

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós Graduação em Administração - PROPAD**

Adriana Alvarenga Marques

**A mentoria na educação de crianças e adolescentes
carentes: estudo de caso de um projeto de reforço
escolar em uma comunidade do Recife/PE.**

Recife, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

CLASSIFICAÇÃO DE ACESSO A TESES E DISSERTAÇÕES

Considerando a natureza das informações e compromissos assumidos com suas fontes, o acesso a monografias do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco é definido em três graus:

- "Grau 1": livre (sem prejuízo das referências ordinárias em citações diretas e indiretas);
- "Grau 2": com vedação a cópias, no todo ou em parte, sendo, em consequência, restrita a consulta em ambientes de biblioteca com saída controlada;
- "Grau 3": apenas com autorização expressa do autor, por escrito, devendo, por isso, o texto, se confiado a bibliotecas que assegurem a restrição, ser mantido em local sob chave ou custódia;

A classificação desta dissertação se encontra, abaixo, definida por seu autor.

Solicita-se aos depositários e usuários sua fiel observância, a fim de que se preservem as condições éticas e operacionais da pesquisa científica na área da administração.

Título da Dissertação: A mentoria na educação de crianças e adolescentes carentes: estudo de caso de um projeto de reforço escolar em uma comunidade do Recife/PE.

Nome do Autor: **Adriana Alvarenga Marques**

Data da aprovação: 21 de março de 2006.

Classificação, conforme especificação acima:

Grau 1

Grau 2

Grau 3

Adriana Alvarenga Marques

Adriana Alvarenga Marques

A mentoria na educação de crianças e adolescentes carentes: estudo de caso de um projeto de reforço escolar em uma comunidade do Recife/PE.

Orientadora – Prof^ª. Sônia Maria Rodrigues Calado Dias, Ph.D.

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Mestre em Administração, área de concentração em Gestão Organizacional, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Recife, 2006.

Marques, Adriana Alvarenga

A mentoria na educação de crianças e adolescentes carentes : estudo de caso de um projeto de reforço escolar em uma comunidade do Recife / PE / Adriana Alvarenga Marques. – Recife : O Autor, 2006.

148 folhas : fig., quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Administração, 2006.

Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1. Educação de crianças e adolescentes. 2. Delinqüência juvenil. 3. Mentoria. 4. Aconselhamento – Educação de crianças. I. Título.

37.04

CDU (1997)

UFPE

370.1

CDD (22.ed.)

CSA2006-005

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

**A mentoria na educação de crianças e adolescentes
carentes: estudo de caso de um projeto de reforço
escolar em uma comunidade do Recife/PE**

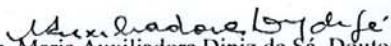
Adriana Alvarenga Marques

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Administração da
Universidade Federal de Pernambuco e aprovada em 21 de março de 2006.

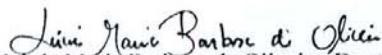
Banca examinadora:



Prof.ª Sônia Maria Rodrigues Calado Dias, Doutora, UFPE (orientadora)



Prof.ª Maria Auxiliadora Diniz de Sá, Doutora, UFPB (examinadora externa)



Prof.ª Lúcia Maria Barbosa de Oliveira, Doutora, FBV (examinadora interna)

Àqueles que, por algum motivo, não tiveram a oportunidade de conhecer o brilho das letras e que, hoje excluídos, vivem à sombra do conhecimento.

Agradecimentos

A Deus, nosso amado Pai, que fez com que mais um dos meus sonhos se tornasse realidade, que colocou pessoas dEle ao meu redor para me ensinar, incentivar, compartilhar e corrigir.

À querida Professora Dr^a. Sônia Calado, por sua dedicação e nobreza ao partilhar saberes tão altos comigo e pela confiança e aceitação.

Aos meus queridos e competentes mestres que me ensinaram, entre tantos conteúdos, a alegria e a dor do aprendizado.

Ao professor Dr. Pedro Lincoln, pelo exemplo de aula e pela consideração.

Às professoras Dr^{as} Lenice Pimentel e Maria Auxiliadora (UFAL/CHLA), por me apresentarem a este Programa.

À Professora Dr^a. Lilian Outtes, por sua amizade e profissionalismo .

À UFPE esta reconhecida Instituição da qual eu muito me orgulho.

A todos os que fazem o PROPAD, minha sincera gratidão.

À dona Socorro, pela simpatia e pelo cafezinho gostoso.

Ao Sr. Moab Silva e sua esposa Miriam, pela receptividade e apoio.

A todos os que fazem o Projeto Amigos para Sempre, pela abertura, colaboração e confiança.

Ao Emanuel Marques, meu querido marido, pelo carinho, apoio e paciência tão presentes nestes dois anos. Obrigada, amor.

Aos meus filhos, Juliana e Carlos Henrique, pela força que, mesmo sem saber, me transmitiram o tempo todo.

Aos meus pais, Carlos e Ana, por pedirem a Deus pela minha vida. Ele os tem ouvido!

Aos meus sogros, Fernando Marques e Zeine Gomes pelo incentivo constante, e por acreditar em mim.

Aos meus irmãos, Edilson, Elisana e Adilson.

Ao Dr. Conrado Paulino (*in memoriam*) e sua esposa Dr^a. Zery Gomes, pelos sábios e sinceros conselhos.

Ao Sr. Joaquim, Vera, e Fabiana Sousa, pelo apoio e assistência.

À Roberta Araújo, pela amizade mesmo que à distância.

Aos colegas da turma 10, pelas alegrias e agonias partilhadas. De fato, vocês são 10! Que Deus vos abençoe ricamente.

A Ana Claudia, Ariádne, Denise, Maria Elisa e à Monique, pela amizade construída neste período.

Minha sincera gratidão a todos que contribuíram para que este sonho se tornasse real. Sem vocês esta conquista não seria possível.

Muito obrigada!

“Ainda que eu conheça todos os mistérios e toda a ciência, se não tiver amor, nada serei”.

Adap. Apóstolo Paulo

Resumo

A mentoria se caracteriza pela relação existente entre mentor (alguém com reconhecida experiência) e mentorado (um neófito), na qual o mentor serve de guia para o jovem aprendiz, dando-lhe conselhos, instruções, patrocínio e amizade, de modo a facilitar o desenvolvimento de sua carreira. Em troca, o mentor obtém reconhecimento, apoio e realização ao acompanhar o crescimento profissional de seu mentorado. A mentoria voltada para jovens e adolescentes com risco para a delinqüência tem sido investigada em países como Estados Unidos e Canadá. Dentre os benefícios encontrados, pode-se citar a diminuição de comportamentos agressivos, redução da evasão escolar, aumento da auto-estima e, conseqüentemente, redução da delinqüência juvenil. A presente pesquisa propôs-se a investigar um programa de mentoria, voltado para crianças e adolescentes carentes. O objetivo foi verificar quais as especificidades deste programa num contexto brasileiro e quais os benefícios desta relação na vida dos mentorados (crianças e adolescentes), dos mentores (colaboradores do projeto) e da comunidade. A percepção das famílias acerca do projeto também foi considerada. Fez-se um estudo de caso exploratório-descritivo, acerca de um projeto de reforço escolar, localizado na Vila do Vintém II, uma comunidade carente do Recife. A estratégia de pesquisa foi qualitativa, através de entrevistas, observação e análise documental. Pôde-se perceber que apenas em alguns aspectos a mentoria ocorrida no projeto diferia dos achados na literatura. Por exemplo, o fato de o mentor ser um modelo para o mentorado (fato explícito teoricamente) não ficou evidenciado neste contexto. A pesquisa procurou verificar a viabilidade de uma forma de intervenção na vida de crianças e adolescentes carentes, que pode ser utilizada por organizações privadas como meio de ação de responsabilidade social e por instituições públicas, no sentido de alcançar maior aproveitamento escolar das crianças e dos adolescentes.

Palavras-chave: Mentoria. Educação. Comunidade carente. Delinquência. Suporte psicossocial.

Abstract

Mentorship is characterized by the relationship between a mentor (someone with recognized experience) and the individual to be mentored (novice), in which the mentor guides the young apprentice, offering him/her counsel, advice and friendship in a way as to facilitate the development of his/her career. In exchange, the mentor obtains recognition, support and personal reward taking part in the professional growth of the person being mentored. Mentorship geared towards youth and teenagers with risks of becoming delinquent individuals has been investigated in countries such as the United States and Canada. Among the benefits found, one can mention the decrease in aggressive behavior and school absenteeism, an increase in self esteem and, consequently, a decrease in juvenile delinquency. This research is intended to investigate a mentorship program geared towards impoverished children and teenagers, with the purpose of verifying if in the Brazilian context, specifically in the northeast of Brazil, the mentor relationship presents the same characteristics as those shown in previously documented researches. This is a descriptive-exploratory case study about a school tutorship program at Vila do Vintém II, a slum in Recife, Pernambuco, Brazil. The objective of this study was to verify what are the specificities of a mentorship program designed for children and teenagers in the Brazilian context, and what are the benefits of this relationship in the life of those who are mentored (children and teenagers), the mentors (who joined the program) and the community. The perception of the families about the program has been taken into consideration as well. The strategy used for this research was qualitative through interviews and observation, and documental analysis. It was observed that only in a few aspects the mentorship analyzed in this program was different from the findings of previous research as, for instance, the fact that the mentor is considered a role model for the apprentice (a theoretical fact that is widely accepted) has not been evidenced in this context. This research was intended to demonstrate the possibility of an intervention in the lives of

impoverished children and teenagers, and can be utilized by organizations in their social responsibility actions, and by public policy formulators, with the purpose of increasing school progress for children and teenagers.

Key-words: Mentorship. Tutorship. Education. Impoverished community. Delinquency.

Psychosocial support.

Lista de figuras

Figura 1 (4)	Foto da Vila do Vintém II	60
Figura 2 (4)	Foto das palafitas da Vila do Vintém II	61
Figura 3 (4)	Foto da festa de Natal para as crianças da Vila Vintém	63
Figura 4 (4)	Foto da festa das crianças na sede do projeto	64
Figura 5 (4)	Modelo de Certificado de Padrinho	70
Figura 6 (4)	Foto da apresentação das meninas do projeto em uma missa de Natal realizada pela Igreja Católica de Casa Forte, na Vila Vintém	81
Figura 7 (4)	Foto da professora e alunos durante a aula de reforço na sede do projeto	90
Figura 8 (4)	Boletim escolar de Afrânio	98
Figura 9 (4)	Boletim escolar de Jairo	99

Sumário

1	Introdução	15
1.1	Objetivos	18
1.1.1	Objetivo geral	18
1.1.2	Objetivos específicos	18
1.2	Justificativa	19
1.2.1	Justificativa teórica	19
1.2.2	Justificativa prática e social	19
2	Fundamentação teórica	21
2.1	Mentoria	21
2.1.1	Funções de mentoria	24
2.1.1.1	Suporte de carreira	24
2.1.1.2	Suporte psicossocial	26
2.1.2	Fases da relação mentoria	28
2.1.3	Tipos de mentoria	30
2.1.3.1	Mentoria informal	30
2.1.3.2	Mentoria formal	31
2.1.4	Fatores relacionados ao êxito da relação de mentoria formal	31
2.1.4.1	Seleção de mentores e mentorados	32
2.1.4.2	Treinamento, supervisão e acompanhamento do programa de mentoria	33
2.1.4.3	Frequência dos encontros	34
2.1.4.4	Duração da relação de mentoria	34
2.2	Benefícios da relação de mentoria	35
2.2.1	Benefícios da relação de mentoria para o mentorado	36
2.2.2	Benefícios da relação de mentoria para o mentor	39
2.2.3	Benefícios sociais da relação de mentoria	41
3	Metodologia	46
3.1	Delineamento da pesquisa	46
3.2	Primeira fase da coleta de dados	47
3.2.1	Objetivo	47
3.2.2	Instrumentos de coleta de dados	48
3.3	Segunda fase de coleta de dados	50
3.3.1	Objetivos	50
3.3.2	Instrumentos de coleta de dados	50
3.4	Sujeitos da pesquisa	52
3.4.1	Critérios para seleção dos sujeitos	53
3.5	Métodos de análise e interpretação dos dados	54
3.6	Limitações da pesquisa	56
4	Apresentação, análise e discussão dos achados	58
4.1	O caso	58
4.1.1	O contexto do projeto: Vila Vintém II	58
4.1.2	O projeto Educação é Vida	62
4.1.3	Atividades desenvolvidas pelo projeto	65
4.1.4	Formalização do projeto como organização não-governamental	67
4.1.5	Situação atual do projeto	68
4.1.6	Dificuldades enfrentadas pelo projeto	69
4.1.7	Motivação para a existência e continuidade do projeto	70
4.1.8	Dados dos mentores entrevistados	71
4.1.9	Dados dos mentorados pesquisados	72

4.1.9.1	Alunos tidos como que de êxito nos estudos	72
4.1.9.2	Alunos tidos como que de não êxito nos estudos	74
4.2	Achados referentes à primeira questão norteadora do trabalho	76
4.2.1	O projeto Educação é Vida como um programa de mentoria	76
4.2.2	Funções de mentoria encontradas no projeto Educação é Vida	78
4.2.2.1	Suporte de carreira	78
4.2.2.2	Suporte psicossocial	83
4.2.3	Fases da relação de mentoria apresentadas no projeto de reforço	87
4.2.4	Fatores encontrados no projeto que estão relacionados ao êxito da relação de mentoria	87
4.2.5	Fatores responsáveis pelo êxito e não êxito nos estudos percepção do mentor e da família do mentorado	93
4.2.6	Resposta da primeira questão norteadora: especificidades da relação de mentoria existentes no projeto de reforço escolar	94
4.3	Achados referentes à segunda questão norteadora	95
4.3.1	Aumento da auto-estima, da responsabilidade, maior progresso escolar e perspectiva positiva de futuro	95
4.3.2	Resposta da segunda questão norteadora: benefícios da mentoria para a criança / adolescente do projeto	101
4.4	Achados referentes à terceira questão norteadora	101
4.4.1	Realização pessoal	101
4.4.2	Motivação	102
4.4.3	Ser amado pelo mentorado	103
4.4.4	Autoconhecimento	103
4.4.5	Senso de dever cumprido	104
4.4.6	Resposta da terceira questão norteadora: benefícios da mentoria para o mentor	104
4.5	Achados referentes à quarta questão norteadora	105
4.5.1	Desenvolvimento educacional das crianças e dos adolescentes	105
4.5.2	Assistencialismo	106
4.5.3	Diminuição da delinqüência	107
4.5.4	Resposta da quarta questão norteadora: benefícios sociais da relação de mentoria	108
5	Conclusão	109
5.1	Contribuições do estudo	112
5.1.1	Contribuição teórica	112
5.1.2	Contribuição prática	113
5.1.3	Contribuição social	113
5.2	Sugestões de pesquisas futuras	114
	Referências	115
	APÊNDICE A- Apresentação da entrevista	122
	APÊNDICE B- Roteiro da entrevista com os pais	124
	APÊNDICE C- Roteiro da entrevista com os colaboradores	127
	APÊNDICE D- Roteiro da entrevista com o fundador do Projeto Educação é Vida	129
	ANEXO A- Estatuto da Comunidade Cristã Amigos para Sempre	132
	ANEXO B- Documento de apresentação do Projeto Educação é Vida	140
	ANEXO C- Estrutura básica para orientação de teses e dissertações	147

1 Introdução

A educação no Brasil tem sido, nos últimos anos, alvo de atenção por parte dos governantes, da iniciativa privada e da sociedade. De acordo com dados do IBGE-Pnad (2000), o Brasil conta com um índice de analfabetismo de 11,6%, sendo que na Região Nordeste este índice sobe para 23%. Em se tratando de analfabetismo funcional, o que se refere às pessoas com menos de quatro anos de estudo completos, o índice é de 24% no Brasil e 39% na Região Nordeste, chegando a 43% em alguns municípios. Tais dados revelam a existência de municípios onde quase metade da população tem menos de quatro anos de estudo. O fato de haver analfabetos funcionais em tão grande proporção pode ser explicado pela evasão escolar.

Trata-se de milhões de brasileiros excluídos, à margem, por não terem acesso à leitura, à escrita, à cultura e ao conhecimento formal, comprometendo ainda mais a auto-estima e reduzindo a qualidade de vida de tais pessoas. A alta taxa de analfabetismo (11,6%) reduz ainda mais o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) que, no Brasil, é considerado médio: 0,77 (PNUD, 2000). O IDH foi criado para medir o nível de desenvolvimento humano dos países, com base em indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula); longevidade e renda. Tal índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Em Pernambuco este índice é de 0,69 considerado médio. A taxa de ocupação no mercado de trabalho cresce à medida que a escolaridade aumenta. Entre analfabetos é de 52% a chance de ocupação, enquanto que entre graduados sobe para 87% (NERY; COSTA, 2003).

São brasileiros que, devido à exclusão social decorrente do analfabetismo entre outros fatores, não fazem parte do mercado consumidor. Pessoas que, por sua insuficiente renda, ou

total falta dela, ficam seriamente limitadas no tocante ao consumo, sendo muitas dependentes de políticas assistencialistas.

As empresas também sofrem as conseqüências do analfabetismo, seja absoluto (pessoa iletrada) ou funcional, pois têm, em função dele, uma mão de obra desqualificada. Soma-se o fato de que estas pessoas não fazem parte de sua clientela, uma vez que não têm poder aquisitivo para tal.

Estatísticas confirmam que há um aumento na renda à medida que se acrescentam anos de estudo. A cada ano de estudo a renda aumenta cerca de 16% (IBGE-PNAD, 1998) e, conseqüentemente, aumenta também o poder de compra, a inserção social e a qualificação.

Uma questão pertinente, em se tratando de evasão escolar, é sua associação com a delinqüência. Um estudo realizado com adolescentes paulistas demonstrou que a defasagem escolar, bem como a multirrepetência são fatores positivamente relacionados com a inserção de jovens na criminalidade (DIAS, 2003).

Barros et al (1994) revelam que um dos principais determinantes do desempenho escolar da criança é a educação média das mães. Riveiro (2001), com base em dados da Unesco, afirma que os brasileiros que são analfabetos absolutos estão localizados principalmente em áreas carentes da Região Nordeste. Considerando que há grande propensão de as mães que moram em comunidades carentes do Nordeste serem analfabetas e que a educação da mãe tende a ser um fator determinante da educação dos filhos, parece legítimo esperar limitações graves na educação de crianças em comunidades carentes do Recife.

O atual governo, em 2001, criou o Programa Nacional do Bolsa-Escola que incentiva a família a colocar o filho na escola e fazê-lo permanecer nela. Para tanto, a família recebe a quantia de R\$ 15,00 por filho matriculado (MEC, 2005). O projeto visa a redução da evasão escolar sem, no entanto, acompanhar o rendimento do aluno beneficiado.

Quanto à iniciativa privada, a educação tem sido o foco de algumas empresas ao investirem na formação dos funcionários e dos filhos destes. Acerca do levantamento sobre as 100 melhores empresas para se trabalhar no ano de 2002, Silveira (2002) afirma que é fato relevante para a organização que pertence a este *ranking*, a colaboração com a comunidade na qual está inserida. Para tal, algumas organizações contam inclusive, com seus funcionários agindo como voluntários nestas ações de responsabilidade social. Desenvolvendo atividades como esta, de responsabilidade social e cidadania, a empresa é mais bem avaliada por seus *stakeholders* internos e externos (ASHLEY, 2003).

Nos Estados Unidos, uma alternativa para evitar a evasão escolar tem sido desenvolvida através da mentoria. Nesta relação, o mentor é uma pessoa mais experiente do que o mentorado, alguém em quem este confia, com quem pode compartilhar suas dificuldades, necessidades e anseios e de quem recebe apoio e orientação. Um exemplo deste trabalho foi realizado por Klaw et al (2003), com adolescentes afro-americanas gestantes. O objetivo do programa de mentoria era ajudar estas novas mães a terminar a escola e a conseguir resultados educacionais satisfatórios após o nascimento da criança. O estudo mostrou que, das adolescentes que foram acompanhadas durante dois anos por um mentor, 65% terminaram os estudos. Já entre as mães que não contaram com o programa de mentoria, este percentual caiu para 35. Pode-se concluir que, apesar dos fatores adversos (maternidade na adolescência, dificuldade econômica e preconceito racial), a mentoria mostrou-se eficaz no combate à evasão escolar.

No Recife (PE), em uma comunidade carente, verificou-se a existência de um programa de reforço escolar. Foram percebidas, através de uma pesquisa exploratória, evidências da relação de mentoria entre os colaboradores e os alunos, sendo estes, os mentorados. Esta evidência criou a possibilidade de pesquisar os benefícios produzidos pela relação de mentoria voltada para educação de crianças e adolescentes carentes no Brasil.

Investiga-se, assim, até que ponto a mentoria pode ser um recurso para auxiliar no aumento do aproveitamento escolar dos mentorados e na redução da evasão escolar. Desta forma, considerando a situação da educação, as limitações impostas pelo analfabetismo e a evasão escolar que, além da exclusão social, está associada à delinquência, definimos a seguinte pergunta de pesquisa:

Como ocorre a mentoria voltada para a educação de crianças e adolescentes em uma comunidade carente do Recife?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Investigar como ocorre a mentoria em um programa de reforço escolar voltado para crianças e adolescentes carentes de uma comunidade do Recife/PE.

1.1.2 Objetivos específicos

- Investigar as especificidades da relação de mentoria (funções, fases, tipos e fatores de êxito) voltada para crianças e adolescentes carentes no contexto de uma comunidade do Recife;
- Verificar quais os benefícios da mentoria para o mentorado, na percepção das famílias destes;
- Investigar quais os benefícios da mentoria para os mentores, na percepção destes, e
- Verificar quais os benefícios sociais obtidos através da relação de mentoria.

1.2 Justificativa

O presente trabalho se justifica devido à relevância do tema que aborda e de suas implicações políticas, organizacionais e sociais.

1.2.1 Justificativa teórica

No aspecto teórico, pode-se citar a escassez de bibliografia nacional acerca da mentoria. Trata-se de um fenômeno pouco estudado no Brasil e, menos ainda, voltado para educação de jovens e adolescentes. Faz-se necessário, portanto, investigar como ocorre a mentoria no país e quais as suas especificidades e características. Neste sentido, o presente estudo pode oferecer algumas contribuições.

1.2.2 Justificativa prática e social

Do ponto de vista prático, a proposta é que, conhecendo como a mentoria ocorre aqui, à luz da teoria existente, se possa auxiliar o processo, otimizando-o.

Quanto à justificativa da pesquisa do ponto de vista social, pode-se mencionar a necessidade de pesquisar alternativas para minimizar os problemas de analfabetismo, evasão escolar e delinqüência juvenil. Estes problemas fazem parte do cotidiano do Recife, bem como das demais grandes cidades brasileiras.

As organizações podem ter nesta pesquisa um modelo de ação de responsabilidade social, intervindo na comunidade local e, inclusive, preparando a sua futura mão-de-obra.

Outra justificativa deste trabalho é a possibilidade de contribuir com as políticas públicas, no sentido de sugerir uma alternativa de intervenção na educação de crianças e adolescentes, em particular as que se encontram em situação de risco.

Neste capítulo introdutório foi apresentado o tema abordado, os objetivos da presente pesquisa e as razões pelas quais o estudo se justifica. No próximo capítulo será exposta a literatura que fornece as bases teóricas para a pesquisa.

2 Fundamentação teórica

Com o intuito de se investigar como ocorre a mentoria voltada para crianças e adolescentes carentes, faz-se necessário trazer à luz o que a teoria diz acerca da mentoria. Portanto, tratar-se-á neste capítulo sobre o conceito de mentoria e suas especificidades, ou seja, quais as funções desempenhadas na relação; as fases pertinentes a este relacionamento; os tipos de mentoria e os fatores relacionados ao êxito desta relação. Os benefícios que a mentoria oferece ao mentorado, ao mentor e à comunidade também serão considerados. Segue-se, pois, o conceito de mentoria.

2.1 Mentoria

A palavra mentor surgiu por volta de 800 a.C. na antiga Grécia, mais especificamente, na Odisséia de Homero. O poema épico, pertinente à Mitologia Grega, relata as aventuras e as batalhas vividas pelo rei Odisseu (Ulisses, em latim). Ao partir de Tróia para guerra, Odisseu confiou a guarda de seu filho Telêmaco a Mentor, seu amigo (ENSHER; MURPHY, 1997). Mentor passou a ser o responsável pela preparação de Telêmaco para ser o sucessor de seu pai. Mentor não ocupou lugar de destaque na obra de Homero. Entretanto, em 1699, François de la Mothe-Fenelon fez uma releitura da Odisséia e atribuiu a Mentor a condição de segundo pai, professor, orientador e guia de Telêmaco. Através de Fenelon, escritor e educador, a figura de Mentor tornou-se conhecida e relevante e, em 1750, a palavra mentor já constava nos dicionários contendo o seguinte significado: conselheiro, sábio, protetor e financiador (GEHRINGER, 2002). Apesar de a mentoria ter surgido em tempos muito distantes, a sistematização dos estudos nesta área data de apenas três décadas.

Em 1978, Levinson et al (apud KLAW et al, 2003) caracterizaram a mentoria como a assistência unilateral de um indivíduo mais graduado e desejoso de partilhar seus conhecimentos e experiência, a um menos experiente, visando o desenvolvimento deste. O relacionamento com um mentor propicia ao jovem adentrar com êxito o mundo dos adultos e o mundo dos negócios. Higgins e Kram (2001) salientam que mentores não precisam ser, necessariamente, pessoas mais graduadas do que os mentorados, podendo ser seus colegas, pares ou parentes. Hesgtad (1999) declara que o importante é que o mentor exerça influência sobre o mentorado.

Hunt e Michael (1983) caracterizam o mentor como alguém que está comprometido em prover crescimento pessoal e suporte de carreira ao seu mentorado. Higgins e Kram (2001) consideram que o apoio e a assistência na relação de mentoria seriam bilaterais. Nesta relação mentor e mentorado se auxiliariam no processo de desenvolvimento e tal processo dar-se-ia através de redes de mentoria e não apenas de um mentor para um mentorado. As autoras trazem à mentoria a perspectiva do desenvolvimento de redes, no qual o mentorado dispõe de vários mentores.

Os Estados Unidos e parte da Europa têm demonstrado interesse científico e desenvolvido pesquisas sobre o tema. Estas pesquisas têm sido voltadas para a área organizacional, na qual a mentoria se destina a jovens que ingressam na organização e são acompanhados por um sênior. Entretanto, a mentoria também pode ser utilizada na área educacional e dirigir-se a estudantes, como ocorre, por exemplo, no sistema de escola pública da cidade de Nova Iorque e na Austrália (ZEY, 1998). Acerca da importância da mentoria no âmbito educacional, Astin (1977) defende que alguns estudantes ao serem mentorados podem se sentir mais encorajados e se envolver mais com os estudos e aprendizado, uma vez que o mentor pode ser um referencial para tal.

A mentoria voltada para crianças seria, de acordo com Brody (1991, apud JACKSON, 2002), um relacionamento entre um adulto e uma criança visando facilitar o crescimento pessoal, educacional e social desta. Nos EUA, tem crescido o número de programas de mentoria com foco na área social, visando atender às minorias ou aos jovens, adolescentes e crianças com risco para delinqüência. DuBois et al (2002) realizaram uma meta-análise buscando levantar os efeitos de 55 programas de mentoria voltados para juventude. Estes programas diferiam no currículo. No entanto, a grande maioria enfatizava o relacionamento entre um jovem problemático e um adulto mais experiente. O objetivo era o de ajudar o jovem a resolver satisfatoriamente as dificuldades da vida (KEATING et al, 2002). Pode-se então afirmar que a mentoria é o relacionamento entre um adulto e um jovem, com o qual o mentor está comprometido. Este comprometimento visa o desenvolvimento pessoal e profissional de seu mentorado (KRAM, 1985).

Atualmente os mentores naturais, pais, avós e tios, nem sempre estão disponíveis para o adolescente. As famílias, a escola e a comunidade têm reduzido, drasticamente, ao longo dos anos, a disponibilidade de adultos para acompanhar e oferecer suporte aos jovens (DARLING et al, 2002). Estas instituições que ao longo da história eram as responsáveis por prover os jovens de suporte necessário e de condução, têm sofrido mudanças e reduzido sua capacidade de continuar a prover tal apoio. A demanda dos grandes centros urbanos, bem como o êxodo rural, fizeram com que o número de adultos que serviam de líderes, modelos e agentes de controle social, diminuísse. A entrada das mães no mercado de trabalho e o aumento das separações conjugais levaram os adolescentes a passar menos tempo com os pais, ficando grande parte do tempo com pares e sem a supervisão de um adulto (HARRIS et al, 2002).

A disponibilidade dos adultos para com as crianças tem diminuído de tal forma que mais de 25% das crianças nascem em casas com apenas um dos pais e 50% das crianças

vivem a maior parte de sua infância nesta mesma situação. A escassez de adultos para suportar crianças e adolescentes é ainda mais intensa em se tratando de comunidades carentes (GROSSMAN; TIERNEY, 1998). Darling et al (2002) verificaram que em muitos casos, na ausência de suporte dos mentores naturais, os mentores voluntários têm sido alistados.

A literatura aborda as funções pertinentes a este relacionamento, através das quais o mentor terá condições de contribuir com o crescimento de seu mentorado. Tais funções de mentoria serão abordadas na próxima seção.

2.1.1 Funções de mentoria

São as funções desempenhadas no decorrer da relação de mentoria. Na mentoria tradicional, o mentorado recebe do mentor assistência individual, acesso a informações necessárias, *feedback*, encorajamento, suporte de carreira e suporte emocional (MULLEN, 1998). Kram (1985) agrupou diversas atividades em dois grupos de funções desempenhadas pelo mentor, quais sejam: suporte de carreira e suporte psicossocial. Estas funções são distintas, mas inter-relacionadas. A relação de mentoria pode prover os dois tipos de suporte ou apenas um destes, a depender do nível da relação (RAGINS, 1997). No entanto, quando ocorrem as duas funções, ou seja, suporte de carreira e psicossocial, a mentoria se torna mais intensa (KRAM, 1983).

Nas seguintes seções será apresentado e definido o suporte oferecido pelo mentor ao seu mentorado, tanto em termos de carreira, quanto psicossocial.

2.1.1.1 Suporte de carreira

O suporte de carreira inclui a ajuda que o mentor dá ao mentorado para que este se firme na organização e conheça seus meandros, preparando-o para a ascensão. Este suporte refere-se também às atividades que o mentor desenvolve no sentido de auxiliar o mentorado

em sua carreira profissional. Kram (1985) identifica as seguintes atividades: oferta de tarefas desafiadoras, *coaching*, proteção, exposição e visibilidade positiva e patrocínio. Tais funções são abordadas abaixo:

a) Oferta de tarefas desafiadoras

São as tarefas que o mentor atribui ao mentorado visando o desenvolvimento de competências específicas. Juntamente com estas tarefas o mentor provê treinamento técnico capacitando-o a superar desafios. O mentor também fornece *feedback* ao mentorado sobre seu desempenho. A oferta de tarefas desafiadoras prepara o mentorado para posições de maior responsabilidade.

b) Coaching

Ocorre quando o mentor, tal qual um técnico, transmite conhecimento ao mentorado sobre como “navegar” no mundo dos negócios. O mentor sugere estratégias e transmite informações ao mentorado. Chao et al (1992), defendem que o *coach* preocupa-se apenas com a tarefa e as informações necessárias para sua realização, não desenvolvendo o interesse para com a carreira do jovem aprendiz. Entretanto, como observam Azevedo e Dias (2002), o mentor em algumas ocasiões realiza o *coaching*, por exemplo, quando orienta o mentorado com respeito ao desenvolvimento de habilidades específicas para o cumprimento de determinada tarefa.

c) Proteção

Ocorre quando o mentor se coloca na posição de um escudo, protegendo seu mentorado. O mentor pode assumir determinadas falhas de seu mentorado ou não permitir que elas se tornem conhecidas. A proteção tende a ocorrer com mais frequência quando o mentorado ainda não apresenta resultados dignos de exposição. Klaw et al (2003) afirmam que o mentor pode, inclusive, advogar em nome de seus mentorados adolescentes.

d) Exposição e visibilidade positiva

Ocorre quando o mentor dá ao mentorado condições de demonstrar seu potencial às pessoas de mais alto nível, facilitando futuras promoções. O mentor expõe positivamente o mentorado.

e) Patrocínio

O patrocínio acontece quando o mentor indica formal ou informalmente o mentorado para promoção. Ele viabiliza a ascensão de seu mentorado através desta indicação ou quando propicia os recursos necessários para o desenvolvimento profissional de seu mentorado.

Estas são as atividades que o mentor desempenha no sentido de viabilizar o desenvolvimento profissional do mentorado. Seguem abaixo, as funções psicossociais através das quais o mentor desenvolve atividades que contribuem com o crescimento pessoal de seu protegido.

2.1.1.2 Suporte psicossocial

As funções de suporte psicossocial estão mais associadas ao desenvolvimento pessoal do mentorado do que, propriamente, ao seu desenvolvimento profissional. O suporte psicossocial afeta a relação do mentorado consigo mesmo e com as pessoas com as quais se relaciona. O desenvolvimento desta função irá depender da confiança existente na relação. De acordo com Kram (1985), o apoio psicossocial diz respeito ao suporte psicológico e social que o mentor dá ao mentorado. As atividades que compõem este suporte são: amizade, aceitação e confirmação, aconselhamento e modelagem de papéis. Tais atividades são expostas a seguir:

a) Amizade

Ocorre quando a relação de mentoria dá ao mentorado a sensação de bem estar, de ligação e de ser compreendido por seu mentor. O coleguismo facilita ao mentorado

desenvolver relacionamento com pessoas de nível mais elevado do que ele. Esta amizade contribui também para o aumento da autoconfiança do mentorado.

b) Aceitação e confirmação

A aceitação por parte do mentor faz com que o mentorado se sinta seguro inclusive, para assumir riscos e aceitar desafios.

Dados qualitativos de estudos feitos por Style e Morrow (1992) demonstraram que relacionamentos voltados para juventude são mais eficazes quando o adulto pode compreender as dificuldades enfrentadas por seus mentorados bem como respeitar e aceitar sua família, classe social e cultura.

c) Aconselhamento

Ocorre quando o mentorado, ao falar de suas dúvidas, medos e ansiedades, tem no mentor um conselheiro, alguém que o escuta e lhe dá feedback. Ao desempenhar esta função, o mentor pode se valer de suas próprias experiências e dilemas enfrentados no início de sua carreira.

d) Modelagem de papéis

A modelagem ocorre quando o mentorado vê em seu mentor sua própria imagem idealizada. Neste caso, os comportamentos, os valores e as atitudes do mentor são exemplos a serem seguidos. A partir desta identificação, o mentorado passa a admirar, respeitar e imitar seu mentor. Scandura (1992) considera que o fato de o mentor ser um modelo para o mentorado estaria em uma terceira função da mentoria, distinta de suporte psicossocial. No entanto, para efeito deste trabalho, tal fator será considerado como pertinente ao suporte psicossocial, uma vez que se tomou por base o modelo proposto por Kram (1985). O mentorado pode ver seu mentor como representante do seu próprio futuro (RAGINS, 1997). No caso de jovens e adolescentes, os adultos são vistos como ideais, com quem aqueles aprenderão determinados comportamentos, de

quem irão receber colaborações sobre carreiras potenciais e com quem irão desenvolver habilidades específicas (RHODES et al, 2002). Com relação às implicações deste aprendizado, Hartman e Harris (1992) encontraram que estudantes modelam seu estilo de gerenciamento baseados no estilo de liderança da pessoa que admiravam quando mais novos. Por sua vez, Zacharatos et al (2000) em um estudo sobre liderança transformacional, observaram que o desenvolvimento dos comportamentos de liderança se dá na adolescência e que comportamentos aprendidos nesta fase tendem a ser estáveis. Finalmente, Krosnick e Alwin (1989) defendem que, assim como os comportamentos, as atitudes adquiridas durante a adolescência tendem a permanecer na vida adulta.

Especificamente, em se tratando de mentoria voltada para jovens e adolescentes, Klaw et al (2003) observaram as implicações e possibilidades de mudança de comportamento do mentorado ao se ter no mentor um modelo:

... os mentores podem servir como exemplos concretos de realização educacional e ocupacional, demonstrando as qualidades que os adolescentes podem desejar imitar. O adolescente pode adotar comportamentos novos observando e comparando seu próprio desempenho ao de seu mentor (p.225).

Nesta seção foram apresentadas as funções de mentoria, ou seja, suporte de carreira e suporte psicossocial. Na sequência, serão abordadas as fases pelas quais o relacionamento se desenvolve até chegar à redefinição.

2.1.2 Fases da relação mentoria

Dando continuidade às características da relação de mentoria, serão abordadas as fases pertinentes a esse relacionamento. Vale salientar que a relação de mentoria com crianças e adolescentes de risco podem ou não apresentar estágios semelhantes à mentoria desenvolvida no âmbito da organização (RHODES et al, 2002).

Da perspectiva organizacional, Kram (1983) sugere que a mentoria ocorre geralmente em quatro fases distintas, mas não rígidas. São elas:

- Iniciação - esta fase ocorre no início da relação, na qual o mentor é admirado e respeitado pelo mentorado. O mentor reconhece o mentorado como alguém com potencial e com quem irá desenvolver um trabalho agradável. O mentorado também é visto pelo mentor como alguém que lhe proverá assistência técnica e que será beneficiado com seus conselhos, uma vez que o mentor tem mais experiência de vida. Estas fantasias iniciais serão responsáveis por orientar as expectativas presentes na relação de mentoria.
- Cultivo - nesta fase as expectativas surgidas no início da relação irão defrontar-se com a realidade do contato. O mentor proverá o mentorado com as funções de carreira e psicossociais. Kram (1983) salienta que o suporte de carreira vai depender das tarefas e da experiência do mentor. No entanto, o suporte psicossocial está mais fortemente relacionado à confiança e à mutualidade que houver na relação. É nesta fase de cultivo que as funções da mentoria serão plenamente desenvolvidas.
- Separação - ocorre quando a natureza do relacionamento é alterada por mudanças no contexto social ou organizacional. Este período é marcado por ansiedade, em que o mentorado sente necessidade de autonomia e independência. A separação ocorre estruturalmente e psicologicamente e a mentoria deixa de ocupar lugar de destaque na vida de ambos, mentor e mentorado.
- Redefinição - a ansiedade da separação é superada e o relacionamento é resignificado ou termina. Nesta fase, a mentoria pode se tornar apenas um relacionamento de amizade, com encontros esporádicos e informais, e o mentor

pode ainda oferecer algum tipo de apoio, mas de forma mais distante e sem a frequência de outrora.

Abordadas algumas características da mentoria, tais como suas funções e fases, seguem-se os tipos de mentoria, visando enriquecer a compreensão de como se dá esta relação.

2.1.3 Tipos de mentoria

A relação de mentoria, conforme abordado anteriormente, é algo que emerge naturalmente entre uma pessoa mais experiente e um novato. A mentoria pode ser caracterizada como uma relação intrinsecamente informal. No entanto, devido aos benefícios alcançados por esta relação, intenta-se reproduzi-la formalmente em uma escala mais ampla e com maior controle. Neste caso, tem-se a mentoria formal, uma relação mais estruturada e que busca atingir os benefícios para o mentor, mentorado, organização e sociedade resultantes da mentoria informal ou natural. Segue abaixo uma maior explicitação do que vem a ser a mentoria informal e a formal.

2.1.3.1 Mentoria informal

É a que nasce espontaneamente, por iniciativa dos indivíduos, de acordo com necessidades e interesses pessoais. O mentor escolhe seu mentorado, às vezes por ver-se nele quando jovem. O mentorado, por sua vez, também escolhe para seu mentor geralmente alguém a quem tem por modelo. A seleção do mentor é feita, freqüentemente, com base na identificação do mentorado com seu possível mentor (RAGINS, 1997). Tal identificação faz com que a mentoria informal seja considerada mais poderosa do que a formal (NOE, 1998). Na mentoria informal não há uma estruturação da relação e a frequência dos encontros parte da necessidade. Este tipo de mentoria pode se estender por longos períodos.

Decorrente do sucesso obtido através da mentoria informal, esforços têm sido desenvolvidos para reproduzi-la formalmente, conforme será abordado na próxima seção.

2.1.3.2 Mentoria formal

A mentoria formal não é espontânea como a informal. Antes ocorre por iniciativa, encaminhamento e estruturação da organização. Sua duração geralmente varia de seis meses a um ano e a frequência dos encontros é pré-estabelecida, mediante contrato firmado entre as partes (MURRAY, 2001).

Na mentoria formal, a motivação para ser mentor pode estar associada ao fato de o mentor ser visto como bom cidadão organizacional e ao reconhecimento que pode lhe trazer o fato de ser mentor.

Tendo sido abordado o conceito de mentoria, suas funções, as fases pelas quais passa a relação e os tipos de mentoria, faz-se necessário analisar alguns fatores que contribuem para o êxito desta relação. Tais fatores serão abordados nas seguintes seções.

2.1.4 Fatores relacionados ao êxito da relação de mentoria formal

Os programas de mentoria voltados para jovens e adolescentes, por se tratarem de programas de mentoria formal, necessitam seguir alguns critérios na busca de se atingir os objetivos e os benefícios desejados. Como já referido, os programas de mentoria formal tentam reproduzir artificialmente as características essenciais dos relacionamentos naturais de suporte. É importante ressaltar, no entanto, que programas mal orientados podem trazer efeitos negativos na vida do mentorado (DUBOIS et al, 2002). Ragins et al (2000) consideram que, em relação ao nível de satisfação do mentorado, o relacionamento de mentoria estaria em um *continuum* no qual em um extremo ficaria o relacionamento altamente satisfatório e no outro o relacionamento nocivo ou prejudicial. O relacionamento localizado no meio do

continuum seria considerado pelas autoras como *marginal mentoring*, ou seja, um relacionamento de mentoria no qual o mentor seria apenas “bom o suficiente”. Os fatores relacionados ao êxito da relação devem ser observados na tentativa de evitar que o relacionamento torne-se nocivo ou até mesmo destrutivo. Tais fatores visam fazer com que a relação seja satisfatória e benéfica.

Na tentativa de potencializar os benefícios da mentoria, faz-se necessário considerar os seguintes fatores: seleção de mentores e mentorados; treinamento, supervisão e acompanhamento do programa, frequência dos encontros e a duração da relação. Estes fatores relacionados com o êxito da relação serão detalhados nas seções seguintes.

2.1.4.1 Seleção de mentores e mentorados

Visando o sucesso do relacionamento de mentoria, há algumas recomendações relevantes sobre como combinar mentor e mentorado. Fatores como dados demográficos, raça e gênero devem ser considerados. Em se tratando de mentoria com crianças e adolescentes, faz-se necessário um cuidado ainda maior na seleção do mentor, uma vez que comportamentos e atitudes aprendidos na infância e adolescência tendem a perdurar por toda a vida.

O Big Brothers/ Big Sisters (programa norte-americano de mentoria voltado para crianças e adolescentes com risco para delinqüência), ao fazer o recrutamento dos voluntários para agirem como mentores, faz um levantamento da vida destes para saber suas intenções e sua vida pregressa. Em um programa de mentoria voltado para crianças delinqüentes, os mentores não poderiam ter qualquer tipo de envolvimento criminal (JACKSON, 2002). A investigação da vida pregressa do mentor tem o objetivo de garantir a segurança do mentorado e verificar a possibilidade de comprometimento do mesmo para com o programa. Tal investigação é importante inclusive, para assegurar que o mentor poderá ser um modelo

positivo com condições de influenciar beneficemente o mentorado (GROSSMAN; TIERNEY, 1998). Os autores sugerem que se considere também o interesse dos pais em que a criança ou adolescente tenha um mentor, uma vez que o apoio da família é um fator de sucesso para o programa. Depois de feita a seleção, deve-se fazer um treinamento e acompanhar o desenvolvimento do relacionamento. Tais fatores serão observados na próxima seção.

2.1.4.2 Treinamento, supervisão e acompanhamento do programa de mentoria

Assim como a seleção, a supervisão deve ser cuidadosa. É necessário fazer um monitoramento do programa e deve-se comunicar claramente e acordar as expectativas, o tempo do relacionamento, a frequência dos encontros e os objetivos. O mentor deve contar com apoio constante da organização durante todo o programa (DUBOIS et al, 2002). O mentor deve receber treinamento e orientação e deve haver uma supervisão, incluindo relatórios sobre os encontros (GROSSMAN; TIERNEY, 1998).

No programa de mentoria voltado para crianças delinquentes pesquisado por Jackson (2002), a supervisão foi feita em três níveis: a primeira se deu em termos de conhecimentos, na qual um psicólogo clínico transmitia informações sobre psicopatologia, causas e características da criança delinvente, bem como técnicas de intervenção. No segundo nível foram feitos encontros com o psicólogo para falar acerca das dificuldades encontradas e as possibilidades de solução. O terceiro e último nível foi o da supervisão, que ocorreu em grupo, no qual os diversos mentores discutiram suas experiências. Vale ressaltar que o programa apresentou resultados positivos na vida dos que dele participaram.

Fenney et al (2000, apud RHODES et al, 2002) afirmam que adultos bem sucedidos em trabalhar como mentores de jovens são os que têm empatia por eles, recordando-se de como eram no passado. A participação dos pais durante o programa de mentoria, seja para

apoiar seus filhos, seja para receber sustentação, tem sido relacionada positivamente ao sucesso do programa (FRECKNALL; LUKS, 1992). Outro fator que leva ao êxito da relação de mentoria é a frequência com que ocorrem os encontros, fato este abordado na próxima seção.

2.1.4.3 Frequência dos encontros

Alguns estudos têm sido feitos com êxito, no sentido de relacionar a frequência dos encontros com o sucesso da relação, principalmente em se tratando de mentorados adolescentes com risco para delinquência (KEATING et al, 2002). Na mesma linha, Azevedo e Dias (2002) sugerem que a influência do mentor na carreira do mentorado pode ser diminuída quando se dispõe de pouco tempo para a relação.

Keating et al (2002) defendem que a frequência de uma ou duas vezes por mês é insuficiente para prover suporte para jovens com risco para delinquência, fazendo com que o relacionamento não tenha êxito. As autoras afirmam que programas para jovens e adolescentes com risco devem ter freqüentes contatos face-a-face para serem realmente efetivos. O encontro semanal é sugerido. Segue na próxima seção, outro fator de êxito para a relação de mentoria, a saber, a duração do relacionamento entre mentor e mentorado.

2.1.4.4 Duração da relação de mentoria

A maioria dos benefícios da relação emerge de um relacionamento de mentoria que perdure por um ano ou mais. Ou seja, os benefícios estão associados ao amadurecimento da relação (GROSSMAN; RHODES, 2002). Os autores consideram que relacionamentos curtos estão associados com efeitos negativos para a juventude de risco.

Adolescentes cujo relacionamento de mentoria se estende por um ano ou mais, apresentam melhores resultados educacionais, psicossociais e comportamentais. Estes

resultados são positivamente relacionados com o tempo da relação. Em outras palavras, na medida em que se reduz o tempo de mentoria, diminui também a apresentação de resultados positivos atribuídos à relação (GROSSMAN; RHODES, 2002).

Frecnall e Luks (1992) encontraram em suas pesquisas que o tempo de duração da relação de mentoria tem sido um fator determinante de êxito: 70% de resultado positivo com crianças de um a dois anos de programa e 90% com crianças com dois a três anos de participação em um programa de mentoria.

O exposto revela a teoria vigente acerca da relação de mentoria, das funções desempenhadas na relação, das fases pelas quais ela passa, dos tipos de mentoria identificados, bem como, de alguns fatores que, se observados, contribuem para o sucesso da relação. Faz-se então, pertinente, a seguinte questão norteadora: em uma comunidade carente brasileira, até que ponto a mentoria voltada para crianças e adolescentes apresenta as características definidas pela teoria?

Mencionadas as características da relação de mentoria, abordar-se-á a seguir os benefícios desta relação para o mentorado e para o mentor, bem como serão considerados também, os benefícios sociais desta relação.

2.2 Benefícios da relação de mentoria

São muitos os benefícios da relação de mentoria. Zey (1998) revela que a relação de mentoria na organização pode ser extremamente benéfica para o mentorado, para o mentor e para a própria empresa. Os benefícios da mentoria foram amplamente estudados no que concerne à mentoria voltada para a organização. No entanto, pretende-se aqui estabelecer um paralelo entre os benefícios da mentoria organizacional e os da mentoria voltada para jovens e adolescentes de risco. Tais benefícios foram verificados através de pesquisas, mas ainda não se apresentam sistematizados. Como beneficiários diretos da relação de mentoria pode-se citar

o mentor, o mentorado e a organização. Entretanto, o alcance de um programa bem estruturado pode se estender para a família e para a sociedade.

Nas seções seguintes serão apresentados os benefícios da mentoria para o mentorado, para o mentor e, posteriormente, serão abordados os benefícios sociais desta relação.

2.2.1 Benefícios da mentoria para o mentorado

O mentorado pode ser muito beneficiado através da relação de mentoria. O mentor, ao fornecer suporte psicossocial e de carreira, auxilia o mentorado em seu crescimento pessoal, o que inclui o desenvolvimento emocional, o social e o de carreira. Tal suporte facilita transição do adolescente para a fase adulta (RHODES et al, 2002).

A literatura apresenta os seguintes benefícios para o mentorado:

a) Aumento da auto-estima

Grossman e Tierney (1998) verificaram que os jovens com risco para delinquência que foram acompanhados por mentores sentiram-se mais confiantes em suas habilidades para com as tarefas escolares do que os jovens não mentorados. Harter (1982) demonstrou que se sentir competente leva os jovens a demonstrarem melhor desempenho.

O aumento da auto-estima foi verificado em adolescentes e jovens ao se relacionarem com um mentor (FRECKNALL; LUKS, 1992). Alguns programas de mentoria têm favorecido o aumento da auto-estima também em crianças com comportamentos autodestrutivos (JACKSON, 2002).

b) Maior interação social e com a família

Outro benefício para o mentorado, decorrente do suporte que recebe na relação de mentoria, é a atratividade social. Pessoas com alto grau de suporte social são vistas como mais atrativas, têm maior conhecimento relativo a relacionamentos sociais e são menos manipuláveis do que as com baixo suporte social (SARASON et al, 1985). Frecknall e Luks

(1992) verificaram que adolescentes assistidos por um mentor apresentaram maior envolvimento com a família e amigos do que os não mentorados.

O fato de o mentor ser um modelo de sucesso estimula ainda a melhora da autopercepção, bem como de atitudes e comportamentos do adolescente mentorado. Há evidências de que a influência positiva do mentor pode se estender aos relacionamentos mais próximos do adolescente, operando mudanças inclusive na vida daqueles que com ele convivem (WALKER; FREEMAN, 1996).

c) Maior progresso da carreira e aumento da responsabilidade

Mentorados recebem mais promoções, têm melhor desempenho e mais satisfação no trabalho do que os não mentorados (CHAO et al, 1992). Os mentorados são beneficiados, pois recebem melhores pagamentos dos que os que não dispõem de um mentor (MULLEN, 1998). Mentorados têm na mentoria uma contribuição potencial para o desenvolvimento pessoal e profissional, sendo também um meio para adentrar o mundo dos negócios (KRAM, 1983).

Para o mentorado jovem e adolescente, o mentor fornece instrução e incentivo, facilitando a transição da adolescência para o mundo adulto (RHODES et al, 2002). Os presidentes de empresas mais bem sucedidos afirmaram que, para tal, tiveram a influência de mentores em sua vida profissional (FAGENSON, 1989). Líderes mais competentes e solucionadores de problemas são pessoas consideradas com alto suporte social (SARASON et al, 1986).

O mentorado apresenta maior crescimento profissional e melhor desenvolvimento da carreira (ZEY, 1998). Mentorados têm maior satisfação com a carreira do que os que não possuem mentor (FAGENSON, 1989). Pessoas com alto suporte psicossocial são mais extrovertidas e apresentam menos comportamentos neuróticos, hostilidade, solidão e depressão (COYNE, 1978 apud SARASON et al, 1986).

Outro benefício para o mentorado diz respeito à definição da identidade profissional e senso de competência (KRAM; ISABELLA, 1985). Especificamente, com relação a mentoria voltada para adolescentes, estes apresentaram melhor rendimento escolar e aumento da responsabilidade (FRECKNALL; LUKS, 1992).

Grossman e Tierney (1998), ao avaliarem o impacto do Programa Big Brother/ Big Sister, não haviam sido otimistas em acreditar que o programa aumentasse o rendimento escolar dos alunos participantes, pois conforme verificado em pesquisas anteriores, o aproveitamento escolar e a obtenção de graus dependem de um acompanhamento estável e geralmente não são afetadas por uma relação de mentoria que não tenha foco educacional. Entretanto, apesar de o programa Big Brother/ Big Sister não fornecer diretamente apoio escolar, o rendimento escolar dos mentorados mostrou-se superior. As ausências ou faltas à escola foram reduzidas. Os autores consideraram que, tal fato foi consequência de os mentores (todos acadêmicos) serem tidos como exemplos, valorizarem os estudos e transmitirem uma visão otimista de futuro para seus mentorados.

d) Melhor enfrentamento das adversidades, visão otimista da vida e perspectivas positivas de futuro.

Jovens com alto suporte social são mais otimistas quanto ao futuro uma vez que mentores os auxiliam em relação às suas perspectivas (HARRIS et al, 2002; KASHANI et al, 1989). Indivíduos com alto suporte social, além de mais atrativos e mais hábeis socialmente, são mais otimistas quanto aos eventos da vida do que os que manifestam ter baixo suporte social (SARASON et al, 1985).

Pessoas com baixo suporte social são mais retraídas, desatentas, têm menos esperança quanto ao futuro e são mais prejudiciais aos outros do que as que têm alto nível de suporte social (KASHANI et al, 1989). O sucesso dos adolescentes que superaram momentos de

adversidades inclui, freqüentemente, a presença de pelo menos um mentor que lhe proveu tal suporte (RHODES et al, 2002).

Benefícios também são apresentados em se tratando de jovens com risco para delinqüência. Nestes, o desenvolvimento pessoal pode ser percebido freqüentemente quando o mentor é um modelo positivo para o mentorado. Este fato auxilia na redução do estresse diário e provê condições de o mentorado rever sua percepção acerca de seus relacionamentos, mudando de uma visão negativa destes para uma positiva (MAIN et al, 1985 apud GROSSMAN; RHODES, 2002).

É particularmente importante a influência positiva que o mentor oferece ao mentorado na redução do estresse diário. Sendo um modelo de resolução de conflitos, o mentor auxilia indiretamente na diminuição do estresse familiar, melhorando até mesmo a interação do mentorado com seus próximos. Segundo os autores, o relacionamento de mentoria pode ter ainda um efeito corretivo para adolescentes que tiveram experiências negativas no relacionamento com os pais.

Conforme visto, pesquisas anteriores demonstraram que o mentorado pode ser muito beneficiado através da relação de mentoria. Cabe aqui, portanto, a segunda questão norteadora deste trabalho: em um contexto brasileiro, até que ponto os mentorados carentes estudados têm desfrutado dos benefícios da mentoria apontados pela literatura?

Considerados os benefícios da mentoria para o mentorado, cabe expor a forma pela qual a mentoria beneficia o mentor, fato abordado na seção seguinte.

2.2.2 Benefícios da relação de mentoria para o mentor

A mentoria pode proporcionar ao mentor diversos benefícios. Os mentores podem ter no mentorado uma versão de si próprios quando mais jovens, como se o mentorado fosse representante de seu passado (RAGINS, 1997). De acordo com a literatura, os mentores

podem ser beneficiados com esta relação através da realização pessoal, da motivação e do reconhecimento. Segue-se a explanação de tais fatores.

a) Realização pessoal

O fato de ser mentor dá ao indivíduo um senso de generosidade ao contribuir com as gerações futuras. Satisfação interna e reconhecimento organizacional, lealdade do mentorado, apreciação do grupo, renovação da carreira e melhor performance no trabalho são benefícios da mentoria para o mentor. Mentores podem obter mais conhecimento, empatia e capacidade de se relacionar com outros grupos do que aqueles que não são mentores (RAGINS, 1997).

Em se tratando de mentores de jovens e adolescentes com risco para delinquência, Shields (2001) verificou que a mentoria propiciou ao mentor um sentimento de recompensa ao observar as mudanças positivas ocorridas no comportamento de seus mentorados. Jackson (2002) observou em seu estudo que mentores de adolescentes delinquentes relataram como sendo gratificante o fato de terem, através da mentoria, uma oportunidade de ajudar estas pessoas.

b) Motivação

O mentor pode redirecionar sua energia para a criatividade e a ação produtiva, num período que, dependendo do indivíduo, pode ser entendido como de estagnação. Neste caso, a mentoria pode significar estímulo e desafio (ZEY, 1998).

c) Reconhecimento

Mentores podem ter a confiança e serem amados por seus mentorados (KLAW et al, 2003). Ganham suporte técnico e psicológico e satisfação interna ao fazer com que um novato seja capaz de “navegar” no mundo dos negócios. Os mentores ganham respeito de seus colegas ao desenvolver um jovem talento para organização (KRAM; ISABELLA, 1985).

Assim, a terceira questão norteadora deste trabalho é: até que ponto um projeto de mentoria voltado para crianças e adolescentes carentes no Recife oferece os benefícios de realização pessoal, motivação e reconhecimento para os mentores?

Considerados os benefícios da mentoria para o mentorado e para o mentor, serão abordados na próxima seção os benefícios sociais obtidos através desta relação.

2.2.3 Benefícios sociais da relação de mentoria

Em se tratando de mentoria voltada para crianças, jovens e adolescentes com risco para delinqüência, além dos benefícios na vida dos que participam diretamente da relação, a sociedade também pode ser positivamente afetada.

Frecknall e Luks (1992) investigaram a avaliação dos pais acerca do aproveitamento de seus filhos inseridos em um programa de mentoria voltado para jovens com risco para delinqüência. Com relação à percepção de 63% dos pais, os filhos apresentaram uma grande melhora em tópicos como: rendimento escolar, comportamento com a família, comportamento com os amigos, aumento da auto-estima, aumento da responsabilidade e diminuição de envolvimento em situações problema. Paralelamente ao benefício alcançado por um adolescente e por sua família, há uma contribuição indireta para a sociedade na medida em que diminuem os índices de delinqüência e de evasão escolar. Indiretamente há também a redução da possibilidade de assistencialismo, o aumento do índice de alfabetização e o crescimento do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Com frequência aumenta ainda a mobilidade social e a possibilidade de contribuição social direta destas crianças, adolescentes e jovens.

A teoria aponta a redução da dependência de políticas assistencialistas e a diminuição da delinqüência como benefícios sociais da relação de mentoria, fatores que serão abordados a seguir:

a) Redução futura da dependência de políticas assistencialistas

Patterson et al (1989) esclarecem que a expressão “situação de risco” é usada geralmente para descrever:

... jovens que demonstram problemas comportamentais e emocionais que têm dificuldade em desenvolver-se com sucesso. Quando adultos estes apresentam alta incidência em desemprego crônico, divórcio, problemas físicos e psiquiátricos, envolvimento com drogas, tornam-se dependentes de assistência social, podendo ainda, envolver-se em atividades criminosas (p.329). Grifo da pesquisadora.

Adolescentes com altas expectativas educacionais de futuro (muitas vezes providas por um mentor), desenvolvem bons hábitos de estudo, pensam em fazer curso universitário e buscam se envolver em atividades intelectuais extracurriculares. Em contrapartida, os que detém baixa expectativa apresentam maior probabilidade de desenvolver comportamentos de risco (HARRIS et al, 2002). Jovens em situação de risco, entre outros fatores, são propensos a depender, no futuro, de políticas assistencialistas.

b) Diminuição da delinqüência

Jovens e adolescentes em situação de risco são candidatos potenciais a programas de mentoria. Estes podem ser usados como prevenção contra a delinqüência, particularmente na ausência de adultos que representem figuras positivas ou modelos. O mentor pode claramente desempenhar este papel (RHODES et al, 1994).

O risco para delinqüência não é uma questão que dependa apenas de um fator. Antes é um conjunto de variáveis que levam o adolescente a apresentar comportamentos delinqüentes. Ellickson e Mcguigan (2000), ao investigarem os riscos para violência em adolescentes, verificaram que, no caso das meninas adolescentes, fatores de risco incluem: a baixa auto-estima, poucos anos de estudo e baixo nível sócio-econômico. Estes fatores podem ser revertidos através da relação de mentoria. Dornbusch et al (1985) verificaram que adolescentes que convivem com apenas um dos pais apresentam maior probabilidade de se

envolver em comportamentos delinquentes e violentos do que os que vivem com ambos os pais. Uma afirmação destoante é a de Larson et al (2001). Eles defendem que crianças e adolescentes que convivem com apenas um dos pais podem se adaptar bem a esta situação, não sendo o fato de conviver com apenas um dos pais determinante da delinquência. Não obstante, essa não é a tendência das evidências disponíveis.

Caffray e Schneider (2000), por exemplo, ao pesquisarem sobre as motivações que levam o adolescente aos comportamentos de risco, citam como influências importantes: sentimentos negativos sobre o relacionamento com os pais, pouca comunicação em casa, baixa coesão familiar, reduzido desempenho escolar e baixo suporte social. Fatores familiares estressantes como: desemprego, violência doméstica, discórdia entre os pais e divórcio, estão positivamente associados com a delinquência (FARRINGTON, 1987, apud PATTERSON et al, 1989), bem como poucos anos de estudo (DIAS, 2003).

De modo geral, a literatura sugere que, em ambientes de risco, jovens que dispõem de suporte através de relacionamentos com adultos podem diminuir os efeitos negativos das adversidades sobre seu desenvolvimento (RHODES et al, 1994). A título de exemplo, Jackson (2002) verificou que crianças delinquentes ao serem assistidas por um mentor, diminuiram a frequência de comportamentos agressivos e de problemas de conduta.

DuBois et al (2002) fizeram uma meta-análise acerca de 55 avaliações dos efeitos de programas de mentoria voltados para juventude norte-americana. Ficou aí evidenciado que os participantes se beneficiam muito com a participação em tais programas. Os programas diferem em seu conteúdo, mas a maioria tem como foco a juventude de risco. Há também programas destinados a filhos que vivem com apenas um dos pais e a minorias étnicas. Quanto aos objetivos, os programas avaliados buscavam o desenvolvimento na área emocional, comportamental, educacional e, em alguns casos, o desenvolvimento profissional dos mentorados.

Um exemplo deste tipo de programa pode ser visto em Nova Iorque nos EUA, e em parte do Canadá. Trata-se de um programa criado em 1904, o Big Brothers/ Big Sisters of América (BB/BS), que provê relacionamento de mentoria para crianças de risco que vivem com apenas um dos pais. O programa é voltado para população menos favorecida que apresenta problemas como delinqüência, baixo aproveitamento escolar e baixa auto-estima (FRECSTALL; LUKS, 1992).

O BB/BS emparelha adultos voluntários (Big Brothers / Big Sisters) com crianças e adolescentes de 6 a 18 anos (Little Brothers/ Little Sisters). Os mentores, modelos positivos, devem prover amizade, aconselhamento e servir de guia para os mentorados. Os encontros são feitos de duas a quatro vezes por mês. Cada encontro dura, em média, de três a quatro horas.

Grossman e Tierney (1998), ao avaliarem o impacto do Big Brothers/ Big Sisters, levantaram sólidas evidências de que a mentoria neste programa teve efeitos positivos e socialmente importantes na vida dos jovens participantes. Os autores compararam dois grupos homogêneos: um de jovens participantes do programa e um outro de não-participantes. Pôde-se concluir que, com relação aos comportamentos anti-sociais, nos jovens que tinham mentor a frequência de comportamentos agressivos para com outros jovens apresentou frequência 32% menor do que no grupo que não foi assistido pelo programa. A probabilidade de iniciar o uso de drogas foi reduzida em 70% para os jovens que participaram do programa em relação aos não participantes.

Jackson (2002) também realizou um estudo sobre mentoria, voltada para adolescentes delinqüentes, que teve oito meses de duração. Os adolescentes corriam risco de suspensão ou expulsão da escola em que estudavam, devido à infração das normas. Dos alunos mentorados, menos de 1% continuou a apresentar problemas de comportamento que comprometiam sua permanência na escola. Os demais, no entanto, nos últimos três meses de programa apresentaram uma redução média de 80% nos comportamentos infratores.

Considerando todo o exposto, pode-se afirmar que a mentoria tem se mostrado um valioso recurso no auxílio educacional de jovens e adolescentes. Claramente as experiências de programas de mentoria com jovens de risco têm apresentado resultados positivos. A literatura apresentou alguns benefícios sociais desta relação em diversos contextos, sendo pertinente a verificação da influência desta relação num contexto brasileiro. Destaca-se então a quarta questão norteadora desta pesquisa: quais os benefícios sociais obtidos através da relação de mentoria na vida de crianças e adolescentes de uma comunidade carente do Recife?

Foi abordada neste capítulo, a literatura acerca da mentoria: o conceito, o suporte de carreira e psicossocial oferecido pelo mentor, as fases da relação, os fatores responsáveis pelo êxito da mentoria e os benefícios da relação. Segue, no capítulo três, a metodologia deste estudo, que irá expor a forma como foi realizada a pesquisa.

3 Metodologia

3.1 Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa é um estudo de caso, definido por Gil (1996) como “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos que permite seu amplo e detalhado conhecimento” (p.58). O estudo de caso, segundo Laville e Dione (1999), pode ser feito com uma pessoa, um grupo, uma comunidade, um meio, uma mudança política ou um conflito.

A escolha deste tipo de delineamento de pesquisa deu-se devido à possibilidade de avaliar as diversas dimensões do problema, analisando-o como um todo. Em se tratando de estudo de caso, a metodologia requer flexibilidade e portanto, não se tem uma estrutura rígida quanto aos passos a seguir. Laville e Dione (1999) afirmam que:

... o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível. (p.156)

Utilizando o modelo proposto por Gil (1996), foram consideradas três fases distintas no delineamento do estudo: delimitação da unidade-caso, coleta de dados, análise e interpretação dos dados. O estudo de caso se caracteriza como exploratório-descritivo. O objetivo do estudo exploratório, segundo Selltitz et al (1974), é tornar o fenômeno conhecido ou obter uma nova compreensão deste. Embora a relação de mentoria seja um fenômeno conhecido e estudado em outros países, no Brasil pouco se sabe como se dá efetivamente esta relação. Em se tratando de mentoria com crianças e adolescentes brasileiros, o conhecimento

é ainda mais escasso. Por este motivo, o presente estudo é exploratório: buscou conhecer como ocorre a relação de mentoria com crianças e adolescentes num contexto brasileiro, mais especificamente, nordestino. Ainda como objetivo de um estudo exploratório pode-se chegar a novos conhecimentos sobre o objeto de estudo e a partir dele novos questionamentos e hipóteses podem emergir tal como abordado por Selltiz et al (1974). O estudo foi descritivo, pois se propôs a descrever qualitativamente o fenômeno estudado (LAKATOS; MARCONI, 1995). A descrição do programa de reforço foi feita com base na análise documental, nas notas de campo e nas entrevistas.

A coleta de dados foi realizada sob o arcabouço da metodologia qualitativa. Tal coleta deu-se em duas fases, que serão expostas nas seções seguintes:

3.2 Primeira fase da coleta de dados

A primeira fase da coleta de dados foi realizada na comunidade através de um primeiro contato com algumas mães de alunos participantes do projeto. Esta fase relacionou-se com uma sondagem do campo, para verificar a possibilidade da efetivação ou não da pesquisa.

3.2.1 Objetivo

Como uma primeira fase de coleta foi feita uma sondagem do programa com o intuito de perceber se havia relação de mentoria no projeto e, caso houvesse, quais as funções existentes nesta relação.

3.2.2 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a entrevista semi-estruturada, a observação e as notas de campo, conforme se segue:

- Entrevistas semi-estruturadas

A entrevista “... não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos autores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (NETO, 1997: p.57). Segundo Laville e Dione (1999), a entrevista semi-estruturada é “uma série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (p.188).

Através da situação de interação que é a entrevista, buscou-se chegar ao conhecimento próprio dos sujeitos pesquisados. As entrevistas foram semi-estruturadas, com perguntas abertas. Minayo (1998) afirma que neste tipo de entrevista “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições pré-fixadas pelo pesquisador” (p.108). A técnica de entrevista foi complementada com a prática da observação, fornecendo assim uma visão mais ampla do objeto em estudo conforme sugere Minayo (1998).

A entrevista conteve os seguintes temas:

- a) Significado de sucesso escolar;
- b) Fatores responsáveis pelo êxito nos estudos;
- c) Significado do projeto Educação é Vida na vida da família.

A entrevista foi realizada com cinco mães que tinham filhos participando do projeto.

A escolha das mães foi feita por acessibilidade, na qual o pesquisador seleciona os casos a que tem acesso, admitindo que estes representam o universo. Este tipo de amostragem

pode ser aplicado em estudos exploratórios e qualitativos conforme sugere Gil (1999). Foi levantada a quantidade de pais/ responsáveis pelas crianças e adolescentes do programa que não trabalhassem fora de casa ou que o fizessem próximo à comunidade e que pudessem responder à entrevista. O coordenador do projeto indicou 14 mães que atendiam a este requisito. De posse dos nomes, foi realizado um sorteio e, das sorteadas, duas não estavam disponíveis. A entrevista foi realizada com cinco mães. Colheram-se alguns dados demográficos acerca da mãe (ocupação, grau de instrução e situação conjugal) e da criança participante do projeto (sexo, idade, série e tempo de projeto).

- Observação participante – feita na comunidade e no programa.

Schwartz e Schwartz (1955) definem observação participante como:

...um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto (p.355 apud MINAYO, 1998).

Em se tratando de suporte social para crianças, Frey e Rothlisberger (1996) sugerem a observação direta dos comportamentos o que, neste caso, pressupõe a necessidade de inserção do pesquisador na comunidade e no programa.

No caso desta pesquisa, a pesquisadora foi tida como observadora. A observação foi feita através durante algumas visitas da pesquisadora à comunidade e ao projeto. Nestas, pode-se observar as crianças assistidas pelo projeto, bem como suas famílias, uma vez que as entrevistas foram realizadas nas casas dos alunos pesquisados.

- Notas de campo

Referem-se às observações feitas no campo contendo a descrição das pessoas, objetos, lugares, fatos, atividades e conversas. Incluem a anotação dos sentimentos,

impressões, idéias e estratégias que ocorreram à pesquisadora durante a observação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experencia e pensa no decurso da coleta e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Sendo assim, as notas de campo têm conteúdo tanto descritivo quanto reflexivo.

A partir das entrevistas, da observação e das notas de campo, pôde-se verificar que havia relação de mentoria no projeto e percebeu-se a existência das funções da mentoria tanto de suporte psicossocial como de carreira. Tal fato incentivou a continuidade do estudo, uma vez que a relação de mentoria se mostrou presente. A partir daí fez-se necessário uma segunda fase de coleta de dados, que será exposta a seguir.

3.3 Segunda fase de coleta de dados

3.3.1 Objetivos

Tendo sido confirmada a existência da relação de mentoria no projeto de reforço, buscou-se colher dados capazes de responder à seguinte pergunta de pesquisa: como se dá a mentoria voltada para a educação de crianças e adolescentes, em uma comunidade carente do Recife?

3.3.2 Instrumentos de coleta de dados

Buscando investigar as especificidades (funções, fases e fatores de êxito) da relação de mentoria existentes no projeto, e para se conhecer os benefícios desta relação na vida do mentor, do mentorado e da comunidade, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta

de dados: entrevista, documentação da instituição, observação participante e notas de campo.

Tais instrumentos são considerados a seguir:

- Entrevista semi-estruturada - abordada na primeira fase de coleta de dados.

Inicialmente, a entrevista foi realizada com o coordenador do projeto, buscando conhecer a história deste projeto e sua relação com ele. Posteriormente, foram entrevistadas nove mães e uma avó que são as pessoas responsáveis pelos alunos selecionados e foi entrevistado também um aluno. O objetivo destas entrevistas foi compreender qual a percepção da família acerca do projeto e de seus resultados na vida da criança ou adolescente que dele participa.

Foram realizadas entrevistas com os demais colaboradores: uma professora (participante do projeto e de uma escola que fornece bolsa para a comunidade), a psicóloga e uma dentista, visando conhecer a participação destes no projeto e sua percepção acerca do mesmo.

Finalmente foi realizada entrevista com a coordenadora de uma das escolas que fornece bolsa para as crianças/adolescentes do projeto, buscando conhecer sua percepção acerca do reforço e de seus resultados na vida do aluno participante.

- Observação participante (abordada na primeira fase)
- Notas de campo (abordadas anteriormente)
- Documentação da instituição – a situação formal em que ela se encontra, contribuindo para o conhecimento da sua história. Foram analisados o estatuto e o projeto pedagógico da instituição.

Abordados os instrumentos de coleta de dados, segue a explanação a respeito dos sujeitos da pesquisa.

3.4 Sujeitos da pesquisa

O programa atende cerca de 80 crianças e adolescentes, das quais foram estudadas 13. Inicialmente, pretendia-se pesquisar 10, sendo 5 consideradas pelo projeto como bem sucedidas e 5 consideradas como de não êxito. Ampliou-se o número de casos uma vez que uma das mães entrevistadas tem um filho que é considerado pelo projeto (e por ela) como de não-êxito e outro que apresenta êxito. Inicialmente seria levado em consideração somente o caso de não-êxito, mas foram analisados ambos os casos ao invés de apenas o de não êxito, buscando compreender o porquê de, em um único ambiente, através de um mesmo projeto, crianças demonstrarem resultados tão diferentes. A entrevista não seria dirigida aos alunos, visto se tratar de crianças, o que exige preparo do pesquisador com este tipo de sujeito. No entanto, no momento da entrevista com um dos responsáveis, o aluno estava presente e contribuiu com a ela. Os dados coletados foram aceitos, visto se tratar de um adolescente de 17 anos, o mais velho dos alunos pesquisados. Uma das mães entrevistadas tem dois filhos no projeto e suas respostas incluíam freqüentemente os dois, motivo pelo qual ambos foram considerados ao invés de apenas um. O quadro abaixo revela alguns dados dos sujeitos.

Nome	idade	série	tempo de projeto	escola
Afrânio	9 anos	4 ^a .	3 anos	Particular
Daniel	8 anos	1 ^a .	3 anos	Particular
Almir	9 anos	2 ^a .	3 anos	Particular
Silvia	10 anos	4 ^a .	3 anos	Particular
Núbia	12 anos	5 ^a .	3 anos	Particular
Frederico	12 anos	6 ^a .	4 anos	Particular
Jairo	14 anos	6a.	4 anos	Particular
Walter	17 anos	2ºano	7 anos	Pública
Tito	8 anos	2a.	3 anos	Particular
Helena	10 anos	4 ^a .	4 anos	Particular
Tânia	10 anos	4 ^a .	7 anos	Pública
Nestor	14 anos	1ºano	4 anos	Pública
Fábio	12anos	6 ^a .	3 anos	Pública

Segundo Selltiz et al (1974) no estudo exploratório não se tem um número exato de respondentes que deverão ser entrevistados. Antes o pesquisador, no decorrer das entrevistas, verificará que em um determinado ponto as respostas começam a formar um padrão, tornam-se repetitivas. A partir daí, aumentar o número de informantes é pouco compensador. Seguem, na próxima seção, os critérios utilizados para selecionar os sujeitos.

3.4.1 Critérios de seleção dos sujeitos

O critério primordial para seleção das cinco crianças foi o fato de serem consideradas alunos(as) exemplares em termos de rendimento escolar e comportamento (alunos considerados pelo projeto como de êxito). Os outros cinco, foram escolhidos por não apresentarem bom rendimento escolar e/ou bom comportamento, apesar de estarem no reforço. Neste sentido, o coordenador do projeto, indicou quem seriam as crianças que se encaixavam nestes perfis.

Selltiz et al (1974) afirmam que em um estudo exploratório:

... é importante selecionar informantes de forma a assegurar uma representação de diferentes tipos de experiência. Sempre que haja qualquer razão para acreditar que diferentes pontos de vista possam influir no conteúdo da observação, deve-se fazer um esforço para incluir variação de pontos de vista e tipos de experiência (p.65).

Ainda segundo estes autores os estudos exploratórios que apresentam maior contraste podem ser mais úteis em revelar diferentes aspectos do fenômeno.

Outro critério utilizado foi o tempo de inserção do aluno no projeto. O tempo mínimo foi de dois anos, visto que Frecnall e Luks (1992) verificaram em suas pesquisas que o resultado de um programa de mentoria para crianças que participaram por dois a três anos obteve 90% de êxito. A literatura sugere a existência de uma relação direta entre os benefícios da mentoria e o tempo da relação (GROSSMAN; RHODES, 2002).

Abordados os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos da pesquisa e os critérios para seleção destes sujeitos. Seguem na próxima seção, os métodos de análise destes dados.

3.5 Métodos de análise e interpretação dos dados

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa a análise dos dados já vai sendo realizada ao longo da coleta. A análise, segundo Minayo (1998) tem três finalidades: compreender os dados colhidos, confirmar ou não as hipóteses ou responder às questões elaboradas previamente e ampliar o conhecimento do fenômeno estabelecendo vínculos com o contexto cultural no qual está inserido.

O tratamento dispensado às entrevistas foi o de análise de conteúdo, cujo objetivo, segundo Chizzotti (1998) é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (p.98). Seguindo-se esta proposta de análise, o conteúdo das entrevistas foi categorizado: do texto se extraíram categorias que, de acordo com Bardin (1997) “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (p.117). As categorias foram utilizadas para agrupar as idéias em torno dos conceitos. As categorias foram elaboradas antes da coleta de dados conforme proposto por Gomes (1997). Estas categorias foram levantadas a partir do referencial teórico apresentado, considerando-se tópicos relevantes que constituem a relação de mentoria e dos benefícios propostos. As categorias encontradas refletiram a percepção dos responsáveis pelos alunos, e dos professores sobre o programa e seu resultado na vida das crianças e adolescentes participantes. Vale ressaltar que, na medida em que foram sendo analisados os dados, foram sendo incluídas novas categorias não abordadas pela teoria mas que se fizeram presentes nos discursos.

O discurso advindo da entrevista foi decomposto conforme sugere Gomes (1997) formando unidades de registro que podia ser uma palavra ou frase significativa dentro do conceito que se estava investigando.

Minayo (1998) propõe o método de análise hermenêutico-dialético, no qual a fala dos atores deve ser contextualizada:

O pesquisador tem que aclarar para si mesmo o contexto de seus entrevistados ou dos documentos a serem analisados. Isso é importante porque o discurso expressa um saber compartilhado com outros, do ponto de vista moral, cultural e cognitivo (p.222).

Inicialmente foi feita uma pré-análise, na qual os materiais coletados foram organizados, destacando-se os textos significativos e as categorias.

Posteriormente, foi feita a exploração do material, através da leitura exaustiva, o que resultou no tratamento dos resultados e na sua interpretação. Segundo Gomes (1997) isto significa "... desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto" (p. 76). O autor ressalta que a busca das informações estatísticas deve se voltar para as ideologias, as tendências e outras características dos fenômenos que se está analisando.

Realizou-se o primeiro nível de interpretação dos dados que, segundo Minayo (1998) é o das determinações fundamentais no qual se levam em conta a conjuntura sócio-econômica e política do objeto da pesquisa.

O segundo nível de interpretação foi a observação das comunicações individuais, condutas, costumes e rituais expressos no grupo.

Segundo Minayo (1998) o produto final da análise, as conclusões a que se chega, devem ser tidos sempre como provisórios e aproximativos.

Acerca da generalização dos resultados Laville e Dione (1999) afirmam:

... o estudo de caso incide sobre um caso examinado em profundidade, toda forma de generalização não é por isso excluída. Com efeito, um pesquisador seleciona um caso, na medida em que este lhe pareça típico, representativo de outros casos... As conclusões gerais que ele tirará deverão ser, contudo, marcadas pela prudência, devendo o pesquisador fazer prova de rigor e transparência no momento de enunciá-las (p.156).

Pôde-se, ao fim das análises, chegar a um maior conhecimento do fenômeno estudado, bem como seu impacto na vida das famílias e da comunidade onde está inserido. Segue na próxima seção as limitações deste trabalho.

3.6 Limitações da pesquisa

A presente pesquisa apresenta algumas limitações que serão expostas a seguir:

a) Impossibilidade de se verificar os resultados sociais

Sendo um projeto de longo prazo, os benefícios serão evidenciados quando existirem egressos do projeto. Por outro lado, o tempo que se dispõe para esta pesquisa é de apenas dois anos. Procurou-se, então, verificar resultados de curto prazo e, a partir deles, fazer inferências.

b) Falta de bibliografia nacional sobre o tema

Não se tem pesquisa realizada em mentoria para crianças e adolescentes no contexto brasileiro, limitando o arcabouço teórico. Esta limitação pode ser vista também como uma oportunidade, na medida em que este trabalho já significa um avanço em termos de contextualizar a teoria.

c) Envolvimento da pesquisadora com o objeto

A área social é uma área de afinidade da pesquisadora e o projeto a encantou. Este fato pode ter influenciado a percepção e os resultados da pesquisa. No entanto, na busca pela

objetividade, buscou-se separar os conteúdos dos sujeitos dos da pesquisadora, aliando o que os dados observados com os discursos deles advindos.

d) Interrupção do projeto no momento das entrevistas

A pesquisa ocorreu em um momento crítico do projeto, um momento de transição. A observação e a primeira fase de coleta se deram quando as atividades ainda estavam sendo desenvolvidas. No entanto, no momento das entrevistas, as atividades já estavam suspensas. Este fato pode ter alterado a percepção das mães entrevistadas, pois o projeto já não estava em seu cotidiano. Por outro lado, este fato pode ter contribuído com a percepção do valor do projeto, uma vez que, pela ausência, se podia evidenciar o que este representava na vida da família.

d) Impossibilidade de verificar com precisão os fatores responsáveis pelo êxito e não-êxito dos mentorados, uma vez que as famílias consideravam os filhos como tendo êxito nos estudos.

Estas foram as limitações percebidas nesta pesquisa.

Cientes da metodologia do trabalho, segue a apresentação do caso e dos dados coletados, bem como sua respectiva discussão.

4 Apresentação, análise e discussão dos achados

Segue-se a apresentação do caso pesquisado e posteriormente, serão apresentados e discutidos os dados colhidos através da observação, das entrevistas e da análise documental. No início de cada seção, será apresentada uma questão norteadora seguida da apresentação e da discussão dos dados obtidos. Finalmente, será respondida a questão norteadora que iniciou a seção. Feito isto, será abordada outra questão e assim, sucessivamente até que se responda a todas as questões postas na fundamentação teórica.

4.1 O caso

Nesta seção será abordado o caso considerando-se o contexto no qual o mesmo se insere. Será detalhado o surgimento do programa de reforço escolar, as motivações para tal, os objetivos, as dificuldades enfrentadas, os beneficiários, os estágios pelos quais passou e o seu momento atual.

4.1.1 O contexto do projeto: Vila do Vintém II

O caso pesquisado foi o programa de reforço escolar chamado Educação é Vida, que era localizado na Vila Vintém II, também chamada de favela do Vintém ou Vila Vintém. A Vila do Vintém era uma favela, existente há mais de dez anos, localizada no bairro de Casa Forte, na cidade do Recife/PE.

A Prefeitura do Recife, em fevereiro de 2005, transferiu as 192 famílias moradoras da favela da Vila do Vintém para o Conjunto Habitacional Casarão do Cordeiro, situado à avenida Maurício de Nassau, no bairro do Cordeiro.

Esta transferência faz parte de um projeto social chamado “o Recife sem palafitas”. Tal projeto beneficiou 720 famílias que hoje residem no conjunto habitacional, mas pretende alcançar 1337 famílias procedentes de comunidades carentes.

As quase 200 famílias que faziam a Vila Vintém moravam em palafitas às margens do rio Capibaribe, sob o viaduto Torre-Parnamirim e entre as ruas João Tude de Melo e Leonardo Bezerra Cavalcante. As casas - barracos de madeira, papelão e plástico - eram de aproximadamente 12 m² e não contavam com água encanada nem esgoto e muitas não tinham sanitários.

O relator especial das Nações Unidas para habitação, Miloon Kothari, classificou algumas das favelas do Recife como sendo as piores do mundo: “Algumas das condições de moradia do Recife (...) estão entre as piores que eu já vi. As pessoas não podem dormir à noite, com água entrando nas casas, ratos e baratas”. (Diário de Pernambuco, 2004).



Figura 1 (4) - Foto da Vila do Vintém / 2002.

Fonte- Projeto Educação é Vida.

Dentre as inúmeras dificuldades presentes nesta comunidade pode-se citar o desemprego, fator que atinge mais de 71% das famílias da Vila (Diário de Pernambuco, 2004). O índice de desemprego, como visto anteriormente, está diretamente relacionado à escolaridade (NÉRY; COSTA, 2003), de forma que, no Recife, o maior índice de analfabetismo, encontra-se em domicílios com rendimento de até um salário mínimo (SECRETARIA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2004). Mais especificamente na Vila Vintém, mais de 60% dos moradores não têm rendimento maior do que meio salário mínimo.

O contexto familiar muitas vezes é de agressividade, como o exposto pela avó de uma aluna: “Com a mãe de Núbia é tudo no pau (...) ela vai para casa da mãe, arenga com os irmãos e chega toda machucada” (entrevista, out/05). Esta constatação é coerente com a literatura, fatores vivenciados pelas famílias, tais como o desemprego crônico, violência

doméstica e brigas entre o casal estão associados com a delinqüência (FARRINGTON, 1987 apud PATTERSON et al, 1989). Neste ambiente estava inserido o projeto Educação é Vida.

O projeto situava-se à entrada da favela da Vila Vintém II, à rua João Tude de Melo, número 21, no bairro de Casa Forte.

Desde a transferência das famílias da Vila do Vintém para o Casarão do Cordeiro, as atividades do projeto foram suspensas. O projeto aguarda a liberação de um terreno no referido conjunto, conforme já acordado entre o projeto e a Prefeitura do Recife, para retomar suas atividades.



Figura 2 (4) – Foto das palafitas da Vila do Vintém no dia da mudança para o Casarão do Cordeiro. Fev/2005.

Fonte- Projeto Educação é Vida.

Considerado o contexto onde estava inserido o projeto, faz-se necessário conhecer o projeto em si. A seção seguinte é dedicada a este assunto.

4.1.2 O projeto Educação é Vida

O projeto teve início através de uma família residente nas proximidades da favela Vila do Vintém II. Moab Silva e sua esposa, Miriam Maria da Silva tinham um restaurante nesta área. O casal tem dois filhos. A filha tem graduação em História e está terminando o curso de Publicidade e o filho fez Engenharia Mecânica, é mestre em Oceanografia e está concluindo o doutorado em Oceanografia. Moab é cozinheiro autônomo e sua esposa é graduada em Relações Públicas.

A família conhecia a favela do Vintém e, quando havia necessidade, contratava alguns dos moradores para prestar pequenos serviços ao restaurante. Com isto, e dado ao fato de Moab ter crescido neste local, a família tornou-se conhecedora e conhecida da comunidade. Quando os pais vinham trabalhar no restaurante, seus filhos os acompanhavam e ficavam “tomando conta” dos carros no estacionamento. Ao fechamento do restaurante, estas recebiam alimentação.

A partir daí Miriam, que já lecionava para crianças em uma igreja evangélica, teve a idéia de reunir as crianças da comunidade e formar um pequeno coral para se apresentar para a comunidade na festa de Natal. Foi então que se iniciou a Comunidade Cristã Amigos Para Sempre (ANEXO A) com o objetivo primeiro de evangelização e posteriormente, educacional. Visando o alcance do objetivo educacional, criou-se o Projeto Educação é Vida (ANEXO B). Moab e a esposa reuniram aproximadamente 15 crianças moradoras da favela do Vintém para formar o coral. As crianças ensaiavam, ouviam histórias e lanchavam. O coral reunia-se duas vezes por semana: as quartas e aos domingos. Os pais também se aproximaram.

Moab, através deste contato mais próximo com as crianças, foi percebendo o potencial que elas tinham e, visando desenvolver este potencial, resolveu fazer uma banca de estudos

para acompanhá-las em suas tarefas escolares. As crianças já estavam matriculadas em escolas públicas e Moab e sua esposa iniciaram o reforço escolar.

De 1988 até 2000 o projeto funcionou na informalidade e as reuniões aconteciam no espaço do restaurante. Quando este não estava em atividade era dedicado às crianças, de forma que lá ocorriam, além das reuniões, ensaios do coral, jogos, festas do dia das crianças, de aniversário e de Natal.



Figura 3 (4) - Festa de Natal para as crianças da Vila do Vintém II / 2004.

Fonte- Projeto Educação é Vida.

No ano de 2000, um grupo de 18 americanos foi às proximidades da Vila. Moab, ao ir cozinhar para este grupo, foi acompanhado pelas crianças. Os americanos, intrigados ao verem tantas crianças, perguntaram quem eram elas. Ao saber a respeito do projeto, o grupo se sensibilizou e resolveu contribuir. Foi assim que o projeto comprou uma casa na rua João Tude de Melo, ao lado da favela. O projeto contava agora com uma sede.



Figura 4 (4) - Festa das crianças na sede do projeto / 00.

Fonte- Projeto Educação é Vida.

No projeto, as atividades de reforço eram disponibilizadas para quem fosse da favela e quisesse estudar, independentemente da série em que estivesse matriculado. O projeto contava com materiais didáticos, um quadro-negro, cadeiras, uma biblioteca e um computador com acesso à Internet.

Os professores do projeto eram: Moab, cuja vocação segundo ele, é alfabetizar; sua esposa, que já havia sido professora de crianças e uma professora contratada. Havendo necessidade, seus filhos também davam aula no projeto.

Segue, na próxima seção, uma breve descrição das atividades que o projeto desenvolvia antes da transferência.

4.1.3 Atividades desenvolvidas pelo projeto

As aulas do reforço funcionavam pela manhã e pela tarde contando, em média, com 25 alunos em cada turno. As atividades do projeto eram realizadas de forma que o aluno, estando em uma escola pública, recebia através do projeto um ensino considerado pelo coordenador como de maior qualidade. Os alunos passavam a alcançar um conhecimento diferenciado de seus colegas de classe. Quando os alunos absorviam estes conhecimentos, o projeto buscava transferi-los para uma escola privada.

Deu-se, então, início à busca por bolsas de estudos em escolas particulares para os alunos com bom desempenho escolar. Moab, o coordenador, ia até à escola particular, falava acerca do programa de reforço e dava o perfil da criança para qual estava fazendo a solicitação da bolsa. A escola convidava este aluno para conhecer suas instalações e aplicava um teste de conhecimento. Se o aluno fosse aprovado no teste seria bolsista da escola. O projeto passava a acompanhá-lo com mais intensidade, visando mantê-lo com bom desempenho em sua nova escola.

Atualmente, o projeto conta com as seguintes bolsas em instituições de ensino privado:

INSTITUIÇÃO	Nº DE BOLSAS
Colégio de Ensino Fundamental I fase	10
Colégio de Ensino Fundamental e Médio	3
Centro de Informática	10
Curso de Inglês	11

As crianças bolsistas que terminam a 4^a. Série da primeira fase do Ensino Fundamental recebem uma bolsa na escola de inglês. Buscando melhor atender as crianças, o coordenador buscou pessoas que pudessem assisti-las com relação à saúde. O projeto passou a contar com

o voluntariado de: uma psicóloga, um médico e dois dentistas, que dão assistência às crianças. No caso de assistência psicológica, a família também recebe acompanhamento.

Em 2000 foi fechado um acordo com dois dentistas para o tratamento dentário das crianças. Mais uma vez, o grupo de americanos contribuiu com R\$ 15,00 por criança, para cobrir as despesas com o material odontológico. Um grupo de 90 crianças da Vila do Vintém fez tratamento dentário, que incluiu obturação, extração e aplicação de flúor: “Foi um ano de tratamento. Eu levava as crianças quatro vezes por semana: duas turmas para dra. (..) e duas turmas para o dr. (...)” (COORDENADOR, entrevista, set/05).

Além das atividades educacionais propriamente ditas, o projeto desenvolvia outras atividades com as crianças. Dentre estas, o coordenador citou: passeios à praça do Entroncamento no final de ano e à exposição da aeronáutica e visita a museus (Ricardo Brennand, Museu do Homem do Nordeste, Museu do Estado): “Qualquer exposição que esteja havendo e que vá influir, acrescentar em termos de educação para eles, a gente leva” (COORDENADOR, entrevista set/05). Anualmente o projeto levava alguns adolescentes para acampar. O acampamento, que tem duração de cinco dias, é de cunho religioso. Atividades como pintura, música, dança, recreação e jogos também eram desenvolvidas regularmente pelo projeto. Festas e reuniões eram realizadas. Estas ocorriam na sede ou no espaço onde era o restaurante, por este comportar um número maior de pessoas.

Na próxima seção será explicado como o projeto foi formalizado, tornando-se uma organização não governamental.

4.1.4 Formalização do projeto como organização não-governamental

Aproximadamente em 2000, com o projeto já instalado na sede, buscou-se a formalização do projeto, ou seja, o registro como ONG (organização não-governamental). O coordenador procurou então mais quatro pessoas que, juntamente com ele, tivessem os mesmos objetivos. Encontradas estas pessoas, que não eram estranhas ao projeto, intentou-se proceder à formalização. No entanto, estas pessoas desistiram e o coordenador procurou outras. Encontradas as pessoas que, segundo ele, realmente assumiram o projeto, o mesmo foi formalizado. O projeto conta com um presidente (Moab), um vice-presidente, dois secretários e um tesoureiro. Das cinco pessoas responsáveis pela ONG duas foram substituídas.

O projeto, mesmo anterior à formalização já contava com objetivos definidos, estes foram então sistematizados (ANEXO B). São objetivos do projeto:

- Melhorar a qualidade de vida, não somente no presente, mas intervir num ciclo vicioso, preparando a criança e o jovem para o futuro;
- Atuar na área de educação, solicitando bolsa de estudo na rede privada, com aulas de reforço para o ensino fundamental, alfabetização infantil, distribuição de material escolar e merenda;
- Ofertar curso regular de língua inglesa e iniciação musical;
- Oferecer acompanhamento clínico, odontológico e psico-pedagógico e,
- Desenvolver atividades que proporcionem o desenvolvimento de competências sociais, pessoais e intelectuais.

Formalmente, o coordenador está na diretoria da ONG há três anos. Em outubro de 2006, ao completar dois mandatos, haverá eleição e ele não mais estará à frente do projeto,

pois assim rege o estatuto. O projeto é mantido com doações e serviço voluntário. Com a formalização não houve alteração nas atividades desenvolvidas pelo projeto.

Considerada a formalização do projeto, segue a explanação de sua situação atual, ou seja, como se encontra o projeto após a transferência das famílias.

4.1.5 Situação atual do projeto

Com a transferência das famílias para o conjunto habitacional Casarão do Cordeiro, o projeto interrompeu suas atividades regulares e tem ido à busca da liberação do terreno já destinado ao mesmo.

Neste ínterim, de fevereiro a novembro de 2005, as crianças bolsistas que estavam estudando na primeira fase do ensino fundamental foram colocadas, pelo projeto, em semi-internatos. Tal fato ocorreu na busca de garantir a continuidade da assistência educacional a estas crianças.

Ainda neste período de transição, o mesmo grupo de americanos que outrora beneficiou o projeto com a compra da casa, fez uma nova doação. Desta vez, o grupo doou um galpão pré-moldado com capacidade para 300 pessoas, que será erguido no local destinado para o projeto no Casarão do Cordeiro. O envio do galpão está condicionado à liberação do terreno.

Na próxima seção, serão consideradas as dificuldades enfrentadas pelo projeto Educação é Vida.

4.1.6 Dificuldades enfrentadas pelo projeto

O coordenador diz encontrar dificuldade para obter apoio junto às instituições que, segundo ele, deveriam cooperar com as ONG's, tais como, Conselho Municipal, Conselho Estadual e Conselho Federal de Ação Social e Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ele afirma que há excesso de burocracia e que estas instituições não estão presentes para apoiar antes, para punir caso haja alguma irregularidade. “Eles não querem ver resultados, querem ver papel”, desabafa o coordenador (entrevista, set/05). Mesmo entregando os documentos solicitados, o coordenador lamenta não ter tido êxito nas solicitações legais, fato que ele atribui à morosidade e ao excesso de burocracia.

Outra dificuldade, considerada a maior delas é enfrentada a cada início de ano devido a necessidade de se patrocinar os alunos bolsistas. O custo com materiais e fardamentos é, em média, de R\$ 500,00 por criança. O projeto busca cobrir tal despesa buscando apadrinhamento (patrocínio) para os alunos, ou seja, pessoas que contribuam parcial ou totalmente com as despesas deste.

A cada ano as escolas oferecem novas vagas ao projeto e com elas aumenta a dificuldade devido à falta de recursos. O projeto tem crianças com desempenho suficiente para serem aceitas por uma escola particular e as escolas têm ofertado mais bolsas, mas a falta de patrocínio tem imposto limites a esta transferência. O coordenador diz que, ao colocar uma criança na escola particular, o projeto assume realmente seus estudos, fazendo o possível para que a criança/adolescente seja inserida e obtenha êxito.

Ao final de cada ano, os padrinhos são homenageados recebendo um Certificado de Agente Social conforme a figura 5 (4), como forma de reconhecimento e gratidão pelo patrocínio.



Figura 5 (4) - Certificado do padrinho

Fonte- Projeto Educação é Vida

A despeito das dificuldades enfrentadas, o projeto intenta continuar e expandir-se.

Tem o objetivo de atender ao Conjunto Habitacional Casarão do Cordeiro.

Segue, na próxima seção a motivação que deu início a este projeto e que o sustenta até o momento desta pesquisa.

4.1.7 Motivação para a existência e continuidade do projeto

O coordenador explica assim sua motivação para prosseguir com o projeto:

Como cidadão pobre, eu sempre lutei para que meus filhos conseguissem terminar o terceiro grau (...). Depois que os meus terminaram, eu digo: bom, agora eu posso lutar pelos dos outros, para que eles também consigam, porque eles não vão conseguir se não tiver quem ofereça oportunidade. (...) Essas crianças, sendo assistidas dessa forma, sem dúvida alguma, vão trilhar o mesmo caminho que meus filhos trilharam. Eu trato as crianças participantes deste projeto como se elas fossem os meus filhos (COORDENADOR, entrevista, set/05).

Acerca de seu envolvimento com o projeto, ele declara: “Eu não vejo como me desvincular hoje (...) separar do projeto. Eu respiro o projeto, luto, faço o que for necessário, o que for possível para que o projeto continue” (COORDENADOR, entrevista, set/05).

A seção 4.1 foi destinada ao caso. Foram aqui considerados o contexto onde está inserido, as atividades desenvolvidas, o processo de formalização, as dificuldades enfrentadas e a motivação existente no projeto.

Para melhor compreensão dos sujeitos da pesquisa, serão expostos nas próximas seções os dados referentes aos mentores e aos mentorados pesquisados.

4.1.8 Dados dos mentores entrevistados

Seguem algumas informações acerca dos mentores do projeto.

Coordenador- foi o fundador do projeto e está nele há 16 anos. Já deu alfabetizou diversas crianças e pais da comunidade. Atualmente é o presidente da ONG.

Professora – participou do projeto durante um ano. Leciona em uma das escolas particulares que fornece bolsa para os alunos. Diz ter muita identidade com a proposta do projeto.

Psicóloga – está no projeto há 5 anos. Além deste trabalho, no qual atua como voluntária, participa de um outro também com comunidade carente.

Dentista- está no projeto há mais de um ano e diz ter identidade com o tipo de trabalho realizado.

Seguem na próxima seção os dados referentes aos mentorados pesquisados.

4.1.9 Dados dos mentorados pesquisados

Visando um maior conhecimento dos sujeitos pesquisados, seguem-se alguns dados acerca dos mesmos. Na busca pelo anonimato, os nomes dos alunos foram trocados. Inicialmente serão abordados os alunos que foram apontados como que de êxito nos estudos, e posteriormente, os de não-êxito.

4.1.9.1 Alunos tidos como que de êxito nos estudos

O coordenador do projeto demonstra orgulho ao falar dos seguintes alunos pois, além do rendimento escolar, eles apresentam bom comportamento. São estes os alunos:

Afrânio- aluno com 9 anos de idade, cursa a 4^a. série do Ensino Fundamental em um colégio particular com bolsa obtida através do projeto Educação é Vida. Afrânio está no projeto há 3 anos. Mora com a mãe que é analfabeta funcional¹. Além de estudar em escola particular através do projeto, Afrânio também faz inglês.

Daniel- aluno com 8 anos, cursa a 1^a. série do Ensino Fundamental em escola particular, cuja bolsa foi obtida através do projeto. Ele participa do projeto há 3 anos. Sua participação nas atividades desenvolvidas pelo projeto é integral, passeios e lazer. Daniel mora com os pais e é o filho mais novo do casal. Seu pai, que é porteiro, estudou até o 3^o. ano do Ensino Médio e sua mãe até a 8^a. série do Ensino Fundamental. Além dos pais, Daniel mora com seu irmão mais velho, Fábio (tido como de não êxito), sua irmã e sua tia. A mãe sofre de fobia social e toma remédio “controlado”. Segundo ela, o filho é muito responsável e gosta de estudar.

¹ Analfabeto funcional- Pessoa com menos de quatro anos de estudos.

Almir- Garoto de 9 anos que cursa a 2^a. série do Ensino Fundamental em escola particular, cuja bolsa foi obtida através do projeto. Almir está no projeto há 3 anos. Mora com os pais que são analfabetos funcionais e com Silvia, sua irmã.

Silvia- é irmã de Almir, tem 10 anos cursa a 4^a. série do Ensino Fundamental. Está no projeto cerca de 3 anos. Tal qual o irmão, Silvia estuda em escola particular.

Núbia- aluna de 12 anos, cursa a 5^a série do Ensino Fundamental em escola particular cuja bolsa foi obtida através do projeto, do qual ela faz parte há cerca de 3 anos. Núbia é apontada pelo coordenador do projeto como sendo uma aluna excelente. Durante a semana, Núbia está morando na casa da avó paterna pois é mais perto da escola do que a casa da mãe, pois esta mora no Casarão do Cordeiro. A avó diz que a neta é muito calma e desanimada. Acredita que ela sente muita falta dos irmãos e da mãe (os pais são separados). Nos finais de semana, Núbia vai para a casa da mãe. A avó diz que, ao retornar, ela vem agitada e machucada, pois em casa Núbia apanha da mãe e dos irmãos. A mãe de Núbia, disse ao coordenador que em 2006 irá tirá-la da escola particular apesar do bom rendimento que ela apresenta. A mãe alega que a escola é longe. O coordenador e a professora acreditam que tal fato se deve também à limitação da mãe (analfabeta funcional), em compreender o valor do estudo. Ao falar acerca deste fato, o coordenador se mostra bastante entristecido.

Frederico- aluno com 12 anos, cursa a 6^a. série do Ensino Fundamental. Ele está no projeto há 4 anos, estuda em colégio particular com bolsa obtida através do projeto. Frederico mora com os pais. Estes são analfabetos funcionais. O coordenador diz que é um menino muito bom, pois é esforçado e apresenta bom comportamento.

Jairo- aluno com 14 anos que cursa a 6^a. série do Ensino Fundamental em escola particular. Sua bolsa foi obtida através do projeto, bem como o curso de inglês no qual ele estuda há 3 anos. Jairo mora com a mãe, o padrasto e com o irmão mais novo que é portador de

necessidades especiais. A mãe é analfabeta absoluta² e o padrasto analfabeto funcional. Jairo perdeu o pai com dois anos. A mãe fala que ele é um menino “quieto” e que gosta muito do coordenador do projeto. Jairo morou no interior, onde estudava mas não obtinha aproveitamento escolar. Ao chegar no Recife, foi incentivado a estudar e, segundo a mãe “tomou gosto pelos estudos” desde então tem demonstrado bom rendimento além do comportamento exemplar que sempre apresentou. A mãe diz que o coordenador é como um pai para o Jairo: lhe aconselha, encaminha, ajuda, patrocina e é amigo.

Walter- aluno de 17 anos que cursa o 2º. ano do Ensino Fundamental em escola pública e está há 7 anos no projeto. Walter mora com os pais que são analfabetos funcionais. O coordenador diz que a família acompanha os estudos de Walter. Ele é aluno de inglês com bolsa obtida pelo projeto. Walter pretende ser professor deste inglês, visto o bom rendimento que vem apresentando e o interesse que afirma ter com o idioma.

Nesta seção foram apresentados alguns dados acerca dos alunos tidos como de êxito, segue na próxima seção, dados dos alunos pesquisados que foram tidos como que de não êxito nos estudos.

4.1.9.2 Alunos tidos como que de não êxito nos estudos

Os seguintes alunos não apresentam o rendimento escolar esperado pelo projeto. Além do que, alguns apresentam problemas de comportamento. São estes:

Tito – aluno com 8 anos de idade, que cursa a 2ª. série do Ensino Fundamental. Mora com os pais que são analfabetos funcionais. Ele estuda em um colégio particular com bolsa obtida através do projeto. O coordenador afirma que o mesmo não demonstra interesse para com os estudos.

² Analfabeta absoluta- pessoa iletrada

Helena- aluna de 10 anos que cursa a 4^a. série do Ensino Fundamental. Ela está no projeto há 4 anos. Mora com a mãe que é analfabeta funcional. A mãe trabalha fora e tem pouco contato a filha, cerca de uma hora por dia. Os pais são separados. O coordenador diz que a mãe é muito nervosa e toma remédio “controlado”. Ele afirma que a mãe, por ser agressiva e impaciente, é quem dificulta o aprendizado e o comportamento da filha. Helena estuda em escola particular, mas não está obtendo notas suficientes para continuar nela.

Tânia- aluna de 10 anos que cursa a 4^a. série em escola pública. Ela está no projeto há 7 anos. Tânia mora com a mãe adotiva, com o padrasto com um irmão mais novo e com um irmão mais velho e sua esposa. Sua situação é peculiar: sua mãe morava com outro “marido” quando resolveu adotá-la. Deixou o primeiro marido e atualmente mora com outro. Sendo que, este casal teve um filho que, no momento da pesquisa, tinha dois anos. Segundo o relato da psicóloga, desde a separação da mãe Tânia já não gozava de muito atenção e, com o nascimento do irmão, esta diminuiu significativamente. O coordenador atribui muito de sua dificuldade de aprendizagem à falta de estrutura familiar.

Nestor- aluno com 14 anos cursa o 1^o. ano do ensino Médio, está no projeto há 4 anos e mora com os pais. Sua mãe é analfabeta funcional e seu pai cursou até a 6^a. série do Ensino Fundamental. Nestor estuda em escola pública.

Fábio- garoto com 12 anos que cursa a 6^a. série do Ensino Fundamental. Ele participa do projeto há 3 anos. Fábio mora com os pais, com a tia, com a irmã e com Daniel, seu irmão. A mãe estudou até a 8^a. série e o pai até o 3^o. ano do Ensino Médio. Fábio, segundo a mãe, não gosta de estudar e seu interesse está em jogar futebol e ficar na rua. Em casa, ele não recebe acompanhamento em termos de estudo.

Estes foram alguns dos dados acerca dos alunos pesquisados. Ao longo da apresentação dos dados serão apresentadas mais informações acerca destes sujeitos.

Seguem nas próximas seções as questões norteadoras deste trabalho, bem como a apresentação e discussão dos dados colhidos na busca pelas respostas às questões.

4.2 Achados referentes à primeira questão norteadora

Para responder a seguinte questão: em uma comunidade carente brasileira, até que ponto a mentoria voltada para crianças e adolescentes apresenta as características definidas pela teoria? Faz-se necessário inicialmente caracterizar o projeto de reforço como um programa de mentoria, o que será feito na próxima seção. Posteriormente serão analisados os achados referentes às funções de mentoria existente no projeto, as fases em que se encontram os relacionamentos e os fatores relacionados ao êxito do projeto.

4.2.1 O projeto Educação é Vida como um programa de mentoria

Percebeu-se que os alunos recebem suporte vindo de vários mentores. A psicóloga fornece sustentação para o aluno e para a família; a professora aconselha e ajuda a desenvolver habilidades, o coordenador e sua esposa acompanham o desenvolvimento dos alunos fornecendo-lhes *feedback* e encorajando-os. Tal fato foi constatado através dos discursos das mães que relatavam o suporte recebido principalmente, pelo coordenador e pela professora.

A partir destes dados, pode-se concluir que o projeto Educação é Vida caracteriza-se como um **programa de redes de mentoria** (HIGGINS; KRAM, 2001), uma vez que o mentorado recebe influência de vários mentores. O coordenador do projeto é a pessoa que mais acompanha os alunos, é o mais citado pelas mães e pelo aluno como oferecedor de suporte, tanto psicossocial como de carreira. Pode ser considerado o mentor principal do projeto.

A relação tem iniciativa da organização ao se manter aberta a novos entrantes e a relação é estruturada. Alguns encontros, como a aula de reforço, são pré-estabelecidos. No entanto, os encontros não se limitam à aula de reforço. Eles podem ser esporádicos, partindo da necessidade. O relacionamento não tem uma delimitação de seis meses ou um ano. O mesmo pode se estender por longos períodos de tempo. Walter, aluno entrevistado, por exemplo, está no projeto há sete anos. Há alunos que foram alfabetizados pelo projeto e receberam acompanhamento até terminar o ensino médio, caracterizando assim, um relacionamento de, no mínimo, 11 anos.

Dentre os tipos de mentoria propostos por Kram (1985), a mentoria realizada no projeto parece estar na **interface da mentoria formal e informal**. Alguns fatores levam a considerá-la formal como, por exemplo, a estruturação da relação e os encontros pré-estabelecidos. Por outro lado, vê-se também características da mentoria informal. Ou seja, o mentorado toma a iniciativa em fazer parte ou não da relação, nem todos os encontros são pré-estabelecidos e o tempo de duração da relação ultrapassa, em muito, os dois anos “limite” da mentoria formal.

Outra característica específica do projeto é o fato de **haver dois tipos de relacionamento de mentoria entre os mentores e seus mentorados**. Os alunos bolsistas parecem gozar de maior assistência visto que, para o projeto, o “investimento” é maior nestes alunos. Este diferencial foi percebido quando, no período de transição, alguns bolsistas foram colocados em regime de semi-internato, enquanto os não-bolsistas, não tiveram o mesmo tratamento. Deve-se considerar a quantidade restrita de vagas, e, nesta situação, a preferência é dos alunos bolsistas.

Percebeu-se pelos discursos que, quando há algum passeio com o número limitado de participantes, a preferência é dos alunos mais comportados e que apresentam melhores notas, normalmente os bolsistas. A mãe de Fábio (que tem um filho bolsista e outro considerado de

não-êxito) diz que o coordenador tem seus “escolhidos” (entrevista, out/05). Ela enfatiza estar ciente que um de seus filhos é “escolhido” e o outro não.

Este tipo de relacionamento é explicado na teoria LMX (Leader-Member Exchange), teoria da troca entre líder e liderado, que afirma que os líderes estabelecem um relacionamento especial com um grupo restrito de liderados (grupo interno) distinto do relacionamento com os demais liderados, que fazem o grupo externo (ROBBINS, 2002).

Tal fato pode levar aos seguintes questionamentos:

- Os alunos mentorados que se saem melhor, em termos de notas e comportamentos, passam a ter uma assistência diferenciada?
- Ter uma assistência “mais próxima” leva os alunos a demonstrar melhores comportamentos e apresentar melhores notas?

Abordadas estas características da relação de mentoria do projeto Educação é Vida, seguem-se as funções de mentoria observadas no projeto.

4.2.2 Funções de mentoria encontradas no projeto Educação é Vida

Nesta seção serão apresentados e discutidos os dados que revelam a existência das funções de mentoria. Inicialmente serão abordadas as funções de suporte de carreira e posteriormente as de suporte psicossocial.

4.2.2.1 Suporte de carreira

Nesta seção serão apresentadas as funções do suporte de carreira encontradas no projeto de reforço. São funções que o mentor desempenha no sentido de auxiliar o mentorado em seu desenvolvimento profissional. Para cada função abordada serão apresentados alguns exemplos encontrados.

- **Tarefas desafiadoras**

Um aluno bolsista de inglês diz que seu mentor sempre lhe lembra que aluno bolsista é aluno modelo: “A gente tem que mostrar porque tinha direito àquela bolsa. (...) Se você recebe uma ajuda e você não se esforça para passar os obstáculos, não adianta nada (...) eu tenho me esforçado” (WALTER, entrevista, out/05).

Jairo, em cuja casa só há analfabetos (absoluto e funcional) é um dos alunos do projeto tido como exemplar. Tem bolsa em uma escola particular e cursou a 4^a. e a 5^a. séries no mesmo ano. A mãe de Nestor diz acerca do filho: “Ele (Nestor) diz que quer estudar, não quer ser como o pai dele que não estudou. Depois que ele conheceu o seu Moab, aí é que ele pegou o incentivo mesmo para estudar”. (MAE DE NESTOR, entrevista, out/05).

“Se você é bolsista, não é porque você é pobre, não é porque você é preto, não é porque você é favelado. Você está lá por capacidade (...) vou buscar bolsa porque ele é capaz, e está faltando uma oportunidade” (COORDENADOR, entrevista, set/05).

O programa de reforço, ao dar aos alunos a oportunidade de acompanhamento nos estudos, impõe-lhes **uma tarefa extremamente desafiadora**: a de conseguir superar uma realidade de exclusão social. A criança demanda esforço para adentrar uma escola particular e para se manter apta a permanecer nessa escola. Mesmo no caso de alunos não bolsistas, existe o desafio de manter-se com bom rendimento na escola pública. Este desafio é igualmente válido para o curso de inglês.

O desafio parece ser maior do que se apresenta pois, subjacente à continuidade dos estudos na vida da criança/adolescente, está o *status quo* da família. O estudo do filho rompe uma situação de analfabetismo familiar. Leva a criança a superar sua expectativa negativa de futuro, uma vez que a educação da mãe (das mães entrevistadas, 78% são analfabetas) é determinante do desempenho do filho (BARROS et al, 1994).

Walter parece ter ciência do desafio individual que tem que enfrentar, mas talvez não perceba a dimensão do desafio social que isto representa, ou seja, conhecer e dominar a língua inglesa, estando inserido em uma comunidade que não domina seu próprio idioma. Falar de futuro para uma comunidade de favela já é, por si só, um desafio. Qual o futuro para quem não sabe se vai comer ou ter a oportunidade de continuar vivo no dia presente? Que futuro esperar, quando se vê o pai bêbado, jogado na rua, catando lixo ou ao perceber a mãe se prostituindo? Que futuro espera quem vive nas condições caracterizadas pelo representante da ONU como sendo as piores do mundo? Talvez esta seja uma das mais belas funções do mentor de crianças e adolescentes carentes: abrir-lhes os olhos para novas e promissoras experiências e viabilizar o alcance destas. Ofertar mais tarefas desafiadoras quando estas crianças e adolescentes já possuem tantas pode parecer cruel. No entanto, elas parecem estar recebendo suporte suficiente para superar tais desafios, indo além do que se espera.

- **Exposição e visibilidade positiva**

Na introdução da pesquisadora ao programa, pôde-se assistir à apresentação de alunos-talentos do projeto, onde foram citados o rendimento escolar e as habilidades dos mesmos. Os colaboradores e alguns alunos apresentam-se em busca de patrocínio. Nestas ocasiões, os melhores alunos são destacados.

Walter, aluno de inglês, foi observado em seu desempenho por seu mentor e por sua professora da escola de inglês. **Ele foi indicado para fazer intercâmbio cultural nos EUA.** As alunas do projeto que tinham aula de dança apresentavam-se quando havia oportunidade, mesmo que se tratasse de uma missa.



Figura 6 (4) - Apresentação de coreografia das meninas do projeto em uma missa de Natal realizada pela Igreja Católica de Casa Forte, na Vila do Vintém II.

Fonte: Projeto Educação é Vida.

Pôde-se perceber que o projeto expõe positivamente seus mentorados, conforme o proposto por Kram (1985). Oferecer visibilidade positiva a crianças marginalizadas pela sociedade, mostrando os talentos que estas possuem, contribui para resgatar a auto-estima das crianças e das famílias. Crianças e adolescentes de favela são estigmatizados e relacionados à delinqüência. Esta visibilidade positiva é interessante para a sociedade, havendo a possibilidade de redução do preconceito para com estes que estão à margem. Para os mentorados, a visibilidade positiva pode ajudá-los a resgatar, além da auto-estima, a dignidade ao reconhecerem capacidade e potencial em si mesmos.

- ***Coaching***

O reforço era oferecido diariamente para as crianças durante 1 hora e meia, fossem as crianças bolsistas ou não. “Eu é que ensinava a ela (Silvia), mas não tenho jeito. Depois do

projeto, **ela melhorou a letra, aprendeu a ler mais rápido, aprendeu a escrever**” (MAE DE SILVIA, entrevista, out/ 05). “Quando a professora não ia, ele (Moab) botava a filha dele prá ensinar (...) Ele é professor, a esposa, o filho e a filha. Assim é bom, né? Quando um não tava, o outro tava (sic)” (MAE DE AFRÂNIO, entrevista, out/05).

Uma das atividades mais presentes observadas no projeto é o *coaching*, devido à frequência com a qual ocorre. As tarefas, o estudo, o ensino, enfim, o reforço diário reflete a preocupação com a tarefa e a transmissão das informações necessárias para a sua execução, tal qual o proposto por Kram (1985).

- **Patrocínio**

O projeto viabilizou o estudo de 24 crianças/ adolescentes em escolas particulares, sendo 13 no Ensino Fundamental e Médio e 11 no curso de Inglês. O projeto provê as condições necessárias para que o aluno possa assumir satisfatoriamente a vaga na escola particular. Houve relato de provisão de **assistência médica e odontológica, material e fardamento escolar e até corte de cabelo**. Algumas mães entrevistadas disseram receber ajuda em termos de alimentação, medicamento e doações de roupas.

Ao analisar o patrocínio oferecido pelo projeto, pode-se estabelecer um diferencial em relação à teoria proposta por Kram (1985). O patrocínio mencionado em pesquisas anteriores reflete uma preocupação bem específica do mentor em termos de patrocinar a carreira do mentorado. No projeto Educação é Vida, o patrocínio é bem mais abrangente. Está relacionado às necessidades básicas do mentorado e de sua família, sem as quais ele não teria condições sequer de estudar. Entenda-se como patrocínio, neste contexto, a oferta de alimentação, medicamento e saúde, não excluindo aquele, ou seja, o material, o fardamento, a bolsa de estudos e os cursos.

Estas foram as atividades de suporte de carreira encontradas no projeto de reforço. Atividades que auxiliam o mentorado em sua carreira profissional, conforme proposto por Kram (1985). Em se tratando de crianças e adolescentes, falar de carreira profissional pode parecer precoce. No entanto, considerou-se o necessário para que o mentorado venha a ter condições de, futuramente, ter uma carreira. É desta forma que atividades como patrocínio, *coaching*, tarefas desafiadoras e exposição positiva devem ser encaradas.

Segue na próxima seção, os resultados e discussões dos dados obtidos com relação às atividades de suporte psicossocial encontradas no projeto Educação é Vida.

4.2.2.2 Suporte psicossocial

Serão considerados os dados que refletem o suporte psicológico e social oferecido pelo mentor ao mentorado. As funções encontradas foram: amizade, aceitação e confirmação e aconselhamento, que serão expostas a seguir.

- **Amizade**

A professora entrevistada disse buscar construir um vínculo de afetividade com os alunos, algo que ultrapassasse o relacionamento distanciado entre professor e aluno: “quando a gente dá atenção, afeto, eles aprendem também a parte cognitiva” (PROFESSORA, entrevista, out/05). A mãe de Helena diz: “Ele (Moab) dá atenção, ela gosta dele porque ele sabe conversar, dá carinho” (entrevista, out/05). Walter declara: “**É como se ele (Moab) fosse um pai prá mim, me estende a mão**” (entrevista, out/05). O projeto busca acompanhar a família através do coordenador e da psicóloga, que se propõe a realizar um acompanhamento terapêutico, se necessário.

Pôde-se observar claramente que a amizade está presente na relação de mentoria. Através dos discursos acima, percebe-se um vínculo entre mentor e mentorado, no qual o mentorado mostra-se compreendido, tal qual o proposto por Kram (1985).

- **Aceitação e confirmação**

Pode-se observar através dos discursos e mais evidentemente em uma das entrevistas: “Afrânio é muito bom em história e ciências, ele só tira 10. **Seu Moab sempre ficava elogiando ele, que ele era bom, e acho que isso foi incentivando ele**” (MAE DE AFRÂNIO, entrevista, out/05).

Conforme o proposto por Kram (1985) a aceitação faz com que o mentorado se sinta seguro até mesmo para enfrentar os desafios que, conforme exposto, são muitos. O coordenador relata que, entre os alunos do projeto, há casos em que a criança é freqüentemente desprezada pela mãe. Neste caso, o valor da aceitação oferecida pelo mentor torna-se imensurável.

- **Aconselhamento**

Dar conselhos apareceu freqüentemente nos discursos da professora e do coordenador. O que pôde ser confirmado através da fala das mães e do aluno entrevistado. Os conselhos são dados visando o progresso dos alunos nos estudos, por evitar que fiquem na rua e na tentativa de convencê-los de que o seu futuro pode ser melhor do que o presente:

O seu Moab só apóia. Agora, é de falar o pesado também. **Ele dá apoio tudinho, mas também quando vê que tá errado, ele vem, chega e conversa** (...) ele tira o tempo dele prá vir dar conselhos, ele diz prá Jairo que quer que ele estude, que se forme e seja alguém na vida” (MAE DE JAIRO, entrevista, out/05).

Outra mãe diz que, quando o filho tem dúvida sobre algo que aparece, procura seu Moab. Diz que ele é rigoroso, mas o filho atende. “A professora dizia para Fábio que ele só seria alguém na vida se estudasse, seu Moab também dava o exemplo dos filhos dele” (MAE DE FÁBIO, entrevista, out/05) e a mãe de Helena diz: “Eu sempre pedia a ele (Moab) para dar conselho a Helena sobre estudo, quando eu falo com ela entra por um ouvido e sai pelo outro, ela ouve ele” (entrevista, out/05).

O aconselhamento é mais uma das funções relevantes em um projeto de mentoria voltado para crianças e adolescentes de risco, uma vez que as crianças nem sempre dispõem de pessoas para aconselhá-las. Segundo Harris et al (2002), a disponibilidade de adultos para aconselhar as crianças é escassa, fazendo com que passem mais tempo com seus pares que, neste caso, podem ter pouco a oferecer em termos de aconselhamento e de orientação para um futuro mais promissor do que o vivenciado na comunidade.

- **Modelagem de papéis**

Acerca do suporte psicossocial oferecido pelo projeto, a função modelagem de papéis foi encontrada de duas formas: uma através da pessoa do mentor e outra através do mentor elegendo seus filhos como modelo. Em termos educacionais, o coordenador parece constituir seus filhos como exemplos a serem seguidos: um cursando o doutorado e a outra com dois cursos superiores. O que traz sentido à fala de uma das mães, ao dizer que ele cita os filhos como exemplos. Por outro lado, a modelagem de papéis não consiste apenas em o mentor se um modelo educacional para o mentorado. A modelagem é mais ampla uma vez que o mentorado tem nos comportamentos, valores e atitudes de seu mentor um modelo positivo. O coordenador leva ao conhecimento de seus mentorados o sacrifício que fez para educar seus filhos, ainda que, abrindo mão de sua própria formação. Rhodes et al (2002) dizem que o fato de ser um modelo faz com que o mentor seja visto pelo mentorado como ideal. Neste sentido, o coordenador parece ser visto pelos mentorados como exemplo de um vencedor. A fala de Walter ao colocá-lo como pai transmite esta idéia de referencial. Walter diz ter a seguinte fala de seu mentor em sua cabeça e colada em seu caderno: “o fracasso jamais me surpreenderá se a minha decisão de vencer for suficientemente forte” (WALTER, entrevista, out. 2005). Esta fala parece ser o lema do próprio coordenador. Vale salientar que, assim como o lema, Walter deseja também “imitar” o mentor quanto ao ser professor.

Parece haver a necessidade de mostrar à criança ou adolescente que há uma possibilidade diferente da que ela está habituada a ver. Que há outros referenciais e que ela tem possibilidade de escolha, mesmo que esta implique em desafios. Pode-se retomar o discurso do coordenador, quando diz que seu filho para ir à Universidade muitas vezes pegou carona no caminhão do lixo. Ao citar isto, o mentor pode estar criando uma identidade entre as crianças e seu filho, ao demonstrar que, mesmo com a difícil realidade, o esforço e a vontade de sobressair o fizeram “vencedor”. Assim como ele conseguiu, elas também podem conseguir. Vê-se claramente isto no discurso de uma das crianças quando diz que não quer ser como o pai: sem estudos. O que revela que, em relação aos estudos e carreira, ele tem outro referencial. Pôde-se, neste relato, observar um olhar mais reflexivo da criança ao sair de seu próprio contexto e desejar escapar do “determinismo” a que está sujeita.

Estas foram as especificidades das funções da mentoria desenvolvida no projeto em relação às propostas pela literatura. Observou-se a existência de suporte de carreira e psicossocial. Foram, portