and data collection procedures were inspired by Vicksek's (2010) model of the factors that determine the course of focus groups. These factors include the participants and moderator, data collection process, which involves situational factors (the interaction between the participants, environment, and time) and contents of the discussions. Throughout this section, a description is provided of how these features were organized to ensure trustworthiness and credibility.

Participants

Thirty-six mentors were invited to participate in this study. The mentors corresponded to the total number of mentors delivering SBM in the six schools that implemented

Metodologia TUTAL during the 2010/2011 school year. All of the mentors agreed to participate, but only 23 mentors from five different schools were involved in the focus groups. The remaining 13 mentors could not be present because of scheduling reasons. From the 23 mentors that participated, 17 were female, and their ages ranged from 31 to 54 years old ($M = 39.52$, $SD = 5.95$). Nineteen mentors belonged to their school's permanent staff. Their teaching experience ranged from 7 to 35 years ($M = 14.17$, $SD = 6.39$).

The mentors were involved in four focus groups comprising five to six participants each. Functional and social group homogeneity was observed (Vicksek, 2010): all participants were mentors and teachers, and in most of the groups, the mentors were members of the permanent staff of their respective schools (except for Focus Group 1), and the average experience of years teaching was similar (except for Focus Group 4). The average age of each group was identical. Heterogeneity was observable with regard to gender and professional experience: all groups were formed by both males and females (except for Focus Group 3).

Table 1. Mentor focus groups by gender, age, and time of professional experience in school and professional status

Groups	Gender	Age	Experience in years	Professional status
	M (F)	M (SD)	M (SD)	Permanent (<i>recruited</i>)
Focus group 1	2 (4)	37.50 (5.32)	12.83 (6.82)	3 (3)
Focus group 2	1 (5)	38.67 (3.83)	13.00 (2.90)	6 (0)
Focus group 3	0 (5)	41.17 (6.71)	12.67 (2.73)	6 (0)
Focus group 4	3 (2)	41.00 (8.43)	19.00 (10.44)	5 (1)
Total	6 (16)	39.52 (5.95)	14.17 (6.39)	19 (4)

The parents were randomly selected from the 257 legal representatives of the mentored students included in the *Metodologia TUTAL* during the 2010/2011 school year. A

proportionate number of parents of male and female mentees was randomly selected (12 each). Sixteen parents agreed to participate, six were not available because of scheduling reasons and two declined the invitation. From the 16 parents that agreed to participate in the research, 15 were the mentees' mothers. Their ages ranged from 32 to 57 years old ($M = 45.00$, $SD = 8.17$). Fifteen were the mentees' biological parents, and one was an adoptive mother. Nine parents were the legal representatives of boys.

Each focus group comprised four participants. Again, functional homogeneity was considered: all the participants were the mentees' parents and their legal representatives in school. The groups were also homogeneous regarding gender because 15 out of 16 participants were female. Social diversity was observable in terms of the participants' professional background. Nine of them were housekeepers, two worked in healthcare services, one had a small business and the remaining four were unemployed. The groups were also heterogeneous regarding their average age.

Table 2. Parent focus groups by gender, age, and professional status

Groups	Gender	Age	Professional status
	F (<i>M</i>)	M (<i>SD</i>)	Hired (<i>unemployed</i>)
Focus group 1	4 (0)	47.00 (9.84)	3 (1)
Focus group 2	4 (0)	56.00 (1.41)	3 (1)
Focus group 3	3 (1)	42.33 (1.15)	3 (1)
Focus group 4	4 (0)	38.33 (5.51)	3 (1)
Total	15 (1)	39.52 (5.95)	12 (4)

Moderator

The moderator of the eight focus groups was one of the authors. The author had experience in moderating group discussions and was acquainted with the program and schools.

Procedures and Data Collection

Context: interaction factors, environment and time

Two interaction factors likely conditioned the focus groups held with the mentors and parents. First, the mentors of each group were acquainted with one another; they were also together in the training sessions prior to the implementation of the program. Second, the level of previous interactions depended on whether the participants worked together, in the case of the mentors, or were legal representatives of the children attending classes at an identical school, in the case of parents. To control for the influence of this problem, the groups were composed of participants related to at least two different schools.

In respect to the environment, two of the discussions with the mentors occurred at one of the non-governmental organizations responsible for running the program. The remaining two discussions were held in one of the schools that implemented *Metodologia TUTAL*. The four focus groups organized with the parents occurred at one of the non-governmental organizations responsible for running the program.

The focus group discussions were held by the time the program ended. The focus groups were held first and lasted between 1 hr 18 min (Focus Group 3) and 2 hr 3 min (Focus Group 4). The focus group discussions with parents lasted between 45 min and 40 sec (Focus Group 2) and 48 min and 54 sec (Focus Group 3).

Discussion contents

The moderator greeted the participants in the room where the discussion occurred. Purposeful small talk occurred for approximately 15 min while soft drinks and appetizers were served to create a relaxed and informal atmosphere before the discussion. The discussion began with a presentation of the meeting's general goal and discussion rules. The moderator then introduced four open-ended research questions one at a time. These questions covered two topics: the general outcomes delivered by the SBM program and the barriers or facilitators that might have influenced mentoring. The current report focuses on the latter topic. The questions were explored using a script prepared by the authors. Table 3 depicts the discussion topics, research questions and examples of prompt questions. Flexibility was an important component of the discussion process; therefore, the question prompts were used according to the participants' answers. A final summary was delivered, and the participants were asked to provide additional feedback so possible interpretation biases could be avoided.

Data Analyses

All focus groups were video recorded and transcribed, and all transcriptions were verified. Verbal and non-verbal communication elements were considered in the transcription process. Other speech elements (e.g., overlaps, pauses, emphasis with tone of voice [in upper case letters], and laughter) and gestures were also noted.

Separate content analyses were performed for mentors' and parents' discussions using NVivo 8. The theme was considered as the coding source. The data were also analyzed according to the number of focus groups and participants in each focus group that referred to a particular subtheme. The content analyses were conducted considering principles such as homogeneity (all the data were collected using identical methodology), mutual exclusion

(each quotation was codified under a sole theme or subtheme), relevance (the data analyzed pertained only to the subject under study) and objectivity (the quotations reflected the definition of each theme and subtheme) (Bardin, 2004). Prior to a full content analysis, the authors conducted a partial content analysis of the initial focus groups held with the mentors and parents. This procedure refines the emerging themes prior to a complete content analysis (Krueger & Casey, 2008).

Table 3. A summary of discussion topics, questions, and prompt question examples

Discussion topic	Questions	Prompt questions examples
SBM Effectiveness	In your opinion, in what areas did the mentees show progress because they were mentored?	What progresses were made/were not made in school performance by the mentees? What progresses were made/were not made at a personal level by the mentees?
	In your opinion, in what areas did the mentees not show expected progress because they were mentored?	What progresses were made/were not made at a social level by the mentees?
SBM Barriers and Facilitators*	In your opinion, what were the barriers to successful SBM relationships?	Could you explain to me how the mentors were a facilitator/an obstacle to better SBM outcomes? Could you explain to me how the parents were a facilitator/an obstacle to better SBM outcomes?
	In your opinion, what were the factors that facilitated successful SBM relationships?	Could you explain to me how the other teachers were a facilitator/an obstacle to better SBM outcomes? Could you explain to me how cooperation with community services was a facilitator/an obstacle to better SBM outcomes?

*The current study only focuses on this discussion topic.

After an initial full content analysis was conducted by one of the authors, the inter-coder agreement was calculated separately for the data delivered by the mentors and parents. In both cases, the inter-coder agreement process was progressive. Two coders received feedback and written guidelines regarding the meaning of the categories. The coders then met with the author that conducted the initial content analysis to codify some of the

quotations and ensure a common understanding of the nuclear concept of each theme. Subsequently, these two coders classified all of the transcribed data, and the paired inter-coder agreement was calculated.

Results

The themes and subthemes that resulted from the discussions with mentors and parents are summarized in Appendix 1. In the next subsections, we present the themes and subthemes that emerged from the discussions with the mentors, followed by the themes and subthemes that emerged from the discussions with the mentees' parents.

Mentors

A content analysis of the data provided by the mentors presented in Table 4 revealed that they more often identified *Barriers* (44 references) to SBM success. This theme covered the mentors' statements recognizing factors that negatively influenced SBM success. The most recurrent mentioned barrier to successful SBM relationships was the absence of *Parental Involvement* (27 references). This subtheme encompassed the mentors' accounts acknowledging that the parents seldom contacted them or helped their children with schooling or valued learning, as the following discussion in Focus Group 1 illustrates.

Cidália: (...) I also think that many of the kids did not improve because at home, parents do not worth school.

António: But...yes, that is also true.

Cidália: For instance, when Carolina was doing her homework, her brothers mocked her and said, "You're stupid. You can't do this or you can't do that". This means that even their family, their parents demoralize them... (...)

António: Yes, I agree with you on that point.

More rarely, negative relationships between the mentees and *Other Teachers* (10 references) were described as a drawback of SBM success. Negative relationships between the mentees and other teachers were described in terms of the absence of opportunities for the mentees to participate in class, inability to attempt innovative approaches to motivate these students or inflexibility regarding the mentees' requirements, as the following disciplinary situation reported in Focus Group 1 illustrates.

António: (...) We've been talking about the mentee's responsibility and the parent's responsibility, but some teachers also have responsibility in this issue (the effectiveness of SBM)! We are delivering a mentoring program. We must motivate our mentees.

Rosa: Regarding this issue, it's important to note that some (of the mentees) were excluded due to disciplinary problems because they were systematically expelled from classes.

António: Precisely (nods his head affirmatively).

Rosa: This was a huge problem, especially with one teacher.

Cidália: (...) That was a problem for me too. Once, I saw a mentee outside the classroom by the door, and I asked him, "Why are you here?", and he said, "Because I don't want to go in". And then I convinced him to go in, and he stayed inside. But the teacher said, "YES, but he already has an absence". This was an invitation for the student to leave (...).

The *Community* (4 references) was rarely viewed as an obstacle to SBM. This subtheme included the mentors' accounts of how cooperation with community services was ineffective. The absence of feedback regarding mentee related interventions conducted in

the community and the unbalanced power between the schools and social services to influence parental involvement were the main limitations in this domain as exemplified in Focus Group 3.

Eloísa: (...) Nowadays, the social worker is more respected by families than teachers. Why? Because they give families MONEY.

Mafalda: Exactly.

Adriana: That's the main problem.

Eloísa: (...) I think... there should be a REAL cooperation between social services and the teacher. Because students have to improve! At least, their behavior has to improve. It has to improve! The grades... I think it's a bit unfair to ask for more (...).

Alcina: In fact, they were not supported for many years, and we can't ask for miracles.

Finally, *Time* (3 references) was rarely referred to as a factor that negatively influenced SBM. The discussions included in this subtheme focused on how the program's duration (one school year) was too short to produce more significant effects.

Conversely, *Facilitators* (30 references) of SBM success included the mentors' statements recognizing the factors that enabled the success of SBM. The most prominent factor was the *Innovative Organization* (11 references) of educational practices promoted by the implementation of an SBM program at these schools. According to the mentors, SBM facilitated additional care with regard to the selection of mentors by the school boards, the diversification of teaching methods and a more thoughtful consideration of student abilities and interests which, altogether, also made SBM more successful.

In addition, collaboration with *Other Teachers* (10 references) in school was occasionally viewed as an influential factor in the effectiveness of *Metodologia TUTAL*.

Such cooperation with other teachers was described in terms of how the other teachers understood the role of the mentor and developed concrete actions to collaborate with mentoring goals, as this excerpt from Focus Group 4 shows.

Ricardo: In the first meeting I had with teachers, it was explained how...what was my role and what I did and I think they (other teachers) helped to identify certain situations. (...) It was the group of teachers that identified all those, those problems, and I think that was very positive.

Isabel: In our school, we also did not have any...any problem with other teachers. By the contrary, the teachers were extremely important to promote the mentees' progresses.

Although it was often regarded as a barrier to SBM effectiveness, *Parental Involvement* (7 references) was occasionally identified as a factor with a positive influence on mentoring outcomes, as this discussion from Focus Group 2 illustrates.

Brigite: (...) Contrary to some of the opinions that were spoken (...) from the PARENTS' PERSPECTIVE, they even THANKED US!

Catarina: Most of the time, the problems (with the parents) were the absences (of the mentees). Every day, I had to check their record of absences, and I informed the parents, and it did not work.

Brigite: Just to give you an example of another mentor of my school: it was... the father of one of my mentees who said that he (the mentor) was so annoying, so annoying, that sometimes he even did not answer his cell phone. But at the end of the school year, he saw that his persistence... calling very often, giving information related to the mentees' attendance rates and about his achievement, was very important. And I did the same

this year, and it worked. They cooperated and accepted our approach (Vicente and Catarina nod their heads affirmatively).

The intervention of the *Community* (2 references) through different social services was seldom viewed as relevant to mentoring outcomes.

The level of inter-coder agreement for the content analysis of the data provided by the mentors was adequate and ranged from $k = .79$ for coders 2 and 3 to $k = .87$ for coders 1 and 2.

Parents

According to Table 4, parents often identified *Facilitators* (41 references) of SBM, which included the parents' statements recognizing the factors that enabled the success of SBM. The most frequently mentioned facilitator was the *Mentoring Relationship* (16 references). This subtheme involved assertions confirming that SBM success depended on the mentoring relationship positively supporting the mentees' relatedness and competence requirements, as the next example of Focus Group 4 depicts.

Rosa: He really liked his Portuguese Language teacher that was also his mentor. He had very good grades in Portuguese Language while he was mentored. I started to notice that he loved that teacher. That thing of sending him an e-mail to remind him of tests...he thought it was...

Valéria: Closeness. A kind of closeness with these children.

Rosa: (...) I think she was really interested in him...he liked her and she was always...I'm always telling him to study...and she did the same.

Márcia: My son's mentor was not exactly the same. (...) But when he FINISHED CLASSES, they talked. They talked a lot. And he gave him many (the mentee)...IDEAS. (...) Once he even told my son: "Look, my

family was also poor, and I managed to get my degree. And you are going to make it!” He (the mentor) really supported him (the mentee).

The parents also considered that the effectiveness of SBM depended on the positive *Communication between Parents and Mentors* (13 references). Good communication indicated that the interactions between parents and mentors were frequent, positive and informal, and/or that communication was facilitated by common perspectives of the mentored students’ schooling, as the next example of Focus Group 1 illustrates.

Gracinda: It was not just that thing of talking with a class director when they had time to do it (as it was before mentoring). They were always available...and the way they communicated with us!

Avelina: Yes. The way they talked.

Gracinda: The way the mentor talked with us and gave us his or her opinion, and said what they were doing...and all that stuff. We were more informed (...) I even met my kid’s classmates. Before, we didn’t meet them...we met a few of them. They showed us pictures (...)

(Avelina nods affirmatively).

Parental Involvement (6 references), concerning the parents’ accounts of their direct actions to promote changes in their children’s school performance or behavior, and the role of *Other Teachers* (6 references), in terms of the efforts conducted by these teachers to cooperate with the mentors to fulfill mentoring goals or adjust their teaching methods, and relationships according to the mentees’ requirements, were also identified as factors that enhanced the positive effects of SBM.

The *Negative Predictors* theme also included four subthemes. *Communication Parents/Mentors* was the subtheme most often identified (14 references), and included the parents’ negative appraisals of communication with mentors that were described as

infrequent, negative or excessively formal, as depicted in the subsequent discussion of Focus Group 3.

Luís: Sometimes, I had to leave my job to go to school. The mentor said,

“You have to come because you are the legal representative” (...)

Amélia: The mentors only receive the parents from 10.30 to 11.30 am.

Luís: And sometimes you have those meetings at 6.00 pm or 7.00 pm.

Catarina: And in the morning, one of the parents may be working, the other may be at home...

Luís: The schedules make it difficult. Only some parents can go (...)

