

Mentoria entre Pares: Um estudo de caso de programas desenvolvidos em Portugal

Inês Margarida Vieira da Silva

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientador:

Doutor Francisco Simões, Investigador Auxiliar do CIS-IUL, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Doutora Madalena Alarcão Silva, Professora Associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Outubro, 2022

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Mentoria entre Pares: Um estudo de caso de programas desenvolvidos em Portugal

Inês Margarida Vieira da Silva

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientador:

Doutor Francisco Simões, Investigador Auxiliar do CIS-IUL, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Doutora Madalena Alarcão Silva, Professora Associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Outubro, 2022

Agradecimentos

Antes de mais, gostaria de remeter o meu agradecimento profundo a um conjunto significativo de pessoas que sem a sua ajuda não teria sido possível realizar este trabalho de desenvolvimento pessoal e académico.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Doutor Francisco Simões pela sua orientação, disponibilidade, partilha de conhecimentos e pelo seu sentido de humor que ajudou bastante nesta etapa.

Quero também agradecer à minha coorientadora, a Doutora Madalena Alarcão por todo o seu apoio ao longo deste processo e pelo papel fundamental no contacto com as escolas.

Aos diretores das respetivas escolas, aos serviços de psicologia e orientação e aos diretores das turmas, por toda a disponibilidade demonstrada em auxiliar esta investigação através da sua disponibilidade para realizar as entrevistas e em facultar os documentos necessários.

À minha família, por todo o apoio transmitido e o interesse demonstrado acerca do assunto e por me motivarem e guiarem neste caminho todos os dias. E acima de tudo por me fazerem querer ir sempre mais longe e sonhar alto.

Aos meus amigos, especialmente ao Tomaz pela paciência e motivação principalmente nos momentos de maiores incertezas, e ainda à Margarida que me acompanhou em todo este processo e me incentivou para que me empenhasse de forma a concluir esta etapa.

Resumo

Na Resolução do Conselho de Ministros nº53-D/2020, foi sugerido que as escolas criassem programas de mentoria entre pares com o objetivo de estimular o relacionamento interpessoal e a cooperação entre alunos. A mentoria entre pares consiste na formação de um par constituído por um aluno mais velho e um aluno mais novo, idealmente com o mínimo de dois anos de diferença (Karcher, 2007). O presente estudo teve como principal objetivo explorar e comparar programas de mentoria entre pares que vão sendo desenvolvidos nas escolas básicas e secundárias de Portugal, situando essa análise no conhecimento internacional sobre a construção e eficácia de programas desta natureza. A amostra é composta por 9 profissionais, 8 do sexo feminino, com idades entre os 40 e os 62 anos ($M = 54.33$, $SD = 8,124$). Através de uma metodologia qualitativa, foram realizadas 9 entrevistas narrativas semiestruturadas, com as figuras de referência dos programas de mentoria entre pares em três escolas portuguesas.

Os resultados encontrados a partir deste estudo mostram que existem aspetos comuns aos programas das três escolas, como por exemplo a formulação de objetivos, os encontros entre os participantes e os fatores que dificultaram a implementação. Por outro lado, a formação dos mentores, as orientações externas e os critérios de escolha dos mentores e mentorandos foram aspetos que mostraram variações nos programas presentes no estudo.

Palavras-Chave: mentoria; pares; relação de apoio; ensino

Categorias e códigos de classificação da PsycINFO (American Psychological Association):

3020 Group & Interpersonal Processes

3530 Curriculum & Programs & Teaching Methods

Abstract

In Resolução do Conselho de Ministros nº53-D/2020, it was suggested that schools create peer mentoring programs in order to encourage interpersonal relationships and cooperation between students. Peer mentoring consists of pairing an older student and a younger student, ideally a minimum of two years apart (Karcher, 2007). The main objective of this study was to explore and compare peer mentoring programs being developed in primary and secondary schools in Portugal, situating this analysis in the international knowledge about the construction and effectiveness of programs of this nature. The sample is composed of 9 professionals, 8 female, aged between 40 and 62 years ($M = 54.33$, $SD = 8.124$). Using a qualitative methodology, 9 semi-structured narrative interviews were conducted with the reference figures of peer mentoring programs in three Portuguese schools.

The results found from this study show that there are common aspects to the programs in the three schools, such as the formulation of goals, the meetings between participants, and the factors that hindered implementation. On the other hand, the training of mentors, the external guidelines, and the criteria for choosing mentors and mentees were aspects that showed variations in the programs present in the study.

Keywords: mentoring; peers; supportive relationship; teaching

PsycINFO Classification Categories and Codes (American Psychological Association):

3020 Group & Interpersonal Processes

3530 Curriculum & Programs & Teaching Methods

Índice

Índice de Quadros	xi
Índice de Figuras	xi
Introdução	1
Capítulo 1. Revisão da Literatura	3
1.1. Mentoria: Definição Geral	3
1.2. Mentoria e outras relações de apoio: Semelhanças e diferenças	4
1.3. Tipos de Programas de Mentoria	7
1.4. Eficácia da Mentoria Escolar	9
1.5. Eficácia da Mentoria entre Pares	10
Capítulo 2. Método	15
2.1. Participantes	15
2.2. Instrumentos	17
2.2.1 Questionário sociodemográfico	17
2.2.2 Guião da entrevista semiestruturada	17
2.3. Procedimento de Recolha de Dados	18
2.4. Procedimento de Análise de Dados	19
Capítulo 3. Resultados	21
3.1. Seleção dos Mentores e Mentorandos	21
3.2. Encontros Entre os Mentores e Mentorandos	22
3.3. Formulação de Objetivos	23
3.4. Formação	24
3.4.1. Formação para os professores	26
3.5. Cultura Escolar	26
3.6. Fatores que Dificultam a Implementação	27
3.7. Matching	28
3.8. Fatores que Ajudam a Implementação	29
3.9. Orientações Externas	29

Capítulo 4. Discussão	31
4.1. Forças comuns dos programas analisados	32
4.2. Limitações Comuns dos Programas	35
4.3. Implicações e Investigações Futuras	37
4.4. Conclusões	38
Referências Bibliográficas	41
Anexos	45
Anexo A – Localização das escolas que participaram no estudo	45
Anexo B – Dados pessoais e profissionais dos participantes no estudo	46
Anexo C – Guião da entrevista semiestruturada	47
Anexo D – Boas práticas e definição das categorias	50
Anexo E – Inter-codificação	55

Índice de Quadros

Quadro 1. Descrição do concelho correspondente às escolas	15
Quadro 2. Unidades de Significado por Categorias	20
Quadro 3. Tópicos abordados nas formações dadas aos mentores na Escola 1 e 2	23

Índice de Figuras

Figura 1. Mentoria a e outros tipos de relações de apoio	7
--	---

Introdução

Em geral, a mentoria é um processo de ajuda que se desenvolve num contexto marcadamente relacional e que promove o desenvolvimento do mentorando em vários domínios: académico/profissional, emocional e comportamental (Rhodes, 2002).

Na Resolução do Conselho de Ministros nº53-D/2020, que surge, em Portugal, num contexto pós-pandemia, foi sugerido que as escolas criassem programas de mentoria entre pares com o objetivo de estimular o relacionamento interpessoal e a cooperação entre alunos. Da mesma maneira que foi sugerido a criação destes programas de mentoria, foi também sugerido que os programas de tutoria continuassem a ser realizadas pelo professor tutor que daria aos alunos um acompanhamento mais académico e focado nas suas dificuldades.

Com este enquadramento é então necessário que as escolas desenvolvam programas de mentoria entre pares. Para o efeito, existe, contudo, um número reduzido de diretrizes concretas, sendo apenas oferecidas as orientações fundamentais que todos os programas devem conter. Entre elas contam-se: o desenvolvimento das aprendizagens, o esclarecimento de dúvidas, a integração escolar, a preparação para os momentos de avaliação e outras atividades conducentes à melhoria dos resultados escolares. Todas estas estratégias devem ser implementadas por alunos, previamente identificados em cada escola e disponíveis para apoiar os seus pares.

A revisão da literatura mostra que, em Portugal, previamente à legislação anteriormente mencionada, se verifica uma escassez de trabalhos ao nível da investigação sobre a mentoria entre pares. Silva & Freire (2014) destacam um projeto pioneiro na Universidade do Minho implementado no ano letivo 2006/2007. O programa consiste numa resposta de apoio para estudantes universitários, o que faz com que não seja um programa que se enquadre no âmbito da Resolução do Conselho de Ministros acima referida, uma vez que o mesmo disponibiliza apoio aos novos estudantes, mas no contexto do ensino superior.

Face à ausência de investigações conhecidas, este trabalho tem como objetivo principal, explorar e comparar programas de mentoria entre pares que vão sendo desenvolvidos nas escolas básicas e secundárias de Portugal, situando essa análise no conhecimento internacional sobre a construção e eficácia de programas desta natureza. Para tal, serão tidos em conta vários fatores considerados críticos para a definição de programas de mentoria entre pares de qualidade como, por exemplo, o processo de construção e desenvolvimento do programa, a seleção de mentores, a sua formação e/ou acompanhamento, entre outros. Considerando estes

aspectos, pretende analisar-se a implementação de programas de mentoria entre pares em escolas portuguesas, explorar semelhanças e diferenças entre esses programas e verificar em que medida os fatores críticos de boas-práticas são tidos em conta na sua implementação.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. O capítulo 1 inclui um enquadramento teórico da mentoria que é introduzido através da definição do conceito da mentoria. São, ainda, aprofundados outros tipos de relações de apoio, apresentados diferentes tipos de mentoria e sublinhado o impacto da eficácia da mentoria, nomeadamente da mentoria escolar e da mentoria entre pares. Por fim, são apresentados os fatores críticos de sucesso da mentoria entre pares. No capítulo 2 é apresentado o método utilizado, particularmente os participantes do estudo e os instrumentos utilizados e todos os procedimentos. No capítulo 3 são apresentados os resultados obtidos. A discussão dos principais resultados bem como identificação das limitações e das implicações futuras deste estudo encontram-se descritas no capítulo 5.

Revisão da Literatura

1.1. Mentoria: Definição Geral

A mentoria pode ser definida como um processo de apoio através do qual as crianças ou jovens beneficiam de apoio e orientação adicional por parte de alguém (Herrera et al., 2007). As crianças e jovens tipicamente integradas em programas de mentoria são alunos referenciados pela direção das escolas devido a baixas taxas de frequência escolar, problemas disciplinares e/ou insucesso escolar (Simões & Alarcão, 2014).

Em países como a Irlanda, jovens que transitam do ensino básico para o ensino secundário integram programas de mentoria, sendo que, em algumas escolas, todos os alunos do quinto ano são encorajados a participar, enquanto noutras escolas o programa está disponível para um subconjunto de alunos desse grau de ensino (Brady et al., 2014). A título de exemplo, o programa *Big Brothers Big Sisters of America*, (2014) é um programa de mentoria escolar existente nos Estados Unidos da América e em 14 outros países, envolvendo tipicamente o *matching*, que consiste no emparelhamento do par mentor/mentorando onde um jovem tem como mentor um adulto voluntário e participa em reuniões regulares com a duração mínima de um ano (Big Brothers Big Sisters International, 2014). Segundo Marino et al. (2020), no programa *Mentor-UP* consideraram certos fatores de risco como critérios de inclusão de mentorandos: insucesso académico, problemas comportamentais, monoparentalidade e estatuto de imigrante e alunos com a presença de dois ou mais destes fatores de risco eram incluídos no programa como mentorandos (Marino et al., 2020). Na Resolução do Conselho de Ministros nº53-D/2020, está referido que as escolas é que definem os critérios de seleção dos mentores e dos mentorandos.

Segundo o estudo de Straus et al. (2013), as principais características de um mentor eficaz são altruísmo, honestidade (tendo sido identificada como uma característica crucial), confiança, escuta ativa, experiência substancial de mentoria ou de relações de ajuda/suporte (DuBois & Silverthorn, 2005), experiência profissional e, por fim, a existência de características relacionais importantes, tais como serem acessíveis e capazes de identificar e apoiar o desenvolvimento de potenciais pontos fortes e competências nos seus mentorandos. A

maioria dos programas de mentoria contêm critérios de elegibilidade para que os jovens tenham acesso ao programa, em vez de os programas estarem disponíveis para todos os jovens (Busse et al., 2018).

Embora todas as formas de mentoria estejam a aumentar, a mentoria escolar está a desenvolver-se rapidamente, sendo o tipo de mentoria que mais cresce nos Estados Unidos da América e a nível internacional. A mentoria escolar tem crescido devido a preocupações crescentes sobre o desempenho dos estudantes e aos esforços das escolas para implementar intervenções que possam abordar os desafios dos estudantes e estimular o sucesso académico (Herrera et al., 2011). Department of Education (2001) refere que para além do financiamento do desenvolvimento profissional, é importante que os estados e distritos escolares utilizem os seus fundos para promover programas inovadores tais como, programas de mentoria. Esta medida deu um grande impulso ao desenvolvimento de programas de mentoria nos EUA, onde atualmente centenas de milhares de estudantes vulneráveis recebem apoio.

1.2. Mentoria e outras relações de apoio: Semelhanças e diferenças

De forma a ser mais compreensível o conceito de mentoria, é necessário enumerar e explicar outras relações de apoio existentes que mantêm pontos de contacto com a mesma como, por exemplo, a amizade, o aconselhamento, a tutoria, o *coaching* e a parentalidade.

Na mentoria como nas amizades, as relações são fenómenos diádicos, caracterizados pela reciprocidade e proximidade (Amichai-Hamburger et al., 2013). Os mentorandos podem observar papéis e identidades sociais e alcançar um sentido mais consolidado e autêntico de si próprios (Goldner & Mayseless, 2008). A mentoria e a amizade assemelham-se por fornecerem um apoio semelhante, promoverem sentimentos de pertença, reduzirem a solidão e reforçarem o sentimento de autoconhecimento. É possível, no entanto, que os mentorandos experienciem a mentoria como uma relação de amizade especial (Goldner & Mayseless, 2008). Em determinados pontos, existem diferenças entre a mentoria e a amizade. Por exemplo, a relação de mentoria é caracterizada por uma relação de complementaridade, onde é esperado que os mentores desempenhem o papel de pessoa mais experiente e em que seja possível dar poder ao mentorando de forma a promover o seu crescimento. A mentoria também prevê objetivos específicos para além da companhia social que é um dos grandes objetivos da amizade. Na mentoria também é comum os mentores serem mais velhos o que faz com que exista uma maior

diferenciação de experiências. Essa característica não é tão comum numa relação de amizade uma vez que, por norma, os amigos são escolhidos tendo como base a sua idade, género, nível socioeconómico, esperando-se que tenham uma perspetiva de vida semelhante. Por outro lado, a duração limitada da mentoria é contrária à longa duração da amizade. Além disso, na mentoria o tempo de relação não é condicionado pelos desejos e pela satisfação de ambas as partes, como no caso da amizade. Acresce que o período de tempo da relação de mentoria normalmente é conhecido antes do início da mesma (Goldner & Maysless, 2008).

