



UNIVERSIDADE  
**LUSÓFONA**  
D O P O R T O

Mariana Isabel Silva Pinto

**Apoio Tutorial no Ensino Superior: Efeitos de um projeto-piloto no apoio social percebido, bem-estar pessoal e vivências académicas de estudantes do 1º ano**

Trabalho realizado sob a orientação da  
Professora Doutora Célia Regina Gomes Oliveira

Setembro, 2018





Mariana Isabel Silva Pinto

**Apoio Tutorial no Ensino Superior: Efeitos de um projeto-piloto no apoio social percebido, bem-estar pessoal e vivências académicas de estudantes do 1º ano**

Dissertação de Mestrado Psicologia Clínica e da Saúde

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona do Porto no dia 14/11/2018, perante o júri seguinte:

Presidente: Professora Doutora Inês Jongenelen (Professora Associada da Universidade Lusófona do Porto)

Vogais: Professor Doutor João Lopes (Professor Associado com Agregação da Universidade do Minho) – Arguente

Orientador: Professora Doutora Célia Oliveira (Prof.<sup>a</sup> Auxiliar da Universidade Lusófona)

Setembro, 2018

É autorizada a reprodução parcial desta dissertação apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

*“Sempre parece impossível até que seja feito.”*

Nelson Mandela

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer primeiramente, à minha orientadora, Prof. Doutora Célia Oliveira, agradeço pela disponibilidade e dedicação, pela orientação fornecida, apoio transmitido, exigindo sempre o melhor de mim.

De seguida, à minha família, por todos os esforços realizados e apoio prestado ao longo destes anos, para que eu conseguisse chegar aqui.

Ao meu namorado, pela compreensão, carinho e apoio transmitido, por ter acreditado em mim, fazendo com que nunca desistisse.

À minha amiga e companheira nesta jornada, Paula Matos, quero agradecer pela amizade, pelo carinho e por todos os bons momentos que passamos juntas. Sem dúvida que sem ti, tudo teria sido muito diferente.

Aos meus restantes amigos, quero agradecer pela compreensão e apoio prestado ao longo dos tempos.

A todos, o meu sincero obrigada!

## **Apoio Tutorial no Ensino Superior: Efeitos de um projeto-piloto no apoio social percebido, bem-estar pessoal e vivências académicas de estudantes do 1º ano**

### **Resumo**

O primeiro ano do ensino superior apresenta-se frequentemente como um período crítico para os/as estudantes, em consequência de um conjunto significativo de desafios e mudanças que se colocam nesta nova etapa académica. Por outro lado, cabe às instituições de Ensino Superior equacionar medidas e estratégias que promovam a adaptação e desenvolvimento dos/as estudantes. A investigação indica que programas de tutoria apresentam potenciais benefícios para a promoção da adaptação e ajustamento psicossocial de estudantes do 1.º ano. Neste sentido, desenvolveu-se um projeto-piloto de apoio tutorial centrado em três vetores de intervenção: 1) tutoria por pares, 2) tutoria-docente e 3) atividades de apoio tutorial focadas no desenvolvimento de competências, tendo-se avaliado no presente trabalho o impacto dos vetores 1 e 2. Participaram no projeto 63 estudantes do 1.º ano de licenciatura da Universidade Lusófona do Porto, dos quais 49 da licenciatura em Psicologia (Grupo de Intervenção) e 14 da licenciatura em Direito (Grupo de Comparação). Os instrumentos incluíram um questionário sociodemográfico, um questionário de vivências académicas (QVA-r, de Almeida, Ferreira e Soares, 1999), uma medida de bem-estar individual percebido (sub-escala “dimensão pessoal” do questionário QVA-r), uma medida de suporte social percebido (SSA, de Antunes e Fontaine, 1994/5) e um questionário de perceção de suporte social dos tutores (Antunes, 2017, versão em estudo). Os resultados revelam ausência de diferenças, nas variáveis em estudo, entre o pré-teste e o pós-teste para cada um dos grupos. Apesar desta ausência de efeitos da intervenção, o grupo experimental apresentou diferenças significativas, pós-intervenção, comparativamente ao grupo de comparação, evidenciando valores positivos e mais elevados nas perceções de vivências académicas, bem-estar pessoal e suporte social. Discutem-se os resultados à luz de hipóteses explicativas e apresentam-se sugestões para o aprofundamento do projeto em estudos futuros.

*Palavras-chave:* Tutorias; Ensino Superior; Apoio Social Percebido; Bem-estar Pessoal; Vivências Académicas.

## **Apoio Tutorial no Ensino Superior: Efeitos de um projeto-piloto no apoio social percebido, bem-estar pessoal e vivências acadêmicas de estudantes do 1º ano**

### *Abstract*

*The first year of higher education is often a critical period for students due to a significant set of challenges and changes in this new academic stage. On the other hand, Higher Education Institutions have the responsibility to equate measures and strategies that promote the adaptation and development of the students. Research indicates that tutoring programs have potential benefits for promoting adaptation and psychosocial adjustment of 1st year students. In this sense, a pilot project of tutoring focused on three different methods was developed: peer tutoring, faculty members tutoring, and tutoring activities focused on skills development, and the impact of vectors 1 and 2 was evaluated in the present study. Sixty-one undergraduate students from the Lusófona University of Porto took part in the project, 49 of which were from Psychology licensure (Intervention Group) and 14 from Law licensure (Comparison Group). The instruments included a sociodemographic questionnaire, a questionnaire of academic experiences (QVA-r, by Almeida, Ferreira and Soares, 1999), a measure of perceived well-being (the "personal dimension" sub-scale of the QVA-r questionnaire), a perceived social support measure (SSA, by Antunes and Fontaine, 1994/5) and a questionnaire of perceived social support by tutors (Antunes, 2017 version under study). The results show that there were no differences in the variables under study between the pre-test and the post-test for each of the groups. Despite this lack of intervention effects, the experimental group presented significant differences, post-intervention, compared to the comparison group, evidencing positive and higher values in the perceptions of academic experiences, personal well-being and perceived social support. The results are discussed in light of explanatory hypotheses and suggestions are presented for further study in future studies.*

*Keywords:* Tutoring; Higher education; Perceived Social Support; Personal well-being; Academic Experiences.



## Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
<i>Abstract</i> .....	iii
Tutorias.....	1
Programas de Tutoria em Portugal .....	6
Benefícios do Apoio Tutorial .....	7
Método.....	10
Resultados.....	16
1. Análise do Efeito do Projeto de Tutorias para o grupo de intervenção – amostra total (N= 46) .....	16
2. Análise do Efeito do Projeto de Tutorias (N =14): comparação entre o grupo de intervenção e o grupo de comparação .....	20
Discussão .....	26
Referências .....	26

## **Tutorias**

A função tutorial tem recebido um crescente interesse no ensino superior, ainda que a tutoria não seja um fenómeno novo. Esta, genericamente, pode definir-se como uma ajuda fornecida ao aluno, quer no meio académico quer no meio pessoal e profissional. O Ensino Universitário e as Tutorias correspondem a práticas de educação interdependentes, mas que convergem quando se trata da aprendizagem do estudante (Mundina Pombo & Ruiz, 2005).

Com a Declaração de Bolonha (19 de junho de 1999) tornou-se evidente a necessidade de reestruturar o Ensino superior (Flores, Simão & Carrasco, 2012), visto que o método tradicional de educação universitária se focava essencialmente no ensino e não na aprendizagem académica (Pérez & Aguilar, 2011). A promoção de um ensino de qualidade, baseado na aprendizagem académica, implica inevitavelmente uma redefinição do trabalho, da formação e do desenvolvimento profissional dos/as docentes; tornando-se necessário a valorização e o fornecimento de recursos por parte das Instituições Universitárias, com o objetivo de redefinir a formação dos/as docentes e, a título de exemplo, o implementar projetos/programas de Tutorias (Mundina et al., 2005). Dado que, os estudantes são um recurso abundante, comparativamente aos recursos disponibilizados para auxiliar os estudantes (e.g., docentes), a tutoria, torna-se um método interessante e cada vez mais requisitado pelas Instituições Universitárias (De Backer, Keer, Valcke & 2012; Dufrene, Noell, Gilbertson & Duhon, 2005).

Não existindo uma definição única, o conceito de tutoria no Ensino Superior é apresentado de múltiplas formas, nomeadamente: 1) uma pessoa que fornece orientação académica; 2) uma pessoa mais avançada ou mais experiente que orienta uma pessoa menos experiente ou um grupo de pessoas; 3) uma pessoa que partilha a sua experiência com outra pessoa; 4) uma pessoa mais velha que orienta uma pessoa mais jovem; 5) uma pessoa que se interrelaciona de forma ativa com outra pessoa; 6) uma pessoa mais velha e mais experiente que guia uma pessoa mais jovem e menos experiente por meio de recursos da internet; e por fim, 7) um membro do corpo docente que orienta um estudante (Bryant-Shanklin & Brumage, 2011).

Embuena e Perez (2005, citados por Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008) asseguram que é possível encontrar semelhanças nas diferentes dimensões de tutoria existentes nas instituições universitárias, que podem ser resumidas da seguinte forma: a) ação que orienta, promove e facilita o desenvolvimento integral dos estudantes nas dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social; b) uma tarefa docente por intermédio de

um acompanhamento personalizado, que proporciona aos estudantes a construção e o amadurecimento dos seus conhecimentos e atitudes, contribuindo para a planificação e o desenvolvimento do percurso académico; c) ação que possibilita a integração ativa e a preparação do estudante nos estabelecimentos de ensino, de forma a dinamizar as relações dos estudantes com os diferentes serviços (e.g., administrativos, docentes), garantindo assim, a apropriação adequada dos serviços e a rendibilidade dos diferentes recursos que a instituição proporciona.