The remaining statements included in this subtheme were from the parents acknowledging that they and other parents seldom had the initiative to contact the mentors.

The relationship with *Other Teachers* (11 references) was the second most mentioned barrier to SBM success. This subtheme incorporated the assertions from parents that recognized that teachers did not cooperate with the mentors in fulfilling mentoring goals or adjust their teaching methods and relationships according to the mentees' needs, as the following account in Focus Group 1 demonstrates.

Gracinda: In that school year, there was a problem with a teacher (...)

She said something she couldn't have said. (...) She told the students that it was dreadful to teach that class. You cannot say something like this. There is no teacher that can say something like this.

The parents alluded to two more distinct factors that acted as barriers to SBM success: the *Mentees' Characteristics* (6 references), such as behavior problems, absenteeism or absence of interest in learning, and *Schools* (3 references), which included organizational limitations such as the absence of adult supervision in common spaces or inadequate organization of classes.

The level of inter-coder agreement for the content analysis of the data provided by the parents was adequate and ranged from $k = .88$ for coders 1 and 2 and coders 2 and 3 to $k = .95$ for coders 1 and 3.

Table 4. Results of the content analysis conducted on the data provided by the mentors ($n = 23$) and the parents ($n = 16$)

Mentors				Parents			
Themes and subthemes	a.	b.	c.	Themes and subthemes	a.	b.	c.
Barriers				Facilitators			
Parental involvement	27	4	13	Mentoring relationship	16	4	7
Other teachers	10	4	8	Communication parents/mentors	13	4	6
Community	4	2	5	Parental involvement	6	3	4
Time	3	2	3	Other teachers	6	3	5
Facilitators				Barriers			
Innovative organization	11	4	5	Communication parents/mentors	14	4	8
Other teachers	10	4	10	Other teachers	11	3	4
Parental involvement	7	3	5	The mentees' characteristics	6	4	5
Community	2	2	2	Schools	3	2	2

a. The number of references to a particular subtheme. b. The number of groups in which the subtheme was identified. c. The number of mentors that referred to themselves in this subtheme

Table 5. The frequency of subthemes by each of the focus groups conducted with the mentors ($n = 23$) and parents ($n = 16$)

Mentors						Parents					
Themes and subthemes	1.	2.	3.	4.	Total	Themes and subthemes	1.	2.	3.	4.	Total
Barriers						Facilitators					
Parental involvement	5	5	12	5	27	Mentoring relationship	6	4	2	4	16
Other teachers	4	3	1	1	10	Communication parents/mentors	4	3	2	4	13
Community		2	2	-	4	Parental involvement	2	1	3	-	6
Time		1	-	2	3	Other teachers	2	2	-	2	6
Facilitators						Barriers					
Innovative organization	2	1	1	7	11	Communication parents/mentors	1	3	7	3	14
Other teachers	1	2	3	4	10	Other teachers	8	1	2	-	11
Parental involvement	2	3	2	-	7	The mentees' characteristics	1	2	1	2	6
Community	-	-	1	1	2	Schools	-	2	-	1	3

(1) Focus group 1. (2) Focus group 2. (3) Focus group 3. (4) Focus group 4.

Discussion

The aim of this work was to explore the factors that influenced the Portuguese SBM program *Metodologia TUTAL*. Qualitative research was implemented to compare the mentors' and parents' perspectives. The main finding of this study was that the mentors and teachers understand the complexity of mentoring. Both the mentors' and the parents': (a) identified different factors that affect the realization of SBM goals; (b) recognized the barriers and facilitators of SBM; and (c) stated that an identical factor (e.g., other teachers) may have a positive or negative influence on mentoring goals. It was also noteworthy that mentors identified more SBM barriers than facilitators, which was converse to the parents' reports. The following discussion further combines the findings from the mentors and parents in two subsections according to whether the informers' views were divergent or convergent. The third subsection comprises the implications and limitations.

Mentoring, Teaching and Parenting

Both mentors and parents understood the other's contributions to SBM. Their perspectives outlined mentoring as a context in which mentor and parental involvement, or the absence of it, are influential. However, mentors and parents disagreed on how they affected mentoring in this particular SBM program. The mentors stressed that there was an absence of behavioral and affective parental involvement in the mentees' school life. In their view, the parents did not regularly contact the mentors and underrated the school as a method of learning. The mentors only rarely referred to the parents as committed partners in helping fulfill the mentees' school requirements. However, parents had an ambivalent perspective of the mentors' role. Many recognized that mentoring relationships led to the improvement of the mentees' competence and sense of relatedness. Moreover, communication between the mentors and parents was described by some parents as more

frequent, informal and valuable. However, other parents identified some intransigency from mentors, for instance, in facilitating a more adequate meeting schedule, whereas others acknowledged that they or other parents did not frequently contact the mentors. It is likely that these mixed findings reflect how mentors predominantly played their mentoring roles and how this recursively affected parental involvement. Mentors were simultaneously teachers of their mentees. In addition, mentors were mentoring in the same school where they were instructing their mentored students. To a great extent, this situation indicates that the mentor-parent relationships must be further discussed in the context of tension and conflict between schools and families that was extensively reported (Epstein, 2001; Omer, 2011). It is likely that the mentors, or at least some, continued to address the parents in a bureaucratic or professional fashion based on formality (Addi-Racah & Ainhoren, 2009). In addition, their involvement in *Metodologia TUTAL* may have nurtured unrealistic expectations regarding the involvement of parents in their children's schooling because parents would anticipate the benefits of SBM. Therefore, a dominant representation of parental involvement as a unidirectional flow of support from the parents to the school may have been exacerbated by SBM delivered by teachers, with the slightest indication of parental disengagement resulting in a greater depreciation of parental behavior (Hornby & Lafele, 2011).

On the other hand, some parents may have felt an asymmetrical relationship with the mentors, similar or even more demanding than relationships with other teachers in the past. This perception possibly led parents to avoid establishing contact because parental engagement is thwarted by pressure (Epstein, 2001). This cycle of mutual negative attitudes and behaviors was possibly reinforced by other pre-existing barriers. Socially and educationally vulnerable parents, such as those of most mentored students enrolled in *Metodologia TUTAL*, tend to be perceived by teachers as less competent in promoting

effective schooling, even if the number of contacts with teachers and valorization of the school do not depend on the parents' wages or educational levels (Grolnick & Slowiaczek, 1994). In addition, when one of the components in a relationship is deemed as incompetent or an obstacle, the whole communication process will be marked by misunderstandings. This situation will be the case more frequently when a previous history of negative contacts between the school and parents is based on the children's underachievement, behavioral deviance or both (González & Jackson, 2012). Thus, the mentees' record of school failure may also have mediated the amount of parental involvement. Although this was only marginally regarded as an influential factor in the completion of SBM goals by the parents, students that have more learning and behavioral problems, such as the mentees involved in *Metodologia TUTAL*, lead to greater parental disengagement (Hornby & Lafele, 2011).

However, the divergent views between mentors and parents regarding their influence in SBM aims possibly derived from the fact that some mentors emphasized the parenting features of mentoring. Mentoring and parenting might overlap because both rely on establishing a significant bond and caring for and developing a child's potential (Goldner & Maysel, 2008). The necessity of a dominant parenting mode in SBM is more evident when the mentees have experienced inadequate treatment from parents and other adults. In fact, the mentored students in *Metodologia TUTAL* were described as at-risk children and adolescents. Their parental relationships were not analyzed; however, the association between negative developmental trajectories and poor parenting is well established in the literature (e.g., Dekovic et al., 2003). Therefore, mentoring may have represented a corrective experience to improve the mentees' appraisals regarding adults as being available and trustworthy. This predominant parenting mode of mentoring may have made mentors more empathetic to their mentees and simultaneously, more demanding with their parents (Keller, 2005). Parents, in turn, may have responded by refraining from contact with the

mentors or observing that the mentors were not available. However, it is likely that the opposite happened more frequently, which indicates that the parents felt that supportive mentoring relationships positively extended their parenting into school and their cooperation could implicate more complex roles, such as mediators between mentors and mentees (Spencer et al., 2011). This perception may have promoted a more cooperative mentor-parent communication supported by common goals and agendas and abundant and effective feedback, as was reported by several parents, which are some of the gains typically related to more informal school-family relationships (Hornby & Lafele, 2011).

The Role of Other Teachers

The mentors and parents described the role played by other teachers as a relevant influencing source for SBM success. The mentors occasionally considered other teachers as facilitators of their mentoring relationships or described their interference as negative. Similarly, parents disagreed with one another on this matter. More frequently, the parents remarked on the negative influence of other teachers in SBM outcomes; other times, they emphasized how other teachers performed conversely.

The connection between the mentees' relationship quality with their teachers and SBM success has been analyzed in previous studies. For instance, Herrera et al. (2011) did not observe associations between better mentee-teacher relationships and SBM outcomes. By contrast, Chan et al. (in press) observed that higher quality mentoring relationships were associated with improvements in mentored students' relationships with teachers. Teachers may have possessed a negative influence in the particular case of *Metodología TUTAL* because they maintained negative expectations regarding the academic performance of mentored students, which resulted in less investment in these relationships. However, mentees had a history of failure and underachievement, which also leads to negative

expectations of school performance and less effort and persistence, thus largely confirming the idea maintained by the teachers that these students will not succeed (Muller, 2001). Therefore, a negative cycle of mutual disinvestment may have resulted in some teachers being less attuned to SBM goals. Concomitantly, the mentors may have fulfilled their mentored students' needs for a caring relationship in school, thus making the relationship distinctive from those with other teachers and more difficult for the mentees to engage with them.

Conversely, other teachers that were viewed by mentors and parents as a positive influence in SBM may have understood this type of intervention as an opportunity to improve learning goals particularly during mentoring sessions. Not all SBM programs appear to provide academic-related tasks during the meetings (Herrera et al., 2007). However, the fact that *Metodologia TUTAL* was delivered by teachers may have resulted in an effective focus on the satisfaction of the mentees' learning requirements, making it more evident for some of their fellow colleagues. Moreover, other teachers may have been more prone to cooperate because SBM activities in this program did not involve removing the mentees from classes. In other programs, in which the mentees are removed from classes to meet with their mentor, 39% of the teachers did not allow students to attend SBM meetings on a regular basis and 28% of the teachers did not agree with the mentoring goals (Schwartz, et al. 2012). In addition, in some schools, some groups of teachers that were collaborating in a particular class included several teachers that were also mentoring. This group mentoring may have facilitated the articulation of SBM with, for instance, some methodological innovations that were reported by the mentors, such as the diversification of teaching methods.

Implications and Limitations

The results show that the role of different adults (mentors, teachers and parents) may facilitate or limit the concretization of SBM aims. Moreover, the results also suggest that the role of other teachers, the quality of mentor-parents relationships and, to a lesser extent, the articulation with community services, were not uniform across different schools or from one mentoring relationship to another within a school. This interpretation has major research and practical implications.

From a research perspective, the use of more sophisticated study designs and data analysis techniques, such as hierarchical linear modeling, may be appropriate for future studies of the concurrent effects of individual, relational and community factors. This or other procedures may purposely measure the effect of other teachers and parents in the outcomes of this SBM program. From a practical perspective, more precise guidelines for increasing the effectiveness of communication between the mentors and parents are necessary. Improvements in parental involvement appear to rely more heavily on cumulative interactions over time than on formal decisions (Addi-Racah & Ainhoren, 2009). Nevertheless, specific training and supervision of the mentors might help to address this requirement. Furthermore, the promotion of culturally relevant informal activities may foster a greater parental involvement (González & Jackson, 2012). Better integration of this mentoring program within the local practices of the community stakeholders is also relevant. Better integration may assist mentors to: (a) choose more appropriate feedback regarding the suitability of their efforts, (b) develop a common strategy for targeting at-risk students, and (c) prevent parallel or contradictory interventions delivered by social services. A better integration of this program is also required in schools (Karcher, 2008). Some mentors' and parents' negative remarks concerning other teachers might be addressed by improving the

visibility of the program, better communicating its goals and increasing the number of teachers involved in screening students for participation in SBM.

Despite enabling a description of the mentors' and parents' perspectives of a particular SBM program, the present work has limitations. The interactional factors were intentionally manipulated. The authors' priority was to connect participants to at least two different schools in each of the discussions. The underlying intention was to prevent social conformism related to the participants' prior interactions (Krueger & Casey, 2008). This option did not always result in a balanced distribution of the participants according to some of the demographic factors. Although, in general, each of the emergent subthemes was equally mentioned across the different focus groups, some exceptions possibly stemmed from these demographic drawbacks. For instance, an important component from the mentor statements regarding the absence of parental involvement (12 out of 27) was stated in Focus Group 3. Because all of the participants in this discussion were female, they may have been more sensitive to caring problems, and therefore, more prone to stress the importance of parents coping with their children's school challenges and needs. In addition, most of the references to the innovations promoted by SBM in schools were identified in Focus Group 4 conducted with the mentors. Because most of the mentors were more experienced as teachers, they may have been more prone to discuss facilitators or barriers of learning and school performance compared to other factors, such as cooperation with parents. Therefore, the generalization of the results is limited to the context of *Metodologia TUTAL* because of the singularities of the program. Finally, the characteristics of the focus group technique were adequate to accomplish the research aim of identifying the sources of positive and negative influence in this SBM program (Deutsch & Spencer, 2009); however, despite the standardization of questioning, this methodological approach also limits the generalization of the findings (Vicksek, 2010).

Conclusions

Both the mentors and teachers understood that SBM delivered in *Metodologia TUTAL* was affected by several factors. The mentors and parents are particularly aware of how the involvement of different adults, such as themselves and other teachers in school, may be a determinant to ensure (un)successful SBM relationships. However, their views were also important to stress the necessity of a more systematic implementation of *Metodologia TUTAL* to facilitate effective communication between mentors and parents and a more consistent articulation between SBM goals and the schools' and communities' requirements and demands.

References

- Addi-Racah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 805–813.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. [Content analysis.] Lisboa: Edições 70.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141–170.
- Chan, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E. O., & Herrera, C. (in press). Pathways of influence in school-based mentoring: the mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology*.
- Darling, N. Bogat, G. A., Cavell, T. A., Murphy S. E., & Sanchez, B. (2006). Gender, ethnicity, development and risk: mentoring and the consideration of individual differences. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 765-779.
- Dekovic, M. Janssens, M., & Nicole, M. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process, 42*(2), 223-235.
- Deutsch, N. L., & Spencer, N. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development, 121*, 47-70.
- 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.
- Epstein, J.L. 2001. *School, family and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Goldner, L., & Maysel, O. (2008). Juggling the roles of parents, therapists, friends and teachers : A working model for an integrative conception of mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16*(4), 412-428.

- González, R. L., & Jackson, C. L. (2012). Engaging with parents: The relationship between school engagement efforts, social class, and learning. *School Effectiveness and School Improvement, 1*, 1-20.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*(1), 237-252.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. F., & McMaken, J. (with Jucovy, L. Z.). (2007). *Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brother Big Sisters School-Based Mentoring. *Child Development, 82*(1), 346–361.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An exploratory model. *Educational Review, 63*(1), 37-52.
- Karcher, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of SBM. *Prevention Science, 9*(2), 99-113.
- Keller, T. E. (2005). A systemic model of youth mentoring intervention. *The Journal of Primary Prevention, 26*(2), 169-188.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2008). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Miller, A. (2007). Best practices for formal youth mentoring. In T.D. Allen & L.T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 307–324). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry, 71*(2), 241-255.