A mentoria e o aconselhamento estão relacionados, mas têm diferenças significativas (Stokes, 2003). Muitas das competências associadas ao aconselhamento podem ser caracterizadas como competências da mentoria, incluindo escuta atenta, empatia, capacidade de articular o que se ouviu e compreendeu e, por fim, saber parafrasear e resumir as preocupações de outra pessoa expressas através da conversa (Feltham, 1995). A mentoria e o aconselhamento mantêm, também, semelhanças e diferenças. Ambos os contextos relacionais focam-se na mudança e no desenvolvimento pessoal (Stokes, 2003). As principais diferenças estão no agente e no foco. O aconselhamento é desenvolvido por profissionais que possuem formação específica para desempenharem a sua função. No caso do mentor, o agente pode variar, podendo ser um profissional, um adulto voluntário ou um par, como é o caso de que nos ocupamos, não tendo de possuir formação ou treino específico (Evans & Ave, 2000). Em relação ao foco a mentoria, normalmente, tem um foco definido, seja mais académico ou mais relacional, enquanto, no aconselhamento, depende muito das questões trazidas pela pessoa que está a ser aconselhada (“cliente”).

Tendo em conta a literatura anglo-saxónica e aquilo que é referido na Resolução do Conselho de Ministros n 53-D/2020 é de notar que existem confusões em termos do significado e definição de tutoria. As Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021 (2020) contêm um capítulo dedicado às estruturas e dinâmicas de acompanhamento para a recuperação das aprendizagens onde os pontos deste capítulo são a mentoria e a tutoria. No ponto referente à mentoria encontram-se exemplos de atividades que devem estar presentes no programa, quais as dimensões fundamentais e qual o papel do coordenador do programa. No ponto referente à tutoria percebe-se que este tipo de apoio foi excecionalmente alargado para os alunos dos 2º e 3º ciclos do básico e do ensino secundário que não transitaram em 2019/2020. Pelo que é possível perceber através da leitura deste ponto a tutoria é uma forma de apoio entre um professor e um aluno e existe uma lista de competências do professor tutor como por exemplo, facilitar a integração do aluno na turma e

na escola, apoiar o aluno no processo de aprendizagem, nomeadamente na criação de hábitos de estudo e de rotinas de trabalho e envolver a família no processo educativo do aluno, entre outras. Tendo em conta os exemplos dados das competências esperadas pelo professor tutor estas vão ao encontro das competências exigidas a um mentor num programa de mentoria escolar como refere a literatura anglo-saxónica. De forma a distinguir a tutoria e a mentoria, Karcher (2007) focou três pontos o contexto a duração e os objetivos. O trabalho na mentoria é desenvolvido de uma forma natural e focada, na tutoria tem um cariz instrumental. A tutoria apresenta uma duração de curto prazo, ao contrário da mentoria que é comum acontecer ao longo de um ano letivo ou mais. Os objetivos da mentoria são, por exemplo, promover amizades, desenvolvimento do caráter e evolução do mesmo, em relação à tutoria os objetivos passam principalmente por melhorar as competências académicas (Karcher, 2007). É importante referir que aquilo que o Ministério da Educação refere por mentoria a literatura anglo-saxónica refere como mentoria escolar e é desta forma que este tipo de apoio será referido ao longo do presente trabalho.

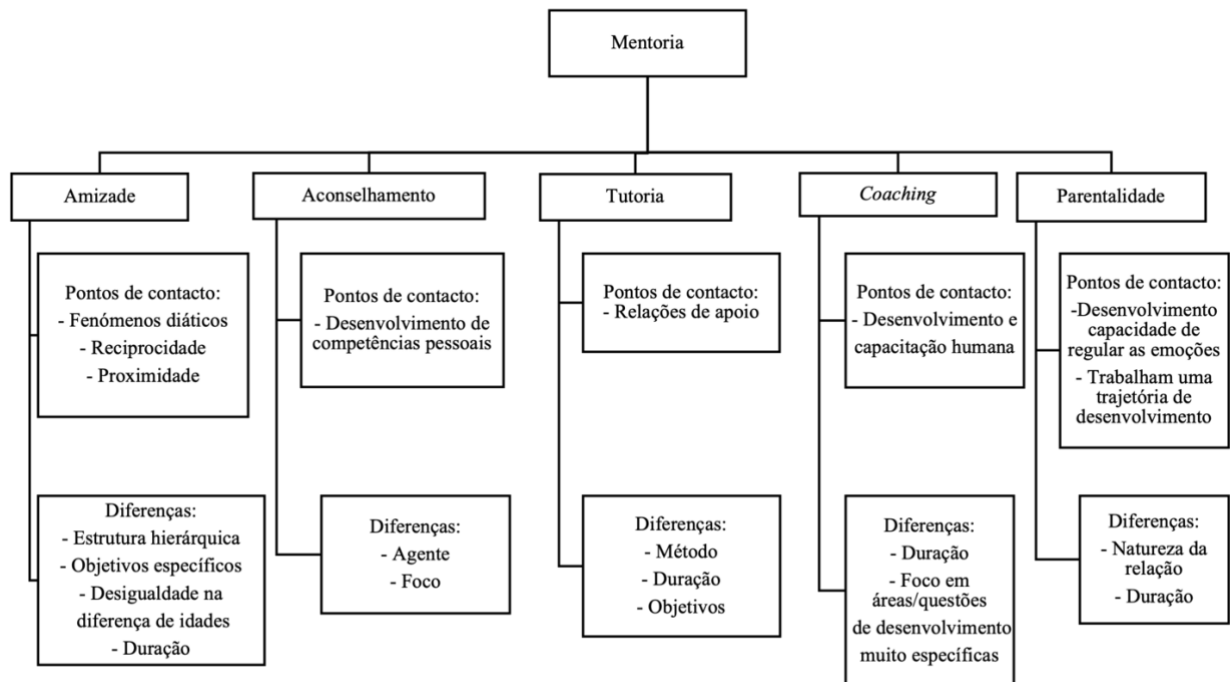
Por sua vez, o *coaching* é uma forma de apoio que é caracterizada por uma metodologia de desenvolvimento e capacitação humana tendo como objetivo produzir resultados específicos. O *coach* procura indicar os erros cometidos, de forma que exista a sua correção. O foco está mais na atividade e não tanto no processo, ao contrário da mentoria que recai também sobre as características e a qualidade do próprio processo (Simões, s/d). A duração curta, o foco em áreas/questões de desenvolvimento muito específicas e também em atingir metas específicas e imediatas são algumas características do *coaching* que o distinguem da mentoria.

Também é relevante estabelecer os pontos que aproximam e distinguem a mentoria da parentalidade. Os mentores, no caso da mentoria escolar, assim como os pais, envolvem-se com as crianças e os jovens de forma a ajudá-los a desenvolver a sua capacidade de regular as emoções. Ambas as relações envolvem dimensões como carinho, apoio e confiança. Em ambos os casos, procura-se promover uma trajetória de desenvolvimento positivo (Goldner & Mayseless, 2008). Contudo, o laço entre pais-filho é primário e intenso envolvendo dois sistemas comportamentais (apego e cuidados) que se baseiam em laços emocionais, representações internas e uma ligação precoce (Bowlby, 1969). A mentoria não evolui necessariamente para uma relação de apego duradouro, concentra-se em objetivos específicos tendo uma duração mais curta (Goldner & Mayseless, 2008). A diferença de idades entre mentor e mentorandos é, também, geralmente menor do que a diferença entre pais-filho/a (Goldner & Mayseless, 2008).

A Figura 1 que ilustra de uma forma sintetizada os diferentes tipos de relações de apoio.

Figura 1

Mentoria e outros tipos de relações de apoio



1.3. Tipos de Programas de Mentoria

A mentoria pode ser distinguida em duas formas específicas: informal e formal. A mentoria informal surge quando os mentores e os mentorandos se encontram naturalmente (Mullen & Klimaitis, 2021). Isto significa que estas relações ocorrem espontaneamente, nos contextos de vida habituais de mentor e de mentorando, fora dos espaços formais ou institucionais em que cada uma das partes da relação participa (Cox, 2005). Pelo contrário, a mentoria formal é planeada, estruturada, intencional, e tem o seu foco em potenciais falhas, respondendo a vulnerabilidades individuais de forma estruturada, através de programas oferecidos em determinadas organizações (Mullen & Klimaitis, 2021). No âmbito da mentoria formal, existem vários tipos de programas, diferenciados consoante o tipo de mentor, o contexto e o objetivo em que se desenvolvem (Herrera et al., 2007). Entre as modalidades de mentoria formal, convém destacar a mentoria escolar e a mentoria escolar entre pares.

A mentoria escolar, é um processo educacional onde um adulto, por norma um professor, dá apoio a um ou mais estudantes de forma que estes consigam alcançar os seus objetivos, tanto académicos como não académicos (Núñez et al., 2013). Esta consiste numa relação de apoio e orientação desenvolvida durante um período alargado de tempo (no mínimo um ano letivo) e aponta para o desenvolvimento individual do jovem, a realização do seu potencial e o acompanhamento académico. A mentoria escolar desenvolve-se de forma partilhada e produzida por ambos os elementos (mentor e mentorando), sendo necessário que exista uma clareza nos objetivos dos programas de forma que os mesmos sejam bem-sucedidos (DuBois et al., 2011). Habitualmente, os programas de mentoria escolar têm como objetivos ajudar os jovens no seu desenvolvimento pessoal e social, estabelecer os objetivos da relação entre mentor e mentorando, promover a autonomia em diferentes níveis, nomeadamente nas perspetivas académica, comportamental, cognitiva e afetiva e ajudar os jovens a trabalhar no sentido de obterem resultados educativos benéficos. O objetivo da relação entre mentor e mentorando pode mudar ao longo do tempo, dependendo das necessidades específicas do mentorando. Por exemplo, no início da relação, através do estabelecimento de uma relação de confiança, o mentor pode concentrar-se num apoio mais orientado para a prática escolar e, a médio/longo prazo, pode concentrar-se na partilha de informações mais pessoais (Busse et al., 2018). Os estudos existentes mostram que é possível desenvolver fortes relações entre mentor e mentorando dentro do contexto escolar. Através da integração na escola, os mentores são capazes de assumir o papel de apoio e suporte educacional, colaborando com professores e funcionários da escola (Busse et al., 2018; Herrera et al., 2007).

Embora grande parte dos programas de mentoria para jovens sejam programas de mentoria escolar, atualmente é possível observar um número crescente de programas de mentoria entre pares (Burton et al., 2021). A mentoria entre pares consiste na formação de um par constituído por um aluno mais velho e um aluno mais novo, idealmente com o mínimo de dois anos de diferença (Karcher, 2007). É bastante comum este tipo de mentoria ter um papel de grande importância na transição da escola primária para a escola básica, ou então na transição entre ciclos (Dearden, 1998). Stapley, et al. (2022) referem que programas de mentoria entre pares têm surgido para dar resposta a necessidades específicas das escolas como, por exemplo, enfrentar problemas relacionados com *bullying*, ou facilitar a transição dos alunos para o ensino secundário. Segundo Brady, et al. (2014), a mentoria entre pares poderá ter vantagens sobre a mentoria escolar clássica, envolvendo mentores adultos, porque os jovens podem ser mais propensos a ouvir os pares mais velhos, uma vez que respeitam o facto de terem estado no seu

lugar, podendo assim identificar-se com as suas experiências. Além disso, o mentor na mentoria entre pares pode adequar mais facilmente o seu apoio às necessidades do mentorando, uma vez que tem uma boa ideia da forma como este se poderá estar a sentir. Por outras palavras, é bastante claro que a mentoria entre pares pode fornecer uma oportunidade mais importante e eficiente na recompensa de atitudes e comportamentos pró-sociais resultantes do modelo e do suporte de um par mais velho (Burton et al., 2021).

1.4. Eficácia da Mentoria Escolar

A eficácia da mentoria escolar depende de alguns fatores críticos. A investigação demonstra que um deles é, por exemplo, o tempo. Na meta-análise de Raposa et al. (2019), foi possível estabelecer uma relação entre uma relação de mentoria de pelo menos 12 meses e os benefícios (p.e., resultados académicos) para os mentorandos. No entanto, outros estudos sugerem que cumprir o compromisso de tempo esperado para a relação é mais importante do que a duração da relação entre mentor e mentorando (Raposa et al., 2019). Segundo Grossman, et al. (2012) para os jovens obterem ganhos no seu desempenho académico é necessária uma mentoria duradoura e com base na escola. Os jovens que estiveram envolvidos em relações que terminaram prematuramente não mostraram melhorias no seu desempenho académico (Grossman et al., 2012). Meta-análises anteriores não encontraram diferenças nos efeitos do programa tendo como base a duração da relação entre mentor-mentorando (DuBois et al. 2002, 2011). As conclusões de várias meta-análises, tais como a de Dubois, et al. (2002) e Dubois, et al. (2011), sugerem que a mentoria de jovens pode impactar de forma diversa os resultados em diferentes jovens. Uma das dificuldades que subjazem à análise comparativa do impacto da mentoria tem a ver com o facto de as dimensões terem sido definidas e avaliadas de forma inconsistente ao longo dos estudos. Diferentes estudos demonstram diferentes aspetos onde a mentoria escolar parece ter impactos positivos. Segundo DuBois, et al. (2011) a mentoria é eficaz em melhorar os resultados nos seguintes domínios do desenvolvimento dos jovens: comportamental, social, emocional e académico. O tipo de benefício mais comum é que os mentorandos exibam ganhos positivos enquanto os jovens que não participaram em nenhum programa de mentoria apresentam declínios e não ganhos, o que demonstra que a mentoria funciona como uma ferramenta de promoção e prevenção (DuBois et al., 2011). Os programas de mentoria demonstram que são capazes de afetar múltiplos domínios de funcionamento dos jovens e de melhorar resultados específicos como por exemplo, aproveitamento académico e

notas escolares. Tudo isto aponta para a flexibilidade e ampla replicabilidade da mentoria enquanto uma abordagem para apoiar o desenvolvimento positivo dos jovens (DuBois et al., 2011). Existem algumas evidências de que a mentoria de jovens pode ser mais eficaz com crianças em idade escolar, enquanto as relações de mentoria são menos próximas e duradouras com os adolescentes mentorandos. A experiência prévia por parte dos mentores pode ter efeito na eficácia da mentoria. Sabe-se que mentores com mais experiência em profissões ou funções de ajuda (e.g., terapia, apoio social) produzem efeitos mais positivos comparando com mentores que não têm qualquer tipo de experiência neste tipo de funções (Raposa et al., 2019). Sabe-se também que variáveis demográficas (e.g., idade, etnia) não mostram qualquer tipo de efeito nos resultados referentes à eficácia da mentoria (Raposa et al., 2019). Por fim, a natureza voluntária da mentoria é um fator chave na razão pela qual esta é vista como bem-sucedida. Quando os mentores são remunerados, os mentorandos apresentam uma maior dificuldade em considerarem-nos enquanto mentores devido à possibilidade da existência de conflito de papéis. Concretamente, os mentorandos, podem sentir que a função dos mentores não é executada consoante o expectável, desempenhando o papel de apoio que é esperado, sendo assim é necessário que estes programas sejam bem definidos e descritos (Busse et al., 2018).

