

# SER MENTOR: SIGNIFICADOS E MOTIVAÇÕES. ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

BEING A MENTOR: MEANINGS AND MOTIVATIONS.  
AN EXPLORATORY STUDY WITH HIGHER EDUCATION STUDENTS

Recebido em: 14 de janeiro de 2026

Aprovado em: 9 de março de 2026

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 18 | v. 1 | p. 148-164 | jan./jun. 2026

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1.4633>

**Catarina Mangas** *catarina.mangas@ipleiria.pt*

Doutora em Ciências da Educação – Formação de Professores pela Universidad de Extremadura (Extremadura/Espanha).  
Professora na ESECS, Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

**Susana Sardinha Monteiro** *susana.monteiro@ipleiria.pt*

Doutora em Direito pela Universidade de Extremadura (Extremadura/Espanha).  
Professora na ESECS, Instituto Politécnico de Leiria (Leiria/Portugal).

## RESUMO

O sucesso acadêmico e a redução das taxas de abandono no Ensino Superior é, atualmente, uma preocupação global, o que torna fundamental o desenvolvimento de programas sistemáticos, estruturados e baseados em evidência, capazes de responder eficazmente às necessidades dos estudantes recém-chegados às instituições. Entre as estratégias que têm demonstrado resultados promissores, destacam-se os programas de mentoria interpares, nos quais estudantes mais experientes apoiam os calouros, proporcionando acompanhamento e suporte acadêmico, social e emocional. Este estudo qualitativo teve como objetivo conhecer as motivações dos estudantes do Instituto Politécnico de Leiria que, de forma voluntária, manifestaram a sua vontade de acompanhar, no contexto do Programa de Mentoria do Observatório para o Sucesso Acadêmico, estudantes que se encontram no 1.º ano, pela primeira vez, em Cursos Técnicos Superiores Profissionais e em Licenciaturas. A análise foi realizada a partir das respostas de 274 estudantes a um inquérito por questionário, tendo-se recorrido à técnica de análise de conteúdo para identificar categorias e subcategorias interpretativas. Os resultados revelam quatro dimensões principais no que concerne as razões para ser mentor: (i) altruísmo, evidenciado pela intenção de ajudar e apoiar os colegas; (ii) promoção da integração académica, social e local; (iii) desenvolvimento pessoal, académico e profissional do mentor; (iv) prevenção do insucesso académico e do abandono e promoção do bem-estar emocional. A investigação, de carácter exploratório e descritivo, evidencia que os estudantes mentores se sentem motivados por reconhecerem que um acompanhamento próximo pode facilitar a integração dos novos estudantes e o seu sucesso e bem-estar e, em simultâneo, contribuir para o seu próprio crescimento pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Mentoria. Estudantes. Motivações

## ABSTRACT

Academic success and reducing dropout rates in higher education is currently a global concern, which makes it essential to develop systematic, structured and evidence-based programmes that can effectively respond to the needs of freshmen students. Among the strategies that have shown promising results are peer mentoring programmes, in which more experienced students support freshmen by providing academic, social and emotional guidance and support. This qualitative study aimed to understand the motivations of students at the Polytechnic University of Leiria who voluntarily expressed their willingness to mentor first-year students enrolled in higher professional technical courses and bachelor's degrees, within the context of the Mentoring Programme of the Observatory for Academic Success. The analysis was based on the responses of 274 students to a questionnaire survey, using content analysis to identify interpretative categories and subcategories. Regarding the motivations to be mentored, the study results reveal four main dimensions: (i) altruism, evidenced by the willingness to help and support colleagues; (ii) promoting academic, social and local integration; (iii) personal, academic and professional development of the mentor; (iv) prevention of academic failure and dropout. The exploratory and descriptive research shows that student mentors feel motivated by recognizing that close monitoring can facilitate the integration of new students and their success and well-being, while contributing to their own personal and professional growth.

**Keywords:** Higher Education. Mentoring. Students. Motivations.

## INTRODUÇÃO

A capacidade de adaptação ao novo nível de ensino e, de uma forma geral, a qualidade da transição do ensino secundário para o Ensino Superior, estão associadas ao (in)sucesso acadêmico dos estudantes e ao risco de abandono. Este processo envolve não apenas a adaptação a novas exigências curriculares e metodológicas, mas também a gestão de expectativas, a reorganização de estratégias de estudo e o desenvolvimento de competências de autonomia intelectual. Uma transição bem-sucedida tende a favorecer o envolvimento acadêmico, a motivação intrínseca e a construção de um sentimento de pertença à instituição. Em contraste, dificuldades neste período podem intensificar a vulnerabilidade, potencializar sentimentos de desajustamento e aumentar a probabilidade de abandono precoce.

Ao revisitarmos um dos primeiros modelos compreensivos sobre o abandono no Ensino Superior, o Modelo de Integração do Estudante, proposto por Vincent Tinto (1975), é possível perceber que já nessa altura se reconhecia a influência determinante das dificuldades de integração — tanto social (relações com os pares e identificação com a instituição), como acadêmica (desempenho e alinhamento com os objetivos de carreira) — no abandono dos estudos. Segundo o autor, a permanência do estudante estaria, assim, fortemente ligada à forma como o mesmo se sente integrado na comunidade acadêmica.