- Omer, H. (2011). *The new authority: Family, school and community*. New York: Cambridge University Press.
- Philip, K., & Hendry, L. B. (2000). Making sense of mentoring or mentoring making sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people. *Journal of Community & Applied Psychology, 10*(3), 211-223.
- Portwood, S. G., Ayers, P. M., Kinnison, K. E., Waris, R. G., & Wise, D. L. (2005). YouthFriends: Outcomes from a school-based mentoring program. *The Journal of Primary Prevention, 26*(2), 129-145.
- Russell, L. (2007). Mentoring is not for you!: Mentee voices on managing the mentoring experience. *Improving Schools, 10*(1), 41-52.
- Rutter, M. (2006). The promotion of resilience in the face of adversity. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds). *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 26-52). New York, NY US: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E., & Herrera (2012). The influence of meeting time on academic outcomes in school-based mentoring. *Children and Youth Services Review, 34* (12), 2319-2326.
- Spencer, R. (2006). Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth & Society, 37*(3), 287-315.
- Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., & Lewis, T. O. (2011). Working to make it work: The role of parents in the youth mentoring process. *Journal of Community Psychology, 39*(1), 51-59.
- Vicsek, L. (2010). Issues in the analysis of focus groups: Generalisability, quantifiability, treatment of context and quotations. *Qualitative Report 15*(1), 122-141.

Appendix 1. Emergent themes and subthemes in the discussions with mentors and parents

Mentors		Parents	
Themes	Subthemes	Themes	Subthemes
Barriers – Factors identified by the mentors which were considered as an obstacle to more successful SBM relationships	<p>Parental involvement - Mentors’ accounts acknowledging that the parents seldom contacted them, helped their children with schooling or valued learning.</p> <p>Other teachers – Mentors’ accounts acknowledging negative relationships between the mentees and other teachers that had a negative influence on the success of SBM relationships.</p> <p>Community - mentors’ accounts of how cooperation with community services negatively influenced SBM relationships.</p> <p>Time – Mentors references to the fact that the duration of the SBM program negatively influenced SBM relationships.</p>	Facilitators - Factors identified by the parents which were considered as promoting more successful SBM relationships	<p>Mentoring relationship – parents’ assertions confirming that SBM successful relationships depended on the quality of mentoring relationships itself.</p> <p>Communication parents/mentors – parents’ references to good communication with their children mentors involving frequent, positive and informal interactions as well as common perspectives of the mentored students’ schooling which led to more successful SBM relationships .</p> <p>Parental involvement - parents’ accounts of their direct actions to promote changes in their children’s school performance or behavior, and the role that had a positive influence in SBM relationships.</p> <p>Other teachers – parents accounts of the efforts conducted by their children teachers to cooperate with the mentors, to fulfill mentoring goals or adjust their teaching methods, and relationships according to the mentees’ requirements.</p> <p>Communication parents/mentors - parents’ negative appraisals of communication with mentors that were described as infrequent, negative or excessively formal which had a negative impact in SBM relationships.</p> <p>Other teachers – parents’ assertions recognizing that teachers did not cooperate with the mentors in fulfilling mentoring goals or did not adjust their teaching methods and relationships according to the mentees’ needs.</p> <p>The mentees’ characteristics – parents’ references to their children characteristics such as behavior problems, absenteeism or absence of interest in learning which negatively influenced SBM relationships.</p> <p>Schools – parents references to organizational limitations of their children schools such as the absence of adult supervision in common spaces or inadequate organization of classes which limited SBM relationships success.</p>
Facilitators - Factors identified by the mentors which were considered as promoting more successful SBM relationships	<p>Innovative organization – mentors references to the reorganization of educational practices promoted by the implementation of an SBM program which positively influenced SBM relationships.</p> <p>Other teachers – Mentors’ accounts acknowledging positive relationships between the mentees and other teachers that had a positive influence on the success of SBM relationships.</p> <p>Parental involvement - Mentors’ accounts acknowledging that the parents contacted them often, helped their children with schooling or valued learning, leading to more successful SBM relationships.</p> <p>Community - mentors’ accounts of how cooperation with community services was effective in promoting better SBM relationships.</p>	Barriers - Factors identified by the parents which were considered as an obstacle to more successful SBM relationships	

Síntese

Nesta secção do trabalho, a interligação entre aproximações qualitativas e quantitativas respondeu à necessidade de estabelecer um plano de triangulação da informação, recorrendo a diferentes informadores, com o intuito de corroborar/infirmar os resultados obtidos nos estudos quantitativos integrados no capítulo anterior. Um segundo objetivo específico desta abordagem foi favorecer a expansão de conhecimento acerca dos fatores que determinaram um maior sucesso ou insucesso das relações de tutoria, mais uma vez recorrendo a outros informadores que não apenas os alunos. Na esteira destes objetivos, é possível compilar as seguintes conclusões fundamentais:

- As visões de tutorandos e de tutores são coincidentes quanto ao impacto da *Metodologia TUTAL* ao nível da evolução da competência dos primeiros. Ambos os informadores confirmam, de forma consistente, que a tutoria escolar favoreceu uma melhoria das notas escolares. No caso dos resultados recolhidos por questionário, junto dos alunos, foi também possível verificar que estes evidenciaram melhorias significativas ou próximas da significância estatística ao nível das perceções de ambiente escolar e de competência percebida na aprendizagem;
- Todavia, as perspetivas de tutorandos e tutores, no que diz respeito à influência da tutoria escolar em termos de melhoria de indicadores de relação, não são coincidentes. Enquanto os alunos em tutoria não denotaram uma evolução positiva das suas avaliações quanto ao suporte social disponibilizado por pares e pais, comparativamente a alunos equivalentes, mas não integrados na *Metodologia TUTAL*, os tutores apontaram, de forma quase unânime, que a tutoria favoreceu uma melhoria global das relações sociais do tutorando;
- Paralelamente, os resultados da influência da tutoria escolar no domínio da autonomia dos tutorandos, no âmbito da *Metodologia TUTAL*, não são totalmente

esclarecedores. Enquanto os dados recolhidos junto dos alunos indicam que aqueles que estiveram inseridos no programa de tutoria não revelaram uma evolução significativa nos seus níveis de esperança e decisão percebida na aprendizagem, por comparação com os alunos equivalentes, mas que não beneficiaram desta intervenção, as opiniões dos tutores foram dissonantes, neste campo de análise;

- No entanto, as discordâncias quanto à influência da tutoria nos níveis de autonomia dos tutorandos reveladas pelos tutores poderá indicar que, por um lado, os tutores não terão uma noção clara de que as características destes alunos podem condicionar fortemente a evolução em dimensões mais estáveis do comportamento, como aquelas que estão ligadas à autorregulação, e que, por outro lado, mudanças efetivas nestas áreas dependem de ações diretas e continuadas no tempo, por parte de adultos significativos, de que são exemplo os tutores.
- A comparação entre as perspetivas de tutores e pais integrada neste capítulo foi especialmente informativa no que diz respeito ao modo como a intervenção de diferentes adultos poderá ter influenciado a eficácia da *Metodologia TUTAL*. Os tutores enfatizaram que o fraco envolvimento dos pais na vida escolar dos tutorandos foi um obstáculo considerável na produção de mudanças mais evidentes na vida dos tutorandos a partir da sua experiência de tutoria. Em contraponto, os pais denotaram alguma ambivalência quanto à influência positiva dos tutores na concretização de mudanças em termos de aproveitamento escolar e comportamentais nos seus filhos, embora descrevessem essa ligação favorável com maior frequência.
- Todavia, os circuitos de comunicação entre tutores e pais pareceram não ser uniformes, sobretudo na opinião dos pais. Os seus relatos ora apontaram para a definição de um plano comunicacional abundante, informal e positivo entre as partes, ora descreveram a manutenção de um elevado grau de formalidade e inflexibilidade

já sentido, no passado, na relação com outros professores de referência dos seus filhos, de que são exemplo os diretores de turma.

- A comparação das visões de tutores e pais revelou, ainda, o papel fulcral exercido por outros professores dos conselhos de turma na consecução dos objetivos do programa de tutoria estudado. Neste particular, as discussões organizadas com os tutores revelaram que os outros professores ora se constituíram como aliados ou facilitadores na concretização das estratégias definidas na tutoria, ora se assumiram como um obstáculo, interferindo negativamente no processo de mudança pretendido. Embora com menor frequência, os pais também discutiram este ponto, revelando a mesma visão contraditória relativamente à influência de outros professores sobre os resultados da tutoria.
- Assinale-se, também, que a tutoria parece ter constituído um terreno fértil para a promoção de inovações pedagógicas, no entender dos tutores. A mudança de práticas foi pontualmente reconhecida por alguns dos tutores que participaram no estudo, em aspetos como a diferenciação pedagógica, a afinação do trabalho em equipa, nos conselhos de turma ou nas práticas de seleção de professores para as turmas que foram integradas no programa *Metodologia TUTAL*.
- Outros fatores foram igualmente assinalados como fontes de influência positiva e/ou negativa nas relações de tutoria, ainda que de forma marginal. Entre eles contam-se a concertação de esforços entre tutores e os serviços da comunidade, elementos organizacionais das escolas (e.g. constituição de turmas) ou o tempo disponível para o acompanhamento dos alunos em tutoria.

CONCLUSÕES GERAIS

A socialização de crianças e adolescentes é um tema candente da psicologia do desenvolvimento. A sua preponderância encontra-se a jusante de um longo processo de evolução no estudo da temática. As conceptualizações primordiais do desenvolvimento social na infância e na adolescência revestiram-se de um cunho essencialmente normativo, respondendo à preocupação de definir um conjunto de marcos que distinguissem desenvolvimento normal da anormalidade ou da patologia (Lourenço, 1997). Todavia, nas últimas duas décadas, a investigação tem estabelecido rotas complementares de investigação, ao assumir que o desenvolvimento infantil e juvenil não se cinge a um processo de aquisições esperadas em reação à intervenção (exclusiva) dos pais (Darling et al., 2006). Ao invés, o desenvolvimento humano, nomeadamente na sua vertente de socialização, é afetado por uma teia de relações em que os pais continuam a ser o polo fundamental de influência, mas em que outros adultos significativos, incluindo aqueles sem vínculos familiares estabelecidos com as crianças e jovens, podem também ser decisivos na definição das trajetórias de desenvolvimento. Esta constatação paulatinamente sustentada pela investigação empírica é de especial relevância no caso de crianças e jovens desafiados por múltiplas adversidades e cujas oportunidades de interação com adultos significativos que sejam, coincidentemente, modelos adequados de socialização, rareiam (Philip & Hendry, 2000; Rhodes et al., 2002). Por todos estes motivos, a programação deste género de relações tem conhecido um incremento deveras assinalável em vários países ocidentais (Randolph & Johnson, 2008).

Os programas de tutoria escolar ilustram o movimento crescente de estabelecimento intencional de laços significativos entre crianças e adolescentes mais vulneráveis e adultos com os quais não têm um vínculo familiar. Os princípios benignos e até altruístas destas formas de intervenção socioeducativa, a par da complexidade inerente ao espaço físico e simbólico representado pela Escola, vincado por consideráveis tensões e paradoxos,

justificam um olhar sistemático e rigoroso sobre semelhantes iniciativas. Esse olhar científico deve partir de um reconhecimento das limitações e das oportunidades existentes no conhecimento anteriormente produzido na área, fundar-se numa contextualização teórica adequada e recorrer a uma metodologia apropriada. Adicionalmente, um olhar sistemático sobre a tutoria não deve deixar-se tolher pelo pressuposto que resume os programas socioeducativos a conjuntos racionais de estratégias destinados a serem avaliados na perspectiva da sua eficácia. Os programas socioeducativos excedem a sua estrutura conceptual, são interpretados e moldados por diversos atores e ocorrem em contextos complexos, importando verificar e medir as mudanças por eles promovidos, mas também descrever os mecanismos que conduzem a esses impactos (Chatterji, 2008). Crê-se que, globalmente, estes princípios foram observados no trabalho vertente, conduzindo a um objetivo geral: compreender em que medida a satisfação das necessidades psicológicas básicas resultou num melhor ajustamento dos alunos, no âmbito de um programa de tutoria denominado *Metodologia TUTAL*. Tal implicou explorar de que modo a tutoria escolar se assume como um contexto de satisfação de necessidades psicológicas básicas e examinar a influência da satisfação global de tais necessidades, na *Metodologia TUTAL*, em indicadores escolares e de bem-estar (pessoal, social e académico). Este objetivo envolveu, ainda perceber os impactos produzidos por esta prática em diferentes subgrupos de alunos, em função da evolução da satisfação das necessidades psicológicas básicas entre o início e o fim do programa e da acumulação individual de risco, bem como articular as visões de alunos, pais e tutores, para assim obter uma visão mais harmoniosa dos efeitos da tutoria e da multiplicidade de fatores implicados no (in)sucesso das relações tutoriais. Considerando o quadro de referência teórico e metodológico adotado, assim como os objetivos gerais e específicos a que nos propusemos, apresentam-se de seguida as conclusões globais deste trabalho. Para tal, iremos sintetizar os principais resultados oferecidos pelo programa de

tutoria e discutir os mesmos à luz da própria dinâmica da relação tutorial (em termos de satisfação das necessidades psicológicas básicas), da influência de fatores individuais (caraterísticas de tutor e de tutorando), da teia de relações sociais do tutorando bem como da própria duração das relações de tutoria.

Resultados Gerais Produzidos pela *Metodologia TUTAL*

De um ponto de vista global, e quando comparados com alunos equivalentes integrados na condição controlo ou indicados para programas de tutoria da iniciativa das respetivas escolas, os tutorandos integrados na *Metodologia TUTAL* demonstraram uma maior assiduidade, através da diminuição do número de faltas injustificadas entre o início e o fim do programa. Por comparação com a condição de controlo, que não beneficiou da tutoria, os tutorandos denotaram, também, uma melhoria do desempenho escolar, quer em disciplinas específicas, como o Português e a Matemática, quer do ponto de vista do seu aproveitamento médio global. A evolução favorável dos tutorandos abrangidos pela *Metodologia TUTAL* em indicadores escolares de comportamento e aprendizagem é sustentada não apenas pela análise dos indicadores de desempenho educativo, recolhidos no processo escolar dos alunos, mas também pelos próprios tutores. De uma forma consistente, os tutores consideraram que os seus tutorandos denotaram uma melhoria em indicadores de competência, com particular relevo para as notas escolares.

Em contraponto, os tutorandos integrados na *Metodologia TUTAL* não evidenciaram melhorias gerais do seu bem-estar pessoal, em termos de bem-estar psicológico, de bem-estar físico e de esperança, do seu bem-estar social, descrito no plano das relações parentais e autonomia bem como do suporte social disponibilizado por pares, e do seu bem-estar académico, medido em termos de perceções de ambiente escolar e de competência na aprendizagem, quer quando comparados com alunos inseridos em propostas de tutoria da

iniciativa das respectivas escolas, quer por comparação com alunos equivalentes sem tutoria. As percepções dos alunos não são, porém, corroboradas pelos tutores. Estes identificaram melhorias globais das relações sociais dos tutorandos, de forma quase unânime. Do mesmo modo, os alunos não indicam melhorias entre os pontos de avaliação em indicadores que refletem conceptualmente dimensões da área da autonomia, tais como a esperança ou a decisão percebida na aprendizagem. Neste capítulo, os tutores têm visões discrepantes entre si, ora mencionando que os seus tutorandos evoluíram em aspetos relacionados com a autorregulação, de que é exemplo a operacionalização de métodos de estudo, ora considerando que essa evolução ficou a dever-se, sobretudo, à sua ação direta e não à manifestação intrínseca de competências autorreguladoras.