1.5. Eficácia da Mentoria entre Pares

A mentoria escolar entre pares apresenta uma série de vantagens para as escolas. Desde logo, reduz o nível excessivo de trabalho por vezes existente para os professores, o que faz com que após o surgimento de questões ou dúvidas por parte dos mentorandos seja possível que os mentores as resolvam, fazendo com que estas não se prolonguem no tempo e não se transformem em dificuldades de maior dimensão e de mais difícil resolução (Brady et al., 2014). Os programas de mentoria entre pares têm, também, o potencial de terem uma eficácia elevada no que diz respeito à prestação de apoio prático e emocional em assuntos escolares (Brady et al., 2014). Não obstante estas vantagens, é fundamental aferir de que modo os programas de mentoria entre pares podem ser eficazes.

A seleção dos mentores e mentorandos, formulação de objetivos, *matching*, encontros entre mentores e mentorandos, formação inicial e a cultura organizacional da escola são indicados como fatores estruturantes que moderam os resultados produzidos por programas de mentoria entre pares, fazendo com que os mesmos sejam implementados e funcionem de uma forma eficaz. Em primeiro lugar, a seleção dos participantes demonstra ser um fator importante

para que exista um bom funcionamento da relação. Espera-se que os pares sejam do mesmo sexo e que envolvam apenas um estudante mais velho como mentor de um estudante mais novo, bem como que os participantes tenham no mínimo dois anos de diferença (Brady et al., 2014; Karcher, 2007). Em segundo lugar, é importante que exista uma consideração de mecanismos de compatibilização entre mentor e mentorando (Simões & Alarcão, 2011). Nesse processo de emparelhamento é de grande importância que se tenham em conta os interesses de cada membro constituinte do par, ou seja, do mentor e do mentorando (DuBois et al., 2011). Em terceiro lugar, os objetivos da mentoria escolar variam de programa para programa, mas normalmente este tipo de mentoria combina princípios teóricos, metodológicos e práticos que procuram reduzir as vulnerabilidades pessoais, sociais e académicas dos indivíduos acompanhados e/ou promover o seu potencial de desenvolvimento nas mesmas áreas (Lavigne et al., 2011, como citado em Simões & Alarcão, 2014). Em quarto lugar, os encontros entre os participantes consistem em reuniões semanais, dos pares formados, numa sala de aula ou noutro espaço durante um mínimo de 40 minutos e a pessoa designada é responsável pela supervisão destas reuniões e pela supervisão das atividades individuais ou em grupo (Brady et al., 2014).

Em relação à mentoria entre pares, Karcher (2007) refere sete fatores essenciais para um bom funcionamento dos programas: (1) os mentores são treinados numa abordagem de desenvolvimento para evitar que os mesmos se tornem tutores; (2) mentores que demonstrem níveis elevados de interesse social e níveis baixos de motivações individuais são estrategicamente escolhidos; (3) os mentores e os mentorandos têm de ter uma diferença etária de pelo menos dois anos e os mentores são alunos do ensino secundário; (4) os programas proporcionam aos mentores estrutura suficiente para manter os mentorandos ativamente empenhados, mas o foco dos mentores está claramente no fortalecimento da sua relação; (5) as interações dos mentores são monitorizadas; (6) os mentorandos são ensinados acerca da melhor forma de utilizar os seus mentores como apoio; e (7) os mentores são obrigados a participar em processos formais de encerramento (entrega dos diplomas de participação). Os melhores preditores de sucesso da mentoria entre pares são a autoeficácia do mentor e o quanto o mentorando procura o apoio do mentor. Ambas estas qualidades podem ser inculcadas através de eventos de formação do mentor e do mentorando (Karcher, 2007). Os mentores do ensino secundário podem ficar mais facilmente sobrecarregados do que os mentores mais velhos, especialmente quando se trabalha com crianças que têm problemas de comportamento. Isto pode acontecer especialmente quando os mentores abordam a mentoria com o objetivo de se divertirem e passarem tempo com os seus pares (em vez de terem o objetivo principal de ser uma fonte de apoio social) (Karcher, 2007). É importante notar que existem diferenças nos

resultados em relação à eficácia dos programas tendo em conta a idade dos mentores. Alunos do secundário são mais eficazes comparativamente a alunos do 3º ciclo.

Com a mentoria entre pares é possível que existam mudanças positivas nos mentores tais como, maior ligação e atitudes mais favoráveis em relação à escola e aos colegas; maiores níveis de autoeficácia; melhoria das notas ou da realização académica; incremento das competências sociais; redução problemas de comportamento (Karcher, 2007). Mentores com elevado interesse próprio (desejos de auto-aperfeiçoamento) relatavam uma qualidade de relacionamento inferior (Karcher, 2007). Caso a relação entre o mentor e o mentorando aconteça dentro do espaço da escola, uma vez que este tipo de mentoria poderá acontecer fora do ambiente escolar, pode valorizar significativamente a aprendizagem e a literacia (Knowles & Parson., 2009; Willis et al., 2012). Willis, et al. (2012) defende ainda que o facto de a mentoria ter lugar no ambiente escolar faz com que exista valorização na aprendizagem.

Os resultados da mentoria não são, todavia, uniformes. Por outras palavras, resultados da mentoria entre pares, em que mentor e mentorando têm pelo menos dois anos de diferença apontam para efeitos mistos. Três exemplos de diferentes programas e revisões ilustram esta conclusão. No primeiro programa, *Cross-age Mentoring Program* (Karcher, 2008), que incorpora a instrução académica como parte da intervenção, os resultados mostraram melhorias na conexão escolar e na ortografia do mentorando, mas não existiu nenhuma alteração das notas nem em outros resultados em termos de realização. No segundo programa, *Big Brothers Big Sisters of America, High School Bigs* (Herrera et al., 2008), os jovens demonstraram ganhos na aceitação social, qualidade da relação com pais, na assertividade em relação aos jovens adultos, mas descobriam que mentorandos emparelhados com mentores mais velhos beneficiavam menos ou nada, em diferentes áreas, como por exemplo, esforço na sala de aula, média das notas e intenções de prosseguir estudos superiores. Numa revisão abrangente de programas de mentoria escolar entre pares, Karcher & Berger (2017) demonstraram que existem alguns benefícios para os jovens que participavam neste tipo de programa, particularmente no que diz respeito ao apoio social, autoestima e ligação com a escola, mas reparam que estudos de mentoria entre pares tendem a variar consideravelmente no *design* e na qualidade (Burton et al., 2021). Por fim, na meta análise de Burton, et al. (2021) foi possível observar efeitos maiores para programas que acontecem fora do contexto escolar (fins de semana, férias de verão e ambiente comunitário). Tendo em conta meta-análises de programas de mentoria entre pares estas mostram acima de tudo efeitos positivos quando as intervenções são bem supervisionadas. Especificamente, programas com níveis moderados e elevados de supervisão por parte de adultos tiveram efeitos maiores de sucesso em comparação com baixos níveis de supervisão

adulta (Burton et al., 2021). Uma boa supervisão de adultos inclui (1) formação obrigatória para mentores (2) supervisão para apoiar a intervenção (3) gravação de vídeo de interações entre os mentores e mentorandos selecionadas para monitorizar a qualidade da intervenção e formar apoio adicional necessário (4) participação da comunidade escolar e dos pais nas atividades do programa (Burton et al., 2021).

Existem também riscos associados à mentoria entre pares com idades próximas, no caso de mentores adolescentes é possível que exista o contágio de comportamentos inadequados e errados (delinquência, agressão, uso de substâncias) de uma forma que prejudique e comprometa o desenvolvimento emocional e comportamental do mentorando (Burton et al., 2021)

CAPÍTULO 2

Método

Partindo da Resolução do Conselho de Ministros nº53-D/2020 anteriormente mencionada, com este trabalho pretende analisar-se a implementação de programas de mentoria entre pares em algumas escolas portuguesas, explorar semelhanças e diferenças entre esses programas e verificar em que medida os fatores críticos de boas-práticas identificados na revisão da literatura são tidos em conta nessa implementação. Através da literatura existente foi possível recolher informação que levou à construção das categorias presentes no estudo (p.e., Brady, et al., 2014; Heck & Marcoulides, 1996; Simões & Alarcão, 2011). Partindo desta ideia, foi seguida uma metodologia qualitativa, sendo realizadas entrevistas narrativas semiestruturadas, com as figuras de referência dos programas de mentoria entre pares, nomeadamente membros da direção, do departamento de psicologia e do conselho de direção de turma. Uma vez que no momento das entrevistas nem todos os programas estavam implementados foi decidido que não se iria entrevistar alunos (mentores e mentorandos) visto que não seria possível ter a mesma metodologia para os três programas. O tamanho da amostra foi definido pela saturação teórica alcançada, como adiante se explicitará. No momento de agendamento das entrevistas foi pedido à pessoa com que foi feito o contacto inicial de cada escola documentação relacionada com o programa de forma que fosse possível triangular com a informação que seria recolhida nas entrevistas. Numa segunda fase, após a transcrição das entrevistas, procedeu-se à análise de dados que teve como base a metodologia análise de conteúdo (Bardin, 2016).

2.1. Participantes

Os nove participantes deste estudo pertencem a três escolas (ver Anexo A- Localização das escolas), respetivamente dos concelhos de Águeda, Coimbra e Loures. No Quadro 1 é possível observar uma descrição mais pormenorizada em termos dos indicadores-chave dos concelhos correspondentes às escolas que integram o estudo.

Quadro 1

Descrição do concelho correspondente às escolas

Indicadores-chave	Águeda	Coimbra	Loures
População residente em 2021	46,131	140,838	201,632
% desempregados inscritos no IEFP	3,9%	5,3%	5,4%
% da população cujo nível de educação mais elevado é o ensino secundário	19,2 %	16,9 %	18,0 %
% de alunos que beneficiam do apoio da Ação Social Escolar em cada escola ¹	32%	9%	47%

Nota Fonte: www.pordata.pt/Municipios

A primeira escola que participou no estudo, adiante designada como Escola 1, integra um Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro e oferece o 2º ciclo de estudos. No ano letivo 2020/2021 esta escola tinha 418 alunos matriculados. É importante sublinhar as carências socioeconómicas do concelho, sendo que 32% dos alunos beneficiam do apoio da Ação Social Escolar (ASE).

A segunda escola, designada como Escola 2, situa-se no distrito e concelho de Coimbra, e é um estabelecimento de ensino secundário da rede pública que integra o 3º ciclo e o ensino secundário. No ano letivo de 2019/2020 esta escola era constituída por 889 alunos. Os dados do ano letivo 2018/2019 relatam um ambiente escolar reconhecidamente tranquilo embora tenha existido um aumento de participações de carácter disciplinar. No ano letivo 2019/2020 a ASE apoiava 9% dos alunos.

A terceira escola a participar no estudo, situa-se no concelho de Loures, distrito de Lisboa, doravante designada como Escola 3. Integrando um agrupamento é constituído por diversos estabelecimentos de educação e ensino, a Escola 3 oferece o 2º e o 3º ciclos. No ano letivo 2018/2019 estavam matriculados 874 alunos. Cerca de 7,4% dos alunos são de nacionalidade estrangeira e existe uma grande diversidade sociocultural, coexistindo alunos oriundos de bairros onde predomina a classe média e de bairros com estatuto socioeconómico e cultural muito baixo. Cerca de 47% dos alunos beneficiam do apoio da ASE.

Em cada uma das escolas foram entrevistadas 3 pessoas de referência na organização e gestão do programa de mentoria entre pares na escola. No total foram entrevistados 9

¹ Agrupamento de escolas de Águeda (2022); Agrupamento de Escolas Luís de Sttau Monteiro (2018); Escola Secundária Infanta D. Maria (Janeiro, 2022)

profissionais, 8 do sexo feminino, com idades entre os 40 e os 62 anos ($M = 54.33$, $SD = 8,124$). Todos os participantes são licenciados. Para a Escola 1 e Escola 2 foi possível recrutar um membro do departamento de psicologia, um membro da coordenação do programa de mentoria e um membro da direção. Na Escola 3 participaram dois membros da coordenação de diretores de turma e uma professora que era diretora de turma de duas mentoras.

2.2. Instrumentos

2.2.1 Questionário sociodemográfico

Para a recolha de dados sociodemográficos foi construído e aplicado um questionário aos indivíduos de referência no programa de mentoria. Entre os dados recolhidos podemos encontrar a idade, a naturalidade, o local de residência, as qualificações académicas, escola em que está inserido e qual a sua função no programa de mentoria (ver Anexo B – Dados pessoais e profissionais dos participantes do estudo).