### **Tipos de tutorias.**

Boronat, Castano e Ruiz (2007 citado por Flores, Simão & Carrasco, 2012; Simão et al., 2008) mencionam várias tipos de tutoria existentes no ensino superior, entre as quais se destacam: a) a tutoria legal ou administrativa (estabelecida na legislação); b) a tutoria docente ou curricular, que engloba a tutoria no âmbito do conteúdo e programas das unidades curriculares; c) a tutoria académica ou formativa, que reflete a ajuda propiciada aos estudantes, para que estes desenvolvam, com sucesso, competências de autonomia na aprendizagem e na vida académica; d) a tutoria personalizada, que é alusiva ao apoio pessoal, em que o docente-tutor fornece apoio em casos de dificuldades específicas e aconselha na promoção do desenvolvimento formativo dos estudantes sobre o percurso curricular e possíveis saídas profissionais; e) a tutoria em período de práticas - típicas de certos cursos, e.g., medicina; enfermagem; f) a tutoria à distância (própria do ensino não presencial); g) a tutoria com atenção à diversidade (atendendo às diferenças nas características pessoais, sociais, económicas e de carácter cultural dos/as estudantes, que potenciam diferentes problemáticas); e ainda h) a tutoria entre pares (conhecida por *peer tutoring*), em que o tutor faz parte do grupo de pares do tutorando. Estes tipos de tutorias são empreendidos pelas instituições de ensino superior na procura de responder às necessidades dos alunos.

Dada a importância da Tutoria por pares no Ensino superior e na literatura da área, destaca-se este tipo de Tutoria. Numa aceção abrangente, a Tutoria por pares pode definir-se como um modo de aprender reciprocamente e informalmente (Coelho et al., 2014); e, ainda, como um processo instrutivo que envolve a obtenção de competências e conhecimentos através de uma aprendizagem colaborativa e ativa, de apoio entre pares de estudantes ou pares de estudantes em pequenos grupos (De Backer et al., 2012; Dufrene et al., 2005). A tutoria por pares é, assim, entendida como um modo de partilhar conhecimentos e experiências que se apresentam essencialmente úteis na

dimensão educacional. Independentemente da sua particularidade de ser informal, a tutoria deve-se apresentar como um processo estruturado, com objetivos definidos e papéis claros para os tutores(as) e tutorandos(as) (Coelho et al., 2014). Em razão disso, os estudantes adotam papéis característicos como tutor(a) e tutorando(a). O tutor(a) é o estudante com mais conhecimento, que apoia e orienta nos processos de aprendizagem, e o tutorando(a) é o estudante com menos conhecimento, que beneficia da tutoria ao receber orientação e auxílio (De Backer et al., 2012; Dufrene et al., 2005).

O envolvimento proativo dos estudantes do 1ºano com os seus tutores(as), pode ajudar a atenuar o impacto da transição para o Ensino Superior, melhorar a aprendizagem e assim aumentar os níveis de sucesso (Cornelius, Wood & Lai, 2016). Deste modo, a tutoria por pares parece atenuar o impacto da transição para a universidade, através de duas formas: por uma lado os(as) tutores(as) ajudam na adaptação e na integração dos estudantes, diminuindo os níveis de abandono; e, por outro lado, os tutores moderam os prováveis efeitos negativos desta etapa de transição (Collings, Swanson & Watkins, 2014).

### **Suporte social e tutorias.**

Existem várias definições de suporte social. Segundo a proposta clássica de Cobb (1976), o suporte social pode ser definido como um conjunto de informações que conduzem o indivíduo a acreditar que é amado, estimado e parte integrante de uma rede social. Deste modo, o suporte enquanto processo relacional, implica a transmissão e a interpretação da mensagem de que os outros se preocupam e valorizam a pessoa. O impacto que as situações adversas têm nas vivências dos indivíduos será atenuado sempre que este processo relacional for ativado (Cobb, 1976; Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005).

No caso dos(as), estudantes a literatura indica, que o suporte social tem uma significativa importância para o bem-estar psicológico. O apoio, encontrado junto da família, dos amigos e junto dos professores, parece contribuir de forma decisiva no processo de transição para o Ensino Superior (Costa & Leal, 2004), uma vez que, na entrada para a universidade, os estudantes experienciam uma diminuição do apoio social percebido, por deixarem “para trás” a antiga rede de suporte social e desenvolverem novas redes. Este processo, de desenvolvimento de novas redes sociais, leva o seu tempo, no entanto é esperado que a perceção de apoio social do estudante aumente ao longo do decurso da universidade (Collings, Swanson & Watkins, 2014). Em si mesmo, o suporte

social parece surgir como fator promotor do bem-estar e de saúde do indivíduo, e como recurso essencial para enfrentar as experiências e mudanças vivenciadas pelo jovem durante o processo de transição para o ensino superior (Seco et al., 2005). Aqui, o papel dos tutores pode surgir como um agente integrador de novos alunos, auxiliando-os a sentirem-se mais familiarizados com o meio social da universidade (Collings et al., 2014).

### **Bem-estar pessoal e tutorias.**

Apesar das diversas controvérsias em relação à definição do conceito de bem-estar pessoal (e.g., felicidade, satisfação com a vida), o termo mais usado, segundo os autores, corresponde ao de “bem-estar subjetivo”. Este construto, pode ser entendido como o resultado da combinação de processos cognitivos (satisfação/insatisfação com a vida) e de processos afetivos (afetos positivos/negativos) (Cummins & Cahill, 2000). Genericamente, o bem-estar subjetivo consiste nas avaliações que as próprias pessoas possuem sobre a sua qualidade de vida e a satisfação que experienciam com a mesma (Lucas & Diener, 2008; Diener & Chan, 2011).

No decurso dos anos passados na universidade, o bem-estar dos estudantes é bastante importante, uma vez que baixos níveis de bem-estar subjetivo podem aumentar a probabilidade de problema de relacionados com ansiedade, depressão, baixa-autoestima ou falta de confiança. Estes problemas por sua vez, podem afetar o desempenho académico dos estudantes, assim como outras áreas de vida (e.g., relacionamentos, trabalho) (Hanson, Trolian, Paulsen & Pascarella, 2016). Tendo isto em conta, as universidades podem implementar práticas eficazes, como a tutoria por pares, com o intuito de melhorar o bem-estar dos estudantes, a par dos resultados de aprendizagem (Hanson et al., 2016).

### **Vivências académicas e tutorias.**

O primeiro ano do ensino superior tem sido caracterizado como um período crítico (Duarte, 2008). Este apresenta-se ao estudante simultaneamente como um desafio e ameaça, devido às possíveis dificuldades de acesso; às diferentes exigências e descontinuidades existentes entre os dois ciclos de ensino (secundário e superior); e à hipótese de construção de novos projetos, amizades e relacionamentos (Seco et al., 2005; Azevedo & Faria, 2006).

Como se tem vindo a referir-se, na entrada para o ensino superior o estudante necessita de se acomodar a um conjunto de mudanças (Costa & Leal, 2004), que podem

implicar a separação da família (saída de casa), a separação dos amigos e a adaptação a um conjunto de novas tarefas e exigências, sejam elas: pessoais (e.g. maior conhecimento de si próprio, e maior autonomia na gestão da vida pessoal); sociais (e.g. novos padrões de relacionamento interpessoal com a família, os professores, os colegas, o sexo oposto e as figuras de autoridade); académicas (novas abordagens e ritmos para aprender, adaptação a novas metodologias de ensino e avaliação e exigência de maior autonomia e autorregulação no processo de estudo e de aprendizagem); e vocacionais (desenvolvimento de uma identidade vocacional) (Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Seco et al., 2005). Estas mudanças podem acarretar desafios ao nível da gestão de papéis, nas tarefas de desenvolvimento e na construção de respostas eficazes às exigências académicas colocadas pelo novo sistema de ensino; podendo repercutir-se nos níveis de sucesso e de satisfação, quer com a vida em geral, quer com a dimensão académica em particular (Seco et al., 2005).

As experiências e as expectativas dos estudantes, do primeiro ano, com a vida académica são influenciadas por uma série de variáveis (Nadelson et al., 2013). Alguns estudos indicam que o sucesso académico no ensino superior é influenciado por variáveis da própria experiência no contexto (e.g., qualidade da adaptação dos estudantes no ensino superior) e por variáveis (e.g., sociodemográficas, familiares) que são prévias ao ingresso dos estudantes (Araújo, 2017; Wintre, 2011). Ora, as expectativas iniciais dos estudantes podem não se encontrar de acordo com as características e exigências das instituições académicas e sistema de ensino. Perante tal situação, a frustração sentida pelos estudantes, sem a existência de uma conseqüente reformulação, pode conduzir ao abandono precoce dos estudantes no ensino superior (Soares et al., 2014). A título de exemplo, em Portugal, de um em cada cinco alunos (21%) abandonaram o ensino superior sem concluírem o curso na qual se inscreveram no ano de 2011/2012 (DGEEC, 2018). Se o ensino superior for percecionado e vivenciado de modo negativo, pode constituir-se como fator de inadaptação ou desajustamento. Pelo contrário, se o jovem adulto percecionar este novo contexto de vida como significativo, estimulante e desafiante, o mesmo potenciará o seu desenvolvimento psicossocial. (Seco et al., 2005).

Deste modo, as instituições devem procurar criar medidas orientadoras e estratégias de envolvimento e motivação dos estudantes para as atividades de formação universitárias, e assim desenvolver o seu empenho na construção do seu percurso académico; ou seja, trata-se de implementar medidas que reforcem as competências dos estudantes para que estes assumam um papel ativo no processo aprendizagem. Estas

medidas podem envolver, por exemplo, o planeamento de dias de receção aos estudantes e projetos de tutorias que incorporem programas de orientação para facilitar a transição e a adaptação dos estudantes (Pérez & Aguilar, 2011).