Em conformidade com os objetivos gerais e específicos deste trabalho, foram implementadas análises adicionais destinadas a examinar o papel da evolução da satisfação percebida de necessidades psicológicas básicas no seio das relações de tutoria, tal como se encontram definidas no âmbito da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000). De acordo com esta linha de análise, constatou-se que os tutorandos integrados na *Metodologia TUTAL* que experienciaram um incremento da satisfação das necessidades psicológicas básicas revelaram melhorias significativas do seu bem-estar académico entre o início e o fim do programa, comparativamente com os restantes tutorandos com níveis idênticos ou inferiores de satisfação percebida das referidas necessidades e com os alunos sem tutoria, independentemente do nível de apoio percebido para as suas necessidades psicológicas básicas. Tal evidência é especialmente notória ao nível das percepções de ambiente escolar, embora extensível, em grande medida, à competência percebida na aprendizagem. A exceção, neste particular, é que os tutorandos que registaram uma evolução positiva das percepções de satisfação das suas necessidades psicológicas básicas evidenciarem níveis significativamente superiores de competência percebida na aprendizagem comparativamente

com todos os outros subgrupos, menos quando essa comparação é estabelecida com o subgrupo de alunos sem tutoria e em condição idêntica de satisfação destas necessidades. Sublinhe-se, também, que os tutorandos que perceberam um incremento da satisfação das suas necessidades psicológicas básicas evidenciaram uma evolução mais favorável do seu bem-estar pessoal, em termos de bem-estar físico, bem-estar psicológico e esperança, comparativamente aos tutorandos na condição antagónica, mas que esses mesmos efeitos não são observados nas comparações estabelecidas entre aquele subgrupo de tutorandos e os restantes participantes que não foram envolvidos em tutoria, independentemente do nível de satisfação percebido das necessidades psicológicas básicas. Do mesmo modo, uma satisfação crescente das necessidades psicológicas básicas na tutoria entre o início e o fim do programa não se revelou decisiva para melhorar significativamente as perspetivas de bem-estar social, comparativamente com outras condições de satisfação das mesmas necessidades de alunos integrados e não integrados na *Metodologia TUTAL*. Em síntese, a percepção de uma satisfação crescente das necessidades psicológicas básicas está associada, com maior frequência, a dimensões relacionadas com a competência dos tutorandos e com a sua integração escolar do que com outras dimensões do âmbito do bem-estar pessoal ou da qualidade das relações sociais.

Fatores Associados ao Impacto da *Metodologia TUTAL*

A origem dos resultados fornecidos pela *Metodologia TUTAL* é multideterminada. Outros dados encontrados neste trabalho, especialmente nos estudos de natureza qualitativa, bem como diversos contributos existentes na literatura, sedimentam esta interpretação. Embora essa discussão tenha percorrido as diferentes análises delineadas, interessa, neste ponto, proceder à sua compilação e síntese compreensivas.

Estrutura e processo relacionais na tutoria

Os principais resultados encontrados neste trabalho são, primeiramente, indissociáveis da dinâmica relacional entre tutor e tutorando. Essa dinâmica de relação tem sido descrita como sendo, simultaneamente, de caráter estrutural e processual (Nakkula & Harris, 2010). Do ponto de vista da estrutura, verificou-se que as relações de tutoria na *Metodologia TUTAL* basearam-se numa dinâmica de encontros frequentes, com um enfoque na discussão de tópicos relacionados com a competência escolar. A frequência de encontros não será alheia à conjugação de diferentes modalidades de tutoria (grupal e individual) e à alternância entre sessões formais, com horário previamente estipulado, em salas de aula ou gabinetes, e encontros sem horário determinado, em espaços comuns da escola. Por sua vez, a centralidade dos temas escolares parece ser uma característica não apenas deste programa de tutoria em particular, mas antes dos programas de tutoria escolar em geral (Herrera et al., 2011). Acresce que, na fase de disseminação de práticas, o foco nas necessidades de competência dos tutorandos foi enfatizado na formação dos tutores, face às evidências provenientes quer do programa, quer de outros estudos, que indicavam os riscos inerentes à secundarização de objetivos claros e apropriados ao contexto em que decorre a tutoria (Karcher, 2008). A estruturação das relações tutoriais poderá, pois, ter conduzido, com alguma frequência, à predominância de uma orientação dos tutores para a redução de défices, nomeadamente de lacunas escolares, com a conseqüente priorização da satisfação das necessidades de competência dos tutorandos.

Do ponto de vista processual, as interações entre tutor e tutorando foram analisadas segundo a lógica de satisfação (des)equilibrada e/ou (de)crescente das necessidades psicológicas básicas. No fundo, preconiza-se que o processo de satisfação das necessidades psicológicas básicas é, simultaneamente, qualitativo e quantitativo. Na literatura, permanece em curso uma discussão vigorosa sobre o modo mais eficaz de satisfazer as necessidades de

relação, competência e autonomia em relações espontâneas ou programadas. Alguns argumentos sustentam que a satisfação de necessidades psicológicas básicas está sujeita a uma regulação individual de cariz dinâmico: não só diferentes pessoas ordenarão as suas necessidades de forma variável, como um dado sujeito poderá organizar hierarquias de necessidades distintas consoante a idade, experiências relacionais prévias ou os contextos de vida em que se insere (Sheldon & Gunz, 2009). Contrariamente, outros autores preconizam que a satisfação equilibrada das necessidades psicológicas básicas é um requisito transversal a todos os sujeitos, independentemente de fatores demográficos ou dos contextos de vida considerados (Milyavskaya et al., 2009; Vallerand et al., 2008; Véroneau et al., 2004).

A avaliação do modo como as relações tutoriais na *Metodologia TUTAL* se foram tecendo não é alheia a este debate teórico, ilustrando, sobretudo, que a perceção de uma satisfação (de)crecente das necessidades psicológicas básicas por parte dos tutorandos poderá ter dependido da forma (des)equilibrada como o tutor as poderá ter abordado ou do modo como identificou hierarquias permanentes ou transitórias de necessidades em diferentes tutorandos. Em nosso entender, a satisfação razoavelmente balanceada das necessidades de relação, competência e autonomia é uma assunção basilar em relações tutoriais de qualidade. A sua operacionalização é especialmente importante tendo em conta a faixa etária dos tutorandos e as características gerais dos diversos tutorandos (Milyavskaya et al., 2009; Véroneau et al., 2004). A intenção de satisfazer apropriadamente as necessidades psicológicas básicas em forma e proporção ajustadas a cada tutorando, eventualmente sentida por alguns tutores, não terá colidido sistematicamente com o pressuposto de satisfação global destas mesmas necessidades. Porém, esta mesma assunção não terá sido observada de forma transversal nas diferentes relações de tutoria promovidas no âmbito da *Metodologia TUTAL*. Por isso mesmo, a discussão dos fatores que contribuíram para essa variabilidade processual nas relações de tutoria constitui-se como um ponto de reflexão

pertinente e potencialmente elucidativo sobre o alcance e significado dos presentes resultados.

A satisfação de necessidades psicológicas básicas na relação de tutoria e o perfil do tutor

O perfil dos tutores integrados na *Metodologia TUTAL* poderá ter sido, igualmente, um fator determinante num maior ou menor equilíbrio na satisfação das necessidades psicológicas básicas do tutorando. Neste programa, os tutores são professores dos respetivos tutorandos. Esta opção revelou-se adequada porque permite uma maior integração da tutoria com as restantes atividades escolares dos tutorandos. Acresce que a disponibilização de um modelo de tutoria à globalidade dos alunos de uma turma, facilita, em nosso entender, a afirmação do *direito* a uma relação privilegiada com um adulto de referência na escola, em detrimento de um conceção de *obrigação* a esse mesmo contexto relacional que acabaria por conotá-lo com as noções de *défice* e *insucesso* (Alarcão & Simões, 2008, 2009). O recurso a professores dos próprios alunos para as funções de tutoria assumiu-se, igualmente, como uma singularidade intencional da *Metodologia TUTAL* sustentada pela literatura. De acordo com estudos prévios, não só a tutoria proporcionada por adultos com experiência em funções educativas fornece melhores resultados (DuBois et al., 2002; DuBois & Silverthorn, 2005; DuBois et al., 2011) como diversos problemas de organização dos programas parecem resultar do facto dos tutores serem, habitualmente, voluntários externos à própria escola (Karcher, 2008).

Os resultados encontrados neste trabalho parecem legitimar a ideia de que a sobreposição das funções de ensino e tutoria tem méritos. A simultaneidade das funções de tutoria e de ensino poderá ter contribuído para reforçar a focalização da tutoria nas necessidades de competência dos alunos, quer nos encontros formais, quer nos encontros

informais entre tutor e tutorando. Os conhecimentos pedagógicos e didáticos do tutor, o seu conhecimento do tutorando como aluno e a própria imersão da tutoria na dinâmica permanente da turma terão, pois, ajudado a estreitar os laços entre os objetivos acadêmicos da tutoria e os objetivos ligados ao desempenho e integração escolares (Alarcão & Simões, 2008, 2009). A conjugação entre a tutoria e os próprios desígnios da aprendizagem e da vivência escolar dos tutorandos terá assim facilitado a disponibilização de uma estrutura clara de objetivos a atingir e, conseqüentemente, uma melhoria das notas e uma evolução positiva de algumas dimensões do autoconceito dos tutorandos como alunos, tal como é documentado por alguns dos estudos previamente apresentados.

A tutoria promovida por professores dos próprios tutorandos não se encontra, porém, isenta de riscos. A limitação mais notória desta forma de organização da tutoria será a primazia de imposições e normativos escolares, ao ponto de serem transformados em metas em si mesmas, com a conseqüente diminuição do foco no desenvolvimento do potencial global do tutorando. Dito de outra maneira, aduz-se que o maior obstáculo que advém da concertação entre funções de tutoria e de ensino é a contaminação da relação pelos requisitos competitivos crescentes dos sistemas educativos, que exigem que as escolas e os alunos têm de apresentar *resultados*, os quais, normalmente, correspondem a notas (Durlak et al., 2011). Nesse caso, um número importante de relações tutoriais poderá ter sacrificado outras necessidades dos tutorandos a favor do imperativo de contornar lacunas escolares. Embora a redução deste défices seja desejável, a sua pontuação excessiva pode conduzir a uma desidentificação do tutorando com a relação tutorial. Uma relação tutorial em que o tutor privilegia ou não abandona a sua função pedagógica incorre numa complementaridade rígida (Alarcão, 2000a) que não favorece uma comutação constante e necessária entre interações assimétricas e interações simétricas, a qual é fundamental para o sucesso da tutoria (DuBois et al., 2011; Goldner & Maysseless, 2008). Logo, não é estabelecida uma

distinção clara entre a relação tutorial e relações desenvolvidas pelo tutorando com outros docentes e, conseqüentemente, eleva-se o risco de formalização percebida nas interações e a própria distância relacional. No presente conjunto de estudos, o resultado último do reforço do cunho pedagógico da tutoria terá sido uma percepção da relação de tutoria como não satisfazendo de forma crescente as diferentes necessidades psicológicas básicas entre o início e o fim do programa, por parte dos tutorandos, nomeadamente quando a tutoria foi estudada do ponto de vista da sua eficácia, não se abrindo, igualmente, espaço para impactos positivos em termos de bem-estar pessoal e social dos tutorandos.

A satisfação de necessidades psicológicas básicas na relação de tutoria e as características do tutorando

Tal como o perfil do tutor terá condicionado a satisfação (des)equilibrada e (de)crescente das necessidades psicológicas básicas nas relações de tutoria, também o perfil dos próprios tutorandos terá sido determinante neste processo e nos resultados que daí advieram. Entre os elementos disposicionais do tutorando analisados, assumem particular relevo o género, a idade e a acumulação de risco.

O modo diferencial como a tutoria foi entendida por rapazes e raparigas ficou patente no primeiro estudo qualitativo que explorou e descreveu as experiências dos jovens integrados na *Metodologia TUTAL*. De acordo com a informação recolhida junto dos jovens entrevistados, os rapazes denotaram uma maior probabilidade de reconhecer o tutor como uma figura significativa no âmbito das suas relações sociais e de identificar a tutoria como um contexto de satisfação das suas necessidades de competência. Esta mesma tendência poderá ter estado presente nos estudos de eficácia subseqüentemente realizados. Os rapazes poderão ter demonstrado maior disponibilidade para aceitar uma abordagem tutorial preponderantemente instrumental, centrada na concretização de objetivos académicos e na

consequente diminuição de falhas na aprendizagem, alimentada pela própria sobreposição das funções de tutoria e de ensino. Esta interpretação é, de resto, legitimada pela literatura, a qual sustenta que os rapazes tendem a procurar um apoio mais centrado no desenvolvimento de competências ou na consecução de determinadas metas, em termos de desempenho, nas relações com outros adultos significativos. Por seu turno, as raparigas tendem a compensar eventuais perdas ou lutos vivenciados noutras experiências de interação com adultos, através da procura de um maior suporte emocional (Darling et al., 2006; Spencer, 2006). Assinale-se, todavia, que os resultados também indiciam que, no caso da *Metodologia TUTAL*, a relação de tutoria poderá ter servido as necessidades de competência das raparigas. Esse dado pareceu resultar da estrutura da relação e não tanto da dinâmica interacional entre as partes, descrita em termos de satisfação das necessidades psicológicas básicas. Com efeito, constatou-se que a tutoria baseada em encontros frequentes surgiu significativamente associada à satisfação de necessidades de competência no caso das raparigas. Novamente, a coincidência dos papéis de tutor e professor poderá ter favorecido que a dimensão de cariz mais instrumental da tutoria não fosse, de todo, irrelevante para as tutorandas.

A comparação entre a *Metodologia TUTAL*, outras formas de tutoria da iniciativa das escolas e alunos sem tutoria mostrou, também, que a idade dos tutorandos é uma variável com algum peso explicativo na variação dos resultados encontrados ao nível do bem-estar académico. Concretamente, apurou-se que uma melhoria nas perceções de ambiente escolar e de competência na aprendizagem foi mais evidente em alunos mais novos integrados na *Metodologia TUTAL*, ao passo que a diminuição de número de faltas injustificadas evoluiu em função de um aumento da idade. A influência positiva da tutoria escolar em dimensões do funcionamento académico de alunos mais novos tem sido encontrada noutros estudos (Karcher, 2008). A mesma tende a ser justificada com a maior maleabilidade cognitiva, comportamental e social dos alunos mais jovens (Karcher, 2008; Karcher & Nakkula, 2010)

e a sua maior adesão a relações com adultos significativos sem vínculo familiar, em virtude de se encontrarem em fases de menor pressão para a autonomia que implicam, igualmente, uma menor conflitualidade com figuras da autoridade (Cumsille, Flaherty, Darling & Martínez, 2009). Neste contexto, os dados relativos ao absentismo injustificado, parecem, no entanto, dissonantes, evidenciando uma influência etária diversa nos resultados. As hipóteses explicativas que se colocam são, essencialmente, duas. Por um lado, alunos mais velhos tendem a apresentar uma maior incidência de comportamentos desviantes, entre os quais se encontram taxas crescentes de absentismo (Amado & Freire, 2009). Neste grupo, poder-se-á ter assistido a um efeito de teto, através do qual pequenas flutuações poderão ter sido suficientes para que associações significativas sejam detetadas entre um aumento da idade e a diminuição do absentismo injustificado (Schwartz et al., 2011). Uma segunda interpretação viável para este resultado entronca na forma como a própria satisfação das necessidades de autonomia dos tutorandos parece ter sido genericamente consubstanciada na *Metodologia TUTAL*. Algumas evidências recolhidas quer junto dos tutorandos, quer junto tutores, indicam que, frequentemente, a tutoria implicou uma regulação externa de determinados comportamentos, por parte dos tutores, sob a forma de prescrição de soluções e/ou de controlo estrito, levando, pois, a intervenções tangíveis e diretas. Ações limitadoras tendentes à regulação externa de comportamentos marcadamente mais desviantes no contexto escolar poderão ter sido mais frequentes, necessárias e até eficazes precisamente com os alunos que apresentavam maior incidência de absentismo injustificado, os quais, em regra, são também alunos mais velhos (Amado & Freire, 2009).

O modo como o género e, sobretudo, a idade, terão influenciado uma maior eficácia da tutoria promovida pela *Metodologia TUTAL*, por via de uma maior centralidade da satisfação das necessidades de competência nas relações tutoriais desenvolvidas neste programa, é indissociável do próprio perfil de risco dos tutorandos, nomeadamente da

acumulação de fatores de risco. A tutoria escolar tem sido essencialmente apontada como uma resposta socioeducativa ajustada às necessidades de crianças e adolescentes vulneráveis. Esse princípio norteou a *Metodologia TUTAL*, quer na sua fase de concepção, quer depois na sua etapa de disseminação, encontrando-se, por isso, descrita nos diferentes estudos realizados. Na fase de disseminação, os alunos foram encaminhados para este tipo de resposta com base na identificação de pelo menos um dos quatro critérios seguintes: indicação para aulas de apoio, existência de retenções prévias no seu percurso escolar, historial de absentismo e/ou registo de incidências disciplinares. A existência de critérios claros de seleção dos participantes no programa serve, obviamente, a intenção de, do ponto de vista prático, orientar a intervenção para o grupo-alvo pretendido. Já de um ponto de vista científico, a definição de critérios de seleção responde ao requisito de organização de amostras em grupos equivalentes que conduzam a comparações com um grau mais elevado de fidedignidade. De uma perspetiva panorâmica, é importante reter que estes critérios de seleção são meros indicadores ou amostras de uma narrativa escolar mais vasta e complexa, dominada por experiências de defeito, insucesso ou expectativas baixas, vagas ou irrealistas. Trata-se de uma narrativa persistente e autoperpetuadora, mas que também é mantida por relações sociais no espaço escolar que confirmam perceções de distância, indisponibilidade, não-aceitação ou abandono já vivenciadas noutras relações com adultos, nomeadamente com figuras familiares, por jovens em situação de maior vulnerabilidade (Rhodes, 2002).

A análise do impacto da tutoria ao nível do bem-estar pessoal, social e académico veio patentear que, apesar dos efeitos predominantes no que se refere à melhoria da competência escolar dos tutorandos, a tutoria escolar promovida no quadro da *Metodologia TUTAL* não operou de modo uniforme em diferentes subgrupos. Por exemplo, os tutorandos que denotaram uma maior acumulação de risco, ou seja, que acumularam os quatro fatores de risco definidos como critérios de inclusão no programa, melhoraram significativamente o

seu bem-estar social, no que diz respeito à vivência da autonomia no contexto das relações parentais e do suporte social percebido por parte dos pares, comparativamente a alunos sem tutoria com um perfil de risco cumulativo análogo. Este dado é duplamente desafiante no quadro deste trabalho. Por um lado, e à semelhança do que parece sugerir a influência de outros fatores anteriormente discutida, a melhoria em indicadores de bem-estar social de tutorandos de elevado grau de risco aponta, de forma mais vincada, que a tutoria foi interpretada de modo diferencial de relação para relação. Por outras palavras, o apoio a determinadas necessidades dos tutorandos que não apenas as relacionadas com a competência poderá ter sido mais saliente em algumas relações de tutoria do que noutras, neste caso em função do perfil de risco dos tutorandos. Por outro lado, este dado interpela a própria literatura. Embora alguns estudos proponham que a tutoria possa ter um valor terapêutico para jovens particularmente vulneráveis, viabilizando mudanças nas visões e significados acerca da disponibilidade, da responsividade e da aceitação por parte de adultos de referência (Dallos & Comley-Ross 2005), a generalidade das pesquisas disponíveis conclui na direção inversa. Análises recentes refinaram os argumentos relativamente à interação entre tutoria e risco, propondo mesmo que a tutoria deve ser privilegiada como uma resposta para crianças e jovens com perfis de risco intermédio, considerando-se outras formas de relação mais indicadas para jovens especialmente desajustados, de que é exemplo a psicoterapia (DuBois et al. 2011; Schwartz et al. 2012). A estrutura de encontros frequentes, o possível reconhecimento da relação com o professor tutor como um contexto efetivamente distinto de outras relações tidas no presente ou no passado com outros professores ou a possível preparação adicional de adultos com experiência em funções educativas para ajudar jovens particularmente vulneráveis e que acumulam mais risco poderão ter sido amortecedores existentes na *Metodologia TUTAL*, mas ausentes noutros programas, que permitiram quebrar resistências às relações de tutoria de alunos com maior

experiência de risco. Em última análise, a conjugação virtuosa de todos estes fatores terá viabilizado a tutoria como um terreno relacional passível de induzir transformações tendentes a um maior bem-estar social.

A satisfação das necessidades psicológicas básicas na tutoria e a teia relacional do tutorando

A complexidade das intervenções socioeducativas decorre não apenas da natureza das respostas criadas, das características dos seus intérpretes principais (neste caso, tutor e tutorandos) e do(s) modelo(s) interacionais que vão cerzindo, mas também de outros elementos, entre os quais se destaca o quadro relacional mais vasto que pode englobar outros significativos como pais e professores do tutorando. A análise de como o conjunto das relações sociais dos tutorandos poderá ter contribuído para os principais resultados encontrados neste trabalho foi feita por duas vias. Por um lado, foi realizada uma exploração inicial sobre o lugar ocupado pela tutoria no quadro das relações sociais dos tutorandos, no estudo por entrevista integrado no primeiro capítulo deste trabalho. De acordo com essa análise exploratória, verificou-se que cerca de um terço dos tutorandos, predominantemente os rapazes, identificou o tutor como um amigo significativo. Para esses tutorandos, a tutoria parece ter constituído um contexto relacional distinto, dado que foi reconhecido como importante por jovens com relações sociais comumente limitadas à esfera familiar. Por outro lado, os tutores e os pais dos tutorandos ajudaram a colocar em perspetiva, e com maior detalhe, de que modo a tutoria se enquadrou na teia de relações sociais dos alunos, nomeadamente com outros adultos de referência, reportando-se à eficácia da *Metodologia TUTAL* na sua fase de disseminação. No entender dos tutores, os pais pautaram a sua atitude pelo fraco envolvimento no percurso escolar dos seus filhos, constituindo-se como uma barreira para os objetivos da própria intervenção tutorial. Por seu turno, os pais mostraram-

se ambivalentes quanto à influência positiva dos tutores na concretização de mudanças acadêmicas e comportamentais nos seus filhos, embora reconhecessem, com maior frequência, os frutos positivos dessa relação. A comunicação entre tutores e pais pareceu ser também variável. Na opinião dos pais, o registo comunicacional com os tutores oscilou entre uma comunicação abundante, informal e positiva entre as partes e um elevado grau de formalidade e inflexibilidade, semelhante ao experimentado no passado, na relação com outros professores de referência dos seus filhos. As visões de tutores e pais evidenciaram, também, um possível envolvimento contraditório dos outros professores do conselho de turma, ora operando como aliados ou facilitadores na concretização das estratégias definidas na tutoria, ora interferindo negativamente no processo de mudança pretendido para o tutorando. Em suma, estes dados revelam que a tutoria poderá, em muitos casos, ser parte integrante das relações espontaneamente identificadas como significativas pelo tutorando, mas que o seu sucesso é afetado pelo modo como diferentes adultos interagem entre si e com o próprio tutorando.

De acordo com o conhecimento disponível, a articulação entre tutores, pais e professores coloca desafios notáveis. Embora a tutoria possa servir de força motriz para a melhoria das relações entre tutorandos e os seus pais (Chan et al., *in press*), e não obstante a tutoria ter favorecido a melhoria de indicadores de bem-estar social de alunos com maior acumulação de risco, na *Metodologia TUTAL* nomeadamente na relação com pais, nem sempre a concertação das prioridades, visões e estratégias dos diferentes atores foi de fácil concretização. A visão negativa dos tutores a respeito do envolvimento parental ou as opiniões contraditórias dos pais relativamente ao modelo de comunicação estabelecido com tutores são indicadores das contrariedades que poderão ter, em última análise, afetado os resultados encontrados. A interferência nos resultados da tutoria que a (des)concertação dos esforços de adultos de referência dos tutorandos poderá ter representado, derivará, em

grande medida, da tutoria ser um modelo de relação ambíguo que aglomera diferentes papéis (Mertz, 2004). Um tutor poderá agir, simultânea ou sequencialmente, como pai, professor, terapeuta ou amigo (Goldner & Maysel, 2008). Essa confluência de papéis obriga a uma alternância particularmente complexa entre registros de interação assimétricos e simétricos (Spencer, 2006) e representa uma sobreposição mais ou menos transitória da tutoria com um conjunto de funções desempenhadas por outros adultos. Assim sendo, as relações entre tutores, pais e professores organizam-se no fole dinâmico da cooperação ou da competição, com o risco de cristalizarem no extremo cooperativo (sendo entendidas como uma espécie de aliança perversa entre pais e tutores pelo próprio tutorando) ou no limite competitivo (abrindo espaço para uma conflitualidade mais ou menos permanente entre as partes, baseada numa comunicação disfuncional) (Alarcão, 2000b). Supõe-se, portanto, que em alguns casos, tutores, pais e professores teceram, sobretudo, modos de cooperação funcionais que facilitaram a consecução de resultados escolares e, em alguns casos, a melhoria de indicadores sociais. Em algumas situações, o tutor poderá ter funcionado como um fator protetor, ao oferecer um modelo de relação distinto e continente, comparativamente a outros que foram sendo experimentados pelos tutorandos, satisfazendo as suas necessidades globais e ajudando a afinar competências sociais que poderão ter-se revelado úteis na ligação com outros adultos e até mesmo com pares. Finalmente, noutros casos, é possível que a tensão entre tutores, pais e professores, pontuada pelas visões negativas reveladas por tutores e pais sobre o desempenho das suas funções e das funções dos professores, tenha resultado em climas comunicacionais ineficazes, acabando por refrear a satisfação integrada de necessidades psicológicas básicas, o potencial de mudança proposto pela relação e os respetivos resultados. De forma complementar, a concertação dos papéis tutorial e parental poderá ter sido condicionada pela sobreposição dos papéis de tutor e de professor, levando a que as divergências e desencontros comunicacionais reportados por

tutores e pais constituam, tão-somente, uma extensão da conflitualidade escola-família especialmente notória no caso de alunos mais vulneráveis (Epstein 2001; Omer 2011). Tal ajudará a explicar que alguns tutores, na opinião dos pais, tenham mantido um modo de interação essencialmente burocrático, semelhante ao já conhecido na relação com outros professores (Addi-Racah & Ainhoren 2009). Concomitantemente, essa mesma coincidência de papéis tutoriais e instrutivos poderá ter funcionado como uma barreira estrutural ao maior envolvimento parental, contrariamente àquilo que era esperado pelos tutores.

A satisfação das necessidades psicológicas básicas na tutoria e a duração da relação tutorial

Além da estrutura da própria relação, do perfil dos tutores e dos tutorandos ou do conjunto de relações entre os adultos significativos dos tutorandos, a dinâmica relacional que sustentou a tutoria escolar na *Metodologia TUTAL* e, conseqüentemente, os resultados produzidos, poderá ter sido influenciado pela própria duração das relações. Uma primeira aproximação à natureza da tutoria escolar, no programa estudado, revelou que relações de tutoria com a duração de dois anos letivos pareceram oferecer um foco claro em matérias de competência, mas que esse foco foi alimentado por uma abordagem forte às necessidades de relação e por uma gestão das necessidades de autonomia que oscilava entre o controlo estrito e o fornecimento moderado de oportunidades para a tomada de decisão. Por sua vez, em relações de cariz mais curto (nove meses ou um ano letivo) as perspetivas dos alunos pareceram ser mais dissonantes, pelo menos no que à evolução da satisfação dessas necessidades entre o início e o fim desse programa diz respeito. Estes dados parecem indicar que a própria satisfação equilibrada e crescente de necessidades psicológicas básicas nas relações de tutoria também depende da extensão dessas interações no tempo. Com efeito, diversos trabalhos confirmam que relações temporalmente mais alargadas favorecem

melhores resultados, sobretudo do ponto de vista do bem-estar pessoal e social, seja na própria relação de tutoria, seja no quadro geral das relações sociais do aluno (Grossman, Chan, Schwartz & Rhodes, 2012; Herrera et al., 2011). Por outro lado, é possível que, num curto espaço de tempo (um ano letivo), os tutores tenham encontrado nas matérias escolares um acesso mais fácil para interação com os tutorandos, como se verificou nos estudos de eficácia compilados no terceiro capítulo deste trabalho. Inversamente, em relações mais alargadas, como aquelas que foram analisadas com intuito exploratório, no primeiro estudo qualitativo apresentado, uma interação mais prolongada no tempo terá facilitado uma aproximação mais equilibrada ou, pelo menos, ajustada às diferentes necessidades dos tutorandos, ainda que mantendo um foco na promoção da sua competência.

Implicações e Recomendações Globais

Os resultados obtidos interpelam, direta ou indiretamente, os limites ou virtudes da ação dos docentes, enquanto agentes de socialização, na escola contemporânea. Paulatinamente, o professor foi deixando de ser um mero transmissor de conhecimento, ou instrutor, para passar a ser cada vez mais encarado como um educador em sentido lato, capaz de modelar atitudes e comportamentos (Teodoro, 2001; Tofler, 1986). À volta desta conceção do papel transversal do professor como agente de socialização vulgarizaram-se noções como as de relação pedagógica, currículo oculto ou individualização do ensino. Este conjunto de novos dispositivos conceptuais mais não fizeram do que ajudar a Escola a migrar dos baldios da trama social em que se encontrava, há décadas atrás, para o centro de uma relação permanente e recursiva com famílias e comunidades, face às exigências das sociedades pós-modernas (Omer, 2011). Apesar da valorização do papel socializador do professor ser, porventura, um dos mais ambiciosos e consideráveis avanços dos sistemas educativos atuais, a verdade é que este mesmo ponto se constitui, também, como uma das

suas evoluções mais contraditórias, face a uma desqualificação proporcionalmente inversa da profissão docente, quer nas decisões políticas com impacto nas respetivas carreiras, quer num certo discurso público que tende a sedimentar uma imagem de impreparação técnica, científica e até pessoal para a docência, por parte de quem ensina. Concomitantemente, os próprios professores, individualmente ou enquanto classe, temem o esvaziamento da função docente, não apenas por via do aumento da *força de trabalho* na área para dar resposta às necessidades dos sistemas educativos, mas também pela acumulação de papéis de cariz administrativo e relacional com que cada vez mais se debatem. A tudo isto acresce o contexto de crise económica vigente, a qual tem reavivado a argumentação de que a Escola deverá regressar ao seu ímpeto fabril, reservando ao professor o papel de operário dedicado à transmissão do conhecimento (Tofler, 1986). Esta perspetiva racional do ensino ignora o papel socializador do professor ou limita-o ao exercício de múltiplas formas de autoridade (tradicional, científica, moral, técnica) (Pace & Hemmings, 2007). Não obstante a indubitável oposição entre esta visão limitadora da ação docente e as noções de risco, incerteza, adaptabilidade ou criatividade que caracterizam as sociedades de conhecimento em que vivemos, parece ser esta a narrativa destinada a vingar, pelo menos nos anos que se avizinham, fruto da escassez galopante de recursos. Face ao exposto, e tendo em conta os resultados encontrados, cabe pois perguntar que implicações e recomendações poderá originar a tutoria desenvolvida por professores. No fundo, que contributos práticos uma intervenção socioeducativa como a tutoria poderá oferecer aos sistemas educativos em geral e quais as vias que facilitarão a sua concretização? De modo a responder a esta pergunta, as implicações e recomendações deste trabalho são sistematizadas em dois grandes pontos: a orientação global que, em nosso entender, a tutoria deve prosseguir e a sua organização prática.