2.2.2 Guião da entrevista semiestruturada

Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semiestruturada, construída com uma abordagem narrativa. Segundo Wengraf (2001) uma questão narrativa é uma questão curta e direta que visa provocar uma resposta narrativa, onde são pedidos exemplos concretos apelando a que a pessoa descreva casos práticos e dê exemplos da sua experiência e da sua vivência; desta forma, desencoraja-se uma resposta não narrativa, como, por exemplo, a criação de uma teoria ou de um argumento. Neste caso em concreto, a entrevista semiestruturada com abordagem narrativa é uma mais-valia porque permite explorar as diferentes situações, visões e opiniões dos participantes de referência relativamente ao programa de mentoria pensado para a sua escola.

O guião da entrevista (ver Anexo C - Guião da entrevista semiestruturada) foi desenvolvido a fim de se perceber de que forma foram montados os projetos de mentoria ao longo do tempo e quais têm sido os pontos positivos e negativos associados à sua construção, desenvolvimento e implementação, com recurso a exemplos concretos. A entrevista está

organizada em seis secções: i) descrição breve do programa de mentoria; ii) descrição cronológica da construção do programa de mentoria; iii) descrição cronológica da implementação do programa; iv) fatores que ajudam a implementação do programa; v) fatores que dificultam a implementação do programa; vi) balanço geral acerca desta iniciativa. Existe ainda um espaço para que o participante possa acrescentar ou aprofundar algo que foi falado ao longo da entrevista.

Na primeira secção alguns exemplos de questões são: “Pode explicar-me quais são os objetivos do programa?”; “Caso nem todos os alunos sejam mentorados, quem sinaliza os mentorandos? E com que critérios? Essa informação é do conhecimento dos mentores?” (...).

Algumas das questões-chave abordadas nas segunda e na terceira secção da entrevista foram as seguintes: “Como foram definidos os objetivos?”; “Como foram definidas as metodologias?”; “Este programa articula-se bem com a cultura organizacional da escola?”; “Qual o primeiro passo que deram na implementação do programa?”; “Existem sessões de *matching*? Se sim, como estão organizadas?”.

Na antepenúltima e penúltima secções são analisados os fatores que ajudam e os fatores que dificultam a implementação do programa. Em relação aos fatores cruciais que ajudam na implementação, algumas das questões são: “Indique que fatores internos à escola/comunidade educativa e fatores externos”; “Quais são, para si, os fatores cruciais de sucesso para um programa destes?”. “Fale-me um bocadinho dos principais desafios que têm sentido na implementação.”

Para terminar é pedido que os participantes respondam a perguntas mais relacionadas com as orientações externas como, por exemplo: “Considera que o Ministério da Educação devia ter dado mais orientação/formação para a implementação desta medida?”; “Considera que as orientações dadas foram suficientes e respeitam a autonomia das escolas?”.

2.3. Procedimento de Recolha de Dados

O recrutamento dos participantes foi feito através do contacto direto com as escolas, envolvendo o contacto com uma pessoa de referência, sendo assim possível chegar a outras pessoas relevantes do projeto de mentoria, num total de pelo menos três pessoas por escola. Os contactos ocorreram via *e-mail* tendo sido explicado o objetivo do estudo e o procedimento do mesmo.

Através destes primeiros contactos foi pedido à escola que procedesse ao envio da documentação relacionada com o programa de mentoria (manual, *flyers*, autorizações, materiais da formação, questionários de avaliação).

Em seguida, foi partilhado com os participantes o questionário sociodemográfico para ser preenchido pelos mesmos, juntamente com o consentimento para participarem no estudo e para autorizarem a gravação da entrevista. Este documento foi desenvolvido através do *Google Forms* para que os participantes pudessem responder previamente ao momento da entrevista. Após ser recolhido o consentimento para a entrevista procedeu-se, então, ao agendamento da mesma, realizada *online*, usando a plataforma informática *Zoom*. A duração da entrevista oscilou entre 30 e 45 minutos sendo que foram gravados o áudio e o vídeo. O ficheiro de áudio foi transcrito e apenas os investigadores tiveram acesso aos ficheiros, sendo que os mesmos foram destruídos após as transcrições.

2.4. Procedimento de Análise de Dados

O procedimento de análise de dados teve como base a análise de conteúdo com base no tema (Bardin, 2006). Na pré-análise, o *corpus* foi examinado através do princípio da exaustividade, ou seja, todos os documentos (transcrições das entrevistas, dados biográficos e documentos relativos aos diferentes programas) foram estudados, não deixando nenhum de fora. O processo foi finalizado quando a saturação teórica foi alcançada, o que aconteceu uma vez analisada a nona entrevista. Cavalcante, et al. (2014 p.17) definem a saturação como “a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados”. Na codificação a medida utilizada foi a da frequência, ou seja, as unidades de registo ganham importância consoante o número de vezes que são referidas, sendo que todos os itens possuem o mesmo valor. A categorização foi feita segundo o princípio semântico, as categorias semânticas estão agrupadas por categorias, (ver Anexo D - Boas práticas e definição das categorias) no total 9: seleção dos participantes; *matching*; formulação de objetivos; encontros entre participantes; cultura escolar; formação; fatores que ajudam a implementação; fatores que dificultam a implementação; orientações externas.

Terminada a codificação foi calculado o acordo inter-codificadores, entre a investigadora e um juiz. Este tipo de acordo é definido como um processo em que codificadores

independentes avaliam as características de uma mensagem e chegam à mesma conclusão (Lombard et al., 2010). Tendo em conta que um dos objetivos da análise de conteúdo é identificar e registar características do conteúdo, é esperado que a fiabilidade seja algo essencial. Sem a existência desta coerência entre codificadores as medidas de análise não demonstram muita utilidade (Neuendorf, 2002 como citado em Lombard et al., 2010). Na década de 60 do século passado, Cohen desenvolveu o índice de k , um coeficiente de concordância entre os dois codificadores para dados nominais (Fonseca et al., 2007). Para proceder ao seu cálculo, cada codificador ou juiz deverá distribuir as unidades de análise pelas diferentes categorias livremente, sendo que se considera que ambos os juízes estão igualmente aptos para a realização da tarefa (Fonseca et al., 2007). Os 31 excertos necessários para a codificação externa foram escolhidos de forma aleatória através de uma *random seed*, que consiste em um processo onde um computador gera uma sequência de números aleatórios (Henkemans & Lee, 2001) A consistência de cada categoria foi avaliada, através da análise do valor de K de Cohen, com recurso a um juiz que codificou 31 de um total de 92 excertos (ver Anexo E – Inter-codificação), tendo sido calculado ao nível das categorias, obtendo-se o valor K de Cohen de 0.87, o que é considerado muito adequado (Laerd Statistics, 2019).

CAPÍTULO 3

Resultados

A partir da análise das nove entrevistas identificaram-se nove categorias. As frequências e as percentagens de unidades de significado codificadas dentro de cada categoria são apresentadas no Quadro 2. Na totalidade, foram analisadas 92 unidades de significado.

Quadro 2

Unidades de Significado por Categorias

Categorias	Participantes	Escolas	Frequências	Percentagem (%)
Seleção dos mentores e mentorandos	9	3	15	16,30 %
Encontros entre os mentores e mentorandos	9	3	13	14,13 %
Formulação de objetivos	8	2	12	13,04 %
Formação	8	2	10	10,87 %
Cultura escolar	9	3	9	9,78 %
Fatores que dificultam a implementação	8	2	9	9,78 %
<i>Matching</i>	7	2	8	8,70 %
Fatores que ajudam a implementação	8	2	8	8,70 %
Orientações externas	8	2	8	8,70 %
Total			92	100%

3.1. Seleção dos Mentores e Mentorandos

Este foi o tema mais comentado ($f_i=15$), havendo uma intencionalidade no recrutamento dos alunos a quem o programa se aplica. É comum em programas de mentoria escolar a seleção dos mentores e mentorandos estar correlacionado com os objetivos do programa. Empenho e vontade de desempenhar um papel de apoio são algumas das características presentes nos mentores e mentorandos em programas de mentoria entre pares (Stapley et al., 2022).

Na Escola 1, o programa foi dirigido a todos os alunos de uma forma voluntária: “*Quinto e sexto ano, na minha escola só tenho alunos de quinto e sexto ano(...) os mentores foram*

[recrutados] de forma voluntária (...) na apresentação do perfil acharam que teriam aqui uma mais-valia para dar” (Fem., Psi., Escola 1)

Já nas escolas 2 e 3 a escolha dos mentores foi feita a partir de candidaturas de alunos mais velhos:

“(...) os alunos podiam ser de qualquer nível de escolaridade não é, como disse houve vários, várias candidaturas, mas, entretanto, quando houve a primeira chamada, não lhe chamo convocatória, mas a 1º chamada para a 1º sessão já houve muitos que não responderam e dos que responderam nem todos estiveram presentes, no final acabamos apenas com 5 pronto só 5” (Mas., Coord., Escola 2).

“Os participantes são os alunos do 3º ciclo uma vez que nós só temos uma escola de 2º e 3º ciclos (...) Os meninos do 3º ciclo [ajudavam] os do 2º e os do 3º para se ajudarem também uns aos outros” (Fem., SubCo., Escola 3).

3.2. Encontros Entre os Mentores e Mentorandos

Esta categoria foi comentada em todas as entrevistas ($f_i = 13$), tendo sido influenciada pela altura em que o programa foi implementado. Alguns exemplos de características dos encontros entre mentores e mentorandos, nos programas de mentoria entre pares analisados, são: reuniões em ambiente escolar; duração de, no mínimo, 40 minutos, embora a duração média seja de uma hora; acontecerem semanalmente (Karcher, 2007; Raposa et al., 2019).

Na Escola 1 os encontros aconteceram “dentro da sala de aula” e online : “eles fazem online também algumas sessões, mas só dentro da turma, como nós temos tipo as bolhas, não é, eles estão sempre na mesma sala, têm sempre o mesmo espaço de recreio, nós, na escola os espaços estão muito limitados para que eles se cruzem o menos possível com outras turmas porque são essas as indicações que nós temos, a mentoria funciona também só assim dentro da própria turma o que limita muito, não é, mas pronto foi essa a opção que nós tomamos”(Fem., Coord., Escola 1). Como é possível observar através da descrição dos encontros por parte de uma das pessoas de referência da Escola 1, é importante salientar que a implementação deste projeto foi feita logo no início do ano letivo 2020/2021, após as orientações e recomendações por parte do Ministério da Educação onde era referido que as turmas iriam funcionar por

“bolhas” para evitar que os alunos de diferentes turmas se cruzassem com o intuito de prevenir a propagação da Covid-19 nas escolas portuguesas.

Na Escola 2, o programa ainda não tinha sido implementado na altura em que foi feita a entrevista. Assim sendo procurou compreender-se como estariam pensados os momentos entre mentores e mentorandos: *“várias sessões não é, (...) semanalmente eles deviam-se reunir, deviam fazer um diário de bordo (...) sessões mensais de reflexão e depois havia as avaliações (...) intermédias e final quer para o mentor quer para o mentorando (...) presenciais claro que com esta situação do confinamento com o ensino a distância a ideia base poder-se-ia ter alterado (...) não havia um problema por aí além nesse sentido”* (Mas., Coord., Escola 2).

Na Escola 3, é possível observar que o levantamento das restrições ao nível da escolas fez com que existisse uma maior fluidez do projeto, *“inicialmente na altura do Natal sugerimos que esses encontros fossem online por causa da pandemia, (...) uma vez que já não temos tantas restrições e eles próprios já não têm de usar máscara na escola (...) eles agora estão a encontrar-se presencialmente uma vez por semana assim uma horinha uma horinha e tal, (...) fizemos também um diário de bordo era assim um diário das sessões, partilhamos esse diário online e eles cada vez que se encontram preenchem esse diário com o que fizeram, o dia e a hora, as dificuldades, a própria avaliação de cada um deles também* (Fem., SubCo., Escola 3).

3.3. Formulação de Objetivos

Este tema foi o terceiro mais comentado ao longo da análise ($f_i = 12$). O foco, nas três escolas, não incidiu apenas no apoio académico, à semelhança do que é referido na literatura. A própria Resolução do Conselho de Ministros aponta nesse sentido. Alguns dos objetivos presentes em programas de mentoria passam, para além da dimensão académica, por objetivos de redução de questões comportamentais, de carreira, de amizade, desenvolvimento geral positivo dos jovens (Karcher 2007; Raposa et al., 2019).

Na escola 1 *“os objetivos centram-se por um lado no apoio mais académico, portanto situações de ajuda aluno-aluno (...) em situações de disciplinas específicas, na questão da regulação do comportamento e nas questões de integração”* (Fem., Psi., Escola 1)

Na escola 2 e 3, o foco não está tanto no apoio académico, mas sim no crescimento enquanto cidadãos, por parte dos alunos, que passa pela integração e promoção do bem-estar:

“(...) tem a ver não só com uma maneira de ajudar os alunos, mas este seria mais um [projeto] e seria importante até nós termos a cidadania em desenvolvimento, no fundo é uma área transdisciplinar e eu acho que isto (...) faz sentido que é o ajudar o outro, tem possibilidade de ajudar e desenvolve também aqui o altruísmo sentir-se que pode ser capaz de ajudar um colega e é isto portanto o objetivo é ajudar os colegas e ao mesmo tempo acho que a ajuda também vai reverter para o próprio porque não sei é o altruísmo que acaba por resultar numa ajuda ao próprio mentor” (Fem., Psi., Escola 2).

“(...) objetivos especialmente da integração e da promoção do sucesso escolar (...) o objetivo principal do programa, as metas principais, é sempre o sucesso escolar sendo que esse sucesso escolar é reflexo ou é fruto ou é conseguido através do próprio sucesso dos alunos em termos de interação social, em termos de integração” (Fem., Coord., Escola 3).

3.4. Formação

Este foi um tema que não foi comentado em todas as entrevistas ($f_i = 10$) uma vez que na escola 3 não existiu unanimidade em relação à existência ou não de formação. Na Escola 1 e 2 as formações foram feitas a distância. Segundo a literatura espera-se que todos os programas tenham momentos de formação que consistem em sessões onde é possível os mentores adquirirem competências e trabalharem competências existentes como, por exemplo, capacidade de escuta ativa, resolução de problemas e definição de objetivos (DuBois et al., 2011; Stapley et al., 2022)

“Os mentores tiveram formação, nós preparámos um guião com uns pontos que nós considerávamos os pontos chave (...) nós já fizemos essa formação [preparação dos conteúdos] foi ainda claro no 1º período, foi em presencial, só que a formação foi a distância” (Fem., SubDi., escola 1).