### **Programas de Tutoria em Portugal**

No Ensino Superior, encontram-se atualmente implementados alguns programas de Tutoria, que brevemente se caracterizam, a título de exemplo, e, essencialmente, com base na informação disponibilizada pelas universidades. A Universidade da Madeira possui um programa de “Tutorias por Pares”. Neste programa, os estudantes que já frequentam a Universidade, e conhecem o seu funcionamento e exigências, partilham a sua experiência com os estudantes recém-chegados. Além disso, o programa tem como objetivos: prestar apoio personalizado, promover um melhor desempenho e rentabilização do processo de ensino-aprendizagem, e promover a autonomia do(a) novo(a) estudante (Universidade da Madeira, 2018).

Identicamente, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL) desenvolveu um Programa de Apoio a Estudantes ERASMUS (PAEE), no âmbito do Programa Sócrates ERASMUS, e ainda o Programa de Apoio a Novos Alunos (PANA) orientado para o apoio a estudantes do 1ºano. Estes dois programas foram desenvolvidos pelo Gabinete de Apoio Psicopedagógico aos Estudantes (GAPE) e privilegiam os apoios interpares, realçando os benefícios que os comportamentos de modelagem podem ter na adaptação dos estudantes às instituições universitárias (Simão, et al., 2008).

Também, a Tutoria de Acompanhamento da Universidade de Évora se enquadra nas tutorias asseguradas pelos estudantes, e tem como população-alvo os estudantes do primeiro ano. Os tutores são maioritariamente estudantes voluntários do 3ºano de cursos de licenciatura. Estes, primeiramente receberam uma formação inicial, que futuramente replicaram aos estudantes do 1ºano. Este programa de tutoria por pares, tem como finalidade, promover a integração e adaptação dos estudantes, assim como, a qualidade de aprendizagem e sucesso académico (Chaleta, 2011).

Adicionalmente, existem programas que dão ênfase à orientação prestada pelos tutores-docentes, como por exemplo, o Programa de “Tutorado” do Instituto Superior Técnico de Lisboa, que consiste em orientar os estudantes, durante os dois primeiros anos de universidade, através de um acompanhamento personalizado dos docentes, com o

objetivo de promover a qualidade da aprendizagem e o sucesso educativo (Gonçalves & Lucas, 2009).

O “Projeto FEUP”, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, enquadra-se nas tutorias asseguradas pelos os docentes, e pelos estudantes, no apoio prestado aos alunos. Este projeto, consiste numa disciplina com sessões semanais de duas horas, durante um semestre, na qual os estudantes do 1ºano são organizados em equipas. Os docentes são os supervisores e têm a função de atribuir um tema de trabalho a cada equipa de estudantes. Os estudantes mais velhos, são titulados de mentores, funcionam como mediadores entre os supervisores e os estudantes. Estes, possuem um papel importante no auxílio e na integração dos estudantes (Mouraz & Sousa, 2015).

Também, enquadra-se nas tutorias asseguradas pelos os docentes, e pelos estudantes, o programa de “Mentorias e Tutorias”, desenvolvido na Universidade do Minho, as Mentorias englobam um profissional mais experiente que orienta alguém menos experiente, com base na sua experiência pessoal e profissional. Já as Tutorias por Pares consistem em estudantes do 2ºano que servem de tutores para os estudantes do 1ºano. As sessões de tutoria são organizadas em função das necessidades/pedidos dos(as) tutorandos(as) em grupos de três a seis tutorandos(as) para cada dois tutores, e com a duração de 60 a 90 minutos, semanais ou quinzenais (Universidade do Minho, 2018).

Similarmente, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), têm um programa de “Mentorias”, este programa é gerido por uma equipa de docentes, e conta com a colaboração de estudantes que já frequentam os diferentes cursos. Pretendem dar um apoio específico aos estudantes do 1ºano, integrando-os socialmente e academicamente, através de práticas inovadoras e solidárias de vivência do ensino superior, tais como, promover sentimentos de bem-estar pessoal e de pertença à universidade e apoiar na resolução de possíveis dificuldades no processo de integração à universidade (FPCEUP, 2018).

### **Benefícios do Apoio Tutorial**

Concetualmente, na literatura encontram-se estudos que evidenciam os benefícios do apoio Tutorial, seja ele de que tipo for, no ensino superior. A título de exemplo, alguns estudos mostram que a implementação de programas de tutoria baseados numa boa comunicação e suporte adequado, por parte dos tutores, constituiu um referencial central do desenvolvimento psicossocial dos(as) tutorandos(as), nomeadamente no que diz respeito a aspetos como a autoeficácia, a satisfação, o comprometimento, a carreira e as



competências de liderança (Ismail, Khian & Jui, 2013; Ismail, Abdullah, Ridzwan & Ismail, 2015).

Vários estudos relatam outros benefícios, como é o caso do estudo realizado por Collings, Swanson & Watkins (2014), os quais verificaram que os estudantes com apoio tutorial apresentavam níveis superiores de integração na universidade e baixos níveis de intenção em abandonar a universidade por comparação com os estudantes que não receberam apoio tutorial. Os autores concluem que o apoio tutorial parece ter amortecido os riscos que a transição para a universidade acarreta nas variáveis de apoio social, afeto positivo e autoestima.

Já em 2015, os mesmos autores realizaram um estudo longitudinal, que teve como objetivo avaliar o apoio entre pares durante o primeiro semestre na universidade. Neste estudo verificou-se que os estudantes aderiram ao apoio Tutorial durante a primeira semana na universidade, porém esta adesão diminuiu nas 10 semanas seguintes. Os estudantes que pediam para receber apoio tutorial, apresentaram níveis significativamente baixos de integração e bem-estar. Segundo os autores, os resultados deste estudo, sugerem que há um grupo potencialmente vulnerável de estudantes (e.g., estudantes com baixos níveis de apoio social, bem-estar e adaptação) que recorre ao apoio Tutorial devido às experiências que estão a vivenciar.

Chester, Burton, Xenos & Elgar (2013) também realizaram um estudo sobre a eficácia de um programa de tutoria, que tinha como finalidade apoiar os estudantes do 1º ano. Os resultados deste estudo indicam que as intervenções tutoriais, ao nível dos cinco aspetos associados ao sucesso do aluno (capacidade, conectividade, desenvoltura, propósito e cultura), realizadas no primeiro semestre, permitem melhorar aspetos relevantes da aprendizagem, assim como, aumentar o sucesso académico dos estudantes.

Numa outra perspetiva de apoio Tutorial, os autores Hixenbaugh, Dewart, Drees & Williams (2006) efetuaram um estudo que tinha como objetivo melhorar as experiências dos estudantes do primeiro ano na universidade através do fornecimento de estratégias eficazes (para a autoestima, autoeficácia confiança ou ansiedade, preocupações financeiras, integração social, ambição académica), via e-mail (*e-mentoring*). Os resultados deste estudo foram em geral bastante positivos, e o apoio *e-mentoring* apresentou benefícios na integração social e maior satisfação com a universidade.

Numa meta-análise que abrangeu 55 avaliações dos efeitos da orientação em jovens, Dubois, Holloway, Valentine & Cooper (2002) encontraram evidências de um

modesto ou pequeno benefício da participação em programas de apoio tutorial. Já em 2011, Dubois, Portillo, Rhodes, Silverthorn, & Valentine, também numa meta-análise que abrangeu 73 avaliações independentes de programas de apoio tutorial dirigidos a crianças e adolescentes, entre 1999 e 2010, encontraram resultados que apontaram para a eficácia da orientação nos seguintes domínios de desenvolvimento: comportamental, emocional, social e académico.

No mesmo sentido, mas num estudo experimental, Lamothe et al., colaboradores (2009) verificaram que os grupos que usufruíram de intervenção tutorial experienciaram melhores resultados de adaptação à universidade e desenvolvimento social do que os grupos que não foram alvo de intervenção. De igual modo, Cornelius, Wood & Lai (2016), verificaram que as experiências que os estudantes tinham com o apoio tutorial influenciam positivamente a integração social e académica dos estudantes na universidade. Num estudo de caso, realizado numa universidade Portuguesa, os autores também encontraram benefícios significativos das tutorias na integração académica dos estudantes, com especial ênfase no trabalho académico e nas expectativas dos mesmos. Aqui a função do tutor é vista como um meio bastante importante na facilitação da integração académica dos estudantes (Mouraz & Sousa, 2015).

Num outro ponto de vista, os resultados do estudo de Hanson et al., (2016), mostraram que as Tutorias por pares apresentam uma influência pequena no bem-estar psicológico dos/as tutorados/as. Segundo os autores, os dados sugerem assim, que as Tutorias por pares podem melhorar o bem-estar dos estudantes, independentemente do sexo, da raça e das competências académicas dos mesmos.

Em suma, a investigação indica que os programas de tutoria parecem fornecer um apoio valioso para os estudantes do 1ºano, que podem utilizar este apoio para abordar questões relacionadas com a aprendizagem, a carreira ou com problemas de ordem pessoal e com isso, beneficiar de efeitos positivos para a integração no Ensino Superior, bem-estar e sucesso académico (Cornelius et al., 2016).

Considerando (1) a importância e efeitos das tutorias para a integração, adaptação e vida académica dos/as estudantes no ensino superior, (2) as variáveis identificadas na revisão de literatura, e a decorrente (3) necessidade de aprofundamento da investigação neste âmbito, pretende-se com este estudo aprofundar a investigação das variáveis associadas ao apoio tutorial que poderão contribuir para o ajustamento psicossocial dos estudantes que ingressam no ensino superior.

Mais concretamente, pretende-se com este estudo analisar os efeitos de um Projeto de Tutorias (variável independente - VI) na adaptação ao ensino superior de um grupo de estudantes do 1º ano de Licenciatura em Psicologia tomando como variáveis dependentes (VD) a) o Apoio social percebido, b) o Bem-estar pessoal e c) as Vivências académicas dos estudantes.

## **Método**

### **Participantes**

A amostra do presente estudo conta com 60 estudantes do 1.º ano de licenciatura da Universidade Lusófona do Porto, sendo 46 estudantes da licenciatura em Psicologia (Grupo de Intervenção) e 14 licenciatura em Direito (Grupo de Comparação). 38 (82.6%) estudantes de Psicologia são do sexo feminino e 8 (17.4%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 47 anos ( $M_{idade} = 19.54$ ;  $DP = 5.04$ ). Dos 14 estudantes de Direito, 9 (35.7%) são do sexo feminino e 5 (64.3%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 67 anos ( $M_{idade} = 22.14$ ;  $DP = 13.01$ ).

A amostra inicial contou com 146 participantes na avaliação pré-teste. Contudo, a baixa adesão no momento de avaliação pós-teste resultou numa significativa mortalidade da amostra, maioritariamente no grupo de comparação, tendo restado 81 participantes. Destes 81 excluíram-se 18 por impossibilidade de emparelhar os dados dos momentos de avaliação pré-teste e pós-teste. Adicionalmente, excluíram-se três participantes do grupo de intervenção por não terem respondido a uma parte significativa do questionário referente ao apoio tutorial.

Na Tabela 1, pode-se observar os dados sociodemográficos (saída de casa, onde habitam, condição profissional da mãe e do pai, profissão atual da mãe e do pai) do grupo de intervenção.

Tabela 1.

*Caracterização sociodemográfica do grupo de intervenção (N =46)*

Variáveis	N (%)
Saída de casa	
Não	40 (87.0)
Sim	5 (10.9)
Saíram de casa e vivem em:	
Num apartamento com outros estudantes	3 (6.5)
Na casa/apartamento com familiares	2 (4.3)
Condição profissional atual do Pai	
Exerce uma profissão	37 (80.4)
Desempregado(a)	1 (2.2)
Reformado(a) / Pensionista	2 (4.3)
Outra	3 (6.5)
Condição profissional atual da Mãe	
Exerce uma profissão	36 (78.3)
Ocupa-se só das tarefas do lar	2 (4.3)
Desempregado(a)	4 (8.7)
Reformado(a) / Pensionista	3 (6.5)
Incapacitado(a) para o trabalho	1 (2.2)
Profissão atual do Pai	
Diretores e quadros superiores administrativos	4 (8.7)
Empresários e patrões da indústria	5 (10.9)
Profissões técnicas intermédias	2 (4.3)
Pessoal administrativo	4 (8.7)
Pessoal dos serviços de proteção e domésticos	1 (2.2)
Agricultores ou outros trabalhadores	1 (2.2)
Trabalhadores da produção industrial	16 (34.8)
Forças armadas ou similares	1 (2.2)
Não identificado	8 (17.4)
Profissão atual da Mãe	
Diretores e quadros superiores administrativos	3 (6.5)
Empresários e patrões da indústria	2 (4.3)
Profissões científicas, técnicas e liberais	2 (4.3)
Profissões técnicas intermédias	2 (4.3)
Pessoal administrativo	10 (21.7)
Pessoal dos serviços de proteção e domésticos	7 (15.2)
Trabalhadores da produção industrial	8 (17.4)
Forças armadas ou similares	1 (2.2)
Nunca exerceu uma atividade profissional	3 (6.5)
Não identificado	4 (8.7)

Nota. Os N's totais variam ligeiramente devido aos *MissingValues* e, por isso, são reportadas as percentagens válidas.

Na Tabela 2, pode-se observar dados sociodemográficos (saída de casa, onde habitam, condição profissional da mãe e do pai, profissão atual da mãe e do pai) do grupo de comparação.

Tabela 2

*Caracterização sociodemográfica do grupo de comparação (N = 14)*

Variáveis	N (%)
Saída de casa	
Não	9 (64.3)
Sim	5 (35.7)
Saíram de casa e vivem em:	
Num apartamento com outros estudantes	3 (21.4)
Com um conhecido	1 (7.1)
Programa Aconchego	1 (7.1)
Condição profissional atual do Pai	
Exerce uma profissão	11 (78.6)
Reformado(a) / Pensionista	2 (14.3)
Trabalhos esporádicos	1 (7.1)
Condição profissional atual da Mãe	
Exerce uma profissão	8 (57.1)
Ocupa-se só das tarefas do lar	2 (14.3)
Desempregado(a)	2 (14.3)
Frequenta um curso de formação profissional	1 (7.1)
Reformado(a) / Pensionista	1 (7.1)
Profissão atual do Pai	
Empresários e patrões da indústria	3 (21.4)
Profissões técnicas intermédias	2 (14.3)
Pessoal administrativo	1 (7.1)
Trabalhadores da produção industrial	4 (28.6)
Forças armadas ou similares	1 (7.1)
Não identificado	2 (14.3)
Profissão atual da Mãe	
Empresários e patrões da indústria	2 (14.3)
Pessoal administrativo	1 (7.1)
Pessoal dos serviços de proteção e domésticos	3 (21.4)
Trabalhadores da produção industrial	3 (21.4)
Nunca exerceu uma atividade profissional	1 (7.1)
Não identificado	2 (14.3)

Nota. Os N's totais variam ligeiramente devido aos *MissingValues* e, por isso, são reportadas as percentagens válidas.

## Medidas

**Questionário sociodemográfico** – Foi construído especificamente um questionário que teve como finalidade recolher dados pessoais dos participantes (e.g., sexo, idade, curso, condição profissional e tipo de profissão dos pais).

**Questionário das vivências académicas (versão reduzida)** – (QVA-r; Almeida, Ferreira & Soares, 1999). A versão integral do QVA foi realizada por Almeida e Ferreira (1997), é um instrumento de autorrelato, constituído por 17 subescalas compostas por 170 itens com formato de resposta tipo *Likert*, de cinco pontos. A versão reduzida (Almeida, Ferreira & Soares, 1999) é constituída por 5 subescalas compostas por 60 itens num formato de resposta tipo *Likert*, de cinco pontos, com opções de resposta que variam entre 1 – “Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica” a 5 – “Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre”. O QVA-r (Almeida, Ferreira & Soares, 1999) avaliou dimensões pessoais, relacionais e institucionais associadas à adaptação dos estudantes ao ensino superior, tal como a versão integral, mais especificamente avaliou as cinco dimensões seguintes: pessoal (13 itens; alpha de Chronbach =.87), interpessoal (13 itens; alpha de Chronbach =.86), carreira (13 itens; alpha de Chronbach =.91), estudo/curso (13 itens; alpha de Chronbach =.82) e institucional (8 itens; alpha de Chronbach =.71). Os itens do QVA-r encontram-se formulados pela positiva e negativa, deste modo quanto maior pontuação melhor o resultado em cada dimensão. As dimensões caracterizam-se da seguinte forma: **i.)** pessoal, avaliou questões relacionadas com o self e com as perceções de bem-estar, tanto físicas como psicológicas (e.g., “*Sinto confiança em mim próprio/a.*”); é através dos resultados nesta dimensão que foram avaliadas as perceções bem-estar por parte dos estudantes; **ii.)** interpessoal, avaliou o relacionamento com os pares, o estabelecimento de relações íntimas, e questões relacionadas com o envolvimento em atividades extracurriculares (e.g., “*Faço amigos com facilidade na minha Universidade.*”); **iii.)** carreira, avalia a adaptação ao curso, e as perspetivas de carreira (e.g., “*Escolhi bem o curso que estou a frequentar.*”); **iv.)** estudo/curso, avaliou as competências de estudo do aluno, tais como estratégias de aprendizagem e gestão do tempo. (e.g., “*Faço uma gestão eficaz do meu tempo.*”); **v.)** institucional, avaliou a adaptação à universidade, às suas estruturas e funcionamento (e.g., “*Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.*”). O tempo de administração foi em média 20 minutos.

**Escala percepção de apoio social** – (SSA; Vaux et al, 1986), adaptada para a população portuguesa por Antunes e Fontaine (1994/5). A sua versão original, é um

instrumento de autorrelato, constituído por 3 subescalas compostas por 23 itens com formato de resposta tipo *Likert* de quatro pontos, que variam desde 1 – “concordo fortemente” até 4 – “discordo fortemente”. Baseia-se na percepção de suporte social, e permite avaliar três tipos de apoio: a percepção de apoio dos pais, dos amigos, e o apoio geral. A versão portuguesa do SSA, Antunes e Fontaine (1994/5), utilizada nesta investigação, é uma versão mais abrangente, composta por um instrumento de autorrelato, constituído por 30 itens repartidos por 4 subescalas: apoio da família (7 itens; alpha de Chronbach =.80); apoio dos amigos (8 itens; alpha de Chronbach =.79); apoio social dos professores (7 itens; alpha de Chronbach =.79) e apoio social em geral (8 itens; alpha de Chronbach =.72). Organizados numa escala de tipo *Likert* de seis pontos, com opções de resposta que variam entre 1 – “discordo totalmente” a 6 – “concordo totalmente”. A pontuação dos itens de cada escala cresce no sentido da percepção positiva, mesmo para os itens formulados negativamente. Assim, as subescalas avaliaram a percepção de apoio dado pela família (SSA-família; e.g., “*A minha família estima-me muito.*”), a percepção de apoio dado pelos amigos (SSA-amigos; e.g., “*Posso confiar nos meus amigos.*”), a percepção de apoio dado pelos professores (SSA-professores; e.g., “*Os meus professores estimam-me*”), e a percepção de apoio dos outros em geral (SSA-geral; e.g., “*Sinto que as pessoas, de um modo geral, me admiram.*”). O tempo de administração foi em média 10 minutos.

**Questionário da “percepção de suporte social emocional do tutor”** – esta escala ainda se encontra em estudo, foi facultada pela Dra. Cristina Antunes, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e, segundo a mesma nos estudos preliminares a escala apresentou correlações fortes com a SSA-professores e fraca com a SSA-amigos e SSA-pais, indiciando, por isso, uma aceitável validade interna. É um instrumento de autorrelato, composto por 7 itens, organizados numa escala de tipo *Likert* de seis pontos, com opções de resposta que variam entre 1 – “discordo totalmente” a 6 – “concordo totalmente”. A escala, avaliou a percepção de apoio social dados pelos os colegas-tutores (e.g., “*O(a) meu tutor(a) preocupa-se bastante comigo.*”; “*O(a) meu tutor(a) confia em mim*”). Neste instrumento foram incluídas questões relativas às experiências dos estudantes com os seus colega-tutores e tutores-docentes, e.g.: “Fui contactado(a) pelo meu tutor”; “Se sim, com que frequência”; “Respondi a esse contacto”. O tempo de administração foi em média 5 minutos.

## **Procedimentos**

### **Implementação do projeto “Tutorias”.**

O projeto “Tutorias”, foi implementado ao longo do ano letivo. Primeiramente, recrutaram-se os tutores (estudantes do 3ºano de Psicologia e docentes do curso de Psicologia) com base na sua predisposição apresentada (voluntariado). Todos os estudantes do 1º ano da Licenciatura em Psicologia, foram qualificados para receberem apoio tutorial, embora não se constituísse uma atividade obrigatória. Após o recrutamento de voluntários, distribuíram-se os estudantes do 1ºano (tutorandos) pelos os tutores-pares (estudantes do 3ºano) e pelos os tutores-docentes (docentes do curso de Psicologia). Os tutores e os tutorandos comunicavam via e-mail e pessoalmente.

Foi criado um e-mail de apoio tutorial, este e-mail era gerido pela estagiária e pela coordenadora do projeto “Tutorias”. Este e-mail, tinha como vantagem de poder ser consultado a qualquer momento, possibilitando uma resposta rápida aos estudantes. Constitui-se como um meio de suporte pouco ameaçador e de carácter inovador para os estudantes. Também foi implementado um programa de competências académicas (no 2ºsemestre), para os estudantes do 1ºano de Psicologia – mas só para os que pretenderam participar – junto dos quais se identificou a necessidade de aprofundar o conhecimento de estratégias de aprendizagem.

### **Procedimento de avaliação.**

Antes de qualquer administração, foram solicitadas as autorizações aos/às autores/as dos instrumentos para a respetiva utilização. De seguida, foram contactados os/as docentes de cada de turma, por correio eletrónico ou pessoalmente, a fim de pedir autorização para a recolha de dados nas turmas e definição do dia e a hora que os/as docentes considerassem mais adequados para a recolha. A aplicação dos instrumentos foi realizada coletivamente em contexto de sala de aula. O estudo foi apresentado aos estudantes, e de seguida entregues os consentimentos informados. Nestes consentimentos, estava explícito o objetivo do estudo e os direitos dos participantes (e.g., participação voluntária, possibilidade de abandono do estudo e confidencialidade das respostas). Após a assinatura dos consentimentos informados, os estudantes preencheram um questionário sociodemográfico e os três instrumentos anteriormente mencionados. O tempo de administração foi em média 35 minutos. A ordem de preenchimento dos instrumentos foi contrabalanceada, com o intuito de minimizar o “efeito de ordem” e evitar enviesamento dos resultados, devido, por exemplo, ao cansaço dos estudantes durante o preenchimento



dos mesmos. Para o tratamento de dados utilizou-se o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, para organizar, codificar e analisar os dados obtidos.

### **Análise de Dados.**

Os dados obtidos foram introduzidos no aplicativo IBM SPSS Statistics®, 2015 (versão 23). Foram realizadas diversas análises, especialmente: análises descritivas (tais como, frequências, médias e desvios-padrão das principais variáveis do estudo); análises diferenciais (ex., teste não paramétrico de *Mann-whitney* para as comparações entre grupos e os testes paramétrico *T-student* e não paramétrico de *Wilcoxon* para comparação dos resultados entre as condições em estudo); e, ainda, análises correlacionais para averiguar a interação entre as variáveis em estudo – análises de correlação de *Pearson* ( $r$ ) e de *Spearman* ( $r_s$ ). A opção de escolha por estatística paramétrica ou por estatística não-paramétrica obedeceu à determinação do cumprimento dos pressupostos exigidos.

## **Resultados**

### **1. Análise do Efeito do Projeto de Tutorias para o grupo de intervenção – amostra total (N= 46)**

Começa-se por apresentar os resultados, para a amostra total, do grupo de intervenção (que beneficiou de apoio tutorial).

#### **1.1. Estatística descritiva.**

Começa-se por apresentar na Tabela 3, as medidas descritivas (Média, Desvio-Padrão, Mínimo e Máximo) para as medidas de avaliação de apoio tutorial do grupo de intervenção.

Tabela 3

*Estatística descritiva das variáveis de Apoio Tutorial para o GI no pós-teste (N = 46)*

	<i>Min.</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Participação Programa	0	1	.26	.44
Frequência de contacto com tutor-par	0	4	1.67	1.12
Resposta ao contacto do tutor-par	0	1	.49	.57
Frequência de contacto com tutor-docente	1	5	2.09	1.22
Satisfação c/ a frequência de contato c/ tutor-docente	0	6	3.63	1.24
Iniciativa de contato tutor-par	1	3	2.03	.63
Iniciativa de contato tutor-docente	1	3	2.20	.46
Perceção do Suporte Emocional do tutor-par	8	40	21.37	7.29

Na Tabela 4, apresentam-se as medidas descritivas (Média, Desvio-Padrão, Mínimo, Máximo e Percentil) para as variáveis dependentes do grupo de intervenção.

Tabela 4

*Estatística descritiva da Percepções de Vivências acadêmicas, Bem-estar pessoal e Suporte social para o grupo que recebeu apoio Tutorial, no pré-teste e no pós-teste (N = 46)*

		<i>Min.</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Percentil 50
Pré-teste	Vivências acadêmicas	132	232	179.74	19.33	178.50
	Bem-estar pessoal	25	62	46.43	9.17	46.50
	Suporte social	97	175	145.61	15.90	148.00
Pós-teste	Vivências acadêmicas	133	226	174.41	21.07	173.00
	Bem-estar pessoal	18	60	43.26	10.11	44.50
	Suporte social	81	176	143.70	19.67	145.00

### 1.2. Comparação dos resultados da avaliação pré-teste e pós-teste.

Para comparar as diferenças entre o pré-teste e o pós-teste dos estudantes que receberam apoio tutorial, em relação às percepções de Vivências acadêmicas, Bem-estar pessoal e Suporte social percebido, aplicou-se o teste *T-student* para amostras emparelhadas. A análise da Tabela 5, permite verificar que existem diferenças estatisticamente significativas na subescala Bem-estar pessoal, no entanto, apesar da diferença significativa, houve uma diminuição entre pré e pós-teste.

Tabela 5

*Diferenças ao nível das variáveis dependentes entre pré-teste e pós-teste*

	Pré-teste <i>M (DP)</i>	Pós-teste <i>M (DP)</i>	<i>t (45)</i>	<i>p</i>
Vivências acadêmicas	179.74 (19.33)	174.41(21.07)	1.61	.16
Suporte social	145.61 (15.90)	143.70 (19.67)	.98	.33
Bem-estar pessoal	46.43 (9.17)	43.26 (10.11)	2.47	.02

### 1.3 Vivências acadêmicas, bem-estar pessoal e suporte social: Análise de grupos contrastantes (N =46)

Como os resultados estatísticos mostram, que não existe aumento das médias no pós-teste neste grupo e como os resultados médios do grupo estão acima do ponto médio das escalas (resultados elevados), decidiu-se criar grupos contrastantes, para tentar perceber o efeito das tutorias em função das percepções de partida dos estudantes (conforme se trate de estudantes que partem de níveis de percepção tendencialmente

negativos ou positivos). Para isso, foram criados dois grupos a partir dos valores correspondentes ao percentil 50 dos resultados em cada uma das escalas. O grupo 1 corresponde aos estudantes abaixo do percentil 50, e o grupo 2 inclui os estudantes com resultados idênticos ou superiores aos do percentil 50.

Os resultados do teste de *Wilcoxon* (cf. Tabela 6), permitiram verificar que, a escala Suporte social (grupo 1), foi a única em que se verificou um aumento significativo e moderado no resultado do pré-teste para o pós-teste. Nas outras escalas, apesar das diferenças significativas, houve uma diminuição entre pré e pós-teste.

Tabela 6

*Diferenças ao nível das Vivências acadêmicas e Bem-estar pessoal e Suporte social entre o pré e o pós-teste do grupo de intervenção (GI)*

		M(DP)	N	Z	p
Grupo 1 (%il < 50)	QVApós-teste	164.65 (11.48)	23	-.61	.54
	QVApós-teste	169.57 (22.13)			
	SSApós-teste	130.56 (16.01)	23	-3.00	.00*
	SSApós-teste	138.76 (16.23)			
	BEPpós-teste	39.22 (6,07)	25	-.45	.65
	BEPpós-teste	39.52 (10.46)			
Grupo 2 (%il ≥ 50)	QVApós-teste	194.83 (12.50)	23	-3.21	.00
	QVApós-teste	179.26 (19.21)			
	SSApós-teste	159.33 (9.49)	23	-2.40	.02
	SSApós-teste	153.76 (11.14)			
	BEPpós-teste	53.65 (5.13)	21	-3.33	.00
	BEPpós-teste	47.00 (8.40)			

\* $r = -0.44$

### ***1.3.1. Associação entre as percepções de apoio tutorial (VI'S) e a percepção de suporte social (no grupo 1 - %il <50).***

Para verificar se as diferenças de médias entre o pré-teste e o pós-teste das percepções (grupo 1) de suporte social, poderiam ser explicadas pelo apoio Tutorial, realizou-se uma correlação de *Spearman* (visto que foi a única escala em que se verificou um aumento do resultado do pré-teste para o pós-teste). O resultado do teste de *Spearman* (cf. Tabela 7), revelou que as percepções de Suporte social (grupo 1) não se correlacionam com as variáveis de apoio Tutorial.