Uma visão para a tutoria

A visão de um programa de tutoria deve ser alimentada por dois princípios basilares. Por um lado, os resultados obtidos demonstram a pertinência de abordagens que promovam o sucesso académico dos tutorandos, sem que seja descurada a satisfação das suas diferentes necessidades, no âmbito da relação tutorial. A narrativa dominante (para não dizer opressora) da competência reduzida a indicadores quantitativos de desempenho tem sido caucionada pelas instâncias internacionais (*vide* Estratégia Europeia 2020), secundarizando a satisfação de outras necessidades de alunos mais vulneráveis como sejam as de relação e de autonomia. Aplicada nestes termos, a tutoria deixa de ser uma resposta integrada às necessidades do tutorando, para ser uma solução prescrita pelas escolas para alunos problemáticos, esvaziando o seu carácter de direito e, sobretudo, eliminando um cunho de informalidade que pode positivamente distingui-la do próprio ensino formal. Uma tutoria que mantenha como prioridade o próprio tutorando, na sua globalidade, e não apenas o aluno e os seus resultados, favorecerá uma satisfação equilibrada e potencialmente crescente das necessidades psicológicas básicas e a permuta constante e necessária entre interações assimétricas e interações simétricas necessárias ao sucesso da tutoria (Alarcão, 2000a; DuBois et al., 2011; Goldner & Mayseless, 2008). Por outro lado, a tutoria é e deverá continuar a ser uma resposta charneira entre diversas intervenções que coocorrem nos contextos de vida dos tutorandos. Contudo, o facto de ser uma solução relativamente recente no sistema de ensino Português, a par da sua conceção ainda dominante como uma solução de recurso ou remediativa, destinada a alunos mais vulneráveis, tende a atirar a tutoria para as margens das prioridades e respostas dos sistemas educativos. Esta marginalidade tem consequências, pois pode dificultar a adesão dos tutorandos, ao mesmo tempo que bloqueia a cooperação entre os diferentes adultos com intervenção (in)direta na socialização da criança ou do jovem tutorando. Por isso mesmo, as recomendações que se seguem com vista

a uma organização mais eficaz da *Metodologia TUTAL* ou de outros programas de tutoria devem procurar, essencialmente, favorecer a normalização da tutoria como uma resposta educativa. Essas mesmas medidas são pensadas no plano da decisão política, da intervenção das escolas, do acompanhamento disponibilizado no âmbito do programa e da articulação dos diferentes interventores.

Organização da tutoria: do decisor político à concertação de múltiplos atores

Uma organização mais eficaz da tutoria deve começar a montante. Com isto pretende dizer-se que é fundamental que o sistema educativo dote os professores tutores de condições para o exercício das suas funções. Na *Metodologia TUTAL*, a atribuição exclusiva dos tempos não letivos ao trabalho com os tutorandos e a previsão de um tempo no horário de tutores e alunos para a implementação de uma modalidade de tutoria grupal revelou-se um sustentáculo fundamental do programa. Esta opção teve custos consideravelmente baixos para os resultados encontrados, nomeadamente do ponto de vista académico. Contudo, a necessidade de manter encontros informais foi uma opção consciente para contornar as dificuldades inerentes a uma disponibilidade de tempo mesmo assim curta para a panóplia de solicitações associadas às relações tutoriais. Assim sendo, perante a relação custo/benefício, parece fazer sentido uma aposta do decisor político no alargamento do tempo disponível para trabalho não-letivo que possa ser atribuído ao exercício de funções tutoriais.

Do ponto de vista da organização de cada escola, procurou-se um envolvimento ativo dos diversos níveis de decisão e uma integração das práticas de tutoria no quadro normativo e nos rituais do processo escolar, em consonância com a própria visão da tutoria que se pretende validar. Esse esforço parece ter conduzido a determinadas inovações na seleção apropriada de professores para as turmas integradas no programa ou na concretização de

estratégias pedagógicas mais adequadas ao perfil dos tutorandos. Porém, de acordo com os tutores, foi também evidente alguma variabilidade, de escola para escola, na qualidade e intensidade dessas inovações. Do mesmo modo, e ainda de acordo com os tutores, a própria integração das práticas de tutoria não foi uniforme, no que diz respeito à cooperação entre tutores e professores do conselho de turma. Assim sendo, parece ser fundamental que a replicação futura deste programa de tutoria ou de programas similares defina critérios mais claros de organização da prática, sobretudo no que diz respeito à seleção de professores para as funções de tutoria e para conselhos de turma que implementem a *Metodologia TUTAL*, de modo a garantir que os pressupostos da tutoria sejam, efetivamente, implementados. A variação observada na colaboração entre tutores e professores poderá derivar, também, de uma falta de conhecimento e de identificação com a missão e valores da tutoria a que uma melhor divulgação das práticas de tutoria poderá obstar. Ainda no que se refere à organização da tutoria por parte das escolas, deve ser colocado um especial cuidado na formação de turmas que beneficiem do programa. Os critérios de inclusão na *Metodologia TUTAL* foram claramente definidos a partir da avaliação do risco individual. Porém, os resultados indicam que fatores individuais tais como o género, a idade ou a acumulação de risco podem condicionar os resultados fornecidos pela tutoria. Privilegiar a constituição de grupos que equilibrem a distribuição dos tutorandos em termos de género, orientar a intervenção tutorial, prioritariamente, para grupos mais jovens, ao nível do segundo ciclo do ensino básico, e ter um especial cuidado na constituição de turmas para que não concentrem, apenas, alunos com um perfil de elevada acumulação de risco parecem ser recomendações adicionais com utilidade, no sentido de melhorar os resultados encontrados neste trabalho.

Em termos da organização do acompanhamento dos tutores, a *Metodologia TUTAL* baseou-se num princípio de formação inicial associada a um esquema de supervisão continuada das atividades, de carácter presencial e não-presencial. Esta forma de

acompanhamento pareceu ser relativamente inócua para o (in)sucesso das relações de tutoria, pelo menos no entender dos seus beneficiários, ou seja, dos tutores. Todavia, a qualidade da formação e a existência de formas de acompanhamento dos tutores de caráter permanente tem sido associada a resultados mais favoráveis da tutoria (DuBois et al., 2011). Por isso mesmo, considera-se adequada a manutenção de um acompanhamento sistemático das atividades dos tutores. Porém, a formação inicial poderá beneficiar de alguns ajustamentos. Entre eles encontram-se o trabalho sobre o estabelecimento de relações de tutoria mais à medida das características de cada tutorando, baseadas num pressuposto de satisfação generalizada das necessidades psicológicas básicas, ou a introdução de informação sobre as singularidades do desenvolvimento infantil e juvenil e sobre os desafios da socialização destas crianças e destes jovens.

No que se refere à articulação dos diferentes interventores, o presente trabalho também reforça um extenso conjunto de contributos que, na literatura, apontam para a pertinência de estabelecer canais de cooperação estreitos entre os representantes da cultura escolar (neste caso os tutores), os pais e as comunidades. Quanto aos canais de comunicação entre tutores e pais, as evidências recolhidas sublinham uma visão negativa dos primeiros em relação ao envolvimento dos segundos no processo escolar dos tutorandos, bem como uma perspectiva contraditória dos pais no que concerne ao processo comunicacional estabelecido com os tutores. Perante este dado já extensivamente focado nas secções anteriores, carece dizer que algumas medidas parecem ser necessárias para que tutores e pais possam estabelecer uma comunicação mais frutífera e promotora de ganhos com uma maior dimensão e/ou que não se cinjam a variáveis académicas. A definição de atividades de envolvimento dos pais que estimulem canais de comunicação menos formais, utilizando códigos alternativos ao registo verbal e escrito usualmente adotado pelos representantes das escolas são genericamente recomendáveis. A promoção de encontros (em vez de reuniões), que partam de um convite

(em vez de uma convocatória), os quais privilegiem a apresentação de resultados tangíveis do trabalho dos tutorandos, adotando um registo visual (e.g. fotografia ou vídeo), em espaços alternativos à sala de aula (e.g. sala de professores), são sugestões de fácil concretização que poderão prevenir a ativação de experiências académicas negativas dos próprios pais ou ampliadas pelos respetivos filhos e levar a ganhos interacionais consideráveis. No caso de pais mais resistentes, fruto de relações mais tensas com a escolaridade dos filhos e com os seus próprios percursos escolares, poderá ser fundamental *ir ao encontro* dos mesmos. A reformulação da convocatória em convite poderá ser importante, mas insuficiente, nestes casos, pelo que possíveis visitas domiciliárias poderão favorecer o envolvimento parental e, por outro lado, modificar a disponibilidade percebida do professor por parte dos pais. Finalmente, alguns dos pais evidenciaram que a mudança do conteúdo da própria comunicação, quer de um prisma quantitativo, tornando-a mais frequente e abundante, quer de um ponto de vista qualitativo, com um maior destaque dado às possibilidades de mudança dos tutorandos ou às suas evidências, em vez da perpetuação da narrativa de défice e insucesso já conhecida, terá sido influente na produção de impactos mais significativos da tutoria. A disseminação deste modelo de comunicação à generalidade das relações entre tutores e pais parece-nos, pois, uma melhoria necessária, sobre a qual a própria formação poderá incidir de forma mais determinante. Por último, convém salientar que normalizar a tutoria nas escolas e aumentar o seu potencial efeito na vida de crianças e jovens mais vulneráveis implica, também, a sua concertação com outras intervenções técnicas que decorrem, paralelamente, na escola ou na comunidade, através de entidades como as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens ou os serviços de Segurança Social. A conjugação de tais abordagens foi apontada, ainda que de forma superficial, como um possível facilitador/barreira para o sucesso das relações de tutoria. O estabelecimento de *feedback* mútuo, entre profissionais de referência da família dos tutorandos e o tutor, que

evite ações contraditórias ou a própria participação de entidades externas no processo de recomendação de jovens para relações tutoriais são o exemplo de melhorias concretas que poderão favorecer uma articulação mais harmoniosa entre serviços da comunidade e a tutoria.

Limitações e recomendações para estudos futuros

Como se disse anteriormente, este projeto de investigação seguiu num desenho metodológico misto, de cariz sequencial (qualitativo-quantitativo-qualitativo) (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003), assente num princípio de múltiplas triangulações. As triangulações foram realizadas em termos de técnicas de recolha de informação utilizadas, de variáveis dependentes selecionadas e de informadores envolvidos. Tais opções globais pareceram ajustadas face à complexidade das intervenções tutoriais e visaram aumentar a fidedignidade dos dados recolhidos e das subseqüentes interpretações. Porém, e à semelhança de qualquer plano de estudo, as sucessivas pesquisas apresentadas evidenciam limitações, as quais não deixaram de ser debatidas ao longo dos diferentes estudos apresentados. Num esforço de síntese, procedemos à sua revisão panorâmica, em quatro linhas distintas: (a) a afinação dos *designs* tendo em vista um maior controlo de variáveis confundentes ou parasitas; (b) o alargamento dos indicadores de eficácia; (c) opções metodológicas adicionais e (d) generalização de resultados.

Do ponto de vista de um maior controlo de variáveis confundentes ou parasitas, a maior limitação da generalidade dos estudos compilados e apresentados prende-se com o facto da qualidade do suporte social fornecido no âmbito da tutoria ter sido descrito de acordo com um indicador geral da quantidade de satisfação das necessidades psicológicas básicas, com exceção do estudo por entrevista, integrado no primeiro capítulo. Esta solução em termos de medição decorreu, largamente, da necessidade de ajustar os instrumentos

usados à população em causa (Moreira, 2004). Por se tratar de uma população jovem e com notórias dificuldades do ponto de vista escolar, recorreu-se a um questionário breve, a Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Relação, o qual estabeleceu uma distinção estatisticamente aceitável entre as três necessidades psicológicas básicas do ponto de vista fatorial, mas que, contudo, não se apresentou como o modelo encontrado com melhor ajustamento. Por tudo isto, a medição deste fator foi feita ao longo dos diferentes estudos de eficácia como um indicador único, baseado no pressuposto teoricamente fundamentado de que, em contextos naturais, as necessidades psicológicas básicas são satisfeitas de forma integrada (Bartholomew et al., 2011; Deci & Ryan, 2000). As respetivas interpretações foram sendo, todavia, concertadas com as evidências do estudo qualitativo por entrevista que permitiu descrever a dinâmica de satisfação destas necessidades, no quadro da *Metodologia TUTAL*. Face ao exposto, torna-se claro que futuras investigações sobre este programa e a temática em causa, ancoradas no mesmo enquadramento teórico, beneficiarão de uma análise dos efeitos produzidos pela satisfação diferenciada das várias necessidades de relação, competência e autonomia. Do mesmo modo, será importante que os desenhos experimentais utilizados possam continuar a ser replicados. Essa é uma das virtudes deste estudo, face à escassez, na literatura, de planos de investigação que recorram a aleatorização e controlo sistemático de determinados fatores, como aliás o enquadramento geral deste trabalho descreveu de modo mais exaustivo. Todavia, além de uma medição mais fina e diferencial da satisfação das várias necessidades psicológicas básicas, será importante que outras variáveis confundentes ou parasitas como, por exemplo, intervenções paralelas (e.g. psicoterapia ou ações desenvolvidas na comunidade) possam, também, ser sujeitas a um controlo sistemático, mantendo-se o cuidado tido neste trabalho de observar as possíveis influências de fatores demográficos e de risco. Na mesma linha, a caracterização de elementos contextuais como o processo de seleção de professores, a constituição e dimensão

das turmas ou o envolvimento das lideranças poderá oferecer uma visão mais consistente de outras vias de influência e interações que podem afetar os resultados de um programa de tutoria, bem como do seu peso nesses mesmos resultados. Do ponto de vista estatístico, o recurso a modelos de equação estrutural afigura-se como uma solução interessante para concretizar este objetivo analítico. Ponderando a revisão da literatura que antecedeu a concretização do nosso projeto, considera-se ainda que a atenção dada aos efeitos da tutoria em diferentes subgrupos de tutorandos, em função de fatores como o género, a evolução no nível de satisfação percebida de necessidades psicológicas básicas ou a grau de risco acumulado se consubstancia como um das respostas mais estruturadas dadas as limitações encontradas. Este contributo poderá ser melhorado se procedimentos de amostragem proporcional forem implementados em estudos subsequentes, garantindo um maior equilíbrio no número de sujeitos em cada uma das condições comparadas.

No que se refere aos indicadores de eficácia da tutoria escolar, no contexto da *Metodologia TUTAL*, foram analisadas quer variáveis estritamente relacionadas com o desempenho escolar, quer variáveis destinadas a aferir da associação entre o suporte social providenciado pelos tutores e determinados indicadores de bem-estar pessoal, social e académico. Apesar de ter sido conseguida alguma amplitude na descrição dos efeitos produzidos pelo programa de tutoria, em consonância com sugestões encontradas em investigações anteriores, a utilização de outras medidas, seguindo princípios de análise complementares, poderá representar um contributo adicional na produção de conhecimento sobre a temática. O recurso a indicadores positivos, tais como os já utilizados, mas também de défice (e.g. depressão/ansiedade) ou a caracterização mais pormenorizada, de acordo com um maior número de variáveis, de cada um das áreas de bem-estar abordadas, podem ser soluções a ter em conta para futuros estudos.

O recurso a uma metodologia mista favoreceu também a operacionalização de respostas a limitações encontradas em trabalhos anteriores, nomeadamente, a ausência quase completa de comparações entre as perspetivas de diferentes intérpretes dos programas, desde os tutorandos aos pais, passando, como é óbvio, pelos tutores. A introdução de lógicas de investigação qualitativa a montante e a jusante dos estudos quantitativos de eficácia permitiu, também, a exploração mais aprofundada de uma prática singular no domínio da tutoria, por se tratar de um programa que conjuga os papéis de tutoria e ensino. Porém, outras opções metodológicas poderão melhorar a qualidade e intensidade dos dados recolhidos, com a mesma intenção, em futuras pesquisas. Por um lado, o estudo sistemático da influência da *Metodologia TUTAL* em função da acumulação de risco evidenciou que o programa se revelou eficaz na devolução de uma melhoria em indicadores de bem-estar social, mesmo que na literatura predomine a ideia de que a tutoria será potencialmente ineficaz perante perfis de risco mais elevado (e.g. Schwartz et al., 2011). Novos estudos que se direcionem para a compreensão de casos extremos, recorrendo a técnicas como a entrevista, poderão ser particularmente úteis para melhor entender de que modo os tutores agiram para favorecer estas melhorias em tutorandos mais vulneráveis. Do mesmo modo, a triangulação de várias perspetivas, quer numa lógica confirmatória/infirmatória dos resultados encontrados, envolvendo a comparação entre os dados recolhidos com os alunos e as opiniões dos tutores, quer numa lógica exploratória, na busca por uma expansão do conhecimento sobre os fatores que poderão ter conduzido a um maior ou menor sucesso das relações tutoriais, através da confrontação das impressões de pais e professores, constitui-se, a nosso ver, como uma dos pilares deste trabalho. No entanto, os dados acabaram por indiciar que teria sido também pertinente a auscultação dos professores dos tutorandos, facto que começa a ser agora ponderado na literatura (Chan et al., *in press*; Herrera et al., 2011) e que, no presente estudo, acabou por ser descurado.

Por fim, o maior aliciente deste programa, ou seja, a conjugação dos papéis de tutoria e de ensino, representa, igualmente, o maior óbice à generalização de resultados. Apesar de várias menções, em pesquisas anteriores, ao potencial desta opção no quadro da tutoria escolar (DuBois et al., 2002, 2011; DuBois & Silverthorn, 2005), outros programas são usualmente dinamizados por voluntários externos ao pessoal das escolas. De todo o modo, no presente trabalho ensaiou-se uma comparação com outras formas de tutoria da responsabilidade de cada escola. Embora as diferenças entre as amostras tenham sido estatisticamente controladas, as análises encontram-se limitadas pelos procedimentos de amostragem de conveniência utilizados pelo próprio tamanho reduzido dessa condição de tutoria. Apesar da dificuldade de recolha de dados, em Portugal, sobre outras práticas de tutoria da iniciativa de cada escola, face à sua dispersão e falta de sistematização, futuros estudos com essa intenção são altamente recomendáveis. Do mesmo modo, estudos longitudinais, com mais pontos de avaliação, são necessários para aferir da real eficácia da *Metodologia TUTAL*, garantindo-se que os mesmos não são espúrios. No entanto, é necessário manter presente que a variabilidade das condições em que a tutoria escolar é geralmente aplicada parece ser endémica nesta área, pelo que exercícios inferenciais que possam ser feitos contêm um grau de risco considerável (DuBois et al. 2011).

REFERÊNCIAS GERAIS

- Addi-Racah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805–813.
- Alarcão, M. (1998). Família e redes sociais – malha a malha se tece a teia. *Interações*, 7, 93-102.
- Alarcão, M.. (2000a). *(Des)equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alarcão, M. (2000b). Escola-família: Diálogos e monólogos em torno das dificuldades aluno/filho. In I. Soares (Coord.). *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajetórias (In)adaptativas ao longo da vida* (pp- 469-502). Coimbra: Quarteto.
- Alarcão, M., & Simões, F. (2008). *TUTAL – metodologia de intervenção com alunos e alunas promovida por professores tutores*. Oliveira de Azeméis: Papel de Carta.
- Alarcão, M., & Simões, F. (2009). O lugar da relação na promoção do sucesso académico: *Metodologia TUTAL, tutoria individual e tutoria grupal. Atas do VIII Encontro Internacional de Inovação Educacional*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 567-578.
- Amado, J. S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 75-102.

- Baskin, T. W., Slaten, C. D., Sorensen, C., Glover-Russell, J., & Merson (2010). Does youth psychotherapy improve academically related outcomes? A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 57(3), 290-296.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. New York: Basic Books.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22.
- Canavarro, J. M. P., Balão, A. B., Collot, M. P. R., Soares, M. C. R. M., & Batista, F. P. A. (2004). Plano nacional de prevenção do abandono escolar. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Segurança Social. Consultado a 2 de agosto de 2010
http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PNAPAE_sintese.pdf.
- Chan, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E. O., & Herrera, C. (in press). Pathways of influence in school-based mentoring: the mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology*.
- Chatterji, M. (2008). Synthesizing evidence from impact evaluations in education to inform action. *Educational Researcher*, 37 (1), 23-26.
- Chiu, M. M., & Chau, B. W. Y. (2011). Classroom discipline across forty-one countries: School, economic, and cultural differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(3), 516-533.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *Estatísticas da educação 2011: A qualificação dos portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Crowley, J. J., & Hauser, A. G. (2007). Evaluating whole school improvement models: Creating meaningful and reasonable standards of review. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 12*(1), 37-58.
- Cumsille, P., Flaherty, B., Darling, N., & Martínez, M. L. (2009). Heterogeneity and change in the patterning of adolescents' perceptions of the legitimacy of parental authority: A latent transition model. *Child Development, 80*(2), 418-432.
- Dallos, R., & Comley-Ross, P. (2005). Young people's experience of mentoring: Building trust and attachments. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 10*(3), 369-383.
- Darling, N. Bogat, G. A., Cavell, T. A., Murphy S. E., & Sanchez, B. (2006). Gender, ethnicity, development and risk: Mentoring and the consideration of individual differences. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 765-779.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies, 20*(3), 247-259.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- 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.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Holloway, B. E. (2011). A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(2), 57-91.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Characteristics of natural mentoring relationships and adolescents adjustment: Evidence from a national study. *The Journal of Primary Prevention, 26*(2), 69-92.

- Durlak, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of Pediatric Psychology*, *34*(9), 1-12.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation of program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, *41*, 327-350.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405-432.
- Epstein, J. L. 2001. *School, family and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Company.
- EURYDICE (2012). *Key data on education in europe 2012*. Brussels: EURYDICE.
- Goldner, L., & Maysless, O. (2008). Juggling the roles of parents, therapists, friends and teachers – a working model for an integrative conception of mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *16*(4), 412-428.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredricks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, *58*(6), 466-474.
- Grossman, J. B. Chan, C. S., Schwartz, S. E. O., & Rhodes, J. E. (2012). The test of time in SBM: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, *49*(1), 43-54.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brother Big Sisters School-Based Mentoring. *Child Development*, *82*, 346–361.

- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies, 11*(6), 735-762.
- Karcher, M. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE). A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science, 9*(2), 99-113.
- Karcher, M. J., & Nakkula, M. J. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared perspective, and collaborative interactions. *New Directions for Youth Development, 126*, 13-32.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, willfull adolescents and mentoring. *Journal of Community Psychology, 34*(6), 677-689.
- Laursen & Bukowski, (1997). A developmental guide to organization of close relationships. *International Journal of Behavioral Development, 21*(4), 747-770.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly, 22*, 557-584.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro J. L., & López, S. H. (2009). Validation of a portuguese version of the children's hope scale. *School Psychology International, 30*(5), 538-551.
- Mertz, N. T. (2004). What's a mentor anyway? *Educational Administration Quarterly, 40*(4), 541-560.
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., & Boiché, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin 35*(8), 1031-1045.
- Monteiro, A. (2004). *Associativismo e novos laços sociais*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Moran-Ellis, Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Slaney, J., & Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: Processes, claims and implications. *Qualitative Research, 6*(1), 45-59.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry, 71*(2), 241-255.
- Nakkula, M. J., & Harris, J.T. (2010). Beyond the dichotomy of work and fun: Measuring the thorough interrelatedness of structure and quality in youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development, 125*, 71-87.
- Omer, H. (2011). *The new authority: Family, school and community*. New York: Cambridge University Press.
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed method research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social behavioral research* (pp. 351-384). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Pace, P., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology and research. *Review of Educational Research, 77*(1), 4-27.
- Perista, H. (2002). Género e trabalho não pago: O tempo das mulheres e os tempos dos homens. *Análise Social, 163*, 447-474.
- Philip, K., & Hendry, L. B. (2000). Making sense of mentoring or mentoring making sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people. *Journal of Community & Applied Psychology, 10*, 211-223.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pogrow, S. (1999). Consistent large gains and high levels of achievement are the best measures of program quality: Pogrow responds to Slavin. *Educational Researcher, 28*, 24-31.

- Randolph, K. A., & Johnson, J. L. (2008). School-based mentoring: A review of the research. *Children & Schools, 30*(3), 177-185.
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., Bruil, J., Power, M., Power, M., Cloetta, B., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. and the European KIDSCREEN Group. (2007). The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: Psychometric results of a cross-cultural survey in 13 european countries. *Quality of Life Research, 16*, 1347-1356.
- Relvas, A. P. (2002). A mulher na família: “Em torno dela”. In A. P. Relvas & M. Alarcão (Eds.). *Novas formas de família* (pp 299-340). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rhodes, J. E., Bogat, G. A., Roffman, J., Edelman, P., & Galasso, L. (2002). Youth mentoring in perspective: Introduction to the special issue. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 149-155.
- Russell, L. (2007). Mentoring is not for you!: Mentee voices on managing the mentoring experience. *Improving Schools, 10*(1), 41-52.
- Rutter, M. (2006). The promotion of resilience in the face of adversity. In A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds). *Families count: Effects on child and adolescent development* (pp. 26-52). New York, NY US: Cambridge University Press.
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E. Chan, E. S., & Herrera, C. (2011). The impact of school-based mentoring on youths with different relational profiles. *Developmental Psychology, 47*(2), 450-462.
- Schwartz, S. E. O., Rhodes, J. E., & Herrera (2012). The influence of meeting time on academic outcomes in school-based mentoring. *Children and Youth Services Review, 34* (12), 2319-2326.
- Sheldon, K. M., & Gunz, A. (2009). Psychological needs as basic motives, not just experiential requirements. *Journal of Personality, 77*(5), 1467-1491.

- Silva, A. M. C., & Moreira, M. A. (2009). *Formação e mediação socioeducativa. Perspetivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.
- Simão, A. M. V., Flores, A., Fernandes, F., & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: Conceções e práticas. *Revista Sísifo*, 7, 75-88.
- Simões, F., & Alarcão, M. (2011). Avaliação da motivação intrínseca na aprendizagem: Validação de duas escalas para crianças e adolescentes. *Psico-USF*, 16(3), 265-273.
- Simões, F., & Alarcão, M. (*in press*). A satisfação de necessidades psicológicas básicas em crianças e adolescentes: Adaptação e validação da ESNPBR. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.
- Slavin, R. E. (2008). What Works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5-14.
- Sluzki, C. (1996). *La red social: Frontera de la practica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Spencer, R. (2006). Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth & Society*, 37(3), 287-315.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tofler, A. (1986). *A terceira vaga*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.
- Urbano, P. (2011). Da escola em crise: Posição do problema. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(2), 27-38.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257-262.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2009). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In S. Karabenick & T. C. Urdan (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (pp. 105-165). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

- Véroneau, M. H., Koestner, R. F., & Abela, J. R. Z. (2004). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of the self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(2), 280-292.
- Waszak, C., & Sines, M. (2003). Mixed methods in psychological research. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.). *Handbook of mixed methods in social behavioral research* (pp. 351-384). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Wood, S, & Mayo-Wilson, E. (2012). School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 22*(3), 257-269.

ANEXOS

**ANEXO I - GUIÕES DE PREENCHIMENTO DE MAPA DE REDE E DE
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Racional para o preenchimento do mapa de rede

Vou pedir-te a realização de uma pequena tarefa, no sentido de conhecer aquelas pessoas que são mais importantes para ti. Todas essas pessoas são incluídas neste desenho onde há três círculos sucessivamente maiores e uma cruz. A cruz divide os círculos em quatro espaços ou áreas que representam diferentes tipos de relação. Um dos espaços representa as tuas amizades e outro representa a tua família. Outro representa as relações que tens com outras pessoas da comunidade, nomeadamente com vizinhos e/ou com instituições das quais poderás fazer parte, sejam elas associações ou clubes a que pertenças ou instituições ou grupos organizados de jovens existentes na tua freguesia. Finalmente, um último espaço que representa os colegas de estudo.

Em cada um destes espaços, iremos representar todas as pessoas que são significativas ou importantes para ti. Quanto mais importante uma pessoa for para ti (em cada um dos espaços deste esquema) mais próxima a deverás representar do ponto central que neste desenho serve para te representar.

Questões de exploração do mapa de rede:

- Olhando para a figura, como é que descreverias as tuas relações?
- O que é que descobriste sobre as tuas relações sociais?
- O que foi mais interessante para ti neste exercício?

Questão de partida para identificação de tutores

Agora que concluíste a tarefa, vou pedir-te que me indiques aquela(s) pessoa(s) adulta(s) que, para além dos teus pais (à exceção dos teus pais), são ou foram importantes para ti porque te ajudam ou te ajudaram, em alturas difíceis, dando apoio ou conselhos, porque te ajudam ou ajudaram a aprender coisas importantes para o teu futuro ou porque achas que influenciam ou influenciaram a tua maneira de ser, a tua personalidade. O que te peço é

que me digas se, de entre estas pessoas, há alguém que tenha sido, para ti, um modelo ou um tutor? Um tutor não é alguém da tua idade ou um(a) namorado(a). É um adulto com mais experiência do que tu, que te orienta(ou) e/ou apoia(ou).

GUIÃO DE ENTREVISTA

Dados biográficos

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Local de residência:

Escolaridade:

Situação perante o trabalho:

A. Análise das características estruturais da relação tutorial

1. Como foi que conheceste essa pessoa?

2. Há quanto tempo convives com ela?

3. E onde costumam estar juntos?

4. Numa semana, quantas vezes estão juntos? E num mês, quantas vezes se encontram?

5. Fala-me um pouco sobre o que vos levou a tornarem-se mais próximos.

- Como é que isso aconteceu?
- Já deves ter conhecido outras pessoas adultas da mesma idade, mas que não se tornaram assim tão íntimas. Porque é que essa intimidade aconteceu com essa pessoa? Gostava de te ouvir sobre isso.

B. Distinção das relações tutoriais em função do suporte às diferentes necessidades básicas (pertença, competência e autonomia)

1. Gostava que me falasses sobre o que costumam fazer quando estão juntos.

- E quando estavas a frequentar a formação, também faziam as mesmas coisas?

2. E de que é que costumam falar?

- Falam só desses assuntos?
- Falam de outros assuntos mais pessoais?
- Falam só sobre ti ou falam também sobre situações da vida dela?
- São coisas de que falas com outras pessoas?
- Essa pessoa ensina-te coisas?
- E hoje em dia falam sobre as mesmas coisas?

3. De tudo aquilo que fazem quando estão juntos, conta-me aquilo que é mais importante para ti.

4. Conta-me aquela situação em que achas que a relação se revelou mais importante para ti.

- Quando foi que isso aconteceu?
- Explica-me o melhor que puderes o que essa pessoa fez, nessa situação, que foi importante.
- E depois dela ter feito isso, o que aconteceu? Podes dar-me mais exemplos?
- Ela já fez esse tipo de coisas noutras situações?

5. Conta-me agora uma situação em que tenham estado em desacordo ou em que discutiram.

- Quando foi que isso aconteceu?
- O que é que ela fez que te desagradou/desiludiu/te marcou de forma negativa?
- Ela costuma fazer isso noutras situações? Como costumam ultrapassar essa dificuldade?

6. Durante esse período em que conviveram, podes contar-me uma situação em que tiveste de tomar uma decisão importante?

- Como é que essa pessoa lidou com a situação de teres que tomar uma decisão (O que é que ela te fez para te apoiar?)
- A maneira de lidar com as decisões dessa pessoa revelou-se noutras situações? O que é que ela fez nessas outras situações?)

7. Fala-me um pouco sobre que mudanças houve na tua maneira de ser que se devem à influência dessa pessoa.

- Essas mudanças mantêm-se hoje em dia? O que levou a que se mantivessem?
- De que coisas falaram ou que coisas fizeram que se têm revelado úteis no resto da tua vida?
- Em que é que para ti essa pessoa serviu como um modelo?

8. Imagina a tua vida daqui a 10 anos. Conta-me como achas que ela irá ser.

8.1. Em tudo aquilo que imaginas que será a tua vida daqui a 10 anos, conta-me em que aspetos se irá notar a importância de tudo quanto fizeste e falaste com essa pessoa.