A integração no Ensino Superior e o sucesso acadêmico e bem-estar dos estudantes depende, por um lado, da iniciativa individual, tendo o próprio estudante de procurar estratégias para se adaptar e prosperar no novo contexto e, por outro lado, do apoio proporcionado pela instituição, através de políticas e programas estruturados, que visam promover a inclusão, o desenvolvimento pessoal e o desempenho acadêmico (Eather et al., 2022, Mangas & Monteiro, 2025).

Um dos programas que as Instituições de Ensino Superior (IES) podem aplicar, tendo por base a teoria da aprendizagem social proposta por Bandura (1969), é a mentoria interpares, em que se estimula o estabelecimento de relações entre estudantes do primeiro ano e colegas que frequentam anos mais avançados da sua formação acadêmica. O mentor deve voluntariar-se para colaborar com a IES, prevendo-se que a interação dure cerca de um ano letivo, podendo esta acontecer de forma individual ou em pequenos grupos de dois a cinco elementos (Silva & Freire, 2014). Já o mentorando, estudante recém-chegado à instituição, deve estar aberto e disponível para aprender com as experiências pessoais, sociais e acadêmicas dos seus colegas mentores (Eather et al., 2022).

Os benefícios deste tipo de programa incluem vantagens para mentorandos - estudantes do 1º ano, mas também para mentores. Quando são acompanhados por estudantes mais experientes, os caloiros têm evidenciado melhores resultados acadêmicos, melhoria do bem-estar psicológico, aumento do chamado capital social e capacidade reforçada para enfrentar de forma resiliente situações adversas

e desafios acadêmicos e pessoais, o que contribui para a permanência no Ensino Superior e fortalece o sentimento de pertença à comunidade acadêmica em que se encontram (Boyce et al., 2025; Matutes et al., 2024; Reis & Yu, 2018).

Já no que diz respeito aos mentores, a participação num programa de Mentoria institucional conta com vantagens que estão relacionadas com o desenvolvimento de competências transversais de comunicação, liderança e tomada de decisão, a expansão das redes sociais e o maior envolvimento e sentido de pertença à instituição de Ensino Superior que se encontram a frequentar (Carneiro & Rodrigues, 2025; Hayman et al., 2022; Seery et al., 2021).

Para que as vantagens apresentadas sejam amplamente alcançadas, é necessário que a mentoria envolva apoio emocional, integração social e desenvolvimento pessoal, assumindo os mentores múltiplos papéis, desde guia académico, a facilitador social e a modelo comportamental (Lima et al., 2025).

O Observatório para o Sucesso Académico (OPSA 2.0), do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeia), integra sete eixos estratégicos, sendo um dos quais dedicado precisamente a um Programa de Mentoria, que foi criado com o especial propósito de incentivar o apoio de estudantes mais experientes aos estudantes que ingressam em Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) e em Licenciaturas. Neste contexto, foi elaborado e aprovado o Regulamento do Programa de Mentoria do IPLeia (Regulamento n.º 947/2024, de 22 de agosto), publicado em Diário da República, que estabelece o enquadramento normativo e operacional do respetivo programa. Complementarmente, foi publicado o Despacho n.º 231/2024, da Presidência do IPLeia, que formalizou a abertura da 1.ª edição do Programa de Mentoria, permitindo a sua implementação efetiva, no ano 2024/2025, nas suas cinco escolas. No presente ano letivo (2025/2026), o Programa encontra-se em funcionamento pela segunda vez, tendo a sua abertura sido igualmente regulamentada por despacho próprio - Despacho nº 252/2025.

## **METODOLOGIA**

Segundo o artigo 5.º do supramencionado Regulamento, a participação no Programa de Mentoria do OPSA 2.0 implica a resposta a um inquérito por questionário, quer por parte dos mentores, quer por parte dos mentorandos. Este instrumento cumpre uma dupla função: por um lado, constitui uma manifestação formal de interesse na adesão ao programa; por outro, permite recolher informação relevante sobre o perfil dos participantes e compreender as suas motivações para integrar esta iniciativa.

Este estudo em particular, visou analisar a componente qualitativa do questionário dos mentores dedicada a conhecer as razões que levaram estes estudantes a inscreverem-se no Programa de

Mentoria. Assume-se, portanto, como uma investigação qualitativa, com um desenho exploratório e descritivo. Exploratório na medida em que procura aprofundar o conhecimento sobre um fenômeno ainda pouco sistematizado - as motivações dos estudantes para integrarem um programa de mentoria. Descritivo - visa identificar, organizar e caracterizar essas motivações a partir dos discursos recolhidos, sem a intenção de testar hipóteses previamente formuladas, mas sim contribuir para o aumento do conhecimento contextualizado e fundamentado do fenômeno em análise (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Neste sentido, o estudo enquadra-se, ainda, no paradigma interpretativo, uma vez segundo diversos autores (Choen, Manion & Morrison, 2018; Fortin, Côte & Filion, 2021; Quivy & Campenhoudt, 2019) este paradigma parte do pressuposto de que a realidade social é construída subjetivamente, sendo acessível através da interpretação dos discursos e das perspectivas dos atores sociais envolvidos. Assim, privilegia-se a compreensão aprofundada do fenômeno em detrimento da sua explicação causal ou generalização estatística, valorizando o contexto e a dimensão simbólica da ação humana.

No ano letivo 2024/2025, ano em análise no presente estudo, manifestaram interesse em ser mentores 274 estudantes, que responderam, por isso, ao questionário inicial. A partir da sua análise foi possível identificar algumas características dos participantes.

A amostra do estudo foi composta por 274 participantes, dos quais 198 (72,3%) eram do sexo feminino e 76 (27,7%) do sexo masculino, sendo a nacionalidade portuguesa a predominante (n = 226 - 82,4%). A presença de estudantes internacionais, ainda que minoritária, revela-se importante, porque mostra que também estes estudantes se disponibilizam para acompanhar os colegas recém-chegados, não se posicionando apenas como destinatários das medidas de apoio institucional, mas também como agentes ativos de integração, capazes de refletir e mobilizar as experiências académicas e culturais que os próprios vivenciaram, junto dos novos estudantes. Com efeito, foi possível identificar que 48 estudantes apresentavam onze nacionalidades distintas (Brasil, Equador, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola, Moçambique, Suécia, Moldávia, Itália, Guiné-Bissau e Canadá), de que se destacam a nacionalidade brasileira, com 20 respondentes, e a equatoriana com 12, o que poderá estar associado com dinâmicas migratórias, com a valorização e partilha da língua portuguesa como língua de ensino, bem como com a atratividade da oferta formativa da instituição e os protocolos de cooperação estabelecidos entre o IPEiria e instituições parceiras nesses países.

Fazendo uma análise mais fina à proveniência geográfica dos participantes, também se afigura interessante verificar que é, também, muito distinta, contemplando 14 dos 18 distritos de Portugal e, também, as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, o que confirma o alcance nacional da instituição. Não obstante, o distrito de Leiria destaca-se como a região de origem de uma grande parte dos estudantes

que responderam ao questionário (n = 126). Quando comparada a origem geográfica com o local onde os estudantes se encontram a residir em época letiva, percebe-se que uma parte significativa se encontra deslocada, já que o número de estudantes que vive no distrito de Leiria sobe para 250. Estes dados mostram que muitos estudantes que pretendem ser mentores passaram por um período de adaptação a um novo contexto geográfico e social, frequentemente associado a desafios de integração académica. Esta experiência prévia de deslocação e adaptação parece contribuir para uma maior sensibilidade e compreensão das dificuldades enfrentadas por estudantes em situação semelhante, potenciando uma maior predisposição para o apoio entre pares.

Quanto à escola de pertença, a maioria (n = 98) faz parte da Escola Superior de Tecnologia e Gestão, um resultado expectável, considerando que esta é a unidade orgânica com maior dimensão do IPLeia. Para além do efeito do peso relativo da escola na população estudantil, este dado poderá, também, indiciar que as perceções e experiências dos estudantes se traduzem numa maior valorização do acompanhamento que o Programa de Mentoria preconiza. Tal interpretação ganha particular relevância ao considerar que esta escola apresenta, historicamente, a maior taxa de insucesso e abandono da instituição, o que poderá reforçar a consciencialização das dificuldades dos estudantes de anos mais avançados, adensando a sua sensibilidade para a importância de respostas estruturadas que procurem contribuir para o sucesso e bem-estar estudantil.

Na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais 77 estudantes manifestaram interesse em ser mentores, seguindo-se a Escola Superior de Saúde de Leiria, com 48 respostas, a Escola de Artes e Design das Caldas da Rainha, com 24 respostas e, por fim, a Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar com 22 participantes. Importa, ainda, fazer referência aos questionários respondidos por cinco estudantes que pertencem a um dos polos da instituição, concretamente ao Polo de Torres Vedras. Embora em número residual, estes casos assumem um valor simbólico e analítico, ao evidenciar que o interesse pelo Programa de Mentoria não se restringe aos *campi* principais, reforçando a abrangência institucional do projeto e da amostra considerada, bem como uma leitura e análise exploratória mais abrangente do fenómeno estudado.

Nas escolas que frequentam, estes estudantes encontram-se maioritariamente inscritos em licenciaturas (n = 211), o que reflete, em larga medida, o perfil global da população estudantil do IPLeia. Segue-se o 2º ciclo de estudos, com 47 estudantes e, com o número menos representativo, os estudantes de Cursos Técnicos Superiores Profissionais (n = 14), o que poderá estar relacionado com a menor dimensão destes cursos na instituição e com a especificidade do seu modelo formativo, com uma forte componente prática e ligada ao mercado de trabalho. Dois dos estudantes participantes encontram-se a

frequentar Unidades Curriculares isoladas de diferentes níveis de formação, um dado residual que, ainda assim, realça a existência de trajetórias acadêmicas não lineares.

No que respeita especificamente às questões associadas à mentoria, foi possível perceber que a grande maioria dos participantes (n = 220 - 80,3%) não possuía qualquer experiência prévia como mentor, o que, à partida, mostra que a adesão dos estudantes ao Programa não decorreu, maioritariamente, de experiências vividas no apoio a pares. Pelo contrário, esta ausência de experiência prévia pode sugerir que o interesse em participar está ancorado nas suas vivências enquanto caloiros, reconhecendo, por isso, a relevância do apoio e do acompanhamento nesta fase da vida académica. Adicionalmente, este resultado reforça a relevância de formações dirigidas aos mentores, que assegurem a qualidade do acompanhamento prestado. Esta constatação levou o OPSA 2.0, tal como defendem Hayman et al. (2022) e Lima et al., (2025), a criar um conjunto de formações, implementadas ao longo do ano letivo, dirigidas especificamente a este público, a que se deu o nome de Ações de Capacitação para Mentores. Estas ações procuraram potenciar competências transversais associadas à mentoria entre pares, designadamente ao nível da comunicação, da escuta ativa, do feedback construtivo e da resolução colaborativa de problemas. Paralelamente, constituíram espaços de aprendizagem prática e participativa, orientados para o enquadramento institucional do Programa de Mentoria do IPEiria, permitindo aos futuros mentores conhecer as regras de funcionamento, bem como os seus direitos, deveres e responsabilidades. Procurou-se, ainda, criar momentos de esclarecimento de dúvidas e de reflexão sobre as responsabilidades e os desafios inerentes ao papel de mentor oferecendo, assim, um suporte formativo contínuo. Neste âmbito a escassa experiência prévia dos futuros mentores foi entendida como uma oportunidade para o IPEiria promover práticas inclusivas, alinhadas com as necessidades reais dos estudantes e com os princípios do sucesso académico. As razões que levaram os 274 estudantes a inscreverem-se no Programa de Mentoria foram analisadas a partir da técnica clássica de análise de conteúdo de Bardin (2013) e reiterada mais recentemente por outros autores, que entendem que a sua proposta “continua a constituir uma referência central na análise de conteúdo em investigação educacional, pela clareza das suas etapas e pelo rigor do processo categorial” (Amado, 2020, p. 306).

As respostas, devidamente anonimizadas de forma a cumprir princípios éticos de confidencialidade, foram exportadas do questionário para um ficheiro de texto e verificadas quanto a erros de exportação, etapa a que a Bardin (2013) chama de preparação do corpus e edição do material, e que acontece antes da pré-análise. Seguiu-se a exploração do material, que se iniciou com uma leitura flutuante que teve um duplo propósito, por um lado obter uma visão global das respostas dos estudantes e, por outro, identificar possíveis ideias recorrentes e unidades de sentido que pudessem orientar a posterior

codificação e construção da árvore de categorias e subcategorias. Esta árvore foi desenhada a partir de ciclos sucessivos de releitura dos excertos das respostas, fusão de códigos e separação de categorias demasiado amplas, com o intuito de alcançar uma estrutura estável, plausível e interpretativamente saturada. Por outras palavras, chegou-se a um conjunto de categorias que se entendeu cobrirem exaustivamente as motivações presentes na totalidade das respostas, permitindo dar lugar a resultados coerentes com o corpus de análise.

Definida a árvore de categorias, selecionaram-se as unidades de contexto que contivessem as motivações dos estudantes e, a partir delas, as unidades de registo e os indicadores com as palavras/expressões que explicitassem com maior pormenor as razões apontadas pelos estudantes para integrar o Programa de Mentoria do OPSA 2.0.

A análise do conjunto de unidades identificadas permitiu selecionar excertos exemplificativos para cada categoria, procurando-se garantir representatividade e riqueza interpretativa, discutindo os resultados através do cruzamento com a literatura científica de referência.

O quadro abaixo apresenta uma organização das categorias em que foram organizadas as motivações dos estudantes do IPLeiria para integrar, enquanto mentores, o Programa de Mentoria do OPSA 2.0.

**Quadro 1 – Síntese das categorias e subcategorias que retratam a motivação dos estudantes para participar ni Programa de Mentoria, enquanto mentores**

Categoria	Sub-categoria	Descrição analítica	Unidades de registo/Indicadores semânticos (exemplos)
<b>Altruísmo</b>	Desejo de ajudar e apoiar os pares	Expressa a vontade de apoiar outros estudantes no seu percurso académico, assumindo um papel ativo de entreajuda.	"ajudar", "apoiar", "orientar", "estar disponível", "fazer a diferença"
	Empatia baseada na experiência pessoal prévia	A motivação surge a partir de dificuldades, solidão, medo ou desorientação sentidos no ingresso no IPEleiria.	"senti-me perdida", "foi assustador", "pensei em desistir", "já estive no lugar deles"
	Retribuição do apoio recebido no passado	Intenção de devolver à comunidade académica o apoio anteriormente recebido por colegas.	"retribuir", "fazer pelos outros o que fizeram por mim", "tal como me ajudaram"
<b>Promoção da Integração Académica, Social e Local</b>	Integração na vida académica e institucional	Apoio na compreensão do funcionamento dos serviços do IPEleiria, das unidades curriculares e das exigências académicas.	"explicar a escola", "serviços académicos", "estratégias de estudo", "organização"
	Integração social e relacional	Promoção de laços sociais e de um sentimento de pertença e combate ao isolamento.	"não se sentirem sozinhos", "fazer amigos", "sentir-se integrado", "espírito académico"
	Integração na cidade/região de acolhimento	Apoio na adaptação à cidade, particularmente relevante para estudantes deslocados e internacionais.	"mostrar Leiria", "cidade nova", "lugares importantes", "sentir-se em casa"
<b>Desenvolvimento Pessoal, Académico e Profissional do Mentor</b>	Desenvolvimento de competências transversais	Reconhecimento da mentoria como motor de desenvolvimento de competências pessoais e sociais.	"liderança", "comunicação", "empatia", "responsabilidade"
	Valorização do percurso académico e profissional	Perceção de que a mentoria é um fator de enriquecimento do percurso académico e preparação para o futuro profissional.	"currículo", "suplemento ao diploma", "futuro profissional"
	Crescimento pessoal e realização individual	Ênfase na realização pessoal, no sentimento de utilidade e no crescimento enquanto indivíduo.	"realização pessoal", "sentir-me útil", "crescer como pessoa"
<b>Prevenção do Insucesso e do Abandono Escolar</b>	Apoio em momentos críticos de adaptação	Perceção do primeiro ano como uma etapa sensível, que ganha com um acompanhamento próximo.	"primeiros meses", "fase difícil", "adaptação"
	Promoção do bem-estar e da saúde mental	Valorização do apoio emocional para reduzir situações de ansiedade, solidão e abandono.	"apoio emocional", "saúde mental", "medos", "ansiedade"
	Incentivo à resiliência e ao sucesso académico	Intenção de motivar os estudantes a persistir e a acreditar no seu percurso académico.	"não desistir", "persistir", "sucesso académico"

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A motivação mais recorrente tem uma índole altruísta e relaciona-se com o desejo de apoiar e ajudar os colegas recém-chegados, tornando a sua integração mais fácil através do acompanhamento e orientação do estudante-mentor, que estando há mais tempo na instituição, tem mais experiência e conhecimento sobre o contexto (“Poder ajudar outros alunos a terem uma integração mais fácil na instituição” – E9; “Gosto de receber e apoiar as pessoas novas que chegam e quero que se sintam bem-vindas.” – E26). Este apoio não se limita à vertente académica, mas inclui também dimensões sociais e emocionais, em estreita articulação com as experiências vivenciadas no início dos seus percursos académicos e que incluíram sentimentos de ansiedade, medo, solidão e desorientação – “Quando cheguei senti-me perdida e quero que os próximos caloiros não sintam isso, quero que eles se sintam em casa e sempre com alguém que apoie.” – E10 ; “Sei, por experiência própria, que os primeiros meses na universidade podem ser desafiadores e até avassaladores. Acredito que, ao partilhar as minhas experiências e oferecer apoio, posso ajudar os novos alunos a se sentirem mais confiantes e integrados” – E22. Predominam, portanto, razões altruísticas (ajudar outros estudantes, retribuir o apoio recebido) para se ser mentor no IPEiria, resultado que vai ao encontro do preconizado por diversos autores, como Hauman et al. (2022) ou Lima et al. (2025). Este é, segundo Mezirow (2000), o resultado de uma reflexão crítica sobre as vivências passadas que, ao serem reinterpretadas, conduzem a uma mudança de perspetiva sobre a realidade e sobre a forma de agir sobre ela, a que o autor chama de aprendizagem transformadora.

A motivação está, portanto, intimamente ligada à sensibilidade do estudante-mentor, para reconhecer as necessidades e dificuldades sentidas na transição do ensino secundário para o Ensino Superior, colocando-se no lugar do outro e reconhecendo a importância de dispor de apoio capaz de oferecer respostas úteis e efetivas. Este pragmatismo e vertente instrumental da mentoria interpares, que inclui orientações logísticas e resposta a questões funcionais, é apontado por Carneiro e Rodrigues (2025), Lima et al. (2025), Seery et al. (2021), entre outros autores, como uma das principais vertentes da mentoria interpares, muitas vezes em detrimento do envolvimento emocional ou da criação de laços interpessoais, expectativas muitas vezes presentes entre os mentores. Alguns participantes, referem ter já recebido por parte de amigos e colegas mais experientes este tipo de acompanhamento (“Ajudar os caloiros tal como me ajudaram na altura em que ingressei no Ensino Superior e conhecer pessoas novas”) sendo, neste contexto, a mentoria uma oportunidade para devolver à comunidade o apoio que os próprios terão recebido no primeiro ano, criando um ciclo e uma rede de solidariedade e cooperação dentro das unidades orgânicas do IPEiria, tal como apontado por Carneiro e Rodrigues (2025).

