

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO

Mentoria Teach For Portugal no Desenvolvimento Socioemocional: Um Estudo de Caso

João Miguel Rocha Duarte

M

2025



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**MENTORIA TEACH FOR PORTUGAL NO DESENVOLVIMENTO
SOCIOEMOCIONAL: UM ESTUDO DE CASO**

João Miguel Rocha Duarte

Outubro 2025

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor *José Albino Lima* (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Esta dissertação surgiu e foi feita ao mesmo tempo que fui desafiado a crescer em várias dimensões da minha vida e, naturalmente, não ultrapassei tudo isso sozinho. Felizmente, tive o privilégio de ter, próximas de mim, pessoas que me apoiaram, inspiraram e motivaram, algumas sem se aperceberem que o estavam a fazer. Assim, expresso o meu obrigado sincero a todos, por diferentes motivos, mas com um agradecimento comum – pelo impacto positivo que tiveram nesta fase da minha vida.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Albino Lima, pelo estímulo e proposta que me desafiou, pelo aconselhamento que permitiu organizar e avançar com a dissertação, por todo o apoio e disponibilidade, pela paciência e compreensão que sempre demonstrou perante algumas dilações, pela sua amizade e consideração.

À Teach For Portugal, por me dar a oportunidade de estar envolvido na experiência transformadora de ser um mentor e trabalhar proximamente com alunos, professores e toda uma comunidade escolar que me acolheu tão bem, por não me colocarem qualquer barreira e permitirem usar o contexto de trabalho e os dados recolhidos no estudo.

A todos os alunos que acompanhei nos dois anos de mentor TFP, em especial os que mais tempo acompanhei e aceitaram participar no estudo, por sempre me desafiarem a ser melhor, pelas boas conversas, pelas partilhas sinceras, pela confiança e pelas amizades.

Aos professores que me abriram as portas das suas salas de aula, pelo espaço que me deram, por todo o trabalho desenvolvido, pela disponibilidade, pela colaboração, pelas partilhas e aprendizagens, pela cumplicidade e amizade.

Aos meus pais, aos meus dois irmãos e aos meus avós, por toda a convivência que moldou a pessoa que sou hoje, por toda a motivação e incentivo dados, por estarem sempre presentes, por se preocuparem com que não me faltasse nada, pelo amor, carinho e atenção que sempre me deram.

À Luiza, por ser a minha parceira incondicional, por estar sempre ao meu lado como apoio e como incentivadora, por me fazer agir quando era difícil, pela insistência, pela paciência, pelo amor, amizade e compreensão que tornou tudo tão mais leve.

Resumo

A educação em contextos vulneráveis enfrenta desafios estruturais que exigem abordagens inovadoras. A Teach For Portugal (TFP), integrada na rede Teach For All, combate a desigualdade educativa através da colocação de mentores em territórios desfavorecidos, que além de oferecerem apoio pedagógico, promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais. Neste contexto, o estudo de caso explora o impacto percebido da mentoria TFP no desenvolvimento socioemocional de alunos do 2.º ciclo. Com natureza exploratória e foco qualitativo complementar, utilizou-se metodologia mista aplicando o questionário Student Outcomes em três momentos (pré-teste, pós-teste e follow-up) e entrevistas semiestruturadas com 8 alunos nas dimensões de bem-estar, desenvolvimento pessoal, colaboração e agência. Os resultados quantitativos não revelaram diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$). Contudo, a análise qualitativa evidenciou desenvolvimentos percebidos pelos alunos: adoção de estratégias de regulação emocional no bem-estar, transição para mindset de crescimento ("errar faz parte do processo") no desenvolvimento pessoal, colaboração através de divisão de tarefas e resolução de conflitos, e participação ativa em iniciativas comunitárias na agência. A relação mentor-aluno emergiu como fator central, com valorização unânime do apoio pedagógico e reconhecimento relacional. A perspectiva dupla mentor-investigador permitiu confirmar empiricamente os relatos, identificando desenvolvimento diferenciado entre alunos. As limitações incluem amostra reduzida, ausência de grupo de controlo e dependência de autorrelatos. As descobertas indicam um potencial transformador da mentoria educativa e socioemocional nas quatro dimensões estudadas, justificando investigação mais robusta.

Palavras-chave: mentoria, educação, segundo ciclo, desenvolvimento socioemocional, bem-estar, desenvolvimento pessoal, colaboração, agência, Teach For Portugal

Abstract

Education in vulnerable contexts faces structural challenges that require innovative approaches. Teach For Portugal (TFP), part of the Teach For All network, combats educational inequality by placing mentors in disadvantaged areas, who, in addition to offering pedagogical support, promote the development of socio-emotional skills. In this context, this case study explores the perceived impact of TFP mentoring on the socio-emotional development of elementary school students. With an exploratory nature and a complementary qualitative focus, a mixed methodology was used, administering the Student Outcomes questionnaire at three points (pre-test, post-test, and follow-up) and semi-structured interviews with eight students on the dimensions of well-being, personal development, collaboration, and agency. The quantitative results revealed no statistically significant differences ($p > .05$). However, the qualitative analysis revealed developments perceived by the students: adoption of emotional regulation strategies for well-being, transition to a growth mindset ("making mistakes is part of the process") for personal development, collaboration through task sharing and conflict resolution, and active participation in community initiatives at the agency. The mentor-student relationship emerged as a central factor, with unanimous appreciation for pedagogical support and relational recognition. The dual mentor-researcher perspective allowed empirical confirmation of the reports, identifying differentiated development among the students. Limitations include a small sample size, lack of a control group, and reliance on self-reporting. The findings indicate the transformative potential of educational and socio-emotional mentoring across the four dimensions studied, justifying more robust research.

Keywords: mentoring, education, middle school, socio-emotional development, well-being, personal development, collaboration, agency, Teach For Portugal

Introdução

A educação é reconhecida como um direito fundamental das crianças e dos adolescentes, consagrado quer na legislação portuguesa quer em documentos internacionais como a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989), e reafirmado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular no ODS 4, que visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Apesar deste reconhecimento formal, o sistema de educação público em Portugal continua a enfrentar desafios estruturais significativos no que respeita à equidade e à capacidade de responder às necessidades psicossociais e educativas de todas as crianças e jovens, sobretudo em contextos socioeconómicos vulneráveis.

Neste cenário de desigualdade persistente, surgem iniciativas inovadoras como a da Teach For Portugal (TFP), uma organização que visa combater a desigualdade educativa através da colocação de mentores em escolas públicas de territórios vulneráveis. Apesar de ser considerada inovadora em Portugal, os fundamentos desta abordagem são amparados pelos próprios resultados emergentes e pelos modelos e resultados da Teach For All, rede global onde se insere e tantas outras organizações internacionais independentes que recrutam e formam líderes para, em colaboração com comunidades locais, reduzir desigualdades educativas e expandir oportunidades para crianças em mais de 60 países.

Perspetivas da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano

A Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano (PEDH) é a área da psicologia que engloba a disciplina central no entendimento dos processos educativos, auxiliando na investigação no que diz respeito ao desenvolvimento humano enquadrado num contexto de processos educativos e sociais deste ambiente. Este domínio utiliza ideais teóricos e práticos do desenvolvimento de diferentes estádios da vida para a sua melhor compreensão e promoção, com um grande foco na infância e na adolescência (Santrock, 2022).

De acordo com os estudos de Santrock (2022), a PEDH dedica-se aos estudos sistemáticos dos processos de aprendizagem e da maneira pela qual as condições psicológicas, pedagógicas e sociais que influenciam estes processos. Os profissionais desta área baseiam-se nas teorias do desenvolvimento cognitivo, socioemocional e comportamental, com isto é

comum que estes recorram às abordagens teóricas fundamentadas por Piaget, Brofenbrenner, Vygotsky e Bandura, por exemplo (Berger, 2023).

Neste sentido, compete ao psicólogo educacional a avaliação e intervenção orientada para com o desenvolvimento de competências socioemocionais, a inclusão educativa e, essencialmente, a promoção da saúde mental. Assim, é fundamental que o trabalho destes profissionais ultrapasse o auxílio apenas dos alunos, mas que colaborem também com professores, com as famílias e com as comunidades educativas, promovendo a criação de contextos favoráveis para o bom desenvolvimento e ao sucesso escolar dos alunos. De acordo com Marafon, Tortella e Rocha (2021), a atuação do psicólogo é fundamental no que diz respeito a contribuição de para repensar práticas escolares cristalizadas, fomentar espaços de escuta e narrativas situadas, e fortalecer uma visão crítica e inclusiva da educação, alinhada à justiça social.

Psicologia Sistémica em Contexto Educacional

No que se refere a Psicologia Sistémica, a Teoria Geral do Sistemas (von Bertalanffy, 1968), apresenta uma compreensão do indivíduo em interação com diversos sistemas - como a família, escola e comunidade, oferecendo uma perspectiva relacional e contextualizada do comportamento humano. Assim, quando enquadrada na perspectiva educacional, os desafios escolares não são definidos como uma deficiência apenas dos alunos, mas sim como o resultado de dinâmicas interativas e comunicacionais mais amplas (Minuchin, 1974; Cecchin, 1987).

Segundo Andrada (2003), uma intervenção sistémica aplicada em contexto escolar pode, por exemplo, envolver a comunicação direta e constante entre as famílias, professores e alunos, visando a redistribuição coletiva da responsabilidade sobre os desafios encontrados e a resignificação de dificuldades do aluno. Ainda mais, este estudo reforça esta abordagem ao destacar a importância do papel de todos os atores e da promoção de perguntas de âmbito reflexivo entre os alunos, docentes e técnicos da educação (Andrada, 2003).

A abordagem sistémica redefine o papel do psicólogo escolar com um foco na interveniente de interações e nos significados os quais são atribuídos a comportamentos, atuando como um mediador das redes de suporte. Torna-se responsabilidade deste profissional a promoção da escuta ativa, a mediação de conflitos e a co-construção de sentido.

Relativamente à iniciativa da TFP, a perspetiva sistémica é relevante uma vez que o programa encoraja a articulação entre os diversos sistemas dos alunos - ou seja, a família, escola e comunidade, num esforço integrado para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. No caso, a pessoa com formação avançada em psicologia ao atuar como mentor pode beneficiar desta abordagem para facilitar na compreensão dos fatores ecológicos que podem vir a afetar o sucesso académico e emocional, assim como auxiliar no desenho de intervenções que envolvam recursos comunitários e narrativas culturais (OPP, 2024).

Teach For Portugal: Contexto, Necessidade e Missão Transformadora

A Teach For Portugal (TFP) é uma organização sem fins lucrativos que integra a rede internacional Teach For All, um movimento global fundado em 2007 por Wendy Kopp e Brett Wigdortz com o objetivo de combater as desigualdades educativas em contextos socioeconómicos vulneráveis. A rede, atualmente presente em mais de 60 países, baseia-se na premissa de que o acesso a uma educação de qualidade não deve depender do código postal onde se nasce, sendo essencial formar líderes comprometidos com a equidade educativa (Teach For All, 2023). A criação da TFP, em 2018, representa a concretização desta visão em Portugal, adaptada às especificidades sociais e educativas do país.

A implementação da TFP surge como resposta a um conjunto de desafios estruturais persistentes no sistema educativo português, nomeadamente a reprodução intergeracional da pobreza, as assimetrias territoriais, os elevados níveis de insucesso e abandono escolar em certos agrupamentos, e a dificuldade em garantir equidade de oportunidades para todos os alunos. De acordo com dados do Ministério da Educação e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, ainda existem zonas do país onde os resultados escolares se encontram fortemente condicionados por fatores socioeconómicos, exigindo abordagens pedagógicas diferenciadas e maior proximidade com os alunos (ME, 2022). É neste contexto que os mentores TFP assumem um papel inovador, atuando como figuras de referência relacional e motivacional, integrados em escolas de meios vulneráveis, com o intuito de mobilizar o potencial de cada criança.

Desde a sua criação, a TFP tem vindo a crescer de forma sustentada, aumentando o número de escolas parceiras, mentores formados e regiões de intervenção. O plano estratégico da organização prevê uma expansão progressiva até 2030, com o objetivo de alcançar um número significativo de alunos em risco de exclusão escolar. Paralelamente, o impacto da TFP

tem sido reconhecido tanto em relatórios de avaliação externa como através de colaborações com entidades públicas, como autarquias, Direções de Agrupamentos e o Ministério da Educação. A formação de mentores segue um modelo intensivo e contínuo, baseado em pedagogia transformadora, desenvolvimento pessoal e liderança com impacto sistémico. Os mentores passam por uma “Academia de Verão”, formação contínua ao longo de dois anos e acompanhamento por tutores pedagógicos, promovendo uma atuação informada, reflexiva e colaborativa (Teach For Portugal, 2023).

Além da formação técnica e relacional, a TFP propõe um conjunto de orientações para a ação dos mentores e da própria organização. Estas incluem, entre outros: a criação de ambientes onde todos os alunos se sintam valorizados, a promoção da consciência crítica, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a transformação do papel da escola como espaço de bem-estar e comunidade. Estes pontos expressam o compromisso da TFP com uma visão ampla de educação — centrada não apenas no desempenho académico, mas no desenvolvimento integral de cada aluno. A atuação da TFP, ancorada na liderança educativa e na justiça social, inscreve-se assim numa lógica de transformação sistémica da escola pública portuguesa, baseada na crença de que a educação é um instrumento de equidade, liberdade e futuro coletivo.

O papel do Psicólogo no contexto escolar como mentor através da TFP

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, a atuação dos psicólogos em contexto escolar é regulamentada pela responsabilidade na promoção do desenvolvimento global dos alunos e a de um ambiente escolar positivo, ao contribuir de maneira direta ao sucesso académico e ao bem-estar psicológico. Esta legislação é complementada pelo documento do “Referencial para Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar” da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2024), o qual dirige a atuação destes profissionais através de práticas baseadas em evidência científica.

Assim, o papel do psicólogo escolar é tradicionalmente realizado pelo Serviço de Psicologia das escolas, no entanto, neste caso específico, através da iniciativa Teach For Portugal (TFP), este trabalho é centrado na mentoria e na promoção do êxito socioemocional e educativo dos alunos das escolas parceiras. É ainda importante salientar que o trabalho desenvolvido pelos mentores da TFP não é exclusivo dos profissionais da psicologia, abrangendo licenciados de diversas áreas académicas - como, por exemplo, engenharias,

ciências da educação, ciências sociais, direito ou ciências da saúde, selecionados pelos seus potenciais de liderança, compromisso com a promoção da equidade educativa e a aptidão de estabelecerem relações significativas com os alunos. Com isto, ao procurar garantir a equidade educacional e uma qualidade de oportunidades a todos os alunos do sistema de ensino de Portugal, independentemente das condições sociais ou económicas que estes se enquadrem, o trabalho realizado pela TFP alinha-se às políticas inclusivas do XXI Governo Constitucional português (Teach For Portugal, 2024).

A intervenção do mentor TFP com uma formação avançada em psicologia possui um foco não apenas no acompanhamento individualizado dos alunos, mas também na colaboração com os professores na implementação de estratégias pedagógicas eficazes e inclusivas. Apesar de ainda não ser obrigatoriamente habilitado para o exercício legal da profissão da psicologia, o mentor pode naturalmente aplicar os conhecimentos que foram adquiridos ao longo da sua formação académica, em especial no âmbito do desenvolvimento das competências sociais, na gestão emocional, resolução de conflitos e no desenvolvimento da resiliência. Ainda que exercidas fora de um âmbito técnico-profissional regulamentado, as práticas realizadas pelo mentor o grau de Licenciatura em Psicologia, estão alinhadas com os princípios delineados pela OPP (OPP, 2024) do psicólogo em contexto escolar.

O mentor como figura de vinculação peer-like: perspectiva da Teoria da Vinculação

A Teoria da Vinculação, desenvolvida por Bowlby (1982), defende que as crianças têm a necessidade de estabelecer laços afetivos seguros com figuras significativas que funcionem como uma base emocional estável (“secure base”) e um refúgio em momentos de insegurança (“safe haven”). Embora inicialmente centrada na relação com os cuidadores, esta teoria foi ampliada para incluir outras figuras relevantes nos contextos de vida da criança, como professores, cuidadores e os mentores. No contexto escolar, especialmente durante a transição para o 2.º ciclo, o papel de adultos disponíveis e consistentes revela-se fundamental para o ajustamento emocional e académico, contribuindo para o desenvolvimento saudável e o envolvimento com a escola (Rhodes, Spencer, Keller, Liang, & Noam, 2006).

Ainda, a qualidade da relação mentor-aluno é importante considerando que os professores e mentores são o motor que impulsionam os programas de aprendizagem socioemocional nas escolas, sendo o seu próprio bem-estar socioemocional um fator determinante para o sucesso dos alunos. Schonert-Reichl (2017) realça que salas de aula com

relações calorosas entre professor-aluno promovem aprendizagem profunda e desenvolvimento socioemocional positivo, enquanto a má gestão das exigências socioemocionais compromete tanto o rendimento escolar, como o comportamento dos estudantes. Assim, percebemos que os mentores devem ter competências socioemocionais desenvolvidas, e capacidade de criar esses ambientes relacionais que potenciam o desenvolvimento integral dos alunos.

Mentores que acompanham crianças do 5.º ano e estabelecem relações peer-like — isto é, menos hierárquicas e mais próximas — oferecem um tipo de apoio emocional distinto do que é tradicionalmente esperado de professores ou técnicos. Estudos demonstram que esse tipo de relação, assente na empatia, validação emocional e disponibilidade, tem impacto positivo na regulação emocional, na confiança interpessoal e no sentimento de pertença à escola (Liang, Tracy, Taylor, & Williams, 2002). Estas relações próximas são particularmente benéficas em contextos de transição escolar, uma vez que ajudam a criança a lidar com a ansiedade, a incerteza e os desafios próprios de uma nova etapa académica (Kanchewa, Yoviene, Schwartz, Herrera, & Rhodes, 2016).

Além disso, a literatura mostra que a qualidade da relação de mentoria está diretamente associada à redução da sensibilidade à rejeição e ao aumento do comportamento pró-social e da assertividade nas crianças. Os mentores que oferecem consistência e apoio emocional promovem a resiliência e o ajustamento positivo, não apenas em contextos vulneráveis, mas também em percursos escolares comuns marcados por mudanças estruturais e sociais (Kanchewa et al., 2016; Keller, 2005). Assim, ao proporcionar uma base segura e responsiva, o mentor peer-like atua como uma figura de vinculação significativa que sustenta o desenvolvimento socioemocional da criança num momento-chave da sua trajetória escolar.

Impacto da TFP no desenvolvimento dos alunos mentorados

Bem-Estar

A competência do Bem-Estar, parte dos Student Outcomes da TFP e da entrevista é definida como a capacidade de o aluno avaliar o seu bem-estar (físico, mental e emocional), agir em prol da sua segurança, saber que ações tomar para melhorar o seu bem-estar e se sentir responsável por isso. Tal vai de encontro a várias abordagens da psicologia da educação e do desenvolvimento humano.

Esse conceito alinha-se com a teoria da Aprendizagem Socioemocional (mais conhecida em inglês por SEL), que demonstra como o desenvolvimento integrado de competências emocionais, sociais e cognitivas contribui para o sucesso acadêmico e o bem-estar social (Haynes, 2025). Os componentes principais do Bem-Estar identificados pela TFP, como conhecer e adotar estratégias de autocuidado e identificar sinais de desconforto emocional, refletem diretamente os princípios fundamentais da SEL, que salienta a importância destas competências para o desenvolvimento integral do aluno.

A teoria da Psicologia Positiva também fundamenta esta definição, particularmente através do seu destaque na promoção do bem-estar e desenvolvimento positivo. A investigação nesta área demonstra que o bem-estar pode ser efetivamente ensinado e que os programas focados no desenvolvimento destas competências têm impactos significativos (Seligman et al., 2009).

Ainda, no contexto do sistema educativo português, é pretendido e expresso no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, na área de "Bem-estar, saúde e ambiente", que os alunos sejam responsáveis e que estejam conscientes de que os seus atos e as suas decisões afetam a sua saúde, o seu bem-estar e o ambiente, alinhando-se diretamente com a componente de responsabilização presente na definição do Bem-Estar da TFP e justificando a importância de o desenvolver nos alunos (República Portuguesa, 2017).

A TFP defende que a pertinência do desenvolvimento desta competência nos alunos reside na ideia de o bem-estar ser a base para o aluno crescer e desenvolver-se, assim como para que este possa ter uma vida satisfatória e realizada. Esta perspetiva é corroborada pelos resultados positivos dos estudos de programas educativos de bem-estar, que, em paralelo com qualquer intervenção médica, devem ser baseados em evidência. Estudos demonstram que a autodisciplina é duas vezes melhor preditor de notas no ensino médio do que o QI, sublinhando a importância das competências socioemocionais para o sucesso educativo (Seligman et al., 2009), mas também para resultados positivos ao longo da vida, segundo investigação em SEL (Haynes, 2025).

Em conclusão, a competência de Bem-Estar, conforme definida pela TFP, alinha-se com teorias estabelecidas da área da PEDH. O seu desenvolvimento nos alunos contribui não apenas para o sucesso académico imediato, mas também para o desenvolvimento holístico dos mesmos, preparando-os para uma vida plena e significativa. A investigação também reforça que o bem-

estar deve ser ensinado na escola, reconhecendo a importância fundamental desta competência no desenvolvimento integral dos alunos (Seligman et al., 2009).

Desenvolvimento Pessoal

O Desenvolvimento Pessoal, definido pela TFP como a capacidade de acreditar em si mesmo e nas próprias capacidades para atingir sonhos e objetivos, responsabilizando-se pelo processo de desenvolvimento individual, encontra-se alinhado com teorias psicológicas como a da autoeficácia e do mindset de crescimento.

A teoria da autoeficácia de Bandura enfatiza o papel central das crenças pessoais na capacidade de produzir resultados desejados através das próprias ações. A autoeficácia opera como um mecanismo fundamental no desenvolvimento pessoal, influenciando como as pessoas pensam, sentem, se motivam e se comportam (Bandura, 1997). Assim, os componentes da dimensão do Desenvolvimento Pessoal como a autoconfiança e a proatividade na procura de soluções, refletem diretamente os processos cognitivos e motivacionais descritos na teoria da autoeficácia, alinhando-se com a definição.

Ainda, Dweck, através do conceito de mindset de crescimento, também fundamenta teoricamente esta competência. Quando os alunos acreditam que podem desenvolver as suas capacidades através do esforço e da aprendizagem, demonstram maior resiliência face aos desafios e encaram os erros como oportunidades de crescimento (Dweck, 2006). Esta perspetiva é particularmente relevante na estrutura gradual dos níveis de desenvolvimento da competência, que indicam uma progressão desde o nível "Emergente" até "Modelagem", por exemplo, de um aluno que não apresenta qualquer mentalidade de crescimento e esconde e/ou ignora os erros acreditando que estes o definem, até um nível em que o mesmo apresenta essa mentalidade e até encara os erros como oportunidades de aprendizagem.

A pertinência do desenvolvimento desta competência manifesta-se em múltiplas dimensões. Em primeiro lugar, influencia diretamente o desempenho académico, uma vez que os alunos com forte sentido de eficácia abordam tarefas difíceis como desafios a serem dominados, em vez de ameaças a serem evitadas (Bandura, 1997). Além disso, o desenvolvimento pessoal contribui para a autorregulação da aprendizagem, permitindo que os alunos estabeleçam objetivos, monitorizem o seu progresso e ajustem as suas estratégias conforme necessário (República Portuguesa, 2017).

Atualmente, o desenvolvimento desta competência torna-se ainda mais crucial, sendo que prepara os alunos para uma sociedade em constante mudança. A capacidade de estabelecer objetivos claros, manter o foco e a resiliência, bem como a disposição para ver os desafios como oportunidades de crescimento, são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional futuro. Esta perspectiva é corroborada faz sentido à luz de investigações que demonstram que crenças de autoeficácia influenciam significativamente as escolhas educativas e profissionais dos indivíduos (Bandura, 1997).

Por fim, o desenvolvimento desta competência revela-se fundamental, ademais para o bem-estar psicológico dos alunos, ao influenciar a forma como lidam com o stress, a ansiedade e os desafios acadêmicos (Bandura, 1997). Os educadores devem, assim, promover uma mentalidade de crescimento e desenvolver a autoeficácia nos alunos, porque não estão apenas a facilitar o sucesso acadêmico, mas também a construir bases sólidas para o desenvolvimento pessoal contínuo e o bem-estar ao longo da vida.

Colaboração

Analisando o conceito TFP de Colaboração - capacidade de trabalhar em conjunto com outros para a obtenção de um resultado comum, percebemos que este encontra um fundamento teórico sólido na Teoria da Interdependência Social, um dos sucessos mais significativos da psicologia educacional e social. Esta teoria, que emergiu da escola de psicologia Gestalt no início do século XX, afirma que os resultados dos indivíduos são influenciados tanto pelas suas próprias ações como pelas ações dos outros (Johnson & Johnson, 2009).

Neste raciocínio, a definição apresentada alinha-se com os princípios fundamentais da interdependência social positiva, onde as ações dos indivíduos promovem a concretização de objetivos conjuntos. Esta interdependência positiva manifesta-se quando os alunos agregam contributos mútuos em prol de um objetivo comum, aceitam e integram sugestões, mesmo sendo diferentes das suas. Este processo resulta numa interação promotora, caracterizada pelo encorajamento e facilitação mútua dos esforços para completar tarefas e alcançar objetivos do grupo (Johnson & Johnson, 2009).

Os componentes principais da colaboração, segundo a TFP, encontram correspondência direta com os elementos essenciais da cooperação efetiva estabelecidos pela teoria, segundo Johnson and Johnson (2009). Por exemplo, quando os alunos demonstram capacidade de ajudar e pedir ajuda, isto reflete o princípio da interação promotora, onde os indivíduos trocam

recursos necessários e processam informações de forma mais eficiente. Da mesma forma, a distribuição e organização de tarefas corresponde à estruturação da interdependência positiva através de divisões de trabalho.

Além disso, a capacidade de resolução construtiva de conflitos e a competência para dar e receber feedback vão de encontro aos elementos fundamentais da cooperação eficaz. A teoria destaca que, para coordenar esforços visando objetivos mútuos, os indivíduos devem desenvolver confiança mútua, comunicar com precisão, aceitar-se e apoiar-se mutuamente (Johnson & Johnson, 2009). Ainda, o processamento de grupo, quando os membros refletem sobre as ações que foram úteis ou não e tomam decisões sobre quais comportamentos manter ou modificar, manifesta-se na definição quando esta prevê que os alunos devem ser capazes de definir suas próprias regras e acordos de forma autónoma.

Posto isto, o desenvolvimento da colaboração nos alunos fundamenta-se em múltiplas perspetivas. Do ponto de vista social, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, através da construção conjunta de soluções que agregam diferentes perspetivas e necessidades. Do ponto de vista educacional, a colaboração efetiva promove maior produtividade e desempenho, facilita o desenvolvimento de novas ideias e o uso de estratégias de raciocínio de nível superior. Por fim, segundo Le et al. (2017) o desenvolvimento desta competência prepara os alunos para um mundo cada vez mais interconectado, onde a capacidade de trabalhar efetivamente com outros é fundamental para o sucesso profissional e pessoal.

Agência

Segundo a TFP, a Agência representa o envolvimento dos alunos com a realidade à sua volta e com o mundo, procurando através das suas ações contribuir para objetivos comuns e mudanças significativas, e o desenvolvimento desta competência é suportado pela teoria social cognitiva, que reconhece os indivíduos como contribuintes ativos das suas circunstâncias de vida, e não apenas como produtos destas.

Bandura (2006) afirma que o desenvolvimento da agência emerge de forma progressiva, iniciando na infância através de experiências transacionais com o ambiente. Esta progressão desenvolvimental vai desde a perceção de relações causais entre eventos ambientais, passa pela compreensão da causalidade através da ação, até ao reconhecimento de si próprio como agente

das ações. Este processo é facilitado pela orientação intencional dos cuidadores e educadores, que criam condições propícias ao desenvolvimento desta capacidade de agência.

A agência manifesta-se através de quatro características nucleares: intencionalidade, pensamento antecipatório, autorregulação e autorreflexão (Bandura, 2006). Na prática educativa, estas propriedades traduzem-se em comportamentos observáveis dos alunos, como acreditar na transformação, envolver-se em assuntos da comunidade, demonstrar sentido de possibilidade e tomar iniciativa.

Posto isto, percebemos que a importância do desenvolvimento desta competência assenta em diversos fatores. Primeiramente, os alunos que se sentem responsáveis pelas suas vidas e ações demonstram maior confiança e bem-estar, tendo um impacto positivo em si próprios e na comunidade. Adicionalmente, a agência permite aos alunos expandir a sua liberdade de ação e aumentar as suas hipóteses de experienciar tanto motivação como aprendizagem significativa (Reeve & Tseng, 2011).

Ainda, Reeve and Tseng (2011) afirmam que o desenvolvimento da agência está intrinsecamente ligado à autoeficácia, considerada o fundamento da agência humana. Esta relação é particularmente relevante no contexto educativo, onde a crença na própria eficácia funciona como um recurso pessoal crucial para o desenvolvimento e mudança, operando através do seu impacto nos processos cognitivos, motivacionais, afetivos e decisórios (Bandura, 2006).

Concluindo, a Agência representa um conceito educacional fundamental que merece investimento no desenvolvimento dos alunos. A sua fundamentação teórica, aliada aos benefícios demonstrados para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal, justifica a sua inclusão como uma competência essencial a ser cultivada no ambiente escolar. O seu desenvolvimento não só beneficia o desempenho académico dos alunos, mas também contribui para a formação de indivíduos mais proativos e construtivamente envolvidos na sua própria aprendizagem e na sociedade.

O presente estudo

O presente estudo caso incide sobre o trabalho desenvolvido por um mentor da Teach For Portugal. O mentor acompanhou, proximamente, os alunos do 2.º ciclo do ensino básico ao longo de um ano letivo, promovendo o seu desenvolvimento pessoal, emocional e académico, através da criação de relações significativas e da implementação de práticas educativas mais

equitativas. A relevância desta intervenção exige, contudo, uma avaliação sistemática e fundamentada dos seus efeitos, tanto para validar a sua eficácia como para identificar pontos de melhoria, orientar a formação dos mentores, reforçar a credibilidade da organização perante financiadores e comunidades escolares, e contribuir para o desenvolvimento de metodologias baseadas em evidência.

Assim, este trabalho insere-se neste propósito, tendo como foco a investigação dos efeitos percebidos do acompanhamento por parte de um mentor da TFP no grupo de alunos. A investigação tem por base um estudo de caso longitudinal, de abordagem mista, com recolha de dados em três momentos, através da aplicação do questionário Student Outcomes, desenvolvido pela própria TFP, e pela análise qualitativa de uma entrevista semiestruturada. Os dados recolhidos permitem analisar o percurso de desenvolvimento dos alunos nas competências de bem-estar, desenvolvimento pessoal, colaboração e agência, dimensões centrais no modelo educativo da TFP e amplamente discutidas na literatura da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano.

Método

O presente estudo adota uma metodologia mista, integrando dados quantitativos e qualitativos. A escolha deste desenho metodológico justifica-se pela natureza exploratória do estudo e pelo tipo de fenómenos em análise. O método misto permite aceder simultaneamente a indicadores objetivos e a significados subjetivos atribuídos pelos/as próprios/as participantes, o que é particularmente relevante em contextos educativos (Teddlie & Tashakkori, 2009). A triangulação entre diferentes fontes e tipos de dados visa reforçar a validade e a coerência interna dos resultados.

Pretende-se avaliar o impacto da intervenção do mentor Teach For Portugal no desenvolvimento das competências de bem-estar, desenvolvimento pessoal, colaboração e agência dos alunos do 2.º ciclo, analisando tanto a evolução quantitativa ao longo de três momentos de recolha (pré-teste, pós-teste e follow-up) como as perceções qualitativas dos alunos acerca da relação de mentoria e do apoio recebido.

Posto isto e conforme o descrito na fundamentação teórica, são propostas as seguintes hipóteses de investigação:

H1) Os alunos acompanhados por um mentor da Teach For Portugal apresentam um maior desenvolvimento nas competências de bem-estar, desenvolvimento pessoal, colaboração e agência, face ao pré-teste.

H2) A presença do mentor é percebida pelos alunos como uma fonte de apoio significativa durante o processo de desenvolvimento pessoal e escolar.

H3) A relação de proximidade estabelecida entre mentor e alunos (influenciada por fatores como vinculação e perceção de "peer") potencia o impacto positivo do programa no bem-estar e no envolvimento escolar.

Ainda, como o estudo é servido de uma abordagem mista com a vantagem da análise qualitativa, aprofundamos com as seguintes questões de investigação:

Q1) De que forma os alunos percebem o seu próprio desenvolvimento nas competências de bem-estar, desenvolvimento pessoal, colaboração e agência após um ano de acompanhamento com o mentor?

Q2) Como é que a relação estabelecida entre mentor e alunos contribui para o impacto do programa, tendo em conta os princípios da psicologia da educação, teoria da vinculação e psicologia sistémica?

Participantes

A amostra deste estudo é constituída por 14 alunos/as de uma turma do Agrupamento Escolar de Celeirós, acompanhados/as longitudinalmente entre o 5.º e o 6.º ano de escolaridade. À data da primeira recolha (2023/2024), os participantes tinham idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. A amostra foi selecionada por base na turma em qual houve um maior envolvimento no programa da TFP, tendo como critério de inclusão a participação contínua no acompanhamento promovido por um mentor da Teach For Portugal ao longo de um ano letivo completo. Ao longo do estudo, não foi possível manter o número amostral nas aplicações, pela perda dos dados de dois alunos e pela saída de dois alunos da turma. Ainda assim, garante-se que a dimensão amostral mais pequena - 8 alunos na aplicação do pós-teste - está representada nos três momentos do estudo.

Instrumentos

A recolha de dados foi realizada por meio do questionário Student Outcomes, um instrumento de autorrelato estruturado para avaliar competências socioemocionais, motivacionais e relacionais em crianças e adolescentes. O questionário é composto por 27 itens de escolha múltipla em escala tipo Likert de quatro pontos, adaptados à linguagem e compreensão infantojuvenil, e organizados em quatro dimensões principais: bem-estar, desenvolvimento pessoal, colaboração e agência. A utilização de instrumentos de autorrelato neste tipo de população tem sido considerada adequada para captar experiências subjetivas em contextos educativos, desde que redigidos com linguagem acessível e ajustada ao nível de desenvolvimento (DeVellis, 2017; Paulhus & Vazire, 2007).

Questionário de Autorrelato - Student Outcomes

O Questionário Student Outcomes é um instrumento anónimo de autorrelato dirigido a crianças e adolescentes concebido para caracterizar aspetos socioemocionais, motivacionais e

relacionais dos alunos. Os itens apresentam quatro opções de resposta — "nunca", "poucas vezes", "muitas vezes" e "sempre" — numa escala tipo Likert de quatro pontos adequada à compreensão infantojuvenil. Está escrito na primeira pessoa em linguagem simples, com afirmações concretas que facilitam a autoavaliação pelos participantes.

Os conteúdos do instrumento agrupam-se, de forma temática, nos quatro domínios estudados: bem-estar, desenvolvimento pessoal, colaboração e agência.

- a) Bem-estar: inclui itens sobre a identificação das razões de estados emocionais (tristeza ou zangado), o reconhecimento de situações que desencadeiam emoções, a capacidade de manter a calma em situações difíceis e o conhecimento/uso de estratégias para melhorar o estado emocional, bem como a avaliação de comportamentos de risco.
- b) Desenvolvimento pessoal: foca em competências ligadas ao desempenho académico e à aprendizagem (realização de trabalhos, utilização das correções do professor), à disposição para enfrentar perguntas difíceis e à persistência frente às dificuldades, incluindo reflexão sobre o erro e crenças sobre o esforço.
- c) Colaboração: aborda comportamentos pró-sociais e de trabalho em equipa, tais como apoiar colegas emocionalmente, ajudar com dificuldades de aprendizagem, incluir colegas nas conversas de grupo, pedir e escutar ajuda, e mediar conflitos entre pares.
- d) Agência: avalia a perceção de capacidade para intervir e mudar o meio envolvente, a procura de soluções para problemas, a participação em atividades escolares de melhoria comunitária e o cuidado com pessoas e espaços na escola e fora dela.

Além dos itens de atitude e comportamento, o questionário recolhe informação sociodemográfica relevante para caracterizar a amostra, nomeadamente o nível de escolaridade do/a encarregado/a de educação e o escalão de apoio social escolar.

O carácter anónimo do instrumento e a formulação adaptada visam reduzir efeitos de deseabilidade social e facilitar respostas sinceras por parte das/os alunos.

Entrevista Semiestruturada

A estrutura da entrevista desenvolvida para esta investigação foi organizada em seis componentes principais, incluindo referências às dimensões teóricas centrais do estudo:

introdução, bem-estar, desenvolvimento pessoal, colaboração, agência, relação com o mentor e opinião final.

- a) Introdução: A entrevista inicia com uma introdução que procura criar um ambiente confortável que facilite respostas mais autênticas e detalhadas. A literatura (Oliveira et al., 2010) sublinha a importância de apresentar de forma detalhada a etapa de recolha de dados, de modo a indicar caminhos para melhorar a técnica de entrevista com crianças e poder relacionar melhor os dados quantitativos.
- b) Bem-Estar: A primeira componente explora situações de vulnerabilidade emocional dos alunos na escola, questionando sobre momentos em que se sentiram "menos bem (por exemplo, triste, ansioso ou cansado)" e as estratégias utilizadas para superar esses momentos. Esta abordagem permite compreender tanto os desafios emocionais quanto a capacidade de autorregulação dos participantes.
- c) Desenvolvimento Pessoal: Estes itens investigam a capacidade dos alunos para enfrentar desafios e aprender com as dificuldades, incluindo especificamente a questão sobre se "o erro foi importante neste processo". Esta perspetiva reflete uma abordagem pedagógica que valoriza o erro como parte do processo de aprendizagem.
- d) Colaboração: A componente colaborativa examina as competências de trabalho em equipa, focando-se especificamente em momentos em que os participantes "precisaram de ouvir as ideias dos outros ou de mudar a sua própria ideia". Esta abordagem é particularmente pertinente para avaliar competências sociais e de adaptabilidade.
- e) Agência: Esta parte avalia o envolvimento ativo dos alunos em iniciativas para melhorar a escola ou ajudar a comunidade escolar, explorando as suas motivações e sentimentos relativos à participação em processos de mudança. Esta dimensão é crucial para compreender o sentido de pertença e a capacidade de iniciativa dos participantes.
- f) Relação com o Mentor: A entrevista finaliza com a exploração da qualidade da relação pedagógica e o apoio percebido pelos alunos, questionando sobre momentos específicos em que se sentiram "compreendidos, apoiados ou motivados" durante as aulas.

Procedimento

A recolha de dados foi realizada em dois momentos distintos, com um intervalo de aproximadamente um ano letivo entre eles. A primeira aplicação do questionário ocorreu em outubro de 2023, no contexto de sala de aula e com o apoio da equipa educativa local. A segunda aplicação do questionário, foi realizada no fim do mesmo ano letivo (2023/2024), em maio. Sensivelmente um ano depois, a junho de 2025, foi realizada a aplicação do questionário para follow-up, já no 6.º ano de escolaridade. Em todas as ocasiões, o preenchimento foi realizado de forma coletiva, com apoio individual em caso de dúvidas de leitura, e em ambiente descontraído que favorecesse a sinceridade das respostas. Finalmente, na semana seguinte à aplicação do questionário de follow-up, foram feitas as entrevistas semiestruturadas a 8 dos alunos da turma, em formato de um para um, mentor (entrevistador) para aluno, de modo a haver um complemento qualitativo aos restantes dados, levando a uma compreensão mais holística do estudo caso. Cada entrevista foi dirigida por cerca de 6-7 minutos e foi feita num ambiente privado e confortável, para que o aluno estivesse à vontade para responder sincera e abertamente e para que houvesse fácil comunicação e registo dos detalhes da entrevista. Todos os alunos foram incluídos mediante consentimento informado por parte dos/as encarregados/as de educação, em conformidade com os princípios éticos da investigação com menores de idade (Eriksson & Kovalainen, 2016). A participação foi voluntária, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato dos dados.

No que concerne ao procedimento de análise de dados, deve referir-se que os dados quantitativos recolhidos através das três aplicações do questionário *Student Outcomes* (M1 – pré-teste, M2 – pós-teste e M3 – follow-up) foram analisados com recurso ao software IBM SPSS Statistics, versão 30. À semelhança do procedimento inicial, recorreu-se a técnicas estatísticas descritivas e comparativas, adequadas ao tamanho da amostra reduzido e à natureza ordinal da escala de resposta (1–4). A análise focou-se na comparação dos resultados entre os diferentes momentos e na identificação de tendências de evolução no desenvolvimento das competências avaliadas (bem-estar, desenvolvimento pessoal, colaboração e agência).

Foram calculadas medidas de tendência central e dispersão (mediana e intervalo interquartil), bem como intervalos de confiança por bootstrapping. Para a comparação entre momentos, optou-se por testes não paramétricos: Kruskal–Wallis (comparação global dos três momentos), Jonckheere–Terpstra (tendência ordenada) e Mann–Whitney (comparações par a

par entre momentos), com recurso adicional a estimativas de significância por reamostragem Monte Carlo.

A análise dos dados qualitativos foi realizada através de codificação temática manual, com recurso do Microsoft Excel como ferramenta de organização dos dados, conforme os princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Este método, mesmo sem software especializado de análise qualitativa, permitiu uma análise rigorosa, transparente e rastreável dos dados.

Todas as entrevistas foram transcritas. No Excel, criou-se uma matriz onde cada linha representava um participante (identificados anonimamente como P1 a P8) e as colunas correspondiam às questões e dimensões teóricas investigadas, excertos de respostas e código descritivo. Depois do seu preenchimento, procedeu-se a codificação descritiva manual - para cada resposta registada, foram atribuídos códigos descritivos nas colunas adjacentes para capturar os conceitos centrais expressos pelos alunos.

Este processo foi aplicado sistematicamente a todas as respostas de todos os participantes, gerando um conjunto inicial de códigos descritivos para cada dimensão. Os códigos descritivos foram agrupados em categorias temáticas mais amplas. Utilizou-se a funcionalidade de filtros do Excel de modo a identificar códigos recorrentes e semanticamente relacionados, que foram então agregados em categorias.

Ainda, complementando a análise das quatro dimensões principais do estudo, as duas questões finais foram também analisadas, dado o seu carácter exploratório. Estas narrativas foram codificadas para identificar temas relacionados com as hipóteses de investigação sobre a relação mentor-aluno e o seu impacto percebido.

Assim, os códigos e categorias mantiveram-se vinculados às transcrições por referências às células do Excel e a matriz de codificação em Excel registou de forma inspecionável todo o processo analítico, dos dados brutos aos temas finais, assegurando a credibilidade e a auditabilidade da análise qualitativa manual (Lincoln & Guba, 1985).

A análise quantitativa e qualitativa foi posteriormente cruzada através de uma abordagem de métodos mistos. O cruzamento foi operacionalizado através de triangulação dos resultados, recorrendo a tabelas de síntese e a uma interpretação correspondente. Assim, este procedimento permite destacar convergências, complementaridades e divergências entre as

duas abordagens para uma compreensão mais ampla do impacto da mentoria no desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos.

Resultados

Resultados Quantitativos

Os dados quantitativos foram recolhidos em três momentos independentes (Pré-teste n=14, Pós-teste n=8, Follow-up n=12). Dada a não normalidade, tamanhos reduzidos e natureza ordinal (1-4), utilizaram-se estatísticas não paramétricas: mediana [IQR], IC 95% bootstrap, Kruskal-Wallis e Mann-Whitney com p Monte Carlo.

H1: Desenvolvimento de Competências

H1: Os alunos acompanhados por um mentor da TFP apresentam maior desenvolvimento nas competências de bem-estar, desenvolvimento pessoal, colaboração e agência, face ao pré-teste.

Tabela 1

Resultados Quantitativos por Dimensão e Momento

Dimensão	Teste	Estatística	<i>p</i>
Bem-Estar	Kruskal-Wallis	H=2.059, df=2	.357 (MC=.364)
Desenvolvimento Pessoal	Kruskal-Wallis	H=0.027, df=2	.986 (MC=.989)
Colaboração	Kruskal-Wallis	H=1.285, df=2	.526 (MC=.542)
Agência	Kruskal-Wallis	H=0.180, df=2	.914 (MC=.914)

Os testes de tendência ordenada (Jonckheere-Terpstra) também não revelaram progressão significativa em nenhuma dimensão (todos $p > .05$). As comparações par a par (Mann-Whitney) entre Pré vs Pós, Pós vs Follow-up, e Pré vs Follow-up confirmaram a ausência de diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões.

Tendo isto em conta, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os momentos em nenhuma das quatro dimensões avaliadas.

Resultados Qualitativos

Q1: Percepção do Desenvolvimento de Competências

Q1: De que forma os alunos percebem o seu próprio desenvolvimento nas competências de bem-estar, desenvolvimento pessoal, colaboração e agência após um ano de acompanhamento com o mentor?

Bem-Estar.

A ansiedade avaliativa foi a manifestação mais frequente de mal-estar (6 ocorrências). Os alunos identificaram estratégias específicas de regulação emocional (8 ocorrências):

- Respiração profunda: "Respirei fundo" (2)
- Foco cognitivo: "Li as perguntas com atenção e respondi" (1)
- Organização do estudo: "Fiz um plano: um pouco cada dia" (6)

O recurso social foi valorizado como mecanismo de coping: "Falei com a professora; recorri a amigos" (5 ocorrências).

Desenvolvimento Pessoal.

Os alunos demonstraram autoeficácia através de afirmações como: "Estudei e confiei em mim" (4 ocorrências). A resiliência manifestou-se na mudança de atitude face ao erro: "Aprendi que errar faz parte do processo" (3 ocorrências).

A superação de desafios sociais foi relatada: "Perdi o medo de falar com as pessoas e fiquei feliz". A adaptação à transição escolar constituiu um desafio: "Entrada numa escola maior com vários professores foi difícil".

Colaboração.

A divisão de tarefas foi o elemento mais mencionado (4 ocorrências): "Dividimos posições: guarda-redes, defesa, avançado, médio". A resolução de conflitos emergiu: "Algumas vezes não tínhamos as mesmas ideias" seguido de "Depois decidimos qual era a melhor ideia" (2 ocorrências).

Ainda, a escuta ativa foi reconhecida: "Ouvi as ideias dos outros e aceitei contributos" (1 ocorrência).

Agência.

A participação escolar foi substantiva (3 ocorrências): "Dei ideias no orçamento participativo". A motivação foi expressa: "Senti-me bem por poder ajudar a mudar a escola" (2 ocorrências).

A participação comunitária manifestou-se em projetos concretos (9 ocorrências): "Fui à limpeza do rio; trouxe vegetais para a horta".

Q2: Papel da Relação Mentor-Aluno

Q2: Como é que a relação estabelecida entre mentor e alunos contribui para o impacto do programa?

O apoio pedagógico foi a categoria mais frequente (9 ocorrências): "Quando tenho dúvidas em matemática, o mentor explica". Os alunos valorizaram a ajuda na correção de erros: "O mentor ajudou a fazer a correção para no próximo teste correr melhor".

O tratamento equitativo foi destacado (4 ocorrências): "Você ajudou todos por igual". A proximidade foi valorizada através de atividades: "jogaste à bola connosco".

Os alunos sugeriram (2 ocorrências) maior atenção a necessidades não verbalizadas: "Tentar perceber se as pessoas precisam de ajuda porque têm vergonha de pedir".

Finalmente, seis alunos não apresentaram sugestões de mudança, alguns mencionando satisfação geral.

H2: Mentor como Fonte de Apoio

H2: A presença do mentor é percebida pelos alunos como uma fonte de apoio significativa durante o processo de desenvolvimento pessoal e escolar.

A valorização do apoio foi unânime. Os alunos reconheceram o mentor como recurso pedagógico e relacional. A ausência de sugestões de mudança em 75% dos entrevistados (6/8) reforça a perceção positiva.

Cruzamento dos Resultados

Os resultados quantitativos não identificaram mudanças estatisticamente significativas nas quatro dimensões ao longo dos três momentos. Porém, os resultados qualitativos revelaram que os alunos relatam o desenvolvimento de estratégias específicas de superação, valorizaram o apoio do mentor e identificaram processos de crescimento pessoal e social. Esta divergência metodológica é explorada na discussão.

Tabela 2

Cruzamento de Resultados Quantitativos e Qualitativos por Dimensão

Dimensão	Resultados Quantitativos	Resultados Qualitativos (Evidências Principais)	Convergência/Divergência
Bem-Estar	H=2.059, p=.357 Sem diferenças significativas entre momentos (M1, M2, M3)	Ansiedade Avaliativa (6 ocorrências) Estratégias de Regulação: • Respiração: "Respirei fundo" (2) • Foco cognitivo: "Li as perguntas com atenção" (1) • Organização: "Fiz um plano: um pouco cada dia" (6) Recurso Social: "Confidenciou com professora; estratégias relatadas recorreu a amigos" (5)	Divergente Ausência de mudança contrasta com repertório diversificado de
Desenvolvimento Pessoal	H=0.027, p=.986 Z=-0.096 (Tendência) Sem diferenças significativas	Autoeficácia (4 ocorrências) • "Estudei e confiei em mim" Resiliência (3 ocorrências) • "Aprendi que errar faz parte" Superação Timidez: "Perdi o medo de falar; fiquei feliz" (2) Adaptação: "Escola maior com vários professores foi difícil"	Divergente Estabilidade quantitativa coexiste com narrativas de crescimento e superação de desafios

Dimensão	Resultados Quantitativos	Resultados Qualitativos (Evidências Principais)	Convergência/Divergência
Colaboração	H=1.285, p=.526 Sem diferenças significativas	Divisão Tarefas (4 ocorrências) • "Dividimos posições: guarda-redes, defesa, avançado" Resolução Conflitos (2) • "Não tínhamos mesmas ideias" → "Depois decidimos qual melhor" Escuta Ativa: "Ouvi ideias dos outros e aceitei contributos" (1)	Divergente Pontuações estáveis contrastam com processos colaborativos complexos descritos
Agência	H=0.180, p=.914 Sem diferenças significativas	Participação Escolar (3 ocorrências) • "Dei ideias no orçamento participativo" Motivação: "Senti-me bem por ajudar a mudar escola" (2) Participação Comunitária (9) • "Limpeza do rio; trouxe vegetais para horta"	Divergente Ausência de variação quantitativa não reflete o envolvimento cívico ativo relatado
Relação Mentor-Aluno	<i>Não avaliada quantitativamente</i>	Apoio Pedagógico (9 ocorrências) • "Quando tenho dúvidas em matemática, mentor explica" Reconhecimento Relacional (4) • "Você ajudou todos por igual" Ausência Sugestões: 6/8 alunos (75%) Sugestão: "Perceber se precisam ajuda; têm vergonha pedir"	Não aplicável Valorização unânime do apoio percebido

Discussão

Os resultados quantitativos não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os três momentos de recolha (pré-teste, pós-teste e follow-up) em nenhuma das quatro dimensões avaliadas ($p > .05$). Esta ausência de significância estatística deve ser contextualizada tendo em conta que os dados do Student Outcomes fazem parte do sistema de monitorização institucional da TFP, desenhado para análises agregadas com múltiplas turmas e mentores. Ao isolar uma única turma para análise aprofundada, o poder estatístico ficou naturalmente comprometido pelos tamanhos amostrais reduzidos ($n = 8-14$ por momento), limitando a capacidade de deteção de efeitos. No entanto, esta limitação não invalida o valor descritivo dos dados quantitativos, que serviram, ainda assim, de base para a interpretação dos dados qualitativos. Recorrendo à literatura sobre Social and Emotional Learning, verificamos que é mais fácil ver efeitos das intervenções socioemocionais através de análises qualitativas do que através de escalas globais, principalmente em períodos de follow-up relativamente curtos como é o caso (Durlak et al., 2011).

Desenvolvimento das Competências Socioemocionais

Os dados qualitativos, diferentemente, revelaram evidências abundantes sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, que ofereceram detalhes que as análises quantitativas não conseguiram capturar. Na dimensão do bem-estar, os alunos demonstraram estratégias de regulação emocional, relatando técnicas de respiração profunda ("Respirei fundo"), estratégias de foco cognitivo ("Li as perguntas com atenção e respondi") e métodos de organização do estudo ("Fiz um plano: um pouco cada dia"). Estes diversos mecanismos de coping desenvolvidos e relatados pelos alunos, estão de acordo com os modelos teóricos da autorregulação emocional e ainda demonstram a importância do desenvolvimento de múltiplos recursos para lidar com situações normais de stress académico. Aqui, foi muito relevante a valorização do apoio ou recurso social para coping, havendo alunos a relatar terem procurado apoio de professores e pares, o que satisfaz a necessidade básica de relacionamento postulada pela Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000).

No desenvolvimento pessoal, emergiu uma descoberta particularmente significativa relacionado com a mudança na atitude face ao erro. Vários alunos articularam uma

transformação fundamental na sua percepção dos erros, expressa em afirmações como "Aprendi que errar faz parte do processo" e "Reparei que todas as pessoas erram". A mudança que aqui se verifica é claramente uma validação empírica da transição de uma mentalidade fixa (fixed mindset) para uma mentalidade de crescimento (growth mindset), de acordo com as ideias de Dweck (2006). A literatura que concerne ao conceito de mindset sublinha esta transição como sendo crucial para o desenvolvimento da resiliência académica e da motivação intrínseca para a aprendizagem. Complementarmente, manifestações de autoeficácia específica ao domínio, como "Estudei e confiei em mim", exemplificam o desenvolvimento de crenças de eficácia pessoal que Bandura (1997) identifica como preditoras de persistência e sucesso académico.

Na dimensão da colaboração, os alunos demonstraram ter desenvolvido competências sociais específicas, incluindo divisão eficaz de tarefas ("Dividimos posições: guarda-redes, defesa, avançado, médio"), capacidades de escuta ativa ("Ouvi as ideias dos outros e aceitei contributos") e resolução de conflitos ("Algumas vezes não tínhamos as mesmas ideias" seguido de "Depois decidimos qual era a melhor ideia"). Estas descobertas confirmam os princípios da Teoria da Interdependência Social de Johnson e Johnson (2009), segundo a qual a interdependência positiva na divisão de tarefas conduz naturalmente a interações promotoras entre os membros do grupo. A capacidade articulada pelos alunos de negociar diferentes perspetivas e chegar a consensos demonstra o desenvolvimento de competências sociais sofisticadas que transcendem o mero cumprimento de tarefas colaborativas.

Relativamente à agência, os dados revelaram envolvimento ativo dos alunos em iniciativas de melhoria escolar e comunitária, com exemplos concretos como "Fui à limpeza do rio; trouxe vegetais para a horta" e "Dei ideias no orçamento participativo". Estas ações exemplificam o conceito de agência coletiva de Bandura (2006), onde os indivíduos exercem influência através de ação coordenada para transformar o seu ambiente. O sentimento de eficácia comunitária expresso pelos alunos ("Senti-me bem por poder ajudar a mudar a escola") sugere o desenvolvimento de uma identidade cívica ativa e de um sentimento de pertença à comunidade escolar. Esta participação ativa no mesossistema escola-comunidade alinha-se com o modelo ecológico de Bronfenbrenner, demonstrando como os alunos conseguem atuar como agentes de mudança nos seus contextos imediatos.

Ao longo do tempo o mentor foi naturalmente observando e acompanhando os comportamentos dos alunos em sala de aula, mas também noutros contextos escolares. Há evidências de um desenvolvimento diferenciado entre alguns alunos. Uma aluna em particular

demonstrou competências socioemocionais significativamente mais avançadas comparativamente aos pares, sendo reconhecida pela turma através da sua eleição como delegada. O mentor observou também evidências iniciais de stress adaptativo relacionado com a transição de ciclo, manifestado através de nervosismo e dificuldades de adaptação que se atenuaram progressivamente ao longo do acompanhamento. Esta observação corrobora a literatura sobre transições educativas como períodos críticos para o desenvolvimento socioemocional, onde o apoio adequado pode facilitar a adaptação bem-sucedida (Kanchewa et al., 2016).

Relação Mentor-Aluno

Uma descoberta central deste estudo foi a valorização unânime do papel do mentor pelos alunos. O apoio pedagógico emergiu como a categoria mais frequentemente mencionada, com exemplos específicos como "Quando tenho dúvidas em matemática, o mentor explica" e "O mentor ajudou a fazer a correção para no próximo teste correr melhor". Este exemplo é uma ilustração perfeita do conceito vygotskiano de scaffolding na Zona de Desenvolvimento Proximal, em que o apoio diferenciador do mentor permite ao aluno alcançar níveis de desempenho que não conseguiria sozinho. Como confirma a teoria sobre mentoria educativa, verificamos que este tipo de apoio individualizado é crucial para o desenvolvimento tanto académico quanto socioemocional dos alunos (Rhodes et al., 2006).

Igualmente significativo foi o reconhecimento relacional manifestado pelos alunos, particularmente a perceção de equidade expressa em afirmações como "Você ajudou todos por igual". Esta perceção de justiça distributiva e cuidado equitativo alinha-se com a literatura sobre figuras de vinculação secundária, onde a consistência e disponibilidade do adulto promovem segurança emocional e bem-estar. O facto de 75% dos alunos entrevistados não apresentarem sugestões de melhoria pode indicar um elevado nível de satisfação com a relação estabelecida, embora também possa refletir limitações na capacidade de verbalizar necessidades ou constrangimentos sociais para criticar. Contudo, uma sugestão de um dos entrevistados destacou-se: "Tentar perceber se as pessoas precisam de ajuda porque têm vergonha de pedir". Esta observação demonstra a capacidade empática do aluno e a sua preocupação genuína com os colegas da turma. O facto de o aluno solicitar o reforço desta atenção por parte do mentor sugere um elevado grau de consciência social e responsabilidade coletiva, mostrando-se estar bem integrado na turma. Esta sugestão pode também refletir a internalização pelo aluno dos valores de cuidado e inclusão modelados pelo mentor, manifestando-se numa preocupação

proativa com o bem-estar dos pares. Tudo isto são indicadores de um desenvolvimento socioemocional positivo.

Perspetiva do Mentor-Investigador

A dupla condição de mentor-investigador proporcionou uma perspectiva privilegiada sobre os processos de desenvolvimento observados. O acompanhamento próximo ao longo do tempo permitiu confirmar empiricamente os relatos dos alunos nas entrevistas, verificando-se que as narrativas verbalizadas correspondem aos comportamentos observados em contexto natural. Esta convergência entre autorrelato e observação direta fortalece a validade dos resultados qualitativos.

A proximidade e familiaridade estabelecida ao longo do acompanhamento facilitou a transparência nas entrevistas, com os alunos a demonstrar abertura para partilhar experiências autênticas, sabendo que o entrevistador possuía conhecimento acerca das suas vivências. Esta confiança relacional, embora potencialmente introduzindo viés de desejabilidade social, permitiu aceder a narrativas ricas e detalhadas que provavelmente não surgiriam com um entrevistador externo.

Limitações do Estudo

As descobertas deste estudo devem ser interpretadas considerando várias limitações metodológicas importantes. Em primeiro lugar, os tamanhos amostrais reduzidos e a impossibilidade de emparelhamento longitudinal limitaram significativamente o poder estatístico das análises quantitativas. A escala ordinal de quatro pontos do Student Outcomes, combinada com a tendência de teto e múltiplos empates, dificultou ainda mais a deteção de diferenças subtis entre os momentos da análise. Ainda, a ausência de um grupo de controlo impede qualquer inferência causal definitiva sobre os efeitos da intervenção, limitando as conclusões aos efeitos percebidos pelos alunos.

Do ponto de vista qualitativo, o estudo baseou-se exclusivamente em autorrelatos de crianças de 11-12 anos, o que pode limitar a profundidade e a precisão da articulação de processos internos mais complexos. Também há o risco de viés de desejabilidade social, particularmente na avaliação da relação com o mentor, dado que as entrevistas foram conduzidas pelo próprio mentor. A ausência de uma triangulação mais completa, com

perspetivas, além da do mentor, por exemplo, de professores e pais, representa uma limitação que compromete a validade externa das descobertas.

Adicionalmente, este estudo constitui um caso único numa escola específica com um mentor particular, o que limita drasticamente a generalização dos resultados para outros contextos. A amostra culturalmente homogénea e as especificidades individuais do mentor podem não ser representativas ou replicáveis noutros contextos educativos. A dependência de qualidades pessoais específicas do mentor levanta questões importantes sobre a escalabilidade do modelo e a formação sistemática de mentores com competências relacionais similares, mesmo havendo um conjunto de competências que é trabalhado e exigido num mentor pelas diretrizes da TFP.

Esta ausência de diferenças quantitativas significativas, contrastada com evidências qualitativas robustas de desenvolvimento, leva a se afirmar que, em última instância, este estudo não permite estabelecer causalidade entre a mentoria e os desenvolvimentos reportados. As descobertas qualitativas representam perceções de desenvolvimento pelos próprios alunos, não evidência causal definitiva. Fatores como o desenvolvimento da maturidade natural, outras experiências escolares, ou influências familiares podem ter contribuído para os desenvolvimentos observados.

Implicações e Direções Futuras

Apesar das limitações reconhecidas, este estudo oferece contribuições valiosas para a compreensão da mentoria socioemocional no contexto português. Representa uma primeira evidência empírica sobre o impacto percebido pelos alunos do programa da Teach For Portugal, com foco na relação mentor-aluno, fornecendo uma validação qualitativa forte dos componentes teóricos do modelo SEL. A identificação de mecanismos específicos - particularmente a combinação de apoio pedagógico com equidade relacional - oferece insights práticos importantes para a formação de mentores no geral e o desenvolvimento de programas similares.

As descobertas também contribuem para a literatura internacional sobre Social and Emotional Learning ao demonstrar como conceitos teóricos estabelecidos se manifestam em contexto educativo português. Ainda, a validação empírica da transição de mindset, o

desenvolvimento de estratégias específicas de autorregulação e a manifestação do conceito da agência coletiva oferecem provas da aplicabilidade destes construtos no contexto em questão.

Para a investigação futura, é muito importante abordar as limitações metodológicas apontadas através de outros desenhos experimentais, possivelmente com grupos de controlo e amostras significativamente maiores. Uma triangulação de fontes mais forte, combinando autorrelatos de alunos com perspetivas de professores, pais e observação direta, permitiria uma compreensão mais completa e válida dos processos de desenvolvimento. Follow-ups ainda mais espaçados podem ser cruciais para avaliar a sustentabilidade dos efeitos observados e identificar impactos que possam emergir apenas a longo prazo.

Estudos futuros deveriam também investigar características individuais ou contextuais que amplificam o impacto da mentoria, que seria fundamental para otimizar a implementação do programa. Questões de escalabilidade também merecem atenção, nomeadamente a nível do ajuste dos instrumentos utilizados e como otimizar para formar sistematicamente mentores com as competências relacionais observadas neste estudo e como adaptar o modelo a diferentes contextos educativos.

Em conclusão, este estudo representa um contributo valioso no aprofundamento da compreensão científica da mentoria educativa e socioemocional em Portugal. Apesar das limitações metodológicas que advêm de ser uma investigação exploratória, a convergência entre as descobertas qualitativas e os modelos teóricos estabelecidos acaba por fornecer evidências empíricas valiosas sobre o potencial transformador da relação mentor-aluno, conceito que a TFP defende e promove. A riqueza das narrativas dos alunos e a sua articulação de processos de desenvolvimento pessoal e social confirmam a relevância e o impacto percebido da intervenção. Os resultados justificam o investimento numa investigação mais robusta e sistemática e estabelece um formato de investigação claro e exequível que promete contribuições significativas para uma maior compreensão e otimização das intervenções socioemocionais no contexto educativo português.

Referências

- Andrada, E. G. C. (2003). *Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2).
periodicos.fclar.unesp.br+10scielo.br+10scielo.br+10
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo (Edição revista e atualizada). Edições 70.*
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications (4th ed.). Sage Publications.*
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. *Choice Reviews Online*, 35(3).
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Berger, K. S. (2023). *The Developing Person Through Childhood and Adolescence* (12th ed.). Worth Publishers.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2ª ed.). Basic Books. (Original publicado em 1969)
- Cecchin, G. (1987). *Hypothesizing, circularity, and neutrality revisited: An invitation to curiosity. Family Process*, 26(4), 405–413. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1987.00405.x>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 3104-3113.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eriksson, P., & Kovalainen, A. (2016). *Qualitative methods in business research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Haynes, N. (2025). *Social and Emotional Learning (SEL) as a Grounded Theory of Human Learning*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13190.89924>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kanchewa, S. S., Yoviene, L. A., Schwartz, S. E. O., Herrera, C., & Rhodes, J. E. (2016). Relational experiences in school-based mentoring: The mediating role of rejection sensitivity. *Youth & Society*, 48(5), 653–674. <https://doi.org/10.1177/0044118X13513479>
- Keller, T. E. (2005). A systemic model of the youth mentoring intervention. *Journal of Primary Prevention*, 26(2), 169–188. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-1834-2>
- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2017). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103–122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
- Liang, B., Tracy, A. J., Taylor, C. A., & Williams, L. M. (2002). Mentoring college-age women: A relational approach. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 271–288. <https://doi.org/10.1023/A:1014637112531>
- Marafon, G., Tortella, J., & Rocha, M. S. (Orgs.). (2021). *Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação* (p. 31). Pedro & João Editores.
- Ministério da Educação. (2022). *Relatório Anual da Educação*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Minuchin, S. (1974). *Families and Family Therapy*. Harvard University Press.
- Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224–239). Guilford Press.

- Oliveira, R. B. G. de, Sparapani, V. de C., Scochi, C. G. S., Nascimento, L. C., & Lima, R. A. G. de. (2010). A entrevista nas pesquisas qualitativas de enfermagem pediátrica. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 63(2), 300–306. <https://doi.org/10.1590/s0034-71672010000200020>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). (2024). *Referencial para Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224–239). Guilford Press.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students’ engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- República Portuguesa. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. In Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (Ed.), *Direção-Geral Da Educação*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/pe_rfil_dos_alunos.pdf
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691–707. <https://doi.org/10.1002/jcop.20124>
- Santrock, J. W. (2022). *Educational Psychology* (7th ed.). McGraw-Hill Education.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Teach For All. (2023). *Who We Are*. <https://teachforall.org/who-we-are>
- Teach For Portugal. (2023). *Relatório de Impacto 2022/2023*. <https://teachforportugal.org>
- Teach For Portugal. (2024). *Relatório Anual de Impacto 2023-2024*. Teach For Portugal.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Sage Publications.
- von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.
- Wendy Kopp. (2011). *A chance to make history: What works and what doesn't in providing an excellent education for all*. PublicAffairs.

ANEXOS

Anexo A - Questionário de Autorrelato Student Outcomes

Resultados para os alunos 2024/2025

Este questionário é anónimo e tem como objetivo ajudar-nos a conhecer melhor os/as alunos/as do teu agrupamento. Por favor responde com sinceridade. Não há respostas erradas!

Abaixo vais encontrar várias frases e em cada número escolhe qual das opções te descreve melhor.

1.

- ☐ Quando fico triste ou zangado nunca percebo a razão.
- ☐ Quando fico triste ou zangado poucas vezes percebo a razão
- ☐ Quando fico triste ou zangado muitas vezes percebo a razão
- ☐ Quando fico triste ou zangado percebo sempre a razão

2.

- ☐ Eu nunca sei que coisas ou situações me deixam triste ou zangado
- ☐ Eu poucas vezes sei que coisas ou situações me deixam triste ou zangado
- ☐ Eu muitas vezes sei que coisas ou situações me deixam triste ou zangado
- ☐ Eu sei sempre que coisas ou situações me deixam triste ou zangado

3.

- ☐ Eu nunca consigo manter a calma em situações difíceis
- ☐ Eu poucas vezes consigo manter a calma em situações difíceis
- ☐ Eu muitas vezes consigo manter a calma em situações difíceis
- ☐ Eu consigo sempre manter a calma em situações difíceis

4.

- ☐ Quando estou triste ou zangado, eu nunca sei o que posso fazer para me sentir melhor
- ☐ Quando estou triste ou zangado, eu pouca vezes sei o que posso fazer para me sentir melhor
- ☐ Quando estou triste ou zangado, eu muitas vezes sei o que posso fazer para me sentir melhor e faço-o
- ☐ Quando estou triste ou zangado, eu sei sempre o que posso fazer para me sentir melhor e faço-o

5.

- ☐ Eu nunca faço coisas que me podem fazer mal ou magoar
- ☐ Eu poucas vezes faço coisas que me podem fazer mal ou magoar
- ☐ Eu muitas vezes faço coisas que me podem fazer mal ou magoar
- ☐ Eu faço sempre coisas que me podem fazer mal ou magoar

1.

- ☐ Eu nunca consigo fazer os trabalhos que me são dados nas aulas
- ☐ Eu poucas vezes consigo fazer os trabalhos que me são dados nas aulas
- ☐ Eu muitas vezes consigo fazer os trabalhos que me são dados nas aulas
- ☐ Eu consigo sempre fazer os trabalhos que me são dados nas aulas

2.

- ☐ Eu nunca uso as correções e indicações do professor para perceber como posso melhorar o meu trabalho
- ☐ Eu uso poucas vezes as correções e indicações do professor para perceber melhor como posso melhorar o meu trabalho
- ☐ Eu uso muitas vezes as correções e indicações do professor para perceber melhor como posso melhorar o meu trabalho
- ☐ Eu uso sempre as correções e indicações do professor para perceber melhor como posso melhorar o meu trabalho

3.

- ☐ Nas aulas, eu nunca tento responder às perguntas difíceis porque sei que não é importante para a minha aprendizagem
- ☐ Nas aulas, eu poucas vezes tento responder às perguntas difíceis porque sei que não é importante para a minha aprendizagem
- ☐ Nas aulas, eu muitas vezes tento responder às perguntas difíceis porque sei que é importante para a minha aprendizagem
- ☐ Nas aulas, eu tento sempre responder às perguntas difíceis porque sei que é importante para a minha aprendizagem

4.

- ☐ Nas aulas, eu nunca gosto de explorar e conhecer coisas novas
- ☐ Nas aulas, eu gosto de explorar e conhecer coisas novas poucas vezes
- ☐ Nas aulas, eu gosto de explorar e conhecer coisas novas muitas vezes
- ☐ Nas aulas, eu gosto sempre de explorar e conhecer coisas novas

5.

- ☐ Quando não consigo fazer alguma coisa nunca tento até conseguir
- ☐ Quando não consigo fazer alguma coisa poucas vezes tento até conseguir
- ☐ Quando não consigo fazer alguma coisa tento muitas vezes até conseguir
- ☐ Quando não consigo fazer alguma coisa tento sempre até conseguir

6.

- ☐ Quando as coisas correm mal, eu nunca penso no que posso fazer diferente para correrem melhor da próxima vez
- ☐ Quando as coisas correm mal, eu poucas vezes penso no que posso fazer diferente para correrem melhor da próxima vez
- ☐ Quando as coisas correm mal, eu muitas vezes penso no que posso fazer diferente para correrem melhor da próxima vez
- ☐ Quando as coisas correm mal, eu penso sempre no que posso fazer diferente para correrem melhor da próxima vez

7.

- ☐ Eu nunca acredito que se me esforçar vou conseguir fazer aquilo que ainda é difícil para mim
- ☐ Eu poucas vezes acredito que se me esforçar vou conseguir fazer aquilo que ainda é difícil para mim
- ☐ Eu muitas vezes acredito que se me esforçar vou conseguir fazer aquilo que ainda é difícil para mim
- ☐ Eu acredito sempre que se me esforçar vou conseguir fazer aquilo que ainda é difícil para mim

8.

- ☐ Eu nunca quero ter bons resultados na escola
- ☐ Eu poucas vezes quero ter bons resultados na escola
- ☐ Eu muitas vezes quero ter bons resultados na escola
- ☐ Eu quero sempre ter bons resultados na escola

9.

- ☐ Eu nunca acredito que o trabalho nas aulas é importante para eu aprender
- ☐ Eu poucas vezes acredito que o trabalho nas aulas é importante para eu aprender
- ☐ Eu muitas vezes acredito que o trabalho nas aulas é importante para eu aprender
- ☐ Eu acredito sempre que o trabalho nas aulas é importante para eu aprender

1.

- ☐ Nunca apoio um colega que está triste
- ☐ Poucas vezes apoio um colega que está triste
- ☐ Muitas vezes apoio um colega que está triste
- ☐ Sempre que um colega está triste eu apoio-o

2.

- ☐ Eu nunca ajudo um colega com dificuldades
- ☐ Eu poucas vezes ajudo um colega com dificuldades
- ☐ Eu muitas vezes ajudo um colega com dificuldades
- ☐ Eu ajudo sempre um colega com dificuldades

3.

- ☐ Quando estamos a trabalhar em grupo, eu nunca incluo os meus colegas nas conversas
- ☐ Quando estamos a trabalhar em grupo, eu incluo poucas vezes os meus colegas nas conversas
- ☐ Quando estamos a trabalhar em grupo, eu incluo muitas vezes os meus colegas nas conversas
- ☐ Quando estamos a trabalhar em grupo, eu incluo sempre os meus colegas nas conversas

4.

- ☐ Eu nunca peço ajuda
- ☐ Eu peço poucas vezes ajuda
- ☐ Eu peço muitas vezes ajuda
- ☐ Eu peço ajuda sempre que preciso

5.

- ☐ Quando estamos a trabalhar em equipa eu nunca ouço a ideia de todos
- ☐ Quando estamos a trabalhar em equipa eu ouço poucas vezes a ideia de todos
- ☐ Quando estamos a trabalhar em equipa eu ouço muita vezes a ideia de todos
- ☐ Quando estamos a trabalhar em equipa eu ouço sempre a ideia de todos

6.

- ☐ Se dois colegas têm uma discussão eu nunca tento ajudar
- ☐ Se dois colegas têm uma discussão eu tento ajudar poucas vezes
- ☐ Se dois colegas têm uma discussão eu muitas vezes tento ajudar
- ☐ Se dois colegas têm uma discussão eu tento sempre ajudar

7.

- ☐ Eu nunca ajudo os meus colegas quando eles não estão a acompanhar a matéria
- ☐ Eu ajudo poucas vezes os meus colegas quando eles não estão a acompanhar a matéria
- ☐ Eu ajudo muitas vezes os meus colegas quando eles não estão a acompanhar a matéria
- ☐ Eu ajudo sempre os meus colegas quando eles não estão a acompanhar a matéria

1.

- ☐ Eu nunca acredito que posso fazer alguma coisa para mudar o que não está bem à minha volta
- ☐ Eu acredito poucas vezes que posso fazer alguma coisa para mudar o que não está bem à minha volta
- ☐ Eu acredito muitas vezes que posso fazer alguma coisa para mudar o que não está bem à minha volta
- ☐ Eu acredito sempre que posso fazer alguma coisa para mudar o que não está bem à minha volta

2.

- ☐ Quando encontro um problema nunca procuro uma solução
- ☐ Quando encontro um problema procuro poucas vezes uma solução
- ☐ Quando encontro um problema procuro muitas vezes uma solução
- ☐ Quando encontro um problema procuro sempre uma solução

3.

- ☐ Eu nunca participo em atividades que acontecem na escola com o objetivo de melhorar a escola ou a comunidade (ex: debates, campanhas de apoio ou outros)
- ☐ Eu participo poucas vezes em atividades que acontecem na escola com o objetivo de melhorar a escola ou a comunidade, (ex: debates, campanhas de apoio ou outros)
- ☐ Eu participo muitas vezes em atividades que acontecem na escola com o objetivo de melhorar a escola ou a comunidade, (ex: debates, campanhas de apoio ou outros)
- ☐ Eu participo sempre em atividades que acontecem na escola com o objetivo de melhorar a escola ou a comunidade, (ex: debates, campanhas de apoio ou outros)

4.

- ☐ Eu nunca cuido das pessoas e dos espaços na escola
- ☐ Eu cuido poucas vezes das pessoas e dos espaços na escola
- ☐ Eu cuido muitas vezes das pessoas e dos espaços na escola
- ☐ Eu cuido sempre das pessoas e dos espaços na escola

5.

- ☐ Eu nunca cuido das pessoas e dos espaços onde vivo
- ☐ Eu cuido poucas vezes das pessoas e dos espaços onde vivo
- ☐ Eu cuido muitas vezes das pessoas e dos espaços onde vivo
- ☐ Eu cuido sempre das pessoas e dos espaços onde vivo

Nível de escolaridade do/a Encarregado/a de educação:

- ☐ 1º Ciclo (1º ao 4º ano)
- ☐ 2º Ciclo (5º ao 6º ano)
- ☐ 3º Ciclo (7º, 8º e 9º ano)
- ☐ Ensino Secundário (10º, 11º, e 12º ano)
- ☐ Licenciatura/Mestrado/Doutoramento

Escalão de Apoio Social Escolar:

- ☐ Escalão A - Escalão 1 do Abono de Família
- ☐ Escalão B - Escalão 2 do Abono de Família
- ☐ Escalão C - Escalão 3 do Abono de Família
- ☐ Não tenho Apoio Social Escolar

Muito obrigado pela tua colaboração!

Anexo B - Entrevista Semiestruturada Competências Socioemocionais

Entrevista

Introdução

Fala-me um pouco sobre ti. Como te chamas, qual a tua idade? Como é o teu dia a dia, o que gostas de fazer? Como é a tua família? O que pensas da escola?

1. Bem-Estar

Podes partilhar uma situação recente em que te sentiste menos bem (por exemplo, triste, ansioso ou cansado) na escola? *Que estratégias usaste para superar esse momento?*

2. Desenvolvimento Pessoal

Fala-me de um desafio ou dificuldade que encontraste este ano na escola. *O que fizeste para tentar ultrapassar esse desafio, e como te sentiste ao consegui-lo (ou não)? O erro foi importante neste processo?*

3. Colaboração

Conta-me sobre uma atividade ou trabalho de grupo em que participaste este ano. *Como foi trabalhar com os teus colegas? Houve momentos em que precisaste de ouvir as ideias dos outros ou de mudar a tua própria ideia?*

4. Agência

Já participaste em alguma iniciativa para melhorar a escola ou ajudar a comunidade escolar (por exemplo, debates, campanhas, sugestões para mudar algo)? *O que te motivou a participar (ou não) e como te sentiste ao contribuir para essa mudança?*

5. Relação com o Mentor

Consideras que fui realmente um apoio para ti? Podes dar exemplos de momentos em que te sentiste compreendido, apoiado ou motivado por mim durante as aulas?

6. Opinião Final

O que mais valorizaste nestes dois anos e o que gostavas que fosse diferente na atuação do mentor?

FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