- Que coisas poderão acontecer na tua vida que mostrem a influência dessa pessoa?
- Que coisas poderão acontecer na tua vida que farão ela sentir-se orgulhosa?

9. Explica-me se achas que a ajuda dessa pessoa continuaria a ser necessária.

- Como é que ela te poderia ser útil?
- Em que te poderia ajudar?

10. Imagina que daqui a 10 anos querias escrever uma carta ou um e-mail para essa pessoa.

O que é que lhe dirias nessa carta ou nesse e-mail?

C. Forma como tutor e tutorando contribuem para a definição da relação

1. A vossa relação tem vindo a mudar ao longo do tempo? Se sim, explica-me o melhor que puderes aquilo que mudou.

- Só mudaram coisas da tua parte?
- Que coisas têm mudado de parte a parte?
- O que mudou na maneira de ser dessa pessoa?

2. Fala-me um pouco sobre o que é que, na tua opinião, leva essa pessoa a manter-se ligada a ti/ a ter-se afastado de ti ou

- Mesmo que não saibas muito bem, dá a tua opinião, a partir daquilo que tem sido/foi a vossa relação).

3. Como é que essa pessoa demonstra/demonstrou o interesse que tem por ti?

- Por favor dá-me alguns exemplos de coisas que ela faz/fez que mostrem esse interesse dela.

4. Quais as características da tua maneira de ser que essa pessoa mais valoriza?

- Conta-me uma situação em que essas características tua da maneira de ser ajudaram a vossa relação.
- Como é que esses aspectos da tua maneira de ser ajudam a vossa relação? Fala-me um pouco mais sobre isso.

5. Quais as características que mais valorizas na maneira de ser dessa pessoa?

- Conta-me uma situação em que essas características da maneira de ser dessa pessoa ajudaram a vossa relação.
- Como é que esses aspectos da maneira de ser dessa pessoa ajudam a vossa relação? Fala-me um pouco mais sobre isso.

ANEXO II - BATERIA DE QUESTIONÁRIOS – ESTUDOS DE EFICÁCIA

Data ____ / ____ / ____

Escola _____

Turma ____

Nº de aluno ____

Idade ____

(Assinala com uma cruz) Sexo: Feminino ____ Masculino ____

(Assinala com uma cruz) Escolaridade: 5º ano ____ 7º ano ____

Hoje vais colaborar num estudo que poderá melhorar a tua vida como aluno/a e ajudar a tua escola a melhorar aquilo que tem para te oferecer.

Para isso, basta que respondas o melhor que souberes às questões que vais ver de seguida.

As perguntas que vais encontrar são sobre aquilo que pensas sobre ti ou sobre a tua maneira de ser e estão divididas em 6 partes.

Cada parte tem instruções sobre como deves responder às questões.

Isto não é um teste. Ao responderes, pedimos-te que sejas o mais honesto/a possível. Não há respostas certas ou erradas. O que conta é mesmo a tua opinião.

As tuas respostas são confidenciais. Quer dizer que ninguém que tu conheças saberá a tua opinião. Por isso, não deves escrever o teu nome em qualquer uma das páginas deste questionário.

Irás ter o tempo suficiente para responderes.

É muito importante que respondas a todas as perguntas. Por favor, não deixes qualquer pergunta em branco. No fim de teres respondido, revê todo o questionário e vê se ficou alguma resposta por dar.

Por favor lê todas as questões cuidadosamente. Que resposta vem à tua cabeça primeiro? Escolhe e assinala a resposta mais adequada ao teu caso.

Lembra-te: isto não é um teste, por isso não existem respostas erradas. É importante para ti responder a todas as questões e para nós perceber as tuas respostas claramente. Quando pensas na tua resposta, por favor, tenta pensar na última semana.

Não tens que mostrar as tuas respostas a ninguém. E ninguém teu conhecido vai ver o questionário depois de o teres terminado.

Em geral, como descreves a tua saúde?					
Muito má	Má	Boa	Muito Boa	Excelente	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Pensa na última semana	Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Extremamente
Sentiste-te bem e em forma?	Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Extremamente
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estiveste fisicamente activo (ex. correr, escalada andar de bicicleta)?	Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Extremamente
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foste capaz de correr bem?	Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Extremamente
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pensa na última semana	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre
Sentiste-te cheio(a) de energia?	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pensa na última semana	Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Extremamente
A tua vida tem sido agradável?	Nada	Pouco	Moderadamente	Muito	Extremamente
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pensa na última semana	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre
Tiveste bom humor?	Nada <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Divertiste-te?	Nada <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Pensa na última semana	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre
Sentiste-te triste?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Sentiste-te tão mal que não quiseste fazer nada?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Sentiste-te sozinho(a)?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Sentiste-te feliz com a tua maneira de ser?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

Pensa na última semana	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre
Tiveste tempo suficiente para ti próprio?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Foste capaz de fazer actividades que gostas de fazer no teu tempo livre?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Os teus pais tiveram tempo suficiente para ti?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Os teus pais trataram-te com justiça?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Foste capaz de conversar com os teus pais quando quiseste?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Tiveste dinheiro suficiente para fazeres as mesmas actividades que os teus amigos?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Tiveste dinheiro suficiente para as tuas despesas?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
<hr/>					
Pensa na última semana	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre
Tiveste tempo com os teus amigos(as)?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Divertiste-te com os teus amigos(as)?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Tu e os teus/tuas amigos(as) ajudaram-se uns aos outros?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Sentiste que podes confiar nos(as) teus/tuas amigos(as)?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

Pensa na última semana	Nada	Pouco	Moderada mente	Muito	Extrema mente
Sentiste-te feliz na escola?	Nada <input type="radio"/>	Pouco <input type="radio"/>	Moderada mente <input type="radio"/>	Muito <input type="radio"/>	Extrema mente <input type="radio"/>
Foste bom aluno(a) na escola?	Nada <input type="radio"/>	Pouco <input type="radio"/>	Moderada mente <input type="radio"/>	Muito <input type="radio"/>	Extrema mente <input type="radio"/>

Pensa na última semana	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre
Sentiste-te capaz de prestar atenção?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>
Tiveste uma boa relação com os teus professores?	Nunca <input type="radio"/>	Raramente <input type="radio"/>	Algumas vezes <input type="radio"/>	Frequente mente <input type="radio"/>	Sempre <input type="radio"/>

Vais ver de seguida quatro afirmações acerca da tua vida como aluno/a. Classifica cada uma delas pensando sobre como vai ser a tua aprendizagem, neste ano letivo. Para classificares as afirmações, usa a escala de 5 pontos que se segue a cada afirmação, fazendo uma cruz (X) dentro do círculo (O) que melhor te descreve.

1.Sinto confiança para aprender a maior parte das matérias.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Sou capaz de aprender a maior parte das matérias.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.Vou ser capaz de atingir os meus objectivos, neste ano lectivo.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Vou ser capaz de ter boas notas, na maior parte das disciplinas.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os meus sentimentos

Por favor, lê cuidadosamente as afirmações que se seguem. De que forma se relacionam com a tua vida? E de que forma achas que são verdadeiras na relação com o teu ou a tua diretor(a) de turma? Coloca uma cruz (X) dentro do círculo (O) que melhor te descreve.

1.Quando estou com ele/ela, sinto que posso ser eu próprio/a.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.Quando estou com ele/ela, sinto-me uma pessoa capaz de fazer as coisas bem.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.Quando estou com ele/ela, sinto que se interessa e que gosta de mim.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.Quando estou com ele/ela, sinto-me incapaz.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Quando estou com ele/ela, sinto que posso dizer o que penso.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Quando estou com ele/ela, sinto um grande afastamento entre nós.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Quando estou com ele/ela, sinto que sou capaz de fazer as coisas depressa e bem.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Quando estou com ele/ela, sinto muita proximidade e confiança.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Quando estou com ele/ela, sinto-me obrigado/a a ser de uma maneira que não sou.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

As seis questões abaixo indicadas são sobre o que é que as pessoas pensam acerca de si próprios e sobre como elas fazem as coisas, no geral. Lê cada questão com atenção. Para cada questão, pensa como és na maioria das situações. Coloca uma cruz (X) dentro do círculo (O) que melhor te descreve. Não há respostas certas nem erradas. O que interessa é a tua opinião.

Penso que estou a fazer bem as coisas.

Nenhumas das vezes	Poucas vezes	Às vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Todas as vezes
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Consigo pensar em muitas maneiras de conseguir as coisas que considero importantes.

Nenhumas das vezes	Poucas vezes	Às vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Todas as vezes
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acho que faço as coisas tão bem como as pessoas da minha idade.

Nenhumas das vezes	Poucas vezes	Às vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Todas as vezes
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quando tenho um problema consigo pensar em muitas maneiras de o resolver.

Nenhumas das vezes	Poucas vezes	Às vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Todas as vezes
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Acho que as coisas que fiz no passado vão ajudar-me no futuro.

Nenhumas das vezes	Poucas vezes	Às vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Todas as vezes
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em situações que os outros desistem, eu sei que consigo encontrar maneiras de resolver um problema.

Nenhumas das vezes	Poucas vezes	Às vezes	Várias vezes	Muitas vezes	Todas as vezes
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Por favor, lê as afirmações que se seguem. Cada uma delas é sobre a tua maneira de ser e sobre aquilo que pensas sobre ti. Classifica cada uma das afirmações, pensando *nesta altura da tua vida*. Para classificares as afirmações, usa a escala de 5 pontos que te é apresentada a seguir, fazendo uma cruz (X) na resposta que melhor te descreve.

1. Sinto que sou eu a escolher aquilo que faço.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Faço as coisas que tenho que fazer por escolha própria.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Eu faço aquilo que faço, porque me interessa.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 Sinto-me livre para fazer as coisas que decido fazer.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.Sinto-me livre para fazer aquilo que escolho fazer.

Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

ANEXO III - GUIÃO – GRUPO FOCAL – PROFESSORES

Guião do grupo focal

Objectivos gerais

- Avaliar o impacto da *Metodologia TUTAL*
- Triangular a informação do estudo quantitativo realizado com os tutorandos com a perspectiva de outros informadores

Momento social

Receber as pessoas. É oferecido um pequeno lanche. Manter uma conversa informal durante 10/15 minutos, evitando a discussão de aspetos relacionados com o projeto.

Introdução

“Como sabem, estamos no final da oficina de formação. Embora este debate esteja dentro das horas presenciais da oficina, a discussão de hoje não conta para efeitos da vossa avaliação. Na verdade, este é um momento de reflexão e discussão sobre a vossa experiência como tutores. O objetivo é o de aprender um pouco mais sobre aquilo que funciona ou que não funciona nesta prática, comparando com a visão dos alunos e dos pais. Assim sendo, o que importa é que falem um pouco da vossa experiência e que sejam o mais sinceros possível. Não há respostas certas ou erradas. O que conta é mesmo a vossa opinião, mesmo que tenham divergências.

Como veem, a sessão será gravada. O objetivo é registar as vossas opiniões, para efeitos de avaliação do programa. De todo o modo, a informação que recolhermos é estritamente confidencial e apenas para efeitos desta investigação. Nos relatórios ou artigos que possam ser redigidos, às transcrições serão atribuídas a nomes fictícios.

Este debate tem apenas duas regras. A primeira é a de que todos participem. Será importante que todos deem a sua opinião, mesmo que discordando com outros pontos de

vista. A segunda é a de que tentemos falar cada um por sua vez. A razão é simples: como o debate está a ser gravado, se falarmos todos ao mesmo tempo torna-se mais difícil depois perceber o que ficou dito e transcrevê-lo. O meu papel será o de moderar e não o de participar na discussão. Tentarei garantir que todos participem, aprofundando aqui e a ali as suas opiniões. Assim sendo, avancemos desde já para a primeira questão...”

Questões-chave

Na vossa opinião, em que aspectos os vossos alunos têm melhorado pelo facto de terem sido abrangidos pela *Metodologia TUTAL*?

- Isso foi a nível escolar. E a nível pessoal e social? Pode dar-me um exemplo?

Falem-me um pouco daqueles aspetos em que esperavam uma maior evolução dos vossos alunos, pelo facto de terem sido abrangidos pela *Metodologia TUTAL*, mas em que isso não sucedeu.

- Isso foi a nível escolar. E a nível pessoal e social? Pode dar-me um exemplo?

Quais foram os fatores que facilitaram a vossa ação como tutores?

Quais foram as maiores barreiras ou dificuldades que encontraram? Pode dar-me um exemplo?

- Na vossa opinião, o que terá de ser melhorado na *Metodologia TUTAL* para que esses resultados esperados sejam mesmo atingidos?

Sumário

Fazer a síntese e pedir feedback, no sentido de corrigir ou acrescentar informações. Cada um dos participantes deve responder individualmente a esta questão.

Nota

Poderão ser feitas sínteses intermédias, para cada questão-chave, de modo a facilitar a síntese final.

ANEXO IV - GUIÃO – GRUPO FOCAL – PAIS

Objectivos gerais

- Avaliar o impacto da *Metodologia TUTAL*
- Triangular a informação do estudo quantitativo realizado com os tutorandos com a perspectiva de outros informadores

Momento social

Receber as pessoas. É oferecido um pequeno lanche. Manter uma conversa informal durante 10/15 minutos, evitando a discussão de aspetos relacionados com o projeto.

Introdução

“Como sabem, contactei-vos, porque estou a tentar perceber um bocadinho melhor a opinião dos pais em relação à tutoria em que os vossos filhos estiveram envolvidos, no ano letivo passado. O objetivo é aprender um pouco mais sobre aquilo que funcionou ou que não funcionou nesta prática e também sobre o resultado que isso teve no aproveitamento dos vossos filhos. O mais importante é falarem um pouco da vossa experiência e que sejam o mais sinceros possível. Não há respostas certas ou erradas. O que conta é mesmo a vossa opinião, mesmo que tenham divergências.

Como veem, a sessão será gravada. O objetivo é registar, efetivamente as vossas opiniões. De todo o modo, a informação que recolheremos é estritamente confidencial e apenas para efeitos desta investigação. Nos relatórios ou artigos que possam ser redigidos, às transcrições serão atribuídas a nomes fictícios.

Este debate tem apenas duas regras. A primeira é a de que todos participem. Será importante que todos deem a sua opinião, mesmo que discordando com outros pontos de vista. A segunda é a de que tentemos falar cada um por sua vez. A razão é simples: como o debate está a ser gravado, se falarmos todos ao mesmo tempo torna-se mais difícil depois

perceber o que ficou dito e transcrevê-lo. O meu papel será o de moderar e não o de participar na discussão. Tentarei garantir que todos participem, aprofundando aqui e a ali as suas opiniões. Assim sendo, avancemos desde já para a primeira questão...”

Questões-chave

Na vossa opinião, o que é que melhorou nos vossos filhos pelo facto de terem estado em tutoria?

- Isso foi a nível escolar. E na maneira de ser? No comportamento? Pode dar-me um exemplo?

Falem-me um pouco daqueles aspetos em que esperavam uma maior evolução dos vossos filhos, por terem tutores, mas em que essa evolução não aconteceu.

- Isso foi a nível escolar. E na maneira de ser? No comportamento? Pode dar-me um exemplo?

Quais foram os fatores que ajudaram a que a tutoria fosse bem-sucedida?

- Porque é que recomendariam a tutoria a outros pais?
- Em que é que a tutoria foi diferente das direções de turma anteriores?

Quais foram as maiores barreiras ou dificuldades para o sucesso da tutoria?

- Pode dar-me exemplos?
- Na vossa opinião, o que terá de ser melhorado para que a tutoria tenha mais sucesso?

Síntese

Fazer a síntese e pedir feedback (há algum aspecto que esteja a faltar?) – cada pessoa deve responder individualmente a esta questão.

Nota

Poderão ser feitas sínteses intermédias, para cada questão-chave, de modo a facilitar a síntese final.