As respostas dos participantes permitem, ainda, verificar que estes percecionam a integração no Ensino Superior como um momento complexo e multifacetado que envolve, não só a vertente académica e institucional, como a componente social e relacional e a própria ligação à comunidade envolvente. Nesta perspetiva, a mentoria é vista como um mecanismo que permite:

- i. Orientar os novos estudantes na compreensão de regras, processos e serviços (“A minha motivação para fazer parte do Programa de Mentoria é a oportunidade de contribuir para a adaptação e sucesso dos novos estudantes, ajudando-os a conhecer os serviços disponíveis no IPEiria - bibliotecas, reprografia, cantinas, serviços académicos e informáticos, ...” – E28);
- ii. Auxiliar na adaptação aos currículos e às novas metodologias de ensino (“Dar apoio a quem se sente perdido com a quantidade de matérias e a forma diferente de estudar no Ensino Superior.” – E206);
- iii. Promover ligações interpessoais e um sentimento de pertença dos novos estudantes à comunidade IPEiria (“Facilitar a integração dos novos alunos, ajudando-os a conhecer pessoas e a sentirem-se parte da escola.” – E203);
- iv. Apoiar na adaptação ao contexto territorial, facilitando o conhecimento da cidade e dos seus recursos, sobretudo para estudantes deslocados e estudantes internacionais (“Facilitar a adaptação de quem vem de outra cidade ou país, mostrando os locais importantes e como funciona o dia a dia.” – E168).

A mentoria surge, assim, como um meio privilegiado de acolhimento e inclusão emocional e social, com impacto direto no bem-estar e na adaptação dos estudantes e na consequente construção de experiências académicas positivas (Gonçalves et al., 2025).

Nas respostas analisadas, evidencia-se que a mais-valia da participação não se cinge aos mentorandos, trazendo vantagens ao próprio mentor, por se assumir que a participação no Programa de Mentoria é uma oportunidade para este adquirir e desenvolver competências pessoais e sociais (“Ser mentor permite-nos crescer a nível pessoal e aprender a lidar melhor com diferentes pessoas.” – E14) e, ainda, profissionais (“Acredito que esta experiência me vai ajudar a desenvolver competências de comunicação e liderança” – E124). Astin (1999) destaca, a este nível, as competências de liderança, comunicação e empatia que aponta como um benefício, tanto para a formação pessoal, como para o futuro profissional. Esta dimensão é confirmada por investigações mais recentes, que sublinham o potencial da mentoria para o desenvolvimento de *soft skills* e da consciência cívica (Lima et al., 2025; Sá & Serpa, 2018). Nesta perspetiva, a motivação para integrar o programa, ultrapassa a dimensão altruísta, assumindo igualmente um carácter formativo e reflexivo. Esta dimensão reforça o seu potencial

enquanto instrumento pedagógico complementar, ao ser percebida como um elemento diferenciador do percurso acadêmico, com possível impacto na futura inserção profissional (“Considero que participar neste programa me pode preparar melhor para o mercado de trabalho” – E83). A valorização da experiência de mentoria no CV é, efetivamente, apontada na literatura como uma vantagem competitiva face a outros candidatos (Hauman et al., 2022).

O facto da participação no Programa ser reconhecida através de um suplemento ao diploma [artigo 7º, nº 1, al. e) do Regulamento do Programa de Mentoria do IPEL] é também destacado como uma forma de mostrar o reconhecimento institucional, reforçando a percepção de utilidade e legitimidade da mentoria. Tal valorização é evidenciada nos discursos dos estudantes, que reconhecem a relevância da experiência para o seu percurso académico e para o enriquecimento curricular (“Para além de poder ajudar outros estudantes, considero que esta experiência é importante para o meu percurso académico e para o currículo, podendo ser reconhecida no suplemento ao diploma” – E255). Estes resultados estão alinhados com o que é preconizado por Lima et al. (2025) e Seery et al. (2021) que destacam a relevância da instituição de Ensino Superior reconhecer formalmente a função de mentor (ex. certificados e créditos), oferecendo, assim, mecanismos de valorização não monetária, mas também como uma experiência capaz de contribuir para o crescimento pessoal e realização individual. Neste enquadramento, a mentoria é vista como uma experiência que contribui para o autoconhecimento, para a maturidade emocional e como um fator de satisfação pessoal que promove a autorrealização e a autoestima (“Sinto que ajudar os outros também me faz crescer enquanto pessoa” – E125; “Participar neste programa dá-me um grande sentido de realização pessoal.” – E45)

O contributo dos mentores para a redução do abandono escolar e do insucesso académico, principal objetivo do OPSA 2.0 e, em particular, do Programa de Mentoria, revelou ser uma motivação, ainda que não a principal, para a decisão dos estudantes se voluntariarem para participar. Ainda assim, é notório o reconhecimento do seu papel a este nível, funcionando a mentoria como um mecanismo de mitigação dos riscos de abandono e insucesso, nomeadamente através do acompanhamento individualizado e da partilha de experiências e de estratégias práticas (“Ajudar os caloiros a superar obstáculos e a manter a motivação, evitando desistências desnecessárias” – E4; “Muitos alunos enfrentam dificuldades iniciais que podem levá-los a abandonar; pretendo apoiá-los para que se sintam confiantes e preparados.”). Este apoio próximo de estudantes mais experientes é destacado como sendo ainda mais importante em momentos mais críticos para os mentorandos, como o início do seu percurso no Ensino Superior, marcado por uma vulnerabilidade decorrendo de desafios académicos, emocionais e organizacionais (“Os primeiros meses são os mais difíceis e é importante ter alguém que nos ajude.”; “Ajudar os estudantes

no início do curso, quando tudo é novo e confuso.”). A mentoria é, portanto, vista como um dispositivo preventivo, capaz de minimizar o impacto das dificuldades iniciais, ao promover a confiança, a gestão de expectativas e o desenvolvimento de estratégias de *coping* face às exigências do Ensino Superior (Lima et al., 2025). Esta preocupação com o equilíbrio emocional e psicológico dos novos estudantes, também apontada por Carneiro e Rodrigues (2025) e o contributo dos mentores para a criação de um ambiente seguro e acolhedor é, assim, sublinhado por alguns estudantes - “Poder dar apoio emocional e ajudar a manter os caloiros motivados e confiantes.”; “Acredito que a saúde mental é fundamental e quero ajudar os novos alunos a sentirem-se bem e integrados.”; “Estar presente para apoiar os alunos nos momentos de dificuldade e ajudá-los a lidar com o stress do primeiro ano”. A mentoria é, assim, entendida como um mecanismo de inclusão e equidade, capaz de promover trajetos académicos mais equilibrados e profícuos (Thornton et al., 2024).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O OPISA 2.0 é um projeto do Instituto Politécnico de Leiria que visa promover o sucesso e detetar, prevenir e reduzir situações de risco de abandono escolar entre os estudantes que estão, pela primeira vez, no 1.º ano do curso que frequentam. Através de uma estratégia integrada e holística, o projeto desenvolve-se em torno de sete eixos estratégicos, orientados para responder às necessidades destes estudantes, promovendo o seu máximo potencial, pessoal, académico e social. O Programa de Mentoria constitui um desses eixos, sendo implementado com o apoio de estudantes de anos mais avançados que, a partir da sua experiência académica, acompanham os novos estudantes, com vista à sua integração e inclusão no Ensino Superior.

O estudo apresentado, procurou conhecer as motivações que levam os estudantes do IPLeiria a voluntariarem-se como mentores, tendo sido identificadas diversas razões, que abrangem desde a perceção da importância do apoio aos novos estudantes até a interesses de natureza mais pessoal, associados ao reconhecimento de que a participação num programa desta natureza comporta vantagens consideráveis para a formação integral dos estudantes.

Em termos gerais, as motivações podem ser agrupadas em quatro dimensões principais: (i) a vontade de ajudar e apoiar os caloiros, (ii) a promoção da integração académica, social e no contexto territorial (região ou cidade) onde se inserem as escolas do Instituto, (iii) o desenvolvimento de competências transversais de natureza pessoal, académica e profissional) e (iv) a noção de que o exercício desta função pode contribuir para a prevenção de eventuais situações de insucesso e de abandono.

Em primeiro instância, verifica-se que uma parte significativa dos participantes manifesta um forte desejo de ajudar e apoiar outros estudantes, decorrente de dificuldades anteriormente vivenciadas, da experiência pessoal enquanto caloiros ou de um genuíno interesse em contribuir para o bem-estar e sucesso dos seus pares. Esta motivação relaciona-se, ainda, com o facto de alguns estudantes procurarem, através da sua integração no Programa de Mentoria, retribuir o apoio recebido no início do seu percurso académico, evidenciando um ciclo de solidariedade e de partilha de conhecimento.

Em segundo lugar, os estudantes destacam a relevância do acompanhamento dos novos estudantes nos planos académico e institucional, auxiliando na compreensão do funcionamento da instituição, dos seus serviços e das novas metodologias de ensino e aprendizagem. Este acompanhamento estende-se, igualmente ao plano social e relacional, promovendo o estabelecimento de laços interpessoais e a plena inclusão na vida académica. Para muitos, esta integração estende-se ainda à cidade de acolhimento, fator especialmente relevante no caso de estudantes deslocados, incluindo os estudantes internacionais, permitindo-lhes adaptar-se mais facilmente a um novo contexto e mitigar sentimentos de isolamento.