“(...) tínhamos as sessões de formação antes de se iniciar o trabalho (...) tenho noção que 1º fazia-se os pares e depois a formação, (...) acabámos por fazer 3 sessões de formação isto também se atrasou um bocadinho (...) demorou um bocadinho mais do que o que nós pensámos inicialmente e por isso eramos para ter iniciado a formação no 1º, mas não conseguimos e então fizemos a primeira formação no início do 2º período, em Janeiro,(...) depois em Maio fizemos as duas formações que faltavam, e tivemos 3 formações e no final emitimos o certificado não é, de conclusão da formação para os 5 (...) eles estão aptos para

serem mentores no início do próximo ano letivo (...) esta é uma escola que está direcionada unicamente para o prosseguimento, não há cursos profissionais (...) está inserida num meio socio económico favorável (...) os alunos têm muitos apoios ao estudo fora da escola (...) por isso a adesão pode não ser significativa nesse aspeto” (Mas., Coord., Escola 2).

Para uma melhor compreensão dos momentos de formação segue-se o Quadro 3 com os tópicos abordados nas formações dadas aos mentores na Escola 1 e 2.

Quadro 3

Tópicos abordados nas formações dadas aos mentores na Escola 1 e 2

Tópicos abordados na Escola 1	Tópicos abordados na Escola 2
Deveres do mentor	Introdução à mentoria (1º momento de formação):
Comunicação interpessoal	- objetivos, postura e competências do mentor e
Estilos de comunicação	mentorandos
Competências de comunicação	Métodos de estudo (2º momento de formação):
Métodos de estudo	- tomada de decisão, concentração, dicas de organização e
	motivação
	Controlo da ansiedade (3º momento de formação):
	- o que é a ansiedade: ansiedade funcional e ansiedade
	disfuncional, resposta adequada, resposta de
	stress, síndrome do pensamento acelerado,
	autoinstruções e respiração

Na Escola 3, as respostas não foram coincidentes:

“Sim, eles tiveram, no início; depois de terem sido escolhidos tiveram sessões presenciais encontros com os coordenadores de ciclo que criaram inclusivamente, estão a criar um grupo de trabalho no teams e sabem o mail desses coordenadores e sempre que têm dúvidas estão acompanhados encontram-se estão acompanhados vão esclarecer, aliás no início esclarecer todas as dúvidas foram feitas algumas sessões umas presenciais outros via teams consoante também os horários dos miúdos e isso assim para que eles percebessem, se sentissem à vontade no trabalho que iam desenvolver (Fem., Coord., Escola 3)

“P: Existiu algum tipo de formação para os mentores? R: Ahmm não.” (Fem., SubCo., Escola 3)

3.4.1. Formação para os professores

Ainda relacionado com a formação, foi comum em todas as escolas pelo menos um dos participantes referir que não existiu formação para os professores. Sendo ainda mencionado que seria benéfico os mesmos terem formação previamente ao momento de implementação dos programas de mentoria.

"Eu acho que aí o Ministério da Educação lançou as escolas às feras (...) nós professores queixamo-nos um bocadinho que é tudo e mais alguma coisa, formações para isto e para aquilo neste caso em concreto eu acho que teria sido muito bem recebido por parte das escolas, principalmente das equipas que tinham que por isto a marchar (Fem., SubDi., Escola 1)

"já estamos habituados (...) nós somos lançados às feras (...) ninguém sabia mentoria o que é isso e eu falei com muitos colegas de outras escolas, de outras cidades e quase ninguém sabia o que era a mentoria (...) isso passa muito porque não há formação, não há informação, não há divulgação (...) eu acho que neste tipo de coisas (...) neste tipo de situações de implementação de projetos ou de ideias devia haver uma espécie de ano zero em que houvesse uma preparação eficiente dos professores que iriam implementar esses projetos (Mas., Coord., Escola 2)

"lançam-se as coisas, mas formação para os professores não há e quando há é fora do nosso horário é ao fim-de-semana e nem sempre dá jeito também não é nem sempre é possível (Fem., SubCo., Escola 3)

3.5. Cultura Escolar

A cultura escolar é vista como algo que abrange os valores e normas da escola ou organização (Heck & Marcoulides, 1996). É notório que uma boa articulação com programas já existentes na escola leva a uma boa organização da cultura escolar ($f\bar{i} = 9$).

Ambas as Escolas, 1 e 3, receberam muito bem o programa de mentoria o que fez com que conseguissem integrá-lo na cultura já existente na escola.

“Olhe, aquilo, portanto, é aquilo que disse, portanto nós seguimos o que está na legislação pronto, abraçamos desde o início, apesar de, portanto, por decreto as coisas são impostas não é, mas nós consideramos que apesar disso nós conseguíamos abraçar carinhosamente digamos assim este projeto porque consideramos que seria uma mais-valia para o nosso agrupamento” (Fem., SubDi., Escola 1).

“ Olhe é assim na minha perspectiva é um projeto que está a nascer (...)mas sim articula-se bem com o que está agora o que é que por exemplo, com o nosso trabalho de diretores de turma acho que se adequa muito bem, vem dar resposta aquele programa que deixou de existir [programa “Nove Cinco” que existia anteriormente na escola onde os alunos do 9º ano eram padrinhos dos alunos do 5º ano] e que assim os alunos do nono ano sentem-se úteis ou seja, há toda uma cultura de integração dentro da escola dos que entram que são integrados e dos que estão a sair que passam o testemunho e de ajuda” (Fem., Prof., Escola 3).

Na escola 2 o mesmo não aconteceu devido à pouca adesão por parte da comunidade escolar, *“(...) como isto foi novidade, este ano não houve essa articulação [articulação com tutorias e apoios], por outro lado a nossa escola (...), é um pouco diferente das outras face ao leque de alunos que nós temos e à nossa proveniência socioeconómica, não é muito fácil implementar uma coisa destas, mas a esse nível a articulação de todos esses setores não podemos dizer que foi algo que foi concretizado” (Fem., SubDi., Escola 2).*

3.6. Fatores que Dificultam a Implementação

Existiram várias questões desafiantes em relação à implementação dos programas da mentoria ($\bar{f}i = 9$) nas três escolas, mas existiu um fator que foi comum a todas, a falta de interesse e de responsabilidade por parte dos encarregados de educação.

“(...) gestão do espaço e do tempo, (...) motivação, (...) gestão de conflito (...) pares de mentores mentorandos, (...) a questão das famílias, (...) olharmos para a mentoria não como uma estigmatização, mas como um processo de crescimento coletivo (...)perder tempo (...) esta questão dos pais dos mentores se não for trabalhado pode criar aqui uma barreira à implementação” (Fem., Psi., Escola 1).

“(...)a grande razão tem a ver com (...) a divulgação, não foi a melhor (...) a própria escola é um travão neste aspeto, os encarregados de educação também o são (...) houve muitos

alunos que quiseram ser mentores (...) quanto mais mentores melhor, (...) a finalidade é aparecer também mentorandos, não aparecendo o balanço tem de ser (...) negativo” (Mas., Coord., Escola 2)

“(...) a falta de responsabilidade dos encarregados de educação (...) não sei se os professores (...) neste momento o valorizam muito eu acho que têm algumas reticências em relação à faixa etária que também partilho como (...) acho que este programa funcionaria melhor num secundário pela responsabilidade pela maturidade principalmente” (Fem., SubCo., Escola 3).

3.7. Matching

No processo de decisão de escolha de um par é necessário que os interesses dos indivíduos sejam tidos em conta. Para tal existem diferentes formas de o fazer: poderá ser feito através das pessoas responsáveis pelo programa, por professores ou então através de momentos onde se juntam os alunos do futuro par de forma a perceber se os mesmos são compatíveis ou não (Brady et al., 2014; Dubois et al., 2011). As três escolas têm formas distintas de refletir os mecanismos de compatibilização ($f_i = 8$).

Na Escola 1 e 3 as reuniões para definir os pares mentor-mentorando acontecem entre coordenadores e diretores de turma,

“(...) cada diretor de turma, conhecendo os alunos, também [pode] perceber quais eram os pares que funcionariam e quais os que não funcionariam (...) mesmo assim, houve surpresas, (...) a nível da minha direção de turma houve pares que não resultaram pronto...não resultaram e foi reformulado e na maior parte realmente conseguiu-se por conhecer, portanto o diretor de turma conhece...conhece bem então os diretores de turma do 6º ano muito melhor porque na maior parte dos casos salvo uma situação ou outra eram os diretores de turma do ano anterior (...) foi conversado ainda que de um modo informal, mas foi falado” (Fem., SubDi., Escola 1)

“(...) é assim entre eles não existem (...) quando fizemos a distribuição dos mentores e dos mentorandos procuramos sempre que possível (...) responder (...) às áreas de interesse dos mentores do que propriamente os mentorandos (...) ouvimos os mentores em termos de que área é que eles preferiam trabalhar” (Fem., Coord., Escola 3)

Na Escola 2 o único critério que estava pensado para o momento de implementação era o nível de escolaridade dos pares “(...) *essa seleção para fazer o par, (...) não iríamos colocar um aluno mais novo a ser mentor de um mais velho nem um aluno de níveis de escolaridade mais baixo chamemos-lhe assim mentor de um outro com um nível de escolaridade superior a ideia base era essa, inicialmente*” (Mas., Coord., Escola 2).

3.8. Fatores que Ajudam a Implementação

Os diferentes participantes consideram que existam fatores internos ou externos que são facilitadores da implementação do programa na escola ($fi = 8$). A entreajuda foi um fator visto como um facilitador da implementação do programa nas três escolas.

Na Escola 1, os fatores facilitadores da implementação do programa estão ligados à vontade de entreajuda, como referido anteriormente, e também à importância das tecnologias, “(...) *eles gostam de se ajudar uns aos outros, (...) é o espírito de turma, não é para que todos tenham bons resultados (...) no 2º período até funcionou melhor porque como estavam todos em casa e não tinham aquele horário rígido das aulas, (...) quem se sentia mais motivado e tinha mais disponibilidade podia (...) estar mais tempo online e a ajudar, (...) o facto de as tecnologias estarem mais implementadas não é, também pode ser uma ajuda neste ano que temos tantas contingências ainda em regime presencial, (...) já conseguem sozinhos marcar uma videochamada e eles usam bem o mail (...) até é um fator de sucesso*” (Fem., Coord., Escola 1).

Na Escola 3, a valorização por parte das famílias e por parte dos professores é algo que ajudou a implementação, “(...) *as famílias têm valorizado qualquer tipo de ajuda que a escola dá e esta escola de facto nesse aspeto é fantástica e os professores também felizmente porque arranjam sempre uma hora pro bono sempre, sempre (...) os diretores ficam sempre com os alunos, até na sala de estudo, fora do seu horário, disponibilizando horas nossas, não ,é que estariam dedicadas a outras coisas, mas que nós disponibilizamos para os alunos e os pais reconhecem isso*” (Fem., SubCo., Escola 3).

3.9. Orientações Externas

Os participantes acreditam que era benéfico a existência de orientações dadas pelo exterior (p.ex. Ministério da Educação) de forma a ajudarem e a apoiarem o mesmo a evoluir de uma forma positiva. Este tema foi abordado nas entrevistas com os professores membros da coordenação de cada programa ($f_i = 8$). É unânime que deveria ter existido mais orientações para maior sucesso dos programas.

“(...) respeitaram a autonomia porque as orientações não eram muitas, (...) quando não são muitas nós temos mais ou menos liberdade para adaptar à nossa realidade e foi o que aconteceu (...) apesar dos constrangimentos, o balanço é sempre positivo (...) apesar de em muitas turmas ser complicado há alguns casos de sucesso, em que os alunos continuam motivados para ajudar e têm uma relação muito boa entre eles” (Fem., Coord., Escola 1).

“Sim claramente nós..., mas isso já estamos habituados, nós somos lançados às feras entre aspas é uma maneira de falar (...) e ninguém sabia (...) falei com muitos colegas de outras escolas, de outras cidades e quase ninguém sabia o que era a mentoria, (...) neste tipo de situações de implementação de projetos ou de ideias deveria haver uma espécie de ano zero em que houvesse uma preparação eficiente dos professores que iriam implementar esses projetos e tudo isso” (Mas., Coord., Escola 2).

“Ele [Ministério da Educação] não podia ter dado mais formação porque ele não deu formação nenhuma (...) o Ministério não dá formação nenhuma o Ministério da Educação está sempre habituado (...) que os professores conseguem sempre e as escolas fruto do seu trabalho interno dar a volta à situação (...) que muitas das vezes eles estão à espera dos nossos sucessos e dos nossos erros para depois eles fazerem a regulamentação que devia ter saído antes (...) foram insuficientes” (Fem., Coord., Escola3).

CAPÍTULO 4

Discussão

Com este estudo procurámos analisar a implementação de programas de mentoria entre pares em algumas escolas portuguesas, explorar semelhanças e diferenças entre esses programas de mentoria entre pares desenvolvidos em Portugal, após a Resolução do Conselho de Ministros nº53-D/2020, e verificar de que forma os fatores de sucesso referidos na literatura se manifestam nos programas estudados, quer em termos de forças, quer em termos de limitações. A literatura referente à mentoria em Portugal é escassa. Aquela que existe refere-se a programas de mentoria escolar em que o mentor é adulto (e.g., Simões & Alarcão, 2014) ou a programas com alunos universitários (Silva & Freire, 2014). Dado o contexto de implementação dos programas de mentoria entre pares, é de grande importância analisar a implementação dos mesmos tendo em conta os aspetos cruciais de um bom funcionamento descritos na literatura.

Os resultados encontrados a partir deste estudo mostram que existem aspetos comuns, mas também diferenças na implementação dos programas estudados. Tal era expectável dado tratar-se de uma iniciativa recente em Portugal. Os resultados do presente estudo evidenciam que a formulação de objetivos, os encontros entre os participantes e os fatores que dificultaram a implementação são alguns exemplos dos aspetos comuns aos programas das três escolas. Por outro lado, a formação dos mentores, as orientações externas e os critérios de escolha dos mentores e mentorandos foram aspetos que mostraram variações nos programas incluídos no estudo.

De um modo geral, o processo de formulação dos objetivos foi bastante idêntico nas três escolas, tendo sempre como base uma pesquisa da literatura e a bibliografia já existente em Portugal e internacionalmente para assim serem definidos os focos do programa, tais como o apoio académico, a integração e promoção escolar e/ou regulação do comportamento, como referidos na Resolução do Conselho de Ministros nº53-D/2020. Foi ainda possível a duas das escolas presentes no estudo o contacto e apoio por parte da Doutora Madalena Alarcão Silva.

Os encontros entre mentores e mentorandos, em todos os programas, funcionaram ou estavam pensados através de um regime misto, presencial e *online*, com duração de uma hora por semana, à exceção de uma das escolas onde os diretores de turma é que decidiam com que periodicidade é que aconteciam os encontros e o tempo que deveriam durar.

Por último, os fatores que dificultaram a implementação dos programas foram também um fator comum aos casos estudados. Os mais mencionados foram a falta de interesse e de responsabilidade por parte dos encarregados de educação.

Ao mesmo tempo existiram variações na implementação dos três programas. Em primeiro lugar, a formação de mentores, a qual só foi desenvolvida em duas das escolas, e a falta de formação para professores acerca da natureza dos programas de mentoria entre pares foram referidos pelos participantes como elementos cruciais que não foram considerados no desenvolvimento dos respetivos programas. A falta de orientações do exterior (por exemplo, do Ministério da Educação) foi mencionada como outra limitação pelos participantes, como algo indispensável e que não foi possível garantir. Por fim, os critérios de escolha dos mentores e mentorandos não foram semelhantes nos três programas, variando entre os seguintes fatores para a escolha dos mentores: participação voluntária e ausência de faltas injustificadas e disciplinares por parte dos mentores, ano de escolaridade superior ou igual (no caso de uma das escolas) ao dos mentorandos.

Cruzando a revisão da literatura com os resultados obtidos, apresentam-se, de seguida, as forças dos programas analisados, nomeadamente os aspetos que favorecem a sua implementação e que estão em linha com as boas práticas descritas na literatura, bem como as limitações dos referidos programas, isto é, os aspetos fracamente implementados ou explorados, ou até inexistentes. Referem-se, também, as suas possíveis implicações.

4.1. Forças comuns dos programas analisados

As forças comuns dos programas analisados correspondem aos fatores críticos de sucesso da mentoria, em particular da mentoria entre pares, mencionados tanto na literatura como pelos participantes. Neste estudo, as forças identificadas na implementação dos programas estudados são: a definição dos objetivos dos programas, a seleção dos mentores e mentorandos e os encontros entre os mentores e mentorandos.

No que diz respeito à definição de objetivos, no estudo de Raposa, et al. (2018) foram codificados até dois dos seguintes objetivos primordiais do programa de mentores para cada estudo: desenvolvimento geral positivo dos jovens, melhoria do desempenho académico, redução de problemas comportamentais, redução de problemas psicossociais, ou uma combinação de objetivos académicos e psicossociais. Em relação à mentoria entre pares,

Karcher (2007) diz que os objetivos acadêmicos, comportamentais e de carreira ficam em segundo lugar visto que o apoio social através do desenvolvimento de uma amizade vem em primeiro lugar. Assim é comum estes programas terem objetivos específicos como, por exemplo, promoção da amizade e desenvolvimento do caráter. Tal como previsto pela literatura, os resultados do nosso estudo evidenciam que os programas de mentoria entre pares analisados não estavam especialmente relacionados com os resultados acadêmicos, mas mais com a promoção do sucesso acadêmico em geral e com a integração no contexto escolar, embora não tenha sido mencionado por nenhuma das escolas a importância de constituir em primeiro lugar uma relação de amizade entre o mentor e o mentorando. Desta forma, parece ser notório que a primeira prioridade dos programas entre pares portugueses é muito instrumental, isto é, orientada para a integração e apoio ao estudo, na linha, aliás, da própria Recomendação do Conselho de Ministros.

Relativamente aos critérios de seleção dos mentores, Stapley et al. (2022) referem que devem ser incluídos jovens que demonstraram empenho, compaixão e vontade de apoiar um colega (tipicamente) mais jovem, ao mesmo tempo que servem enquanto um modelo positivo de referência. Nos casos estudados neste trabalho, os mentores foram recrutados para participar quer numa base voluntária, quer por indicação de profissionais da escola (nomeadamente de diretores de turma), utilizando um formulário de referência. O recrutamento e seleção de mentores adequados em relação aos objetivos do programa é uma característica dos programas de mentoria escolar entre pares que potencia diferenças na sua eficácia (DuBois et al., 2011). O recrutamento dos alunos nas escolas presentes no estudo seguiu parcialmente os fatores de sucesso descritos na literatura, funcionou de forma voluntária. Em uma das escolas, tanto os mentores como os mentorandos participaram de forma voluntária; nas outras duas escolas apenas os mentores eram voluntários. Os mentorandos eram nomeados através dos diretores de turma ou outros professores que achassem que aquele aluno teria perfil para ser mentorando. Sintetizando, os critérios de seleção das escolas portuguesas seguiram parcialmente os fatores de sucesso encontrados na literatura.

A mentoria entre pares prevê que os encontros entre os mentores e mentorandos tenham determinadas características, tais como os mesmos ocorrerem quase sempre em contexto escolar, terem a duração de uma hora, terem uma periodicidade semanal, e ocorrerem ao longo do ano letivo (Karcher, 2007). Nos programas de mentoria escolar entre pares os resultados demonstram que reuniões mais curtas produzem efeitos de maior dimensão (Raposa et al., 2018).

É esperado que exista um adulto responsável pela supervisão dos momentos em que os pares se reúnem e pelas atividades que os mesmos realizam (Brady et al., 2014; Burton et al., 2021). O estudo de Karcher (2005) inclui na sua amostra mentores de uma escola secundária onde estes são supervisionados uma vez por mês, fora das sessões do programa, sendo assim um processo paralelo de acompanhamento dos mentores por parte de professores ou outros profissionais com essa função de apoio no programa. Noutros casos, a supervisão ocorre durante os encontros do programa, estando um adulto presente como por exemplo um professor (Brady et al., 2014; Burton et al., 2021). No caso dos encontros entre os mentores e mentorandos dos programas incluídos no presente estudo estes aconteciam semanalmente e a sua duração variava entre 45 e 60 minutos, em consonância com o conhecimento disponível na literatura. A situação pandémica levou a que grande parte destes encontros tivessem de ter lugar preferencialmente *online*. Mesmo *online* não foi referido em nenhum dos três programas a existência de supervisão. Os alunos decidiam entre eles quando é que queriam reunir, o que leva a acreditar que não existia supervisão de nenhum adulto responsável, pelo menos no momento do encontro, podendo existir um acompanhamento dos mentores de forma paralela ao longo da sua participação no programa de mentoria. Resumidamente, e à exceção da supervisão foram aparentemente asseguradas as características essenciais aos encontros entre os mentores e mentorandos.

Será ainda de mencionar que em pelo menos duas das escolas existiu formação para os mentores e em ambos os casos tanto os conteúdos das mesmas como a forma que estas foram pensadas, organizadas e implementadas vai ao encontro daquilo que existe na literatura. O estudo de Stapley et al. (2022) inclui um programa de mentoria entre pares, *More than Mentors* que prevê sessões de formação acreditadas pelo *National Open College Network*. Através da sua formação, os mentores aprendem e praticaram competências. Alguns exemplos de competências incluem o desenvolvimento de capacidades de diálogo, questionamento e escuta ativa, o reconhecimento de limites, responsabilidades, e a promoção da mudança e definição de objetivos. Tudo isto faz com que os mentores se sintam encorajados de forma a explorar a importância de construir uma relação de confiança com os seus mentorandos (Stapley et al., 2022). Além do mais, as escolas que organizaram momentos de formação mencionaram que este foi um aspeto bastante importante para a implementação do programa, ajudando a que os próprios mentores se sintam mais capazes de prestar apoio aos mentorandos e se sintam mais bem preparados para desempenhar o seu papel enquanto mentores.

4.2. Limitações Comuns dos Programas

As limitações comuns aos programas correspondem aos fatores críticos de sucesso indicados na literatura e que foram fracamente explorados ou implementados, segundo os participantes. Neste estudo, as limitações identificadas na implementação dos programas estudados são: o processo de emparelhamento entre mentores e mentorandos; a cultura escolar; o fraco envolvimento parental.

DuBois et al. (2011) conclui que é importante ter em conta a importância do valor da semelhança de interesses de cada indivíduo na decisão de escolha do par numa relação de mentoria. Uma variedade de estratégias mais específicas podem ser uma ajuda para programas desta área. Tal inclui, por exemplo, juntar mentores e mentorandos com base nos interesses em comum que são mais relevantes tendo em conta os objetivos do programa. A literatura existente demonstra que a combinação ótima de mentor e mentorando vai para além das características demográficas para englobar considerações de compatibilidade mais profundas e mais diferenciadas. Embora os programas variem muito na sua abordagem de emparelhamento entre mentores e mentorandos, os resultados desta meta-análise sugerem que a estratégia relativamente simples de dar prioridade a interesses partilhados neste processo tem o potencial de melhorar substancialmente os resultados do programa (DuBois et al., 2011). Brady, et al. (2012) referem que o *matching* na mentoria entre pares é mais eficaz quando esse processo é gerido por um professor, uma vez que este tem um melhor conhecimento dos alunos. Acontece que, por vezes, algumas escolas querem combinar todos os alunos do primeiro ano no programa e acabam por se desviar do modelo de combinação um-para-um se não tiverem alunos mais velhos suficientes para combinar com os alunos mais novos acabando por juntar dois ou mais alunos mais novos com um mentor, porque não existem alunos mentores suficientes para todos os mentorandos (Brady et al., 2012). Os autores que fizeram a avaliação do programa *Big Brothers Big Sisters* na Irlanda acreditam que um processo de *matching* cuidadoso constitui uma boa base para o programa, referindo ainda que os responsáveis acreditam que mais do que um mentorando para apenas um mentor é algo considerado indesejável uma vez que estes acreditam que a intensidade da intervenção é reduzida (Brady et al., 2012). Este cuidado na gestão do *matching* foi divergente de escola para escola. Na Escola 3 é referido que tanto os mentores como os mentorandos se voluntariavam. Dado um elevado entusiasmo por parte dos mesmos, a escola não quis deixar ninguém de fora o que levou a que se criassem trios, uma vez que acreditaram que existiam casos onde um trio funcionava melhor. As propostas de

emparelhamento da Escola 1 tiveram como base três fatores, (1) interesses mútuos (2) personalidades compatíveis (3) competências do mentor/competências a desenvolver no mentorando sendo que as propostas deveriam ser apresentadas pelo diretor de turma. Na Escola 2 foi apenas mencionada a idade, ou seja, o mentor tinha obrigatoriamente de ser mais velho e ter um nível de aproveitamento escolar superior ao do aluno mentorando. Dito isto, são notórias as diferenças existentes nos diferentes processos de *matching* nas três escolas.

As escolas têm uma identidade própria, envolvem complexos e rituais de relações pessoais, um conjunto de costumes, sanções e códigos morais. A cultura escolar é composta por regras, tradições, expectativas e normas não escritas que permeia a forma como as pessoas agem, a forma como as pessoas se vestem, do que devem falar, se procuram ou não ajuda por parte dos colegas e como os professores se sentem em relação ao seu trabalho e aos seus alunos (Deal & Peterson, 1999). A cultura escolar é vista como algo vital para o progresso da escola (Schoen & Teddlie, 2008). Brady, et al. (2014) referem que o modelo de mentoria entre pares é visto como um facilitador na transição de ciclo escolar. A partir do *feedback* dos participantes do nosso estudo é notório um impacto mais amplo, levando a que a cultura de apoio existente nos próprios programas reforce de uma forma positiva a cultura escolar. Para a Escola 1 existiu uma boa adesão ao programa o que faz com que seja perceptível que a cultura da escola influencia de uma forma positiva a implementação de programas de mentoria nas escolas. A cultura da escola, muito focada nos resultados escolares, associada às (geralmente) boas condições socioeconómicas dos alunos fazem com que tenha havido uma fraca adesão ao programa. Já no caso da Escola 2, foi referido pelos participantes que neste estabelecimento de ensino não existem cursos profissionais, estando o processo escolar apenas direcionado para o prosseguimento de estudos. Além do mais, esta escola encontra-se num meio sócio económico favorável o que faz com que os alunos tenham apoios exteriores à escola levando assim a uma fraca adesão ao programa de mentoria entre pares. Para a Escola 3 este tipo de programas não são novidade. Anteriormente existiu um programa de apoio entre os alunos o que faz com que tenha havido uma boa adaptação por parte da escola. Desta forma, onde existe uma cultura de apoio, fruto, aparentemente, de condições socioeconómicas mais desfavoráveis, foi notória uma adesão mais forte ao programa de mentoria entre pares.

Os resultados da metanálise de DuBois, et al. (2011) apontam que uma das práticas que aumenta a eficácia da mentoria é o envolvimento dos pais. São reportados também benefícios em termos de apoio emocional nas relações dos alunos com os pais quando estes se envolvem mais nos programas. Karcher (2007) afirma que o envolvimento parental está correlacionado

com a qualidade da relação entre o mentor e mentorando. O único envolvimento por parte dos encarregados de educação nos programas estudados que foi reportado pelos participantes traduziu-se na obtenção do consentimento necessário para que os respetivos educandos pudessem participar nesses mesmos programas. Quando questionados acerca dos fatores que possam ter dificultado a implementação, os participantes no estudo referiram que foi comum o fraco envolvimento parental dificultando assim a implementação do programa. Tendo em conta aquilo que é referido noutros trabalhos a este respeito, é essencial que os programas tentem encontrar uma solução para incrementar o envolvimento parental em iniciativas de mentoria entre pares, procurando diferentes formas de envolver os encarregados de educação ajudando a que o programa seja implementado de uma melhor forma. Diante do que foi exposto, teria sido importante que existisse um maior envolvimento parental nos programas presentes no estudo.

4.3. Implicações e Investigações Futuras

Independentemente dos resultados e contributos do presente estudo, não deixa de ser pertinente referir as limitações que este apresenta. Primeiramente, é importante referir que as escolas são de zonas geográficas distintas, logo não é possível generalizar as experiências reportadas uma vez que estão associadas a diferentes zonas existem diferentes condições socioeconómicas. Também as informações dos participantes do estudo levam a crer que as diferentes culturas escolares são um fator que impedem a generalização deste tipo de programas. Assim, seria importante realizar estudos na mesma área geográfica e em diferentes tipos de cultura escolar para perceber se há uma tendência para atuar e implementar da mesma forma ou não face a circunstâncias semelhantes e se haverá mesmo necessidade de fazer adaptações em função desses fatores.