Tabela 7

*Análise de correlação entre Suporte social (grupo 1 - %il <50) e as variáveis de apoio Tutorial*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Suporte social	1	-.161	-.333	.245	-.179	.109	.143	.041	-.098
2 Participação Programa		1	.472*	.259	.079	.201	-.137	-.031	.268
3 Frequência de contacto com tutor-par			1	.274	.218	.070	-.208	-.217	.599**
4 Resposta ao contacto do tutor-par				1	.187	.223	-.066	.136	.325
5 Frequência de contacto com tutor-docente					1	.272	-.239	.166	.076
6 Satisfação c/ a frequência de contato c/ tutor-docente						1	-.097	.354	.248
7 Iniciativa de contato tutor-par							1	.566**	-.012
8 Iniciativa de contato tutor-docente								1	.000
9 Perceção do Suporte Emocional do tutor-par									1

Nota. Os valores apresentados apresentam os *Coefficientes de correlação de Spearman*. \* $p < .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

#### 1.4. Assuntos conversados com os tutores (N = 46).

Em relação aos assuntos que os tutorandos conversavam com os Tutores-pares, através da tabela 14, é possível observar que os assuntos que foram mais referidos foram, os testes, trabalhos e os apontamentos, 15 (32,6%). Em relação, aos assuntos que foram menos conversados com os Tutores-pares, foram apontadas, as questões pessoais e íntimas 1 (2,2%) e relação com os/as professores/as 1 (2,2%).

Tabela 14

*Percentagens dos assuntos conversados com o Tutor-par*

Assuntos	N (%)
testes, trabalhos e apontamentos	15 (32,6)
a relação com os/as professores/as	1 (2,2)
a praxe e as festas	2 (4,3)
questões pessoais e íntimas	1 (2,2)
sobre tudo um pouco	3 (6,5)
testes e relação com outros professores	2 (4,3)
testes, praxes e festas	1 (2,2)
testes, relação c/ outros professores, praxes e festas	1 (2,2)
testes, relação c/ outros professores e colegas	1 (2,2)

Nota. Os N's totais variam ligeiramente devido aos *MissingValues* e, por isso, são reportadas as percentagens válidas

Em relação aos assuntos que os tutorandos conversavam com os Tutores-docentes, através da tabela 15, podemos verificar que os assuntos mais conversados com os Tutores-docentes foram, os testes, trabalhos e apontamentos 19 (41.3%). Também podemos verificar que, o assunto menos referido nas conversas com os Tutores-docentes foi, a relação com os/as professores/as 1 (2.2%).

Tabela 15

*Percentagens dos assuntos conversados com o Tutor-docente*

Assuntos	N (%)
testes, trabalhos e apontamentos	19 (41.3)
a relação com os/as professores/as	1 (2.2)
sobre tudo um pouco	6 (13.0)
testes, relação c/ outros professores e colegas	3 (6.5)

Nota. Os N's totais variam ligeiramente devido aos *MissingValues* e, por isso, são reportadas as percentagens válidas

## **2. Análise do Efeito do Projeto de Tutorias (N =14): comparação entre o grupo de intervenção e o grupo de comparação**

Serão apresentados os resultados das comparações entre o grupo de intervenção (N = 14) e o grupo de comparação (N=14), constituídos a partir do emparelhamento dos resultados no momento de avaliação pré-teste<sup>1</sup>.

### **2.1. Vivências académicas, bem-estar pessoal e suporte social, pré-intervenção: diferenças inter-participantes (comparação GI e GC).**

Foram constituídos grupos emparelhados no momento do pré-teste, assegurando a ausência de diferenças entre os grupos nas variáveis em análise (cf. Tabela 8). Conforme os resultados indicam não se encontraram diferenças entre os grupos.

<sup>1</sup> O tamanho das amostras foi condicionado pelo N de 14 participantes no grupo de comparação.

Tabela 8

*Diferenças entre os grupos nas variáveis Vivências acadêmicas, Bem-estar pessoal e Suporte social no momento de avaliação pré-teste*

		GI (N=14)	GC (N=14)	U	p
		<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>		
Pré-teste	Vivências Acadêmicas	15.36	13.64	86.00	.58
	Bem-estar Pessoal	14.64	14.36	96.00	.93
	Suporte Social	16.57	12.43	69.00	.18

O grupo de intervenção para as variáveis vivências acadêmicas e bem-estar pessoal difere em alguns participantes do grupo de intervenção para a variável suporte social. Esta diferença decorre da necessidade de constituir grupos equivalentes ao grupo de comparação e é possível graças ao número total de participantes da amostra inicial do grupo de comparação ( $N = 46$ ).

## 2.2. Estatística descritiva.

Na Tabela 9, estão representadas as medidas descritivas (Média, Desvio-Padrão, Mínimo e Máximo) para as variáveis dependentes do grupo de comparação, e para o grupo de intervenção, considerando apenas 14 participantes que foram emparelhados nas variáveis dependentes com o grupo de comparação.

Tabela 9

*Estatística descritiva das Percepções de Vivências acadêmicas, Bem-estar pessoal e Suporte social para o GI e para o GC, nas avaliações pré-teste e pós-teste (N = 14)*

		<i>Min.</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
GI	Pré-teste	Vivências Acadêmicas	152	232	182.64	22.24
		Bem-estar Pessoal	38	62	49.00	8.62
		Suporte Social	110	144	131.14	11.48
	Pós-teste	Vivências Acadêmicas	156	226	191.71	20.69
		Bem-estar Pessoal	43	60	52.00	5.56
		Suporte Social	101	171	138.57	19.34
GC	Pré-teste	Vivências Acadêmicas	133	209	175.29	22.09
		Bem-estar Pessoal	30	57	47.21	7.05
		Suporte Social	115	145	126.07	8.04
	Pós-teste	Vivências Acadêmicas	136	203	174.71	16.95
		Bem-estar Pessoal	35	55	47.07	5.43
		Suporte Social	109	129	121.36	5.94

### 2.3. Vivências académicas, bem-estar pessoal e suporte social: diferenças intra-participantes (comparação dos resultados pré-teste e pós-teste para cada um dos grupos em estudo).

Com estas análises, pretendeu-se verificar se houve diferenças entre o pós-teste e o pré-teste nas variáveis dependentes para cada um dos grupos, separadamente. Para comparar as diferenças entre pré-teste e o pós-teste dos estudantes que receberam apoio Tutorial (Grupo de Intervenção) e pré-teste e o pós-teste dos estudantes que não receberam apoio (Grupo de Comparação), utilizou-se o teste de *Wilcoxon*.

Em relação ao grupo de intervenção, os resultados permitem verificar que não há diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste ao nível das Vivências académicas,  $Z = -.97, p = .33$ , Bem-estar pessoal,  $Z = -1.45, p = .15$ , e Suporte social  $Z = -1.82, p = .07$ . Em relação ao grupo de comparação, os resultados revelam a ausência de diferenças estatisticamente significativas, entre o pré-teste e o pós-teste, ao nível das Vivências académicas,  $Z = -.63, p = .53$ , Bem-estar pessoal,  $Z = -.70, p = .94$ , e Suporte social,  $Z = -1.82, p = .07$ .

### 2.4. Vivências académicas, bem-estar pessoal e suporte social, pós-intervenção: diferenças inter-participantes (comparação GI e GC) no momento de avaliação pós-teste.

Para analisar as diferenças entre os grupos, na avaliação pós-intervenção, procedeu-se à utilização do teste de *Mann-Whitney*. A tabela 10, permite verificar que se encontram diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões analisadas - Vivências académicas, Bem-estar pessoal e Suporte social.

Tabela 10

*Diferenças entre os grupos nas perceções de Vivências académicas, Bem-estar pessoal e Suporte social na avaliação pós-teste*

		Grupo Intervenção (N = 14)	Grupo Comparação (N = 14)	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
		<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>			
Pós- teste	Vivências Académicas	18.04	10,96	48.50*	.02	-0.43
	Bem-estar Pessoal	17.68	11.32	53.50*	.04	-0.39
	Suporte Social	18.68	10,32	39.50*	.01	-0.51

## **2.5. Associação entre as Percepções de Apoio Tutorial e as percepções de vivências académicas, bem-estar pessoal e suporte social.**

Apresentam-se em seguida os resultados das correlações entre as variáveis em estudo para o grupo de intervenção ( $N=14$ )

### ***2.5.1. Associação entre as percepções de apoio tutorial e as vivências académicas.***

Para verificar se as diferenças de médias entre o pré-teste e o pós-teste das Vivências académicas poderiam ser explicadas pelo apoio Tutorial, realizou-se uma correlação de *Spearman*. O resultado do teste de *Spearman* (cf. Tabela 11) revelou ausência de diferenças estaticamente significativas entre a variável Vivências académicas e as variáveis de apoio Tutorial.

É necessário salientar que, se encontraram correlações positivas entre outras variáveis, que, não sendo objeto de análise no presente trabalho serão consideradas na discussão dos resultados, uma vez que indiciam pistas úteis para estudos futuros – como a relação entre percepção de suporte emocional dos pares e frequência de contacto dos mesmos; ou a relação entre a frequência de contacto dos docentes e a satisfação com esse contacto (i.é, mais frequência de contactos parece estar associada a maior satisfação com os mesmos). Há semelhança do que se verificou na amostra total ( $N = 46$ ), também nos grupos emparelhados, a média de percepção da frequência de contato com os tutores-docentes e os tutores-pares apresenta valores positivos. Outras correlações como frequência de contacto do docente e iniciativa dos pares não têm uma leitura prática, dado que não havia coordenação entre docentes e estudantes tutores, tratando-se possivelmente de um artifício estatístico. Obtém-se a mesma tendência de resultados nas correlações com o suporte social apesar da variação do grupo em alguns participantes, o que mostra robustez deste resultado.



Tabela 11

*Análise de correlação entre as Vivências académicas e as variáveis de apoio Tutorial*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Vivências Académicas	1	-,254	,195	,289	,301	,122	-,203	-,385	,335
2 Participação Programa		1	,374	,430	-,383	,055	,262	-,316	,483
3 Frequência de contacto com tutor-par			1	-,093	-,261	-,471	,368	-,442	,839**
4 Resposta ao contacto do tutor-par				1	-,182	,190	,000	-,060	,436
5 Frequência de contacto com tutor-docente					1	,803**	-,775**	,370	-,233
6 Satisfação c/ a frequência de contato c/ tutor-docente						1	-,917**	-,054	-,292
7 Iniciativa de contato tutor-par							1	-,062	,333
8 Iniciativa de contato tutor-docente								1	-,360
9 Perceção do Suporte Emocional do tutor-par									1

Nota. Os valores apresentados apresentam os *Coefficientes de correlação de Spearman*. \* $p < .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

### ***2.5.2. Associação entre as percepções de apoio tutorial e as percepções de bem-estar pessoal.***

Para verificar se as diferenças de médias entre o pré-teste e o pós-teste das Bem-estar pessoal poderiam ser explicadas pelo apoio Tutorial, realizou-se uma correlação de *Spearman*. O resultado do teste de *Spearman* (cf. Tabela 12) revelou ausência de diferenças estaticamente significativas entre a variável Bem-estar pessoal e as variáveis de apoio Tutorial.

Tabela 12

*Análise de correlação entre o Bem-estar pessoal e as variáveis de apoio Tutorial*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Bem-estar pessoal	1	-,330	-,128	-,435	,213	-,214	,118	,026	-,354
2 Participação Programa		1	,374	,430	-,383	,055	,262	-,316	,483
3 Frequência de contacto com tutor-par			1	-,093	-,261	-,471	,368	-,442	,839**
4 Resposta ao contacto do tutor-par				1	-,182	,190	,000	-,060	,436
5 Frequência de contacto com tutor-docente					1	,803**	-,775**	,370	-,233
6 Satisfação c/ a frequência de contato c/ tutor-docente						1	-,917**	-,054	-,292
7 Iniciativa de contato tutor-par							1	-,062	,333
8 Iniciativa de contato tutor-docente								1	-,360
9 Percepção do Suporte Emocional do tutor-par									1

Nota. Os valores apresentados apresentam os *Coefficientes de correlação de Spearman*. \* $p < .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

### ***2.5.3. Associação entre as percepções de apoio tutorial e percepção de suporte social.***

Para verificar se as diferenças de médias entre o pré-teste e o pós-teste do Suporte social poderiam ser explicadas pelo apoio Tutorial, realizou-se uma correlação de *Spearman*. O resultado do teste de *Spearman* (cf. Tabela 13) revelou ausência de diferenças estaticamente significativas entre a variável Suporte social e as variáveis de apoio Tutorial.

Tabela 13

*Análise de correlação entre o Suporte social percebido e as variáveis de apoio Tutorial*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Suporte social	1	-.072	-.010	-.106	-.058	.000	.149	.039	.337
2 Participação Programa		1	.180	.220	-.310	-.186	.220	.193	.377
3 Frequência de contacto com tutor-par			1	.162	.423	.426	.000	.186	.647*
4 Resposta ao contacto do tutor-par				1	.371	.237	.000	.229	.381
5 Frequência de contacto com tutor-docente					1	.624*	-.469	-.181	.097
6 Satisfação c/ a frequência de contato c/ tutor-docente						1	-.433	.000	.116
7 Iniciativa de contato tutor-par							1	.804**	.326
8 Iniciativa de contato tutor-docente								1	.210
9 Perceção do Suporte Emocional do tutor-par									1

Nota. Os valores apresentados apresentam os *Coefficientes de correlação de Spearman*. \* $p < .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

## Discussão

Neste estudo começou por se analisar o efeito global do projeto de Tutorias, nas perceções de vivências académicas, bem-estar pessoal e apoio social de um grupo de estudantes do 1º ano de Licenciatura em Psicologia ( $N=46$ ). Para aprofundar a validade da avaliação, analisou-se adicionalmente o impacto do Apoio Tutorial através da comparação dos resultados de um grupo que beneficiou de apoio (Grupo de Intervenção - GI) ( $N=14$ ) com os de um grupo que não esteve sujeito a intervenção (Grupo de comparação - GC) ( $N=14$ ).

Numa primeira análise, os resultados do grupo de intervenção ( $N=46$ ) indicaram uma diminuição significativa ao nível do Bem-estar pessoal entre os momentos de avaliação pré e pós-intervenção tutorial. Podemos tentar entender esta diminuição pelo facto dos resultados na avaliação pré-teste apresentarem valores médios elevados (que assim se mantiveram na avaliação pós-teste, apesar da referida diminuição). Esta hipótese é corroborada por Almeida (2003) que refere que os estudantes quando se inscrevem na universidade já apresentam uma predisposição elevada para o envolvimento académico. Uma outra explicação para este resultado pode-se dever ao facto de o momento de

avaliação pós-teste ter sido implementado nas últimas semanas de aulas, coincidindo com uma fase em que os/as estudantes estavam mais sujeitos/as a situações de stress e ansiedade. No entanto, a necessidade de prevenir maior mortalidade da amostra impediu a realização deste momento de avaliação numa fase posterior. Por outro lado, importa salientar que, apesar da diminuição na perceção bem-estar pessoal, os resultados médios da amostra permaneceram em valores positivos, situados acima do ponto médio da escala de avaliação.

Ainda no sentido de aprofundar a compreensão destes resultados, procedemos à comparação de grupos contrastantes (com base nos valores do percentil 50 dos resultados em cada uma das dimensões avaliadas, para o GI). As análises revelaram um aumento significativo (entre os momentos de avaliação pré-teste e pós-teste) na perceção de suporte social para o grupo com resultados inicialmente mais baixos (abaixo do percentil 50 no pré-teste). Estes resultados apontam para um efeito significativo da intervenção junto dos/as estudantes que apresentam resultados pré-intervenção mais baixos, sugerindo um efeito positivo do apoio tutorial na promoção do suporte social. Este dado pode ser explicado pelo papel de alguns tutores-pares que, pode ter funcionado como um agente integrador dos estudantes, auxiliando-os assim a sentirem-se mais familiarizados com o meio social da universidade (Collings et al., 2014).

Em relação aos assuntos falados com os tutores, quer com os/as tutores-pares, quer com os/as tutores docentes, os/as estudantes (GI,  $N=46$ ) referiram que os assuntos mais conversados incidiram em temas relacionados com os testes, trabalhos e apontamentos. Estes resultados, sugerem que os/as estudantes poderiam não se sentir suficientemente próximos/as dos seus tutores para abordar assuntos de carácter mais pessoal. Esta hipótese deriva das perceções médias de baixa regularidade no contacto os tutores e é coerente com o estudo de Cornelius et al., (2016), segundo o qual reuniões regulares e recorrentes facilitam o desenvolvimento de relações positivas entre tutores e tutorandos/as.

As comparações entre os momentos de avaliação pré-teste e pós-teste das variáveis em estudo, para cada um dos grupos emparelhados ( $N=14$  para GI e  $N=14$  para GC), revelaram uma ausência de diferenças significativas intra-participantes. Estes resultados não são concordantes com as evidências prévias disponíveis na literatura. A título de exemplo, Lamothe et. al., (2009) verificaram que os grupos que usufruíram de intervenção tutorial experienciaram melhores resultados de adaptação à universidade e maior desenvolvimento social. No mesmo sentido, Hanson et al., (2016) verificaram que as Tutorias por pares podem ter melhorado o bem-estar dos estudantes. Os resultados

obtidos, podem ter sido influenciados parcialmente pelo tamanho reduzido das amostras (forçado pela elevada mortalidade de participantes do GC). Uma outra explicação para este resultado, pode, uma vez mais, ter-se devido ao ponto de partida positivo (nos resultados da avaliação pré-teste) e à manutenção desta tendência na avaliação no momento de avaliação pós-teste, o que terá contribuído para a ausência de diferenças significativas intra-participantes.

Apesar da ausência de diferenças pré e pós-intervenção nestes grupos, importa notar que se encontraram diferenças significativas inter-participantes para todas as variáveis em estudo, no momento de avaliação final. Neste caso, os estudantes que receberam apoio tutorial (GI) apresentaram resultados significativamente superiores nas percepções positivas de vivências académicas, bem-estar pessoal e suporte social. No entanto, apesar de existirem diferenças significativas, entre o grupo de intervenção e o grupo de comparação ao nível do pós-teste, estas não foram melhor explicadas pelas variáveis de apoio tutorial. O facto de as variáveis em estudo, não estarem correlacionadas com as variáveis de apoio tutorial, pode dever-se à dificuldade em medir objetivamente as experiências de apoio tutorial vivenciadas pelos/as estudantes, dada a natureza das medidas utilizadas, o que constitui uma limitação do presente estudo. Neste sentido, as medidas utilizadas na avaliação das variáveis de apoio tutorial podem não ter sido suficientemente sensíveis para avaliar o fenómeno em estudo.

