

# Relações entre pares:

A mentoria como  
estratégia de integração  
de estudantes migrantes

---

Joana Cruz, Mónica Nogueira Soares,  
Maria Catarina Pinho e Susana Pedras

# Nota de Abertura

Este capítulo que aqui se apresenta é parte integrante da obra ***Educação Relacional: A Arte de Educar através das Relações***, editado pelo Relational Lab. Esta constitui uma obra coletiva e integrada, orientada por uma visão comum: colocar a relação no centro do pensamento e da prática educativa. Os diferentes capítulos que o compõem resultam de contributos diversos, mas articulados, que dialogam entre si e constroem, em conjunto, um quadro coerente sobre educação, desenvolvimento humano e responsabilidade relacional.

A opção pela **divulgação autónoma de cada capítulo** surge como uma estratégia deliberada de ampliação do acesso e do impacto da obra, sem comprometer a sua unidade conceptual. Cada texto foi pensado para poder ser lido de forma independente, permitindo uma aproximação focalizada a temas específicos da educação relacional. No entanto, é fundamental sublinhar que **cada capítulo faz parte integrante de uma publicação mais ampla**, concebida como um todo articulado, no qual os diferentes contributos se complementam e aprofundam mutuamente.

Esta forma de divulgação reconhece a diversidade de interesses, contextos e necessidades dos leitores — profissionais da educação, técnicos, investigadores, estudantes, pais e outros agentes educativos — facilitando o acesso a conteúdos relevantes sem exigir, num primeiro

momento, uma leitura sequencial da obra completa. Ao mesmo tempo, pretende funcionar como **porta de entrada para o livro na sua globalidade**, incentivando a leitura integral como experiência de maior profundidade e integração.

A circulação autónoma dos capítulos está alinhada com os princípios da **educação relacional**, entendendo o conhecimento como algo que se constrói no encontro, na partilha e no diálogo. Cada capítulo pode, assim, ser ponto de partida para reflexão, formação e debate em diferentes contextos educativos e comunitários, mantendo sempre a referência clara à obra que lhe dá enquadramento e sentido.

Importa, por isso, que esta leitura autónoma seja entendida como **parcial e situada**: enriquecedora por si mesma, mas ainda mais significativa quando integrada na visão global do livro. A obra completa oferece um horizonte conceptual mais amplo, onde as ideias, práticas e perspectivas apresentadas ganham maior densidade, coerência e profundidade.

Com esta abordagem, o Relational Lab reafirma o seu compromisso com a **produção e disseminação de conhecimento rigoroso, acessível e eticamente orientado**, promovendo uma educação mais consciente, relacional e transformadora, sem perder de vista a importância do todo que sustenta cada parte.

## Relações entre pares:

### A mentoria como estratégia de integração de estudantes migrantes

**Joana Cruz** - Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento (CIPD); Portugal. Universidade Lusíada do Porto; Portugal. Câmara Municipal de Valongo

**Mónica Nogueira Soares** - Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento (CIPD); Portugal. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Portugal

**Maria Catarina Pinho** - Câmara Municipal de Valongo

**Susana Pedras** - Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento (CIPD); Portugal. Universidade Lusíada do Porto; Portugal.

A mentoria entre pares tem vindo a ser considerada uma estratégia eficaz na integração académica e social dos/as alunos/as. Em contexto escolar, a mentoria proporciona um espaço de aprendizagem dinâmico, participativo e colaborativo, fortalecendo relações interpessoais e fomentando um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, características centrais da pedagogia relacional. Esta abordagem pedagógica fundamenta-se na valorização explícita e consciente das interações interpessoais como fator essencial para o sucesso académico e bem-estar emocional dos/as alunos/as. Considerando a crescente diversidade resultante da intensificação dos fluxos migratórios e do contacto entre indivíduos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias, religiões e tradições, a sua gestão em contextos escolares apresenta desafios significativos, nomeadamente no

que concerne à superação de barreiras linguísticas e culturais, fundamentais para a promoção de um ambiente educativo inclusivo e equitativo (Direção-Geral da Educação, 2024). Assim, a mentoria entre pares constitui uma prática pedagógica relacional efetiva, que permite criar espaços educativos nos quais os/as alunos/as estabelecem relações significativas baseadas na empatia, escuta ativa e reconhecimento mútuo, fundamentais para enfrentar os desafios sociais, emocionais e linguísticos comuns entre alunos/as migrantes (Bouchard & Wong, 2024). Neste contexto, torna-se essencial adotar estratégias que respondam não apenas às necessidades de aprendizagem de alunos/as migrantes, mas também aos desafios sociais, emocionais e linguísticos que enfrentam, bem como às dinâmicas de acolhimento por parte da comunidade escolar, numa perspetiva de intercâmbio e enriquecimento cultural mútuo, promovendo o entendimento, o respeito e a cooperação entre diferentes culturas (Carvalho, 2023; Dubois et al., 2011).

Neste capítulo, será explorada a estratégia da mentoria de pares, particularmente direcionada para o acolhimento de alunos/as migrantes. Será descrita uma experiência piloto realizada no Município de Valongo em que se implementa uma intervenção de mentoria de pares com alunos/as migrantes. Esta iniciativa envolve alunos/as do 2.º e 3.º CEB e do Ensino Secundário dos diferentes Agrupamentos de Escolas do concelho, com o objetivo de fomentar uma cultura escolar mais inclusiva e sensível à diversidade, promovendo o diálogo intercultural e o fortalecimento dos laços comunitários, bem como promover o bem-estar subjetivo, a perceção de suporte social e a felicidade de mentores/as e mentorados/as.

Palavras-chave: Inclusão; Mentoria; Migrantes; Escolas; Bem-Estar Subjetivo

## Introdução

Assiste-se, atualmente, em Portugal a um crescimento significativo da população estrangeira que aqui reside. O Relatório de Migrações e Asilo 2023 (Lopes & Sousa, 2024) evidencia um aumento de 33,6% da população estrangeira que reside em Portugal face ao ano anterior (2022). Este fenómeno reflete-se diretamente na dinâmica dos fluxos migratórios, destacando-se, sobretudo, com cidadãos/ãs oriundos/as da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Os fatores que impulsionam esta realidade incluem condições socioeconómicas dos países de origem e de Portugal, alterações legislativas, laços históricos e culturais, políticas de imigração e eventos globais, como conflitos armados, crises ambientais e pandemias (Lopes & Sousa, 2024).

Este aumento da população migrante em Portugal promove uma diversidade crescente nos contextos escolares. A presença de estudantes de nacionalidades como Brasil, Angola, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Índia, Guiné-Bissau, Bangladesh, Itália, Nepal e Reino Unido (Lopes & Sousa, 2024) fomenta uma aprendizagem intercultural e incentiva abordagens pedagógicas mais inclusivas, que exigem adaptações curriculares, reforço do ensino da língua portuguesa como segunda língua e iniciativas que garantam uma educação equitativa e acessível a todos/as os/as alunos/as (Direção-Geral da Educação, 2024). Exige, portanto, abordagens pedagógicas inovadoras e inclusivas.

A inclusão bem-sucedida de alunos/as migrantes é um processo contínuo que exige flexibilidade e adaptação às necessidades individuais de cada estudante, bem como preparação e mudanças nas dinâmicas e cultura das escolas. Este desafio implica que as escolas se organizem e estructurem a sua atuação de forma intencional e integrada, garantindo que a diversidade se torne um elemento de união em toda a comunidade educativa, promovendo o direito de todos/as à educação (Decreto-Lei 54/2018).

A crescente diversidade nos contextos educativos, impulsionada pelos fluxos migratórios, embora seja um fator de valorização para a comunidade escolar e para o desenvolvimento humano, apresenta desafios significativos, nomeadamente barreiras linguísticas e culturais que requerem dos contextos escolares uma abordagem holística, respondendo não só às necessidades imediatas dos/as alunos e das suas famílias, mas também capacitando toda a comunidade educativa e promovendo ambientes de aprendizagem adaptáveis, flexíveis e inclusivos (Direção-Geral da Educação, 2024). Neste contexto, tem vindo a ser reconhecida a importância de se implementar uma educação intercultural, baseada na promoção da interação, da partilha e da cooperação entre alunos/as de diferentes culturas (Biasutti et al., 2020).

Como uma das respostas a esses desafios, as estratégias de acolhimento, a educação para a diversidade, a criatividade, a flexibilidade, a personalização do ensino e mobilização da comunidade têm vindo a ser destacadas como relevantes e eficazes na promoção da inclusão, participação e aprendizagem de estudantes migrantes (Biasutti et al., 2020). É neste contexto que a mentoria se destaca, como uma medida educativa que fomenta a personalização e que permite apoiar o desenvolvimento dos jovens em diferentes contextos, designadamente no contexto escolar (Luo & Stoeger, 2023; Rhodes et al., 2005). A mentoria tem vindo a ser definida como uma relação recíproca e voluntária entre um indivíduo mais velho ou mais experiente (mentor) e um mais jovem ou menos experiente (mentorado), na qual o/a mentor/a partilha o seu conhecimento e experiência e apoia o desenvolvimento do/a mentorado/a (Luo & Stoeger, 2023; Marino et al., 2020).

Na Escola, as intervenções de mentoria tendem a direccionar-se para alunos/as (mentorados/as) que são acompanhados/as por voluntários/as que pertencem à escola ou à comunidade (mentores), sendo tipicamente adultos/as ou jovens adultos/as que desempenham o papel de mentores/as (Bufali et al., 2023). Os principais objetivos deste tipo de mentoria relacionam-se com apoio instrumental e emocional direcionado para

questões acadêmicas (ex. desempenho escolar e comportamento) e relacionais (ex. *bullying* e relações familiares e entre pares) (Marino et al., 2020; Varga et al., 2023).

A mentoria entre pares é uma modalidade de mentoria que ocorre em contexto escolar, em que os/as mentores/as são jovens, tipicamente mais velhos/as e/ou mais experientes do que os/as mentorados/as (Luo & Stoecker, 2023). Com origens em princípios socioconstrutivistas, a mentoria entre pares coloca o/a aluno/a no centro do processo educativo, privilegiando a natureza humanista da educação, baseada em relações interpessoais e interações (Carvalho, 2023).

A mentoria entre pares valoriza a experiência recente dos/as mentores/as, o que lhes permite oferecer perspectivas e estratégias atuais e aplicáveis às circunstâncias de vida dos/as mentorados/as. Esta experiência pode ser particularmente valiosa para jovens que enfrentam desafios comuns, independentemente do seu *background*, tornando o apoio mais identificável e prático (Karcher, 2008).

A mentoria entre pares tem vindo a ser considerada uma estratégia relevante para promover a inclusão e a equidade, desde logo pela relação de apoio e emocionalmente investida que tende a ser construída com um par. Esta dinâmica facilita o *self disclosure* e a construção de confiança (Whitlock, 2024) e visa promover a sensação de conexão dos/as mentorados/as com a escola e fomentar o desempenho escolar, através de atividades estruturadas em que se constrói um sentido de pertença à escola e à comunidade escolar, que parece constituir-se como um fator protetor para a adaptação ao contexto escolar (Bouchard & Wong, 2024; Marino et al., 2020). Outra das mais-valias da mentoria entre pares relaciona-se com o desenvolvimento de competências de relacionamento pessoal e interpessoal, já que permite a promoção de competências de cooperação, partilha, colaboração, tolerância, empatia e responsabilidade. O estudo de Carvalho (2023) demonstrou um impacto positivo e significativo da mentoria entre pares no desenvolvimento de competências metacognitivas

e de colaboração e comunicação dos/as mentores/as. A validação dos comportamentos dos/as jovens e a participação em atividades sociais e de lazer, são formas de apoio que tendem a ser fornecidas na mentoria entre pares, sendo particularmente relevantes para jovens de grupos sub-representados, minoritários e étnicos, que enfrentam desafios relacionados com a discriminação, desigualdades e obstáculos à integração (Bouchard & Wong, 2024; Carvalho et al., 2025; Varga et al., 2023).

A mentoria entre pares reforça ainda a capacidade de agência dos/as jovens mentorados/as, enquanto agentes ativos no seu próprio desenvolvimento e não recetores passivos de apoio, preparando os/as jovens para a participação ativa e deliberativa na sociedade e contribuindo para uma cultura cívica mais justa e harmoniosa (Whitlock, 2024; Varga et al., 2023). Parece tratar-se, portanto, de uma resposta que assenta numa abordagem holística e adaptável para criar ambientes educativos mais inclusivos, promovendo não só a integração de alunos/as migrantes, mas também o desenvolvimento integral de todos/as os/as envolvidos/as, em consonância com os desafios e as necessidades da sociedade do século XXI (Carvalho, 2023).

Embora seja vasta a literatura sobre a implementação da mentoria de pares em contexto escolar, a investigação ainda é escassa sobre a descrição, componentes da intervenção e impacto da mentoria entre pares como resposta à diversidade, designadamente relacionada com o género e com a população migrante (Bouchard & Wong, 2024).

Neste capítulo, começamos por explorar os conceitos de bem-estar subjetivo, suporte social e felicidade nos/as jovens e, posteriormente, debruçamo-nos sobre a análise da mentoria de pares no apoio a alunos/as migrantes, como meio de construir relações significativas. Após este enquadramento concetual apresentamos os desafios encontrados na implementação da mentoria de pares no município de Valongo com alunos/as migrantes. As conclusões do capítulo fomentam a reflexão sobre a iniciativa desenvolvida e a inter-relação com as dez chaves para uma pedagogia do reconhecimento (Chávez & Forns, 2018).

## **O bem-estar subjetivo, o suporte social e a felicidade nos/as jovens**

### *Bem-estar subjetivo (BES)*

O bem-estar em adultos/os tem vindo a ser amplamente explorado. Contudo, o seu estudo em crianças e adolescentes é relativamente recente, tendo conquistado destaque acrescido nas últimas décadas (Casas et al., 2013; Leung et al., 2025), sobretudo durante e após a pandemia COVID-19 (Rider et al., 2021). Esta área de investigação enfrenta marcados desafios teóricos, que complexificam a definição e compreensão do conceito. Confronta-se, também, com obstáculos metodológicos, nomeadamente no que diz respeito a quem deve ser avaliado e de que forma (Bluebond-Langner & Korbin, 2007; Fattore, Fegter, & Hunner-Kreisel, 2019).

No âmbito do estudo sobre o bem-estar, podem ser identificadas duas abordagens teóricas que propõem uma conceptualização e operacionalização distintas deste constructo, a hedonista e a eudaimônica (Eid, 2008; Ryan & Deci, 2001). A perspetiva hedonista define o bem-estar subjetivo (BES) como a presença de alegria e/ou felicidade. Neste contexto, o BES compreende as avaliações cognitivas dos indivíduos sobre a sua vida como um todo (i.e., satisfação global com a vida) e relatos sobre bem-estar afetivo, como emoções agradáveis e desagradáveis (Diener et al., 1999). Comparada com os componentes afetivos, a satisfação com a vida é considerada o componente cognitivo mais estável do BES (Suldo et al., 2006).

De acordo com a perspetiva eudaimônica, o bem-estar espelha a percepção de viver em consonância com as suas crenças e valores subjetivos. Está associado ao cumprimento de um conjunto de etapas e elementos de realização do potencial humano (Ryan & Deci, 2001). Segundo esta abordagem, o bem-estar é medido de forma multidimensional (Ryff & Keyes, 1995). Esta perspetiva eudemónica do bem-estar tem raízes na filosofia de Aristóteles e é amplamente utilizada no âmbito de estudos da psicologia positiva e sobre a qualidade de vida. Assume que o verdadeiro bem-estar

não implica apenas sentir-se bem, como preconizado pela perspectiva hedonista, mas sim viver bem, ou seja, realizar o próprio potencial e viver de forma autêntica e com propósito (Ryff & Keyes, 1995).

O presente capítulo escora-se na perspectiva hedônica do bem-estar, de acordo com a qual o BES se refere às dimensões emocionais e cognitivas da experiência subjetiva como resultado da avaliação individual de diversas dimensões da vida. À luz desta perspectiva, o BES pode ser enquadrado como um compósito que abrange: i) a qualidade de vida, ii) a satisfação com a vida, iii) a satisfação com o suporte social e iii) o afeto positivo e negativo (Busseri & Sadava, 2011; Davern et al., 2007; Diener et al., 2018). O BES resulta, desta forma, das interações complexas entre a frequência e a intensidade dos afetos positivos e negativos, a emocionalidade experienciada e a avaliação, mais racional e dedutiva, sobre a satisfação com a vida (Diener et al., 2018).

A existência de associações do BES em crianças e adolescentes com os comportamentos de saúde (Kalak et al., 2014), os indicadores de saúde mental (Chervonsky & Hunt, 2019) e o desempenho escolar (Steinmayr et al., 2018) encontra-se vastamente descrita na literatura. Acresce que o BES está próximo da experiência emocional imediata, estando associado à saúde mental, designadamente a um menor risco de desenvolver sintomatologia depressiva, ansiedade e de incorrer em comportamentos de risco (Chervonsky & Hunt, 2019; Kalak et al., 2014; Steinmayr et al., 2018, 2019).

Uma vez que a adolescência é uma fase de intensas mudanças emocionais, o BES capta, de forma mais sensível e fidedigna, estas flutuações do que o bem-estar psicológico (BEP). Adicionalmente, o BES diminui com a idade, sendo que adolescentes mais novos/as apresentam níveis de BES mais elevado (Casas et al., 2013), sendo, por este motivo, importante intervir com esta população a fim de evitar a deterioração dos seus níveis de BES. É, de igual modo, mais permeável a intervenções de curto prazo e a programas de promoção de saúde emocional (e.g., *Mindfulness*) (Diener

et al., 2025; Maddock & Blair, 2023). **Uma vez que o BES é um preditor de diversos *outcomes* desenvolvimentais e do ajustamento psicológico em fases precoces do desenvolvimento, e considerando que essa é uma etapa do ciclo vital particularmente propícia para sua promoção, torna-se fundamental estudar e fomentar o BES na população adolescente** (Steinmayr et al., 2019).

Quanto às questões metodológicas referentes à avaliação do bem-estar, a principal questão que se coloca é se o bem-estar deve ser medido através do cálculo da sua correlação com outras medidas (e.g., rendimento escolar), por via direta (e.g., escalas de observação e questionários de autorrelato), ou indireta (e.g., questionários de heterrelato). A investigação tem enfatizado a importância de auscultar diretamente as crianças e as/os adolescentes, uma vez que tende a observar-se uma correlação fraca entre a sua percepção e a das/os adultos ou das famílias (Davidsson et al., 2025; Kiss et al., 2024; Koller, 2021). Além disso, as avaliações de pais e mães sobre o bem-estar das/os filhas/os nem sempre são consonantes com as das crianças. Desta forma, a investigação suporta a validade e a fiabilidade da medição do bem-estar subjetivo e dos fatores a ele adstritos em crianças a partir dos 8 anos de idade (Bevans et al., 2010; Casas et al., 2012). Sustenta, também, a assunção de que as crianças e adolescentes são *peritas/os na sua própria vida e bem-estar* (Mason & Danby, 2011, p. 185).