É certo que os constrangimentos que se formaram devido à situação pandémica fizeram com que fosse necessária uma adaptação em termos metodológicos. Por isso mesmo, as entrevistas com os participantes tiveram lugar online, via *Zoom*. Em termos de disponibilidade, foi mais fácil para articular com os professores, mas em termos de estabelecimento de uma ligação pessoal durante as entrevistas torna-se mais difícil uma vez que as entrevistas não foram presenciais. Além disso, seria importante incluir perspetivas de outros beneficiários dos programas como, por exemplo, os próprios alunos, uma vez que este programa trabalha especificamente com eles e para eles, e infelizmente um conjunto de fatores externos não

permitiram que isso fosse possível, bem como as perspectivas dos familiares dos mentores e mentorandos, para que fosse possível recolher diferentes visões que pudessem ser trianguladas.

Do ponto de vista das recomendações, e tendo em conta as opiniões dos participantes em relação à formação dos professores seria uma boa hipótese a existência de um programa de formação de mentores entre pares que possa ser disponibilizado às escolas em que os professores e profissionais dos Serviços de Psicologia e Orientação possam fazer formação para depois poderem, eles próprios, dinamizar estas formações e apoiar os mentores.

Para que no futuro seja possível recolher mais dados e mais completos considera-se fundamental fazê-lo com uma amostra maior para uma melhor compreensão do funcionamento e da implementação dos programas de mentoria. É de uma grande importância incluir mais professores no processo de recolha de dados e alunos. Da mesma forma que era importante existir uma análise dos documentos correspondentes a cada programa (plano educativo, programa do projeto de mentoria, diário de bordo, questionários de avaliação) procurando complementar a informação recolhida através de entrevistas ou questionários de forma a perceber como os programas se articulam com, por exemplo, os projetos educativos de cada estabelecimento de ensino.

4.4. Conclusões

De uma forma geral, este estudo permitiu compreender de que forma foram implementados programas de mentoria em algumas escolas portuguesas, na sequência da Resolução do Conselho de Ministros nº53-D/2020 e num período ainda fortemente influenciado pela situação pandémica de Covid-19, e de que forma a literatura já existente esteve presente na construção dos programas e na formulação dos objetivos.

Os resultados apontam para que a implementação dos programas de mentoria entre pares, em escolas portuguesas, parece ser bastante variável, de escola para escola. É de notar que, juntamente com a construção e implementação dos programas, surgiram dificuldades associadas possivelmente à escassez de diretrizes mais concretas para além das orientações gerais por parte do Ministério da Educação. Faltam também orientações concretas acerca de aspetos como formação de professores envolvidos para supervisionar os programas e promoção do envolvimento parental. É certo que, a existência de acompanhamento e formação, para os alunos mentores, comum em duas das escolas, fez com que estes se sentissem mais preparados

e apoiados para participarem num programa de mentoria entre pares, assim como mais conscientes das expectativas e dos objetivos desse programa. Por outro lado, os resultados do presente estudo mostram que, face à quase inexistência de diretrizes e orientações superiores, o papel das escolas foi de grande esforço e trabalho, notório na construção e implementação dos diferentes programas, sendo que esse esforço poderá nem sempre ter sido o mais eficiente possível.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas de Águeda (2022). *Projeto educativo 2022/2025*.
https://aeagueda.pt/wp-content/uploads/2022/02/PE_2022_2025-_AEA.pdf
- Agrupamento de Escolas Luís de Sttau Monteiro (2018). *Projeto educativo 2018/2021*.
https://www.aelsm.org/wp-content/uploads/2022/03/PEA_2018-2021.pdf
- Amichai-Hamburger, Y., Kingsbury, M., & Schneider, B. H. (2013). Friendship: An old concept with a new meaning?. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 33-39.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.025>
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Almedina Brasil.
- Big Brothers Big Sisters International (2014). International Network.
<http://www.bbbsi.org/international-network/>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. 1: Attachment). New York: Basic Books.
- Brady, B., Canavan, J., Cassidy, A., Garrity, S., & O'Regan, C. (2012). *Big Brothers Big Sisters: Mobilising peer support in schools: An evaluation of the BBBS school based mentoring programme*. Galway: UNESCO Child and Family Research Centre, NUI Galway. https://aran.library.nuigalway.ie/bitstream/handle/10379/4497/BBBS_Evaluation_Report.pdf?sequence=1&isAllowed=
- Brady, B., Dolan, P., & Canavan, J. (2014). What added value does peer support bring? Insights from principals and teachers on the utility and challenges of a school-based mentoring programme. *Pastoral Care in Education*, 32(4), 241–250.
<https://doi.org/10.1080/02643944.2014.960532>
- Burton, S., Raposa, E. B., Poon, C. Y. S., Stams, G. J. J. M., & Rhodes, J. (2021). Cross-age peer mentoring for youth: A meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, 1-17. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12579>
- Busse, H., Campbell, R., & Kipping, R. (2018). Developing a typology of mentoring programmes for young people attending secondary school in the United Kingdom using qualitative methods. *Children and Youth Services Review*, 88, 401–415.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.025>
- Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de conteúdo: Considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & sociedade: estudos*, 24(1), 13-18.
- Cox, E. (2005). For better, for worse: the matching process in formal mentoring schemes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 403-414.
<http://dx.doi.org/10.1080/13611260500177484>
- Dearden, J. (1998). Cross-age Peer Mentoring in Action: The process and outcomes. *Educational Psychology in Practice*, 13(4), 250-257.
<https://doi.org/10.1080/0266736980130406>
- Deal, T.E., & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass.
- Department of Education (2001). *No Child Left Behind*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447608.pdf>
- Dubois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157–197. <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>
- 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, Supplement*, 12(2), 57–91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American journal of public health*, 95(3), 518-524. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2003.031476>
- Escola Secundária Infanta D. Maria (Janeiro, 2020). *Projeto educativo 2019/2020*. https://www.esidm.pt/images/stories/documentos/PE_2019_22.pdf
- Evans, I. M., & Ave, K. T. (2000). Mentoring children and youth: Principles, issues, and policy implications for community programmes in New Zealand. *New Zealand Journal of Psychology*, 29(1), 41.
- Feltham, M. C. (1995). *What is counselling? The promise and problem of the talking therapies*. Sage.
- Fonseca, R., Silva, P., Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5(1): 81-90. <https://doi.org/10.14417/lp.759>
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2021). *Estatísticas sobre Portugal e Europa. PORTATA - Base de Dados dos Municípios*
- 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. <https://doi.org/10.1080/13611260802433783>
- 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(1–2), 43–54. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9435-0>
- Heck, R. H., & Marcoulides, G. A. (1996). School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model. *School effectiveness and school improvement*, 7(1), 76-95. <https://doi.org/10.1080/0924345960070104>
- Henkemans, D & Lee, M. (2001). *C++ Programming for the Absolute Beginner*. Cengage Learning.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman, A. F., & McMaken, J. (2007). Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Impact Study. *Public/Private Ventures*.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. *Child Development*, 82(1), 346-361. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x>
- Herrera, C., Kauh, T. J., Cooney, S. M., Grossman, J. B., & McMaken, J. (2008). High school students as mentors: Findings from the Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study. *Public/Private Ventures*.
- Karcher, M. (2007). *Cross-Age Peer Mentoring. Research in Action* (7). MENTOR. [Research in Action Cover idea 1](https://www.mentor.org/research-in-action-cover-idea-1) (ed.gov)
- Karcher, M. J. (2008). The cross-age mentoring program (CAMP): A developmental intervention for promoting students' connectedness across grade levels. *Professional School Counseling*, 12(2), 137–143. <https://doi.org/10.1177/2156759X080120020>
- Karcher, M. J. (2005). The effects of school-based developmental mentoring and mentors' attendance on mentees' self-esteem, behavior, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42, 65-77. <https://doi.org/10.1002/pits.20025>
- Karcher, M. J., & Berger, J. R. M. (2017). *One-to-one cross-age peer mentoring*. National Mentoring Resource Center (NMRC), Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP). [One-to-One Cross-Age Peer Mentoring - National Mentoring Resource Center](https://www.mentor.org/one-to-one-cross-age-peer-mentoring)

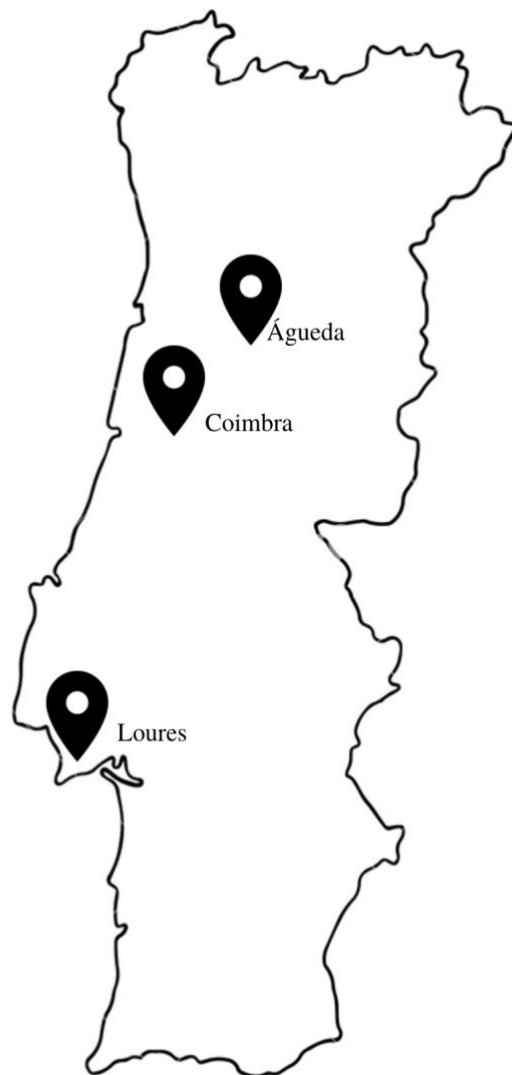
- Knowles, C., & Parsons, C. (2009). Evaluating a formalised peer mentoring programme: student voice and impact audit. *Pastoral Care in Education*, 27(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/02643940903133888>
- Laerd Statistics (2019). Fleiss' kappa using SPSS Statistics. Statistical tutorials and software guides. Disponível em <https://statistics.laerd.com/spss-tutorials/fleiss-kappa-in-spss-statistics.php>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. (2010). Practical resources for assessing and reporting intercoder reliability in content analysis research projects. Disponível em <http://matthewlombard.com/reliability/>
- Marino, C., Santinello, M., Lenzi, M., Santoro, P., Bergamin, M., Gaboardi, M., Calcagni, A., Altoè G., & Perkins, D. D. (2020). Can mentoring promote self-esteem and school connectedness? An evaluation of the mentor-up project. *Psychosocial Intervention*, 29(1), 1–8. <https://doi.org/10.5093/PI2019A13>
- Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19-35. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- Núñez, J. C., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda, J. A. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.002>
- Ministério da Educação. (Agosto, 2020). *Orientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens ao longo do ano letivo de 2020/2021*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/orientacoes_2020.pdf
- Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Sykes, L. A. Y., Kanchewa S., Kupersmidt, J & Hussain, S. (2019). The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(3), 423-443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Resolução do Conselho de Ministros n.o 53-D/2020, de 20 de julho. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/138461849>
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Harvard University Press.
- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School effectiveness and school improvement*, 19(2), 129-153. <https://doi.org/10.1080/09243450802095278>
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 157-176.
- Simões, F. (s/d). Programa de mentoria da Lezíria do Tejo.
- Simões, F., & Alarcão, M. (2011). A eficácia da mentoria escolar na promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental de jovens. *Educação e Pesquisa*, 37, 339-354.
- Simões, F., & Alarcão, M. (2014). Promoting well-being in school-based mentoring through basic psychological needs support: Does it really count? *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 407-424. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9428-9>
- Stapley, E., Town, R., Yoon, Y., Lereya, S. T., Farr, J., Turner, J., Barnes, N. & Deighton, J. (2022). A mixed methods evaluation of a peer mentoring intervention in a UK school setting: Perspectives from mentees and mentors. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106327>

- Straus, S. E., Johnson, M. O., Marquez, C., & Feldman, M. D. (2013). Characteristics of successful and failed mentoring relationships: A qualitative study across two academic health centers. *Academic Medicine*, 88(1), 82. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31827647a0>
- Stokes, P. (2003). Exploring the relationship between mentoring and counselling. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/0306988031000086143>.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. Sage, Lunds Universitet.
- Willis, P., Bland, R., Manka, L., & Craft, C. (2012). The ABC of peer mentoring—what secondary students have to say about cross-age peer mentoring in a regional Australian school. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 173-185. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.650920>

Anexos

ANEXO A

Localização das escolas que participaram no estudo



ANEXO B

Dados pessoais e profissionais dos participantes no estudo

Dados	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Idade	40	44	56	60	62	62	61	50	54
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Naturalidade	Penafiel	Águeda	Brasil	Alcobaça	Castelo Branco	Lisboa	Lisboa	Lisboa	Lisboa
Local de residência	Águeda	Águeda	Águeda	Coimbra	Coimbra	Coimbra	Loures	Loures	Loures
Escolaridade	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Função na escola	Psicóloga	Adjunta do diretor/Coordenadora dos DT	Subdiretora do agrupamento	Assessora da direção/Coordenadora dos DT	Coordenador dos DT	Psicóloga	Coordenadora dos DT	Professora	Coordenador dos DT
Função no programa de mentoria	Organização	Colaboração e coordenação	Coordenação	Coordenação e acompanhamento	Coordenação	Formadora	Coordenação	Direção de turma de mentoras	Coordenação

ANEXO C

Guião da entrevista semiestruturada

Entrevista semiestruturada

Olá o meu nome é Inês e encontro-me a frequentar o Mestrado de Psicologia Comunitária no ISCTE. No âmbito da dissertação de mestrado estou a fazer um estudo sobre o tema da mentoria por pares em algumas escolas portuguesas, no âmbito do qual esta entrevista se insere.

Como é do seu conhecimento, a Resolução do Conselho de Ministros no53-D/2020 recomenda que as escolas criem programas de mentoria entre pares com o objetivo de estimular o relacionamento interpessoal e a cooperação entre alunos.