Apesar de a média de resultados na avaliação do apoio tutorial se apresentar tendencialmente baixa, foram encontradas correlações positivas entre algumas variáveis, como é o caso da associação entre percepção de suporte emocional dos pares e frequência de contacto dos mesmos ou a relação entre a frequência de contacto com os docentes e satisfação com o mesmo contacto (i.e., mais frequência de contactos parece estar associada a maior percepção de suporte emocional). Neste sentido, estes resultados apontam para o papel e importância do apoio tutorial aos estudantes do 1ºano.

Apesar do carácter inovador e da pertinência teórico-prática do trabalho executado, este não deixa de ser um estudo-piloto e, por isso, existem fatores e acontecimentos que não conseguimos controlar. Devido a isso reconhece-se algumas limitações (para além das já referidas), que devem ser consideradas na leitura dos resultados e conclusões obtidas. A maior limitação deste estudo pode ser considerada a mortalidade da amostra, quer para o grupo experimental quer para o grupo de comparação, apesar de ter sido mais notória e prejudicial a elevada mortalidade no grupo de comparação. O facto de não se ter conseguido emparelhar todos os participantes do pré-teste do grupo de intervenção

com o pós-teste dos mesmos participantes, também produziu uma redução na amostra final que limitou a representatividade e interpretação dos resultados.

Outra limitação prende-se com o facto de não conseguimos controlar o grau de compromisso dos tutores. Estes apoios são de carácter voluntário e o papel que os/as tutores têm que exercer pode constituir uma sobrecarga adicional, tanto para os pares como para os docentes. Por conseguinte, não se consegue controlar a qualidade do apoio prestado aos estudantes. Embora tenham sido feitos esforços para lembrar os tutores da necessidade de estabelecer contato com os seus tutorandos, pode ter acontecido que este contato não tenha sido eficaz o suficiente para produzir efeitos nas variáveis em estudo. Para estudos futuros, poderá ser útil a introdução de uma medida que avalie as perceções dos próprios tutores/as. Por fim, pesquisas futuras deverão, ainda, procurar colmatar as demais limitações referidas, tais como, privilegiar amostras mais alargadas e representativas da população de estudantes. Igualmente importante seria dar formação aos tutores, com o objetivo de clarificar os papéis dos tutores e dos tutorandos, e procurar a execução de um plano tutorial mais estruturado, no sentido de uniformizar a frequência dos contactos e a qualidade de apoio prestado.

De um modo geral, podemos afirmar a pertinência deste estudo em demonstrar que o apoio tutorial é fundamental para auxiliar e apoiar os estudantes que ingressam no 1.º ano na universidade. O apoio que estes estudantes recebem serve de suporte para enfrentar os desafios de adaptação e integração, o que contribui para a saúde e bem-estar dos mesmos, podendo contribuir para a promoção do sucesso académico. A prossecução deste projeto, procurando potenciar os efeitos positivos e minimizando as dificuldades identificadas neste estudo-piloto, poderá constituir uma mais-valia para a promoção da adaptação e bem-estar dos estudantes que ingressam no Ensino Superior.

## Referências

- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E. M., ... & Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento acadêmico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3-15.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia*, 14(2), 189-208.
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Azevedo, A. S. & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, 20 (2), 69-93.
- Bryant-Shanklin, M., & Brumage, N. W. (2011). Collaborative responsive education mentoring: Mentoring for professional development in Higher Education. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 5(1), 42-53.
- Chaleta, E. (2011). Promoção do sucesso académico no Ensino Superior–Projeto GPSA. *Educação-Temas e Problemas*, 9, 67-78.
- Chester, A., Burton, L. J., Xenos, S., & Elgar, K. (2013). Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 30-37. doi: 10.1111/ajpy.12006
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38(5), 300-314.
- Coelho, C. S., Faria, C. P., Oliveira, F., Lucas, C. V., Vasconcelos, S. & Soares, L. (2014) Pilot project for peer tutoring: a case study in a Portuguese university. *Higher Education*, 6 (2), 314-324. doi: 10.1108/JARHE-09-2013-0038
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927-942. doi: 10.1007/s10734-014-9752-y
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2015). Peer mentoring during the transition to university: assessing the usage of a formal scheme within the UK. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1-16. doi: 10.1080/03075079.2015.1007939

- Cornelius, V., Wood, L., & Lai, J. (2016). Implementation and evaluation of a formal academic-peer-mentoring programme in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 193-205. doi:10.1177/1469787416654796
- Cummins, R. A., & Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención Psicosocial*, 9(2), 185-198.
- De Backer, L., Keer, H. V., & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional science*, 40(3), 559-588. doi: 10.1007/s11251-011-9190-5
- DGEEC (2018). *Percursos no ensino superior - Situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*. Retirado de: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/414/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=902&fileName=DGEEC\\_SituacaoApos4AnosLicenciaturas.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/414/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=902&fileName=DGEEC_SituacaoApos4AnosLicenciaturas.pdf)
- Diener, E. & Chan, Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 3, 1-43.
- 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). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91. doi: 10.1177/1529100611414806
- Dufrene, B. A., Noell, G. H., Gilbertson, D. N., & Duhon, G. J. (2005). Monitoring implementation of reciprocal peer tutoring: Identifying and intervening with students who do not maintain accurate implementation. *School Psychology Review*, 34(1), 74.
- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). *Mentoria FPCEUP*. Recuperado em 14 setembro, 2018 de [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/web\\_base.gera\\_pagina?p\\_pagina=mentoria](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=mentoria)
- Flores, M. A., Simão, A. M. V. & Carrasco, V. (2012) Tutoring in Higher Education in Portugal and Spain: Lessons learned from six initiatives in place. In J. O' Meara e M. Spittle (Eds) *Internationalising Education: Global perspectives on collaboration and change* (pp. 107-124) New York: Nova Science Publishers



- Gonçalves, I. & Lucas, A., (2009). *Programa de Tutorado, Relatório Final de Avaliação 2007-2008*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Hanson, J. M., Trolan, T. L., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2016). Evaluating the influence of peer learning on psychological well-being. *Teaching in Higher Education, 21*(2), 191-206. doi: 10.1080/13562517.2015.1136274
- Hixenbaugh, P., Dewart, H., Drees, D., & Williams, D. (2006). Peer e-mentoring: Enhancement of the first year experience. *Psychology Learning & Teaching, 5*(1), 8-14. doi: 10.2304/plat.2005.5.1.8
- Ismail, A., Abdullah, N., Ridzwan, A., Ibrahim, W., & Ismail, Y. (2015). Effect of mentorship program on mentees: Psychosocial development. *International Letters of Social and Humanistic Sciences, 49*, 53-65. doi: 10.18052/www.scipress.com/ILSHS.49.53
- Ismail, A., Amir, R., & Khian Jui, M. K. (2013). An Empirical Study of the Relationship between Mentoring program and Mentees' psychosocial Development. *Acta Universitatis Danubius. Communicatio, 7*(1), 18-32.
- Lamothe, D., Currie, F., Alisat, S., Sullivan, T., Pratt, M., Pancer, S. M., & Hunsberger, B. (2009). Impact of a social support intervention on the transition to university. *Canadian Journal of Community Mental Health, 14*(2), 167-180. doi: 10.7870/cjcmh-1995-0023
- Lucas, R. & Diener, Ed. (2008). Subjective Well-Being. In Lewis, M., Haviland-jones, J. M. & Barrett, I. F. (3<sup>a</sup> ed.), *Handbook Emotions* (pp.470-484). New-York, London: The Guilford Press.
- Mouraz, A., & Sousa, A. (2015). An Institutional Approach to First-Year Adjustment. *Journal of Hispanic Higher Education, 15*(3), 221–239. doi:10.1177/1538192715592928
- Mundina, B. J., Pombo, N. & Ruiz, E. R. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 8*(5), 69-74.
- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G. Featherstone, M., Fuhrman, C. A. & Sell, A. (2013). Why did they come here? The influences and expectations of first-year students' college experience. *Higher Education Studies, 3*(1), 50-62. doi:10.5539/hes.v3n1p50

- Pérez, P. R. & Aguilar, D. L. (2011). El Absentismo en la Enseñanza Universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado. *Bórdon*, 63(3), 43-56.
- Seco, G. M. D. S. B., Casimiro, M. C. S. M., Pereira, M. I. A. R., Dias, M. I. P. S. & Custódio, S. M. R. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Instituto Politécnico de Leiria.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: conceções e práticas. *Sísifo—Revista de Ciências da Educação*, 7, 75-87.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 24(2), 201-209. doi: 10.1590/S0102-37722008000200010
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M. D., Nogueira, C. C. D. C., Leme, V. R. & Almeida, L. S. (2014). The impact of expectations on the students' academic adaptation in Higher Education. *Psico-USF*, 19(1), 49-60. doi: 10.1590/S1413-82712014000100006
- Universidade da Madeira. (2018). Programa de Tutoria de Pares. Recuperado em 12 junho, 2018 de [http://scp.uma.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=220&Itemid=96&lang=pt](http://scp.uma.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=220&Itemid=96&lang=pt)
- Universidade do Minho. (2018). Tutorias por pares - Acolher, promover e potenciar os estudantes do Ensino Superior. Recuperado em 12 junho, 2018 de <https://www.uminho.pt/PT/ensino/tutorias-e-mentorias/tutorias/Paginas/default.aspx>
- Wintre, M. G., Dilouya, B., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year university: who maintains their high school average?. *Higher Education*, 62(4), 467-481.