#### *Satisfação com a vida*

A satisfação global com a vida refere-se à dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo e representa uma avaliação global dos indivíduos da qualidade da sua vida (Pavot et al., 1991). Esta definição tem por base a distinção proposta por Diener (2009) entre a satisfação com a vida e os afetos positivos/negativos. De acordo com o autor, a avaliação cognitiva requer um julgamento do sujeito acerca da sua vida e das dimensões específicas que a compõem (i.e., família, escola), com base no seu repertório experiencial. Por seu turno, a avaliação emocional tem em conta as emoções

experienciadas pelo sujeito e o seu humor, ao longo do tempo (Diener, 2009). A avaliação cognitiva está associada à dimensão da satisfação com a vida, enquanto a avaliação afetiva está ligada à dimensão dos afetos positivos ou negativos (Andrews & Withey, 1976; Diener et al., 1997). Deste modo, o BES integra três dimensões que, embora distintas, se interrelacionam: i) a satisfação global com a vida; ii) o afeto positivo e iii) o afeto negativo (Diener et al., 1997).

A satisfação com a vida em crianças e adolescentes tem sido objeto de crescente interesse no âmbito da investigação. Este interesse acrescido reflete uma mudança de enfoque, que espelha o priorizar da promoção da qualidade de vida e do funcionamento positivo nessas fases do desenvolvimento, em detrimento do foco na vulnerabilidade e na psicopatologia (Athay et al., 2012). A satisfação com a vida (i.e., a dimensão cognitiva do BES) tende a evidenciar maior estabilidade, sendo menos permeável à influência de eventos pontuais (Costa & Pereira, 2017). Por contraposição, a avaliação emocional é, amiúde, afetada pelo estado afetivo do momento (Lucas et al., 1996).

De acordo com a abordagem *bottom-up*, a satisfação com a vida depende da satisfação com vários domínios da vida (i.e., trabalho, lazer, família, amigos e saúde). No entanto, este constructo não representa uma média da satisfação do domínio, pois espera-se que a satisfação varie ao longo das diferentes dimensões. Reflete, antes, a satisfação com dimensões congruentes com o quadro de valores do indivíduo, que está associada à satisfação global com a vida (Maddux, 2018).

A literatura crescente sobre este tópico sugere que a redução da satisfação com a vida em adolescentes está associada a níveis mais reduzidos de saúde geral auto-reportada, a problemas de saúde física e mental, bem como a uma diminuição do prazer retirado de atividades anteriormente percecionadas como agradáveis (Lewis et al., 2011). Na esfera comportamental, está associada a um maior consumo de substâncias, a comportamentos sexuais de risco (Valois et al., 2002) e agressivos (Valois

et al., 2001). Adicionalmente, parece existir uma ligeira tendência para o aumento da satisfação com a vida, à medida que aumenta a idade e o grau de instrução (Arita et al., 2005).

*A importância do bem-estar subjetivo para o sucesso escolar e para a integração escolar*

O bem-estar subjetivo é particularmente pertinente na adolescência, por ser considerado um período de transição, bem como de intenso desenvolvimento físico, psicológico e social (CunSolo, 2017; Martínez-Líbano, Kosch Serey & Barahona-Fuentes, 2025; Matic & Musil, 2023; Steinberg, 2013). A adolescência é uma fase desenvolvimental caracterizada por mudanças significativas em termos de cognição, emoção, comportamento e contextos, que resultam do processo de maturação e diferenciação dos sistemas neuropsicológicos (Moreira et al., 2015). As organizações psicobiológicas dos/as adolescentes são moduladas por interações entre as dimensões individuais e contextuais, originando diferentes padrões de funcionamento (Galván, 2021).

A evidência científica é inequívoca a demonstrar que o bem-estar das/os adolescentes está positivamente associado a vários *outcomes* desenvolvimentais positivos (Pyhalto et al., 2010), como bom desempenho escolar (Berger et al., 2011), motivação para a aprendizagem, autorregulação emocional e comportamental (Rossi et al., 2020; Silva & Freire, 2014), a par do envolvimento nas atividades realizadas em contexto escolar (Lewis et al., 2011). Uma revisão integradora da literatura recente mostrou que variáveis, como a socialização, o ajustamento comportamental e competência académica estão fortemente associadas ao bem-estar subjetivo das/os estudantes (Dias-Diana & Noronha, 2022). Por conseguinte, o BES encontra-se associado a uma integração escolar bem-sucedida (Dias-Viana & Noronha, 2022). Com efeito, o BES favorece relações interpessoais positivas com colegas e professoras/es, reduz comportamentos de risco, como *bullying* e isolamento, contribui para

um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo (Borualogo & Casas, 2023; Moreira et al., 2021).

Diversos estudos sublinham a importância da satisfação face ao contexto escolar nos níveis de saúde e bem-estar subjetivo das/os adolescentes (Fernandes et al., 2011). Jovens que reportaram uma maior satisfação geral com a vida, que é o indicador cognitivo do bem-estar subjetivo, apresentaram melhor desempenho escolar, mais satisfação escolar e experiências escolares positivas, melhores relacionamentos com colegas e pais, maior autoestima, e menos sofrimento pessoal, como ansiedade e depressão (Orkibi & Ronen, 2017). A satisfação com a escola é um dos principais domínios que influenciam a satisfação global com a vida em adolescentes (Suldo, Gilfix, & Morgan, 2022). Simultaneamente, a satisfação com a vida contribui para a integração escolar bem-sucedida. Num estudo longitudinal verificou-se que os adolescentes com maior satisfação com a vida apresentavam maior envolvimento cognitivo na escola, o que é um indicador de integração escolar bem-sucedida (Lewis et al., 2011). O estudo de Castelli e Marcionetti (2024) mostra que a satisfação com a vida está fortemente associada a fatores escolares como a pertença ao grupo de pares e apoio escolar, que por sua vez promovem uma integração escolar mais positiva.

#### *A felicidade como indicador de uma adaptação bem-sucedida ao contexto escolar*

Os estudos têm demonstrado que uma boa adaptação escolar não só permite o desenvolvimento de competências académico-profissionais e de independência social e financeira subjetiva, mas também está intimamente associada ao desenvolvimento de competências socio emocionais e a níveis mais elevados de satisfação com a vida. Um estudo recente mostrou que a felicidade e o afeto positivo estão associados à adaptação escolar, especialmente quando mediados por fatores como apoio fornecido pelas/os professoras/es e colegas, resiliência e envolvimento emocional

(Azpiazu et al., 2024). A felicidade percebida pelos próprios adolescentes está intimamente associada ao seu sentimento de pertença, segurança emocional e sucesso acadêmico - todos os indicadores de uma adaptação escolar bem-sucedida (Horanicova et al., 2024). Um ambiente escolar adequado pode ser, assim, uma das componentes mais importantes a influenciar os sentimentos subjetivos de felicidade e saúde dos/as alunos/as (Lesinskienè et al., 2025). Crianças mais felizes, com maior bem-estar físico e emocional, apresentam melhor desempenho acadêmico e adaptação escolar, especialmente quando envolvidas em ambientes educativos saudáveis e ativos (Goswami et al., 2022). Num estudo com crianças de 10 anos, verificou-se que a adaptação escolar influencia diretamente a felicidade geral, mediada pelo sucesso acadêmico. Por isso, crianças bem-adaptadas tendem a ser mais felizes, e vice-versa (Eoh et al., 2022).

*O papel do suporte social na resposta aos desafios sociais, emocionais e linguísticos de alunos/as migrantes*

A percepção de suporte social consiste na interpretação subjetiva que um indivíduo faz sobre a disponibilidade e qualidade do apoio que usufrui da sua rede de relações formal e informal (Uchino et al., 2016). Na adolescência, a percepção de um maior suporte social reduz o risco de problemas emocionais, como ansiedade e depressão (Acoba, 2024), promove a autoestima e resiliência (Liu et al., 2021) e facilita a adaptação a mudanças, como a migração (Titzmann & Juang, 2017) ou transições escolares (Sundqvist et al., 2024). Adicionalmente, melhora o desempenho escolar e o envolvimento com a escola (Che et al., 2023). Não obstante, a experiência de adversidade na infância que tenha precipitado uma maturação pubertária precoce e o contexto social em que a/o adolescente se move pode alterar a trajetória dos resultados de forma positiva ou negativa (Backes & Bonnie, 2019).

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1979; 2005; Bronfenbrenner & Morris, 1998) explica como o crescimento e o comportamento humano são influenciados por diferentes níveis de

contexto social e ambiental. Bronfenbrenner propôs que o desenvolvimento humano ocorre dentro de um conjunto de sistemas interligados, que se assemelham a camadas concêntricas em torno do sujeito. Cada sistema influencia e é influenciado pelo indivíduo. Estes contextos organizam-se em cinco sistemas interdependentes: i) o microssistema, que diz respeito ao nível mais próximo do indivíduo e inclui os ambientes com que este interage diretamente (e.g., família, a escola, os amigos e a vizinhança; ii) o mesossistema, que se refere às interações entre dois, ou mais, microsistemas (e.g., relação entre os pais e os professores; relação da escola com a comunidade); iii) o exossistema, que abrange contextos em que o indivíduo não participa diretamente, mas que afetam o seu funcionamento e desenvolvimento (e.g., local de trabalho dos pais, políticas educacionais e/ou decisões administrativas da escola); iv) o macrossistema, que se reporta aos valores culturais, às normas sociais, às crenças e leis que moldam os outros sistemas e influenciam o modo como o indivíduo vive e se desenvolve, e v) o cronossistema, que representa a dimensão do tempo, incluindo mudanças e transições ao longo da vida do indivíduo (e.g., eventos históricos, mudanças familiares ou etapas do desenvolvimento) (Bronfenbrenner, 1979, 1994).

O suporte social desempenha um papel fundamental na resposta aos desafios geridos por estudantes migrantes, sobretudo no âmbito social, emocional e linguístico (Ashrit et al., 2024; Beri et al., 2025; Titzmann & Juang, 2017). As/Os estudantes migrantes deparam-se, frequentemente, com dificuldades de integração, em virtude de barreiras culturais, preconceitos e/ou isolamento social. A barreira do idioma é uma das dificuldades mais prementes, uma vez que impacta negativamente o desempenho escolar e a comunicação no contexto das interações estabelecidas. O suporte social é, por isso, crucial no processo de integração na comunidade de acolhimento (Novara et al., 2023).

O apoio social tem uma função protetora, quer para a saúde mental (Buchegger-Traxler & Sirsch, 2012; Chadwick & Collins, 2015), quer para o

bem-estar psicológico de populações migrantes (Hombrados-Mendieta et al., 2019; Siedlecki et al., 2014). Funciona como fator protetor face ao desenvolvimento de sintomatologia depressiva (Wu et al., 2023) e contribui para o aumento dos seus níveis de satisfação com a vida (Arpino & de Valk, 2018). Adicionalmente, auxilia no combate ao isolamento e exclusão social das/os migrantes, além de reforçar o seu sentido de pertença à comunidade (Hombrados-Mendieta et al., 2019; Novara et al., 2023; Olcese et., 2024).

As redes de apoio escolar, de que fazem parte as/os professoras/es, assistentes operacionais, técnicas/os superiores e colegas/pares, desempenham um papel fundamental na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo (Lopes & Mendes, 2023; Santos et al., 2025). As atividades extracurriculares inclusivas, de que são exemplo a prática de desporto, a integração em clubes desportivos e a participação em eventos culturais que promovem as interações sociais, cumprem uma função primordial na promoção do bem-estar das/os adolescentes (Casino-García et al., 2021; O’Flaherty & Baxter, 2022). De modo análogo, os programas de mentoria, que consistem na disponibilização de apoio, por parte de estudantes residentes em Portugal, às/aos recém-chegadas/os configuram-se como uma ferramenta privilegiada de promoção do suporte social e do bem-estar (DuBois et al., 2011; Mueller et al., 2011).

#### *A mentoria como meio para alcançar o bem-estar dos jovens*

Numa meta-análise de 70 estudos com mais de 25.000 jovens, Raposa et al. (2019) concluíram que os programas de mentoria exercem um efeito positivo sobre diversos domínios do desenvolvimento juvenil, nomeadamente o bem-estar emocional, o comportamento e desempenho escolar. Numa outra meta-análise, Raposa et al. (2019) constataram que a mentoria tem efeitos positivos moderados no bem-estar emocional das/os jovens, contribuindo para o incremento da autoestima e para a redução de problemas de internalização (Claro & Perelmiter, 2022). A relação

de adolescentes com pares mentoras/es com idades semelhantes e/ou adultas/os cuidadoras/es pode contribuir para o desenvolvimento positivo, potenciando o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e promovendo o bem-estar subjetivo das/os mentorandas/os (Silva & Freire, 2014). A presença de um/a mentor/a, não só está associada a maior envolvimento escolar, como a um maior bem-estar emocional (Claro & Perelmiter, 2022; Simões & Alarcão, 2011).

### **A mentoria de pares no apoio a alunos/as migrantes:**

#### **Superar barreiras e construir relações significativas**

No final de 2022, 43.3 milhões de crianças com menos de 18 anos encontravam-se na situação de migrantes (Carvalho et al., 2025). Esta realidade acarreta implicações psicológicas e emocionais, muitas vezes associadas à falta de controlo e ao stress que a experiência de migração provoca (Biasutti et al., 2020).

O contexto escolar é fundamental para apoiar crianças e jovens na adaptação e integração em novos contextos sociais e culturais. Considerando que em Portugal, assim como nos países europeus, as crianças e jovens permanecem na escola cerca de 7 horas por dia, torna-se imperativo responder às necessidades académicas, emocionais, linguísticas e culturais de todos/as os/as alunos/as (Franco, 2018). Intervenções culturalmente responsivas e abordagens que validem e incorporem valores e normas culturais dos/as alunos/as migrantes parecem ser mais eficazes não só na integração, mas também na resposta a situações traumáticas eventualmente vivenciadas pelas crianças e jovens (Franco, 2018).

A OCDE (2019) sugere a implementação de um modelo de integração holístico na educação, baseando-se na premissa de que a integração educacional bem-sucedida de alunos/as migrantes depende da abordagem das suas necessidades de aprendizagem, sociais e emocionais, através de políticas e práticas que atuam sobre os fatores individuais,

interpessoais e ao nível da escola, e com o apoio de parcerias com outras entidades da comunidade. No estudo de Faneca (2018), em escolas da região central de Portugal, que decorreu entre 2013 e 2015, foi possível constatar que, embora os/as professores/as reconhecessem a presença de alunos/as de minorias linguísticas e culturais nas suas turmas e valorizassem o plurilinguismo e o pluriculturalismo, não viam a presença da língua de proveniência dos/as migrantes como um potencial pedagógico. A aprendizagem da Língua Portuguesa era percebida como a única ferramenta para a integração e o único recurso linguístico a ser capitalizado e os/as professores/as demonstravam pouca abertura para compreender as relações sociais e identitárias construídas, existindo uma vontade limitada em implementar situações de aprendizagem diversas, significativas e produtivas para todos/as os/as alunos/as. O estudo evidenciou ainda a falta de formação de professores e de estratégias educativas inovadoras que promovessem não apenas a aceitação, mas a integração e o aproveitamento afetivo e cognitivo da diversidade.

No sentido de promover uma educação responsiva culturalmente, que compreenda as experiências passadas de alunos/as migrantes e fomenta a construção de novas relações com a educação e a escola, baseadas em diferentes *backgrounds* culturais (Soylu et al., 2020), têm vindo a surgir diferentes iniciativas em torno da mentoria entre pares com populações marginalizadas e migrantes (Gower et al., 2022). Esta mentoria entre pares integra os princípios da justiça social, acessibilidade e equidade, consubstanciando-se em processos recíprocos através dos quais sujeitos mais experientes encorajam e apoiam indivíduos menos experientes a desenvolver o seu potencial, sendo o contexto escolar propício para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos/as jovens, bem como o palco para inúmeras interações (Yeh et al., 2007). Os/as mentores/as são sujeitos que partilham características, competências ou circunstâncias similares, como idade e interesses comuns e que possuem capacitação para apoiar outros na aquisição de competências, conhecimento e atitudes para serem

bem-sucedidos (Gower et al., 2022). Quando os/as mentores/as são migrantes, partilham experiências e narrativas pessoais que fomentam a construção de relações próximas e promovem um sentimento de apoio social que facilita a criação de ambientes seguros (Gower et al., 2022). No entanto, há evidência de mentoria entre pares com mentores/as não migrantes, cujos resultados corroboram o aumento do sentimento de pertença e compreensão (Carvalho et al., 2025). Osula e Irvin (2009) sugerem que quando o/a mentor/a e o/a mentorado/a provêm de culturas diferentes, a mentoria assume a designação de mentoria intercultural, já que tanto o/a mentor/a, como o/a mentorado/a trazem para a relação os seus valores e pressupostos culturalmente enraizados. Nestas situações, os autores salientam a necessidade de que os sujeitos envolvidos na mentoria intercultural evitem estereótipos, realçando que um/a mentor/a culturalmente consciente, considera as tendências culturais do mentorado/a, podendo aumentar significativamente a eficácia da mentoria.

A mentoria entre pares proporciona uma oportunidade para os/as alunos/as migrantes conhecerem e partilharem experiências pessoais e a regularidade desta estratégia parece fomentar a qualidade de vida e melhorar o bem-estar, já que proporciona aos participantes estratégias e confiança para lidar com os desafios e barreiras que enfrentam. Os benefícios da mentoria entre pares relacionam-se com a construção de redes de apoio, melhoria da comunicação interpessoal e do sentimento de pertença, em mentores/as e mentorados/as (Gower et al., 2022; Yeh et al., 2007). Aliás, Yeh e colaboradores (2007) sugerem que a mentoria entre pares com migrantes deve incorporar estratégias de promoção da confiança, criação de relações emocionalmente investidas e proporcionar apoio social estruturado, de forma a normalizar o processo de ajustamento e integração cultural. A literatura acrescenta, ainda, que as intervenções devem permitir tempo suficiente para as interações entre mentores/as e mentorados/as, para que seja possível a construção de capital social. A capacitação e o apoio aos/as mentores/as devem ser consistentes,

envolvendo uma definição de papéis e abordagens flexíveis de resolução de problemas (Carvalho et al., 2025; Gower et al., 2022).