Procurando avaliar a forma como os projetos foram montados ao longo do tempo, mas tendo em conta a situação pandémica que vivemos atualmente, e os ajustamentos frequentes na forma como o ensino presencial e/ou a distância vai decorrendo, consideramos que esta investigação deve assumir um formato qualitativo, essencialmente orientado para a descoberta. Tem como objetivo explorar e comparar alguns programas de mentoria entre pares que estão a ser desenvolvidos em Portugal e espera-se criar conhecimento que possa vir a ser útil futuramente na área da mentoria entre pares.

A sua colaboração é preciosa para nos ajudar a perceber de que forma foram montados os projetos, quais os ajustamentos que foi sendo necessário introduzir ao longo do tempo e porquê, bem como os pontos considerados como mais e menos positivos ao longo deste processo.

1. Descreva-me brevemente o programa.

1. Pode explicar-me quais são os objetivos do programa?
2. Quem são os participantes? Quem são os mentores? E os mentorados? E quem apoia os mentores?
3. Que critérios são seguidos para a escolha dos mentores?
4. Caso nem todos os alunos sejam mentorados, quem sinaliza os mentorandos? E com que critérios? Essa informação é do conhecimento dos mentores?

5. Como estão organizados os encontros entre mentores e mentorados? Com que periodicidade? Quem contacta (primeiro) com quem? Qual o(s) registo(s) utilizado(s)? (presencial, redes sociais, telemóvel, ...)
 6. Existem mais participantes do sexo masculino ou do sexo feminino? Como mentores? Como mentorados? A proporção é semelhante à que se encontra entre os alunos da escola? Caso não seja, qual é a tendência de uma e de outra população (alunos/mentores e mentorados).
2. Pode-me descrever cronologicamente como foi construído o programa?
 1. Como foram definidos os objetivos?
 2. Como foram definidas as metodologias?
 3. Este programa articula-se bem como a cultura organizacional da escola? Ou com outros programas (p.e., tutoria ou outros, de apoio e/ou de participação dos alunos na vida da escola e/ou no processo de ensino- aprendizagem)?

3. Pode-me descrever cronologicamente como foi implementado o programa?

1. Qual o primeiro passo que deram na implementação do programa?
2. Existem sessões de *matching*? Se sim, como estão organizadas?
3. Os tutores são apoiados no seu papel de tutores? Por quem? Tiveram

formação? Quem a deu e qual foi a sua duração/conteúdos? Têm reuniões regulares para partilha de experiências, para resolução de dificuldades que possam estar a sentir? Com quem são feitas essas reuniões (p.e., professores envolvidos no processo, psicólogo escolar, outros mentores)

matching: Reuniões entre possíveis pares de mentor/mentorado onde se procura perceber os interesses de ambos de forma a fazer a decisão em relação aos pares de mentor/mentorado.

4. Quais são os 3 fatores cruciais que estão a ajudar à implementação do programa?
 1. Indique que fatores internos à escola/comunidade educativa (p.e., práticas colaborativas na escola; adesão dos alunos, adesão das famílias; valorização do programa por parte dos professores e/ou da direção da escola) e fatores externos (p.e., situação de pandemia que aumentou a perceção acerca da importância do apoio) facilitaram a implementação do programa?

2. Quais são para si os fatores cruciais de sucesso para um programa destes, até um máximo de três?

5. Quais são os 3 fatores cruciais que estão a dificultar a implementação do programa?
 1. Fale-me um bocadinho dos principais desafios que têm sentido na implementação. Desafios por parte dos alunos (tutores/tutorandos), das condições de implementação (pandemia, falta de apoio da escola e dos docentes, falta de aceitação dos pais e encarregados de educação)
 2. Que adaptações foram feitas em função da pandemia?
 3. Indique aspetos que devem ser precavidos na implementação do programa.
 4. Que aspetos considera que possam ter atrasado o processo de implementação?

6. Que balanço faz acerca desta medida/resposta/projeto? Qual das palavras se enquadra melhor?
 1. Considera que o ME devia ter dado mais orientação/formação para a implementação desta medida?
 2. Considera que as orientações dadas foram suficientes e respeitam a autonomia das escolas?
 3. Considera que a escola, nomeadamente os alunos, beneficiam de uma resposta de mentoria por pares? Porquê?
 4. Considera que deveria ser feita uma generalização desta experiência?
 5. Como é que a mentoria deve ser articulada com a tutoria, no caso em que os alunos já tenham esta resposta de tutoria?

Sente necessidade de acrescentar alguma informação ou aprofundar algo que foi falado?

ANEXO D

Boas práticas e definição das categorias

Categories	Boa-prática	Definição	Exemplos de recortes
Seleção dos participantes	Espera-se que os pares sejam do mesmo sexo e envolvam apenas um estudante sénior como mentor de um estudante júnior (Brady et al., 2014).	O programa prevê um mecanismo de seleção claro em que são definidos critérios de escolha de alunos para integração no programa.	<i>“Fem., Coord., escola 1: São do 2º Ciclo exatamente, portanto nós temos...acho que, portanto, a nossa ideia foi os meninos mais velhos, porque, porquê? Porque os mais pequeninos têm uma proximidade muito grande com os professores com os assistentes operacionais, até mesmo com os colegas, é uma turma, eles estão ali num ambiente muito protegido, digamos assim”</i>
Matching	Reflexão de mecanismos de compatibilização entre mentor e mentorando (Simões e Alarcão, 2011).	O programa prevê que deve haver uma compatibilização entre o perfil dos mentores e dos mentorandos em pelo menos um dos seguintes critérios: (a) interesses comuns; ou (b) semelhanças individuais (e.g., étnicas, socioeconómicas).	<i>“Fem., Psi., escola 1: Sim, ou seja, o diretor de turma e o conselho de turma depois de identificarmos os nossos alunos para usufruírem da mentoria sim ouviu essa e essa era uma das indicações, ou seja, de compatibilizar aqui um bocadinho os perfis foi um papel determinante do Diretor de Turma E: E isso era feito quer dizer havia algum levantamento de necessidades ou de características como é que isso era exatamente feito? Fem., Psi., escola 1: Passou muito pelo Diretor de Turma pelo que eu tenho de memória, essa foi uma das indicações que foi dada pela equipa, ou seja, para compatibilizar efetivamente perfis”</i>
Formulação de objetivos	Os objetivos da mentoria escolar variam de programa para programa, mas normalmente este tipo	O programa prevê que tendo em conta, as diferentes necessidades dos alunos, as diferentes necessidades dos professores e o âmbito para o qual o programa é	<i>“Fem., SubDi., escola 1: essencialmente os objetivos gerais foram aqueles que referiu, portanto, haver um relacionamento, aprofundar o relacionamento interpessoal, portanto os próprios pares poderem, que falam a mesma linguagem não é, um bocadinho diferente às vezes da linguagem dos adultos e, portanto,</i>

	<p>de mentoria combina princípios teóricos, metodológicos e práticos que procuram reduzir os défices pessoais, sociais e académicos dos indivíduos acompanhados e/ou promover o seu potencial de desenvolvimento nas mesmas áreas. (Lavine et al., 2011, como citado em Simões & Alarcão, 2014)</p>	<p>desenvolvido que sejam criados objetivos com o intuito de dar resposta aos mesmos.</p>	<p><i>poderem entre si colaborar e ajudarem-se e ajudarem-se e quando eu digo ajudarem-se é mesmo ajudarem-se mutuamente</i></p> <p>”</p>
<p>Encontros entre participantes</p>	<p>Os pares combinados reúnem-se semanalmente numa sala de aula ou outra sala durante um mínimo de 40 minutos e a pessoa designada é responsável pela</p>	<p>O programa prevê que existam momentos onde os pares, de forma autónoma, se possam juntar com o fim de concretizarem as atividades previstas.</p>	<p><i>“Fem., SubDi., escola 1: Olhe é assim, no ensino presencial, portanto durante o 1º período nós tivemos a fase de organização foi essencialmente isto, o trabalho deles, se bem que alguns começaram logo a trabalhar mesmo sem nós dizermos “pronto agora podem começar” não...eles começaram e disseram “professora olhe nós já começámos” (risos) o que é ótimo e alguns tinham condições para fazer à distância, mesmo estando em ensino presencial muitos começaram nesse sentido, portanto marcaram, marcavam encontros utilizavam o Meet que era a plataforma que nós utilizamos na escola, através dos e-mails deles.</i></p>

	supervisão destas reuniões e pela supervisão das atividades individuais ou em grupo (Brady et al., 2014).		
Cultura escolar	A cultura escolar é vista como algo que abrange os valores e normas da escola ou organização (Heck & Marcoulides, 1996)	O programa prevê que a cultura escolar funcione de uma forma harmoniosa com o mesmo, podendo eventualmente trabalhar em conjunto com outros programas que estejam integrados na cultura da escola.	<i>“Fem., Coord., escola 3: em termos de cultura deste agrupamento é de facto um agrupamento que tem uma cultura de entreatajuda e tem aqui parceiros a todos os níveis parceiros internos à escola e externos também”</i>
Formação	Os participantes recebem formação que define os seus papéis e alguns dos desafios e questões que podem encontrar (Brady et al., 2014).	O programa prevê que tanto os professores, como os mentorandos e os mentores tenham momentos de formação de forma que fiquem bem definidos os papéis e alguns dos desafios e questões que podem vir a enfrentar.	<i>“Mas., Coord., escola 2: Acabámos por fazer 3 sessões de formação isto também se atrasou um bocadinho porque nós inicialmente tínhamos uma ideia para ser mais rápida para começarmos já a formação no 1º período, mas não conseguimos era tudo novo pronto o trabalho com os DT demorou algum tempo, teve que ir a pedagógico, tudo isto demorou um bocadinho mais do que o que nós pensámos inicialmente e por isso eramos para ter iniciado a formação no 1º, mas não conseguimos e então fizemos 1ª formação no início do 2º período, em Janeiro, no fim e depois como os alunos foram para o ensino à distância isto ficou em stand by ficou assim até porque só tínhamos um mentorando e não havia uma necessidade muito grande de desenvolver, sendo assim, com os constrangimentos todos decidimos para e retomar a formação no 3º período”</i>

Fatores que ajudam a implementação	Fatores internos e/ou externos à escola que foram vistos como facilitadores para a implementação do programa nas escolas.	O programa prevê que existam fatores externos e internos que sejam facilitadores da implementação do mesmo na escola.	<i>“Fem., Coord., escola 1: No 2º período até funcionou melhor porque como estavam todos em casa e não tinham aquele horário rígido das aulas podiam se calhar, e não podiam ir para lado nenhum, quem se sentia mais motivado e tinha mais disponibilidade podia organizar-se melhor e estar mais tempo online e a ajudar, faziam as tarefas assim. Se calhar o facto de as tecnologias estarem mais implementadas não é, também pode ser uma ajuda neste ano que temos tantas contingências ainda em regime presencial, mas como agora eles dominam mais as TIC digamos assim, já conseguem sozinhos marcar uma videochamada e eles usam bem o mail se calhar até é um fator de sucesso, não me estava a lembrar dessa.”</i>
Fatores que dificultam a implementação	Fatores internos e/ou externos à escola que dificultaram a implementação do programa nas escolas.	O programa prevê que existam fatores internos ou externos que possam vir a dificultar a implementação do mesmo, caso existam, no futuro será algo a ser trabalhado e se possível melhorado.	<i>“Fem., Psi., escola 1: Os 3 maiores desafios passam pela questão da gestão do espaço e do tempo, é preciso uma ginástica muito grande neste momento para fazermos sessões presenciais, ainda um dia destes numa turma, uma aluna precisamente dizia isso, a questão do espaço e de tempo outro desafio a questão da motivação de alguns mentorandos, ou seja, para a mentoria gostam da mentoria, mas alguns olham como um espaço de socialização isto depois cria aqui alguma gestão de conflito”</i>

<p>Orientações externas</p>	<p>Orientações dadas pelo Ministério da Educação para as escolas em relação ao programa de mentoria entre pares.</p>	<p>O programa prevê que existam orientações dadas pelo exterior (p.ex. Ministério da Educação) de forma a ajudarem e a apoiarem o mesmo a evoluir de uma forma positiva.</p>	<p><i>“Fem., Coord., escola 3: Olhe em relação ao ME eles não dão orientações nenhuma em relação a nada, limitam-se a lançar as coisas, lançam enviam e desenrasquem-se e nós, isto tem acontecido na minha carreira ao longo dos anos e eu já passei pelo estudo acompanhado e pela área de projeto inúmeros projetos deste género e claro que nós fazemos formação porque precisamos de aprender para implementar porque eles lançam, dão os objetivos, dão as diretrizes e agora desenrasquem-se e o resto é connosco e de facto nos temo-nos desenrascado ao longo dos anos e talvez seja esse o nosso erro se não nos tivéssemos desenrascado tão bem”</i></p>
-----------------------------	--	--	---

ANEXO E

Inter-codificação

Nº do recorte/código	Codificação Investigadora	Codificação Juiz
1	Seleção dos participantes	Seleção dos participantes
2	Seleção dos participantes	Seleção dos participantes
3	Formação	Formação
4	Encontros entre os participantes	Encontro entre os participantes
5	Encontros entre os participantes	Encontros entre os participantes
6	Matching	Matching
7	Formação	Formação
8	Seleção dos participantes	Seleção dos participantes
9	Formulação de objetivos	Formulação de objetivos
10	Matching	Matching
11	Formação	Formação
12	Orientações externas	Orientações externas
13	Fatores que ajudam a implementação	Fatores que ajudam a implementação
14	Fatores que dificultaram a implementação	Fatores que dificultaram a implementação
15	Orientações externas	Fatores que dificultaram a implementação
16	Matching	Matching
17	Seleção dos participantes	Seleção dos participantes
18	Encontros entre os participantes	Matching

19	Encontros entre os participantes	Encontros entre os participantes
20	Cultura da escola	Cultura da escola
21	Formação	Formação
22	Encontros entre os participantes	Seleção dos participantes
23	Fatores que ajudam a implementação	Fatores que ajudam a implementação
24	Seleção dos participantes	Seleção dos participantes
25	Encontros entre os participantes	Encontros entre os participantes
26	Cultura da escola	Cultura da escola
27	Orientações externas	Orientações externas
28	Encontros entre os participantes	Encontros entre os participantes
29	Encontros entre os participantes	Encontros entre os participantes
30	Formação	Formação
31	Matching	Matching