A terceira dimensão evidencia que os estudantes mentores reconhecem que as vantagens de integrar o Programa de Mentoria não se cingem aos mentorandos, mas também são uma mais-valia para os próprios mentores. Neste sentido é salientado o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente ao nível da liderança, da comunicação, da empatia, da gestão de tempo e da resolução de problemas. Para os mentores, a participação no programa é percecionada como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, complementar à formação académica.

Ainda que com um carácter menos vincado, a análise das respostas ao questionário evidencia, também, que a mentoria desempenha, na opinião dos estudantes, uma função preventiva do abandono e do insucesso académico. Ao acompanhar os estudantes caloiros, particularmente em momentos considerados mais críticos como a transição do ensino secundário para o Ensino Superior, os mentores assumem-se como agentes facilitadores da permanência académica, contribuindo para a construção de uma comunidade mais coesa e resiliente.

Em síntese, os resultados obtidos, permitem concluir que o Programa de Mentoria do OPSA 2.0 possui um elevado potencial enquanto estratégia de inclusão académica, sustentada no desenvolvimento da reflexão, do sentido de responsabilidade social e do compromisso dos mentores com uma cultura institucional mais solidária, equitativa e participativa.

## **AGRADECIMENTOS**

O projeto Observatório para o Sucesso Acadêmico (OPSA 2.0) é cofinanciado pelo Plano de Recuperação e Resiliência – PRR, através do NextGenerationEU, no âmbito do Investimento RE-C06-i07 – Impulso Mais Digital, submedida Inovação e Modernização Pedagógica no Ensino Superior – Programa de Promoção de Sucesso e Redução de Abandono Escolar no Ensino Superior, sob a responsabilidade da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES).

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.

Bandura, A. (1969). *Principles of behaviour modification*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Boyce, E., Huerta, M., Wyman, P., & Sandoval, M. (2025). Community Based Participatory Research and Peer Mentorship in Higher Education: Supporting a Sense of Belonging Among Independent Students. *Social Sciences*, 14(6), 340. <https://doi.org/10.3390/socsci14060340>

Carneiro, H., & Rodrigues, J. (2025). Acolher para Integrar: Práticas e Perceções de Mentoria no Ensino Superior. *Revista de Educação e Humanidades*, 23, 409-428. <http://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.34829>

Choen, L., Manion, L., & Marison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge

Eather, N., Mavilidi, M. F., Sharp, H., & Parkes, R. (2022). Programmes targeting student retention/success and satisfaction/experience in higher education: A systematic review, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(3), 223-239

Fortin, M-F., Côté, J. & Filion, F. (2021). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta

Gonçalves, J. C., Duarte, A. M., MarquesPinto, A., Paulino, P., Figueira, C. P., Ferreira, P. A., Hagá, S., Barros, A., Pereira, N. S., Da Luz, R. A., Amaral, A., & Mesquita, F. (2025). Mentoring for wellbeing,

engagement and academic achievement in higher education students. *Frontiers in Education*, 10, Article 1606103. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1606103>

Hayman, R., Wharton, K., Bruce-Martin, C., & Allin, L. (2022). Benefits and motives for peer mentoring in higher education: an exploration through the lens of cultural capital. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 256-273. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2057098>

Lima, L, Martins, A., Costa, E., & Coimbra, N. (2025). Peer mentoring for students in Higher Education: A case study from the context of pedagogical supervision. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 23(2), 185-197. <https://doi.org/10.24384/n3en-sr96>

Mangas, C., & Monteiro, S. S. (2025). Enhancing Student Success Through a Multi-Dimensional Approach: The OPSA 2.0 Project at the Polytechnic University of Leiria. *Education Sciences*, 15(12), 1681. <https://doi.org/10.3390/educsci15121681>

Matutes, J., Hacker, S., Herzog, P., Spicklemire, S., Reid, K., Martinez, J., Leonard, B., & Herzog, J. (2024). Peer Mentor Program Strategy for Improvement in First Year Student Retention. *2024 ASEE Annual Conference & Exposition*. American Society for Engineering Education

Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. JosseyBass

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Reis, K., & Yu, D. (2018). Peer mentoring: Enhancing economics first years' academic performance. *South African Journal of Higher Education* 32 (6):234-50. <https://doi.org/10.20853/32-6-2979>

Sá, M. J., & Serpa, S. (2018). *Transversal competences: Their importance and learning processes by higher education students*. *Education Sciences*, 8(8), 126. <https://doi.org/10.3390/educsci8080126>

Seery, C., Andres, A. Moore-Cherry, N., & O'Sullivan, S. (2021). Students as Partners in Peer Mentoring: Expectations, Experiences and Emotions. *Innovative Higher Education*, 46, 663-681

Silva, M. & Freire, T. (2014). *Mentoria no Ensino Superior: Contributos para a Integração Académica e Desenvolvimento Pessoal*. Universidade do Minho.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125

Thornton, G., Orr, R., Michaels, J., & Spain, J. (2024). *Peer Mentoring for Student Success*. Association of Public and Landgrant Universities. <https://www.aplu.org/wp-content/uploads/Cluster-9-Peer-Mentoring-Report-v2.pdf>