A mentoria entre pares na adolescência é ainda mais relevante, na medida em que existe um interesse crescente entre os/s jovens, e o papel dos pares é valorizado, pelo que a utilização do suporte social e de redes de relação sustentam a possibilidade de facilitar o ajustamento e integração de migrantes (Yeh et al., 2007). Carvalho e colaboradores (2025) descrevem um processo de mentoria de pares que ocorreu em Portugal, no âmbito de um projeto financiado pela União Europeia, o “*Networking the Educational World: Across Boundaries for Community-building*” (NEW ABC). Esta iniciativa, designada “*Mentorship for a Better Integration*”, foi implementada em escolas portuguesas com alunos/as entre os 12 e os 15 anos e baseou-se em abordagens de investigação-ação participativa e co-criação. Os/as mentores/as eram alunos/as portugueses e/ou alunos/as migrantes que já residiam em Portugal há mais tempo. Foram selecionados mentores/as pelos/as docentes, com base no seu interesse e disponibilidade e a sua participação foi voluntária. A inclusão de alunos/as portugueses foi considerada essencial, uma vez que a integração é um processo bidirecional que exige o envolvimento ativo da comunidade de acolhimento. Estes/as alunos/as receberam formação sobre o funcionamento da mentoria. Os/as mentorados/as eram alunos/as migrantes e refugiados/as recém-chegados/as. Neste projeto, existia, ainda, a figura de professores/as embaixadores/as, que supervisionavam as relações de mentoria para garantir que mantinham princípios de equilíbrio, respeito, tolerância e valores democráticos. O processo de mentoria ocorreu ao longo de 8 meses (fevereiro a junho de 2022), com sessões semanais. Através da realização de entrevistas verificou-se que as interações ocorriam frequentemente fora da sala de aula (e.g., durante os recreios) e as áreas de interesse na mentoria direcionavam-se para apoio na dinâmica escolar, como frequentar aulas, obter refeições, compreender horários, localizar salas e compreender as instruções dos/as professores/as. Tipicamente, cada mentor/a apoiava

dois mentorados/as. A avaliação da mentoria evidenciou que os/as mentorados/as se sentiram ouvidos, compreendidos e mais pertencentes à escola, designadamente na forma como lidavam com o dia a dia escolar, o que contribuiu para a sua integração. Também os/as mentores/as beneficiaram da mentoria, verificando-se que se sentiram úteis, contribuindo para a melhoria da vida dos seus pares, desenvolvendo competências de tolerância e empatia para com os/as migrantes. Esta experiência permitiu, ainda, momentos de aprendizagem mútua, como a aquisição de novas palavras noutras línguas.

Face ao exposto, a mentoria entre pares parece constituir-se como uma estratégia de excelência para facilitar o acolhimento e integração de alunos/as migrantes, a criação de respostas à medida das características idiossincráticas dos/as migrantes e a superação de barreiras, através da construção de relações significativas com pares migrantes ou não, embora ainda seja escassa a evidência empírica da implementação desta estratégia no panorama nacional e internacional (Biasutti et al., 2020; Carvalho et al., 2025; Gower et al., 2022).

### **Implementação de uma intervenção de mentoria de pares no município de Valongo: Preparar o acolhimento de migrantes**

O Município de Valongo, ao reconhecer os fluxos migratórios atuais e os desafios que deles decorrem, especialmente para as crianças e jovens migrantes, tem vindo a assumir um compromisso ativo na promoção da inclusão e integração destes/as alunos/as. O Projeto VIVA – Valongo Integra, Valoriza e Acolhe (FAMI2030-FAMI-00406700) é disso um exemplo. Trata-se de uma aposta municipal que começou a ser desenvolvida no ano letivo 2024-25, para responder às necessidades identificadas no contexto escolar, visando proporcionar apoio eficaz aos/as alunos/as imigrantes. O projeto aborda desafios de aprendizagem, bem como questões linguísticas, sociais e emocionais que afetam tanto os nacionais de países terceiros

como a comunidade que os recebe. A missão do projeto centra-se na facilitação da integração de crianças, jovens e famílias migrantes oriundas de países terceiros (fora da União Europeia) nas escolas públicas do Concelho de Valongo, promovendo a sua inclusão e participação na comunidade educativa (CMV, 2024).

No âmbito do Projeto VIVA, foi implementada no Município de Valongo uma experiência piloto de mentoria entre pares com o objetivo de promover a integração escolar, social e emocional de alunos/as migrantes do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Esta intervenção procurou fomentar uma cultura escolar mais inclusiva e sensível à diversidade, promovendo o diálogo intercultural e o fortalecimento dos laços comunitários. Através da criação de uma rede de apoio entre pares, procurou-se apoiar os/as mentorados/as a sentirem-se mais acolhidos e a ultrapassar barreiras relacionadas com a adaptação a um novo país e sistema educativo.

O processo de mentoria teve início com um trabalho alargado de articulação com os agrupamentos escolares do concelho. Foram envolvidas oito escolas com 2º, 3º CEB e Secundário, pertencentes aos seis agrupamentos de escolas de Valongo. Seguiu-se uma fase de divulgação junto de 202 turmas, entre os dias 16 de janeiro e 21 de fevereiro, nas disciplinas e horários sugeridos pelos/as Diretores/as de Turma. Nestas sessões breves, com cerca de 15 minutos, foi apresentada a intervenção, a missão e os benefícios da participação. Aos/às alunos/as interessados/as em desempenhar o papel de mentores/as foi entregue uma ficha de autorização para ser assinada pelos/as respetivos/as encarregados/as de educação, bem como um documento de apresentação do projeto. A participação implicava o compromisso com uma formação de 10 horas, orientada para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da função de mentor/a. Esta formação teve como principal finalidade preparar os/as alunos/as para acolher e acompanhar os/as mentorados/as, apoiando-os na integração escolar, social e emocional (Soylu et al., 2020).

Após a recolha das inscrições, procedeu-se à organização dos grupos de formação, respeitando a disponibilidade horária dos/as participantes, uma vez que todas as sessões ocorreram em horário extraescolar. As direções escolares foram envolvidas no processo de validação da proposta e cedência de salas, tendo a informação sido depois comunicada aos/às Diretores/as de Turma, aos/às Encarregados/as de Educação e aos/às alunos/as. A formação foi dividida em duas fases, face ao elevado número de inscrições (269), existindo como critério de certificação a participação dos/as alunos/as em, pelo menos, 6 horas de formação.

Na primeira fase da formação, entre março e abril de 2025, participaram quatro escolas e concluíram a formação 111 alunos/as. Na segunda fase, que ocorreu entre abril e junho de 2025, foram incluídas cinco escolas e concluíram a formação 77 alunos/as. A taxa de conclusão da formação foi de 69,9%, verificando-se que 60 dos/das alunos/as inscritos/as nunca compareceram a nenhuma sessão e os restantes desistiram ao longo da formação. A formação dos/as mentores/as abordou temas centrais para o exercício do seu papel, incluindo a definição e os objetivos da mentoria, o papel de mentor/a e mentorado/a e os desafios com que lidam os/as alunos/as migrantes (Carvalho et al., 2025; Gower et al., 2022). Foram também exploradas competências de comunicação, gestão emocional e estilos de comunicação, com momentos de debate que estimularam o diálogo e a argumentação. (Marino et al., 2020; Varga et al., 2023). A interculturalidade, a diversidade cultural e a competência intercultural foram temas transversais, bem como a partilha de experiências entre os/as participantes (Osula & Irvin, 2009; Yeh et al., 2007). Em todas as sessões foram incluídos um a dois exercícios de *mindfulness*, com vista à promoção do bem-estar subjetivo dos participantes e ao aumento da consciência emocional e corporal (Deane et al., 2023; Lucas-Thompson, 2024). Foram, ainda, abordadas estratégias para um estudo mais eficaz, nomeadamente as fases de autorregulação, a definição de objetivos e a organização do tempo (DuBois et al., 2011).

O grupo de alunos/as mentores/as revelou-se bastante heterogêneo, integrando estudantes do 5.º ao 12.º ano de escolaridade, com percursos, interesses e motivações variados. Os grupos constituídos apresentavam diversidade ao nível do género, do ano de escolaridade e do número de alunos/as (que oscilou entre 1 e 23 alunos/as). Dos 188 alunos/as que concluíram a formação, 43 (22,9%) identificaram-se com o género masculino e 145 (77,1%) com o género feminino. Quanto à distribuição etária, 88 alunos/as tinham entre 9 e 12 anos, 56 entre 13 e 15 anos, 44 entre 16 e 18 anos. Verificou-se igualmente diversidade ao nível da nacionalidade, sendo a maioria dos/as participantes de nacionalidade portuguesa (168). Inscreveram-se, ainda, 17 alunos/as brasileiros, 2 ucranianos/as e 1 moçambicano/a que residiam em Portugal há mais de um ano. Esta diversidade enriqueceu as dinâmicas de formação e permitiu fomentar o diálogo intercultural. Muitos dos/as alunos/as revelaram uma forte motivação para ajudar os outros e uma grande abertura para aprender sobre diferentes culturas, o que contribuiu para a criação de um ambiente colaborativo e sensível à diversidade. O reconhecimento da participação dos/as mentores/as foi assegurado através da certificação da formação, bem como pela possibilidade de incluir essa informação no certificado escolar, conforme previsto na legislação em vigor. Cada mentor/a recebeu um Kit de mentor (caderno, caneta e saco do Município), como reconhecimento do envolvimento e contributo relevante para a integração de migrantes em contexto escolar. Esta valorização institucional é essencial para reforçar o compromisso dos/as jovens com o projeto e para dar visibilidade à sua participação cívica e social nas escolas e comunidades a que pertencem (Bouchard & Wong, 2024; Carvalho et al., 2025; Varga et al., 2023).

Considerando que a capacitação dos/as mentores/as apenas finalizou no final do ano letivo, a mentoria entre pares irá ter início apenas no ano letivo 2025-26. Contudo, esta fase inicial da experiência de mentoria entre pares intercultural permitiu evidenciar um elevado interesse dos/as alunos/

as para se tornarem mentores/as. Esta realidade é distinta de outros projetos similares, em que os/as mentores/as são identificados/as pelos/as docentes (Carvalho et al., 2025; Yeh et al., 2007), o que pode justificar a discrepância de mentores/as entre os projetos. A oportunidade de serem os/as alunos/as a proporem-se como mentores/as pode ser um aspeto a considerar em futuras iniciativas similares, já que a participação voluntária promove o envolvimento e liderança dos/as jovens (Direção-Geral da Educação, 2024). Com mais de uma centena de mentores/as que terminaram a formação, antecipam-se os processos de mentoria que vão iniciar-se no ano letivo 2025-26 com esperança reforçada na natureza humanista da educação e na importância basilar das relações interpessoais e das interações entre pares.

### **Considerações finais**

Num cenário de aumento significativo da população estrangeira em Portugal, que se reflete diretamente na diversidade dos contextos escolares, torna-se imperativo adotar abordagens pedagógicas inovadoras e inclusivas. A experiência de Valongo, no âmbito do Projeto VIVA, foca-se precisamente em responder às necessidades de adaptação, sociais, emocionais e linguísticas destes/as alunos/as. Neste enquadramento, a mentoria de pares representa uma prática que materializa os princípios da educação relacional, ao promover relações horizontais baseadas no reconhecimento mútuo, na escuta ativa e na construção conjunta de sentidos educativos. A mentoria de pares aproxima-se, assim, daquilo que Bingham e Sidorkin (2004) designam como “pedagogia da presença”, em que o vínculo interpessoal não é um efeito colateral do processo educativo, mas o seu próprio fundamento. Este carácter relacional é intensificado quando a mentoria se dirige a populações migrantes, uma vez que estas frequentemente lidam com barreiras linguísticas, culturais e emocionais que dificultam a sua integração escolar (Biasutti et al., 2020; Faneca, 2018).

A construção de vínculos com pares que partilham, parcial ou totalmente, essas vivências, funciona como mecanismo de validação identitária e de reconstrução do sentido de pertença, ao mesmo tempo que contribui para desconstruir estigmas e preconceitos presentes na comunidade escolar (Gower et al., 2022; Whitlock, 2023). Além disso, a estrutura da intervenção em Valongo respeitou princípios que são centrais à pedagogia relacional, como a escuta ativa, a co-construção de objetivos, a flexibilidade dos ritmos de aprendizagem e a valorização da diversidade. A possibilidade de os/as alunos/as escolherem participar voluntariamente como mentores/as e a formação orientada para competências relacionais ilustram um modelo de educação que se pauta por práticas éticas, dialógicas e democráticas (Freire, 1996; Noddings, 2012).

Neste contexto, a mentoria de pares não deve ser entendida como mera estratégia de apoio escolar, mas antes como uma prática formativa com implicações epistemológicas e éticas, em que se afirma a relação como espaço de aprendizagem, deslocando o foco da instrução para o encontro e transformando a escola num lugar de reconhecimento mútuo e de convivência com a diferença. Em última instância, a mentoria entre pares, quando assumida como prática de educação relacional, contribui para a ressignificação dos papéis tradicionais na escola e para o fortalecimento de culturas educativas que se orientam pelo cuidado, pela justiça relacional e pela participação ativa de todos os sujeitos envolvidos (Chávez & Forns, 2018).

Neste capítulo, procuramos exemplificar que a mentoria de pares constitui um espaço de aprendizagem no qual a dimensão relacional não é contingente, mas constitutiva. Ao promover ambientes educativos afetivamente seguros, portadores de saberes válidos e culturalmente responsivos, esta prática possibilita que todos os sujeitos envolvidos se reconheçam como participantes ativos de um projeto comum de escola. A educação relacional, longe de ser um mero ideal normativo, adquire concretização na ação dos/as jovens que, ao cuidarem uns/umas dos/as outros/as, aprendem também a cuidar do mundo comum que habitam.

## Referências Bibliográficas

Acoba E. F. (2024). Social support and mental health: the mediating role of perceived stress. *Frontiers in Psychology*, 15, 1330720. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1330720>

Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1974). Developing measures of perceived life quality: Results from several national surveys. *Social Indicators Research*, 1(1), 1-26.

Arita, B. Y., Romano, S., García, N. & Félix, M. R. (2005). Indicadores objetivos y subjetivos de la calidad de vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(1), 93-102.

Ashrit, A., Dungdung, A., Akshaya, M., Ghosh, A., & Lokesh, L. (2024). Impact of perceived social support and resilience on academic stress among Indian migrant students. In A. K. Soni & A. K. Soni (Eds.), *Business sustainability with artificial intelligence (AI): Challenges and opportunities* (pp. 671–680). Springer.

Athay, M. M., Kelley, S. D., & Dew-Reeves, S. E. (2012). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale-PTPB Version (BMSLSS-PTPB): psychometric properties and relationship with mental health symptom severity over time. *Administration and policy in mental health*, 39(1-2), 30–40. <https://doi.org/10.1007/s10488-011-0385-5>

Azpiazu, L., Antonio-Aguirre, I., Izar-de-la-Funte, I. & Fernández-Lasarte (2024). School adjustment in adolescence explained by social support, resilience and positive affect. *The European Journal of Psychology of Education*, 39, 3709–3728. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00785-3>

Backes, E.P., & Bonnie, R.J. (2019). *The Promise of Adolescence: Realizing Opportunity for All Youth*. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine; Health and Medicine Division; Division of Behavioral and Social Sciences and Education; Board on Children, Youth, and Families; Committee on the Neurobiological and Socio-behavioral Science of Adolescent Development and Its Applications National Academies Press.

Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344–351. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>

Beri, N., Thakur, K., & Kumar, N. (2025). Cross-cultural examination of social support, academic support, and well-being: A comparative study of Indian and international students. *Journal of International Students*, 15(2), 169–182.

Bevans, K. B., Riley, A. W., & Forrest, C. B. (2010). Development of the Healthy Pathways Child-Report Scales. *Quality of Life Research*, 19(8), 1195–1214. <https://doi.org/10.1007/s11136-010-9687-4>

Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: the practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129. DOI:10.1080/14681366.2019.1611626

Bluebond-Langner, M., & Korbin, J.E. (2007). Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to “Children, Childhoods, and Childhood Studies”. *American Anthropologist*, 109(2), 241-246. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.241>

Borualogo, I. S., & Casas, F. (2023). Sibling bullying, school bullying, and children's subjective well-being before and during the COVID-19 pandemic in Indonesia. *Child Indicators Research*, 16, 10013. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10013-5>

Bouchard, J., & Wong, J. S. (2024). I Get by With a Little Help From My Friends: The Impact of a Gender-Tailored Group Mentoring Program on Peer Relationships. *The Journal of Early Adolescence*, 45(7), 836-873. <https://doi.org/10.1177/02724316241288911>

Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by. Nature and Design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 5th ed., Vol. 1, pp. 993-1028. John Wiley & Sons.

Buchegger-Traxler, A., & Sirsch, U. (2012). The impact of risk and protective factors on mental health and well-being – Austrian adolescents and migrant adolescents from war-affected countries. *Italian Journal of Public Health*, 9(3), 1-7. <https://doi.org/10.2427%2F7530>

Bufali, M. V., Connelly, G., & Morton, A. (2023). Examining holistically the experiences of mentors in school-based programs: a logic analysis. *Journal of Community Psychology*, 51(8), 3171-3193. <https://doi.org/10.1002/jcop.22991>

Busseri, M. A., & Sadava, S. W. (2011). A review of the tripartite structure of subjective well-being: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(3), 290-314. <https://doi.org/10.1177/1088868310391271>

Câmara Municipal de Valongo. (2024). *Projeto VIVA – Valongo Integra, Valoriza e Acolhe*. Educação. <https://www.cm-valongo.pt/diretorio-de-servicos/areas-de-intervencao/educacao/projeto-viva-valongo-integra-valoriza-e-acolhe>

Casas, F., Bello, A., González, M., & Aligué, M. (2013). Children's Subjective Well-Being Measured Using a Composite Index: What Impacts Spanish First-Year Secondary Education Students' Subjective Well-Being? *Child Indicators Research*, 6(3), 433–460.

Casas, F., Coenders, G., González, M., Malo, S., Bertran, I., & Figuer, C. (2012). Testing the relationship Between Parents' and Their Children's Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1031–1051. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9305-3>

Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., Gómez-Vivo, M. G., Juan-Grau, A., Shuali-Trachtenberg, T., & Llinares-Insa, L. I. (2021). “Developing capabilities”: Inclusive extra-curricular enrichment programs to improve the well-being of gifted adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 731591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731591>

Castelli, L., & Marcionetti, J. (2024). Life satisfaction and school experience in adolescence: the impact of school supportiveness, peer belonging and the role of academic self-efficacy and victimization. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2338016>

Carvalho, C. (2023). *A mentoria entre pares e o seu impacte no processo de aprendizagem de alunos mentores em modelo mediado pelas tecnologias digitais* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro.

Chávez, A.C., & Forns, J.Q. (2018). *Diez Claves Para Una Educación Relacional*. Ediciones SM.

Chadwick, K. A., & Collins, P. A. (2015). Examining the relationship between social support availability, urban center size, and self-perceived mental health of recent immigrants to Canada: a mixed-methods analysis. *Social Science & Medicine*, 128, 220–230. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.01.036>

Chen, C., Bian, F., & Zhu, Y. (2023). The relationship between social support and academic engagement among university students: The chain mediating effects of life satisfaction and academic motivation. *BMC Public Health*, 23, Article 2368. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17301-3>

Chervonsky E., & Hunt C. (2019). Emotion regulation, mental health, and social wellbeing in a young adolescent sample: A concurrent and longitudinal investigation. *Emotion*, 19, 270–282. <https://doi.org/10.1037/emo0000432>

Claro, A., & Perelmiter, T. (2022). The Effects of Mentoring Programs on Emotional Well-Being in Youth: a Meta-analysis. *Contemporary School Psychology*, 26, 545–557. <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00377-2>

Costa, L., & Pereira, C. (2007). Bem-estar Subjetivo: aspectos conceituais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59(1), 72-80.

CunSolo, S. (2017). *Subjective wellbeing during adolescence: A literature review on key factors relating to adolescent's subjective wellbeing and education outcomes*. Firenze University Press. <https://core.ac.uk/download/pdf/228531648.pdf>

Davern, M. T., Cummins, R. A., & Stokes, M. A. (2007). Subjective Wellbeing as an Affective-Cognitive Construct. *Journal of Happiness Studies*, 8, 429–449. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9066-1>

Davisson, E. K., Andrade, F. C., Godwin, J., & Hoyle, R. (2025). Adolescent reports of subjective socioeconomic status: An adequate alternative to parent-reported objective and subjective socioeconomic status? *PLOS ONE*, 20(1), e0317777. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317777>

Deane, K. L., & Berman, S. L. (2023). Mindful Plus Mentoring: New experimental study highlights the promise of mindfulness skills in mentoring programs. *Chronicle of Evidence-Based Mentoring*.

Dias-Diana, J.L., & Noronha, A.P.P. (2022). Bem-Estar Subjetivo de Estudantes: Variáveis Escolares Associadas e Medidas de Avaliação. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 729-751. <https://doi.org/10.12957/epp.2022.68648>

Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychology Bulletin*, 125, 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>

Diener, E. (2009). *The Science of Well-Being*. Springer.

Diener, M., Sartor, S., Becraft, A., & Joo Oh, Y. (2025). Assessing the Feasibility, Effectiveness, and Acceptability of a Multicomponent Mental Health and Wellbeing Prevention Program Adapted for Youth. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 10, 36. <https://doi.org/10.1007/s41042-025-00231-3>

Diener, E., Lucas, R. E., Oishi, S., Hall, N., & Donnellan, M. B. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15. <https://doi.org/10.1525/collabra.115>

Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>

Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.

Direção-Geral da Educação. (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio Educativo*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>

- Eid, M. (2008). *The Science of Subjective Well-Being*. Guilford Press.
- Eoh, Y., Lee, E., & Park, S. H. (2022). The relationship between children's school adaptation, academic achievement, happiness, and problematic smartphone usage: A multiple informant moderated mediating model. *Applied Research in Quality of Life*, 17(6), 3579–3593. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10080-w>
- Faneca, R. (2018). The Inclusion of refugee and migrant students in Portugal: From policies to practices (pp.171-184). In Kristine M. Harrison, Muhamed Sadiku & François-Victor Tochon (Eds.), *Displacement Planet Earth: Plurilingual Education and Identity for 21st Century*. University of Wisconsin-Madison & Deep Institute.
- Fattore, T., Fegter, S., & Hunner-Kreisel, C. (2019). Children's Understandings of Well-Being in Global and Local Contexts: Theoretical and Methodological Considerations for a Multi-national Qualitative Study. *Child Indicators Research*, 12, 385-407. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9594-8>
- Fernandes, H.M., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.
- Franco D. (2018). Trauma without borders: The necessity for school-based interventions in treating unaccompanied refugee minors. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 35(6), 551–565. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0552-6>
- Galinha, I. & Pais-Ribeiro, J. L. P. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203-214.
- Galván A. (2021). Adolescent brain development and contextual influences: a decade in review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 843–869. <https://doi.org/10.1111/jora.12687>
- Gilman, R. & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311–319.
- Goswami, N., Hansen, D., Gumze, G., Brix, B., Schmid-Zalaudek, K., & Fredriksen, P. M. (2022). Health and academic performance with happy children: A controlled longitudinal study based on the HOPP project. *Frontiers in Cardiovascular Medicine*, 9, 820827. <https://doi.org/10.3389/fcvm.2022.820827>
- Gower, S., Jeemi, Z., Forbes, D., Kebble, P., & Dantas, J. A. R. (2022). Peer mentoring programs for culturally and linguistically diverse refugee and migrant women: An integrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12845. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912845>

Hombrados-Mendieta, I., Millán-Franco, M., Gómez-Jacinto, L., Gonzalez-Castro, F., Martos-Méndez, M. J., & García-Cid, A. (2019). Positive Influences of Social Support on Sense of Community, Life Satisfaction and the Health of Immigrants in Spain. *Frontiers in Psychology*, 10, 2555. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02555>

Horanicova, S., Husarova, D., Madarasova Geckova, A., Lackova Rebicova, M., Sokolova, L., deWinter, A.F., & Reijneveld, S. (2024) Adolescents' Wellbeing at School: What Helps and What Hinders From Feeling Safe and Satisfied? *International Journal of Public Health*, 69, 1607244. <https://doi.org/10.3389/ijph.2024.1607244>

Kalak, N., Lemola, S., Brand, S., Holsboer-Trachsler, E., & Grob, A. (2014). Sleep duration and subjective psychological well-being in adolescence: a longitudinal study in Switzerland and Norway. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 10, 1199–1207. <https://doi.org/10.2147/NDT.S62533>

Karcher, M. (2008). The cross-age mentoring program: A developmental intervention for promoting students' connectedness across grade levels. *Professional School Counseling*, 12(2), <https://doi.org/10.1177/2156759X0801200208>

Kiss, E., Oliveira, O. R. de, Wittmann, E., Herczegh, Z., & Kapornai, K. (2024). The effect of psychological and behavioral problems on the quality of life of children and adolescents based on self-reports and proxy reports. *Health and Quality of Life Outcomes*, 22, Article 84. <https://doi.org/10.1186/s12955-024-02299-y>

Koller, D. (2021). Right of children to be heard. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1), e001161. <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2021-001161>

Lesinskienė, S., Šambaras, R., Ridzvanavičiūtė, I., Jūraitytė, I., Skabeikaitė, S., Stanelytė, U., & Kubilevičiūtė, M. (2025). Sense of Happiness and Wellness Among Adolescents and Their School Environment. *Children*, 12(1), 68. <https://doi.org/10.3390/children12010068>

Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S. & Valois, R. F. (2011). Life Satisfaction and Student Engagement in Adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 249-262.

Liu, Q., Jiang, M., Li, S., & Yang, Y. (2021). Social support, resilience, and self-esteem protect against common mental health problems in early adolescence: A nonrecursive analysis from a two-year longitudinal study. *Medicine*, 100(4), e24334. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000024334>

Lopes, M.M., & Mendes, E.G. (2023). Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? *Revista Brasileira de Educação*, 28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>

Lopes, S., & Sousa, A. (2024). *Relatório de Migrações e Asilo 2023*. AIMA I.P. – Agência para a Integração, Migrações e Asilo.

Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616–628. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>

Lucas-Thompson, R.G., Miller, R.L., Moran, M.J. et al. (2024). “Scaling Out” a Mindfulness-Based Intervention Through a Youth Mentoring Program: Preliminary Evidence for Feasibility, Acceptability, and Efficacy. *Mindfulness* 15, 872–888. <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02334-5>

Luo, L., & Stoeger, H. (2023). Unlocking the transformative power of mentoring for youth development in communities, schools, and talent domains. *Journal of Community Psychology*, 51(8), 3067–3082. <https://doi.org/10.1002/jcop.23082>

Maddock, A., & Blair, C. (2023). How do mindfulness-based programmes improve anxiety, depression and psychological distress? A systematic review. *Current Psychology*, 42, 10200–10222

Maddux, J.E. (2018). *Subjective Well-Being and Life Satisfaction: An Introduction to Conceptions, Theories, and Measures*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Martínez-Libano, J., Kosch Serey, A., & Barahona-Fuentes, G. (2025). Emotional regulation and subjective well-being in adolescents: A systematic review. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 8(1). <https://mhgcj.org/index.php/MHGCJ/article/view/240>

Marino, C., Santinello, M., Lenzi, M., Santoro, P., Bergamin, M., Gaboardi, M., Calcagni, A., Altoè, G., & Perkins, D. D. (2020). Can Mentoring Promote Self-esteem and School Connectedness? An Evaluation of the Mentor-UP Project. *Psychosocial Intervention*, 29(1), 1 - 8. <https://doi.org/10.5093/pi2019a13>

Matić, I., & Musil, V. (2023). Subjective well-being and self-assessed health of adolescents: A longitudinal cohort study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(12), 2853–2862. <https://www.mdpi.com/2254-9625/13/12/197>

Moreira, A.L., Yunes, M.Â.M., Nascimento, C.R.R. et al. (2021). Children’s Subjective Well-Being, Peer Relationships and Resilience: An Integrative Literature Review. *Child Indicators Research*, 14, 1723–1742. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09843-y>

Moreira, P., Cloninger, C., Dinis, L., Sá, L., Oliveira, J., Dias, A., Oliveira, J. (2015). Personality and well-being in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01494>

Mueller, M. K., Phelps, E., Bowers, E. P., Agans, J. P., Urban, J. B., & Lerner, R. M. (2011). Youth development program participation and intentional self-regulation skills: Contextual and individual bases of pathways to positive youth development. *Journal of Adolescence*, 34, 1115-1125.

Novara, C., Martos-Méndez, M. J., Gómez-Jacinto, L., Hombrados-Mendieta, I., Varveri, L., & Polizzi, C. (2023). The influence of social support on the wellbeing of immigrants residing in Italy: Sources and functions as predictive factors for life satisfaction levels, sense of community and resilience. *International Journal of Intercultural Relations*, 92, Article 101743. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.101743>

OCDE. (2019). *Integration models and practices in OECD Countries. OECD Education Working Papers: 3*. Available online: [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/05/refugee-education\\_6e254990/a3251a00-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/05/refugee-education_6e254990/a3251a00-en.pdf).

O’Flaherty, M., & Baxter, J. (2022). Do extracurricular activities contribute to better adolescent outcomes? A fixed-effects panel data approach. *Journal of Adolescence*, 94, 12069. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/jad.12069>

Olcese, M., Cardinali, P., Madera, F., Camilleri, A. P., & Migliorini, L. (2024). Migration and community resilience: A scoping review. *International Journal of Intercultural Relations*, 98, 101924. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101924>

Orkibi, H., & Ronen, T. (2017). Basic Psychological Needs Satisfaction Mediates the Association between Self-Control Skills and Subjective Well-Being. *Frontiers in psychology*, 8, 936. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00936>

Osula, B. & Irvin, S.M. (2009) Cultural awareness in intercultural mentoring: a model for enhancing mentoring relationships. *International Journal of Leadership Studies*, 5(1), 37–50.

Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149–161. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701\\_17](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17)

Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2010). Pupils’ pedagogical well-being in comprehensive school—significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *The European Journal of Psychology of Education*, 25, 207–221. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0013-x>

Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J. J. M., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Sykes, L. A. Y., Kanchewa, S., Kupersmidt, J., & Hussain, S. (2019). The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. *Journal of youth and adolescence*, 48(3), 423–443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>

Rider, E. A., Ansari, E., Varrin, P. H., & Sparrow, J. (2021). Mental health and wellbeing of children and adolescents during the covid-19 pandemic. *BMJ*, 374(1), <https://doi.org/10.1136/bmj.n1730>

Rhodes, J., Reddy, R., Roffman, J., & Grossman, J. B. (2005). Promoting successful youth mentoring relationships: A preliminary screening questionnaire. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 147–167. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-1849-8>

Rossi, T., Trevisol, A., dos Santos-Nunes, D., Dapieve-Patias, N. & Von Hohendorff, J. (2020). Autoeficácia geral percebida e motivação para aprender em adolescentes do Ensino Médio. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(1), 254-263. doi: <http://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.12>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

Santos, S. M. A. V., Moura, C. C., Castro, D. A. M., Rodrigues, L. E. R., Mendes, L. R. E., Pio, M. L., & Bianchini, T. B. (2025). Educação inclusiva e a formação de redes de apoio escolar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 17(1). <https://doi.org/10.55905/cuadv17n1-172>  
<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7421>

Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., & Jeswani, S. (2014). The Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being Across Age. *Social Indicators Research*, 117(2), 561–576. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0361-4>

Silva, E. & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 157-176

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

Soylu, A., Ahmet K., & Mustafa, S. (2020). Refugee children and adaptation to school: An Analysis through cultural responsivities of the teachers. *Ted E~gitim Ve Bilim*, 45, 313–34.

Steinberg, L. D. (2013). *Adolescence* (10th Ed.). McGraw-Hill.

Steinmayr R., Heyder A., Naumburg C., Michels J., & Wirthwein L. (2018). School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, 2631. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631>

Steinmayr, R., Wirthwein, L., Modler, L., & Barry, M. M. (2019). Development of Subjective Well-Being in Adolescence. *International journal of environmental research and public health*, 16(19), 3690. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193690>

Suldo, S. M., Gilfix, H. L., & Morgan, M. M. (2022). Understanding and promoting school satisfaction in children and adolescents. In K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools: Supporting process and practice* (3rd ed., pp. 380–396). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013778-30>

Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>

Sundqvist, A. J. E., Hemberg, J., Nyman-Kurkiala, P., & Ness, O. (2024). Are educational transitions related to young people's loneliness and mental health: a systematic review. *International Journal of Adolescence and Youth*, 29(1), Article 2373278. <https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2373278>

Titzmann, P. F., & Juang, L. P. (2017). Immigrant adolescents: Opportunities and challenges. In R. Scott & M. Buchmann (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences*. Wiley.

Uchino, B.N., Uchino, K.S., Bowen, K.S., Bowen, R.G., & Robert, G. Kent. (2016). Social Support and Mental Health. In Howard S Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental health*. Academic Press Editors.

Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., Kammermann, S.K., & Drane, J.W. (2002). Association Between Life Satisfaction and Sexual Risk-Taking Behaviors Among Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 11, 427–440. <https://doi.org/10.1023/A:1020931324426>

Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E., Scott, Drane, J., & Wanzer (2001). Relationship Between Life Satisfaction and Violent Behaviors among Adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 25(4), 353–366. <https://doi.org/10.5993/AJHB.25.4.1>

Varga, S. M., Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Futch Ehrlich, V., & Deutsch, N. L. (2023). “It's going to help me in life”: Forms, sources, and functions of social support for youth in natural mentoring relationships. *Journal of community psychology*, 51(8), 3289–3308. <https://doi.org/10.1002/jcop.23045>

Vigu, T., & Tardif-Grenier, K. (2024). Social Support Among Adolescents Across Immigrant Generations: A Mixed-Methods Study. *The Journal of Early Adolescence*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02724316241265457>

Wu, H., Yi, Z., & Guo, T. (2023). Can Social Support be Protective against Depressive Symptoms in Adolescents from 24 Low- and Middle-Income Countries? *International Journal of Mental Health Promotion*, 25(3), 375–387. <https://doi.org/10.32604/ijmh.2022.021505>

Wu, Y.-J., & Lee, J. (2022). The most salient global predictors of adolescents' subjective well-being: Parental support, peer support, and anxiety. *Child Indicators Research*, 15, 1601–1629. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09937-1>

Whitlock, B. (2023). Mentorship programs in schools: Bridging the Character Education Gap. *Journal of Moral Education*, 53(1), 89–118. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2280757>

**A educação atravessa um tempo de crise silenciosa. O aumento da ansiedade entre os jovens, o desgaste dos professores, a fratura na relação com as famílias e a persistência do abandono escolar revelam que algo de essencial está a falhar. Este livro parte de uma constatação clara: por detrás de muitos destes sintomas está a fragilidade das relações. É a partir desse diagnóstico que se afirma a urgência de uma Educação Relacional, que devolva ao ato de ensinar e aprender a sua natureza mais profunda: o vínculo humano.**

O que aqui se propõe não é um novo método, mas um novo olhar. A Educação Relacional é apresentada como estratégia transversal capaz de transformar ecossistemas educativos em lugares de pertença, confiança e cooperação, onde aprender se torna um processo significativo e duradouro. Ao longo das páginas, a reflexão abre-se em várias frentes — desde o papel da mentoria na formação integral dos alunos até às práticas de indagação pedagógica que permitem aos professores revisitar criticamente a sua ação; desde a centralidade dos vínculos significativos que sustentam o crescimento humano até à ligação entre escola e mundo através da cidadania global e do compromisso com a sustentabilidade.

O leitor encontrará aqui uma visão inovadora que articula fundamentos sólidos com práticas concretas, revelando que investir na qualidade das relações não é um ideal abstrato, mas uma resposta realista e urgente aos dilemas da educação contemporânea. Mais do que uma compilação de reflexões, esta obra é um convite à transformação: uma escola relacional não é apenas possível, é necessária.

ISBN 978-989-36107-2-5



9 789893 610725 >



PAULA FRASSINETTI  
Escola Superior de Educação



Instituto Politécnico  
de Viana do Castelo



POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM



Escola Superior  
de Educação  
Politécnica de Coimbra



POLITÉCNICO  
DE LEIRIA  
UNIVERSITY OF LEIRIA



Ispa  
Instituto Superior de  
Arquitetura



POLITÉCNICO  
DE PORTALEGRE  
Escola Superior  
de Educação  
e Ciências Sociais



Politécnico  
de Viseu



Devon  
County Council



P. PORTO



UNIVERSIDADE  
LUSÍADA



CIDP  
Centro de Investigação e  
Desenvolvimento



Fundação Minerva  
Cultura - Ensino e Investigação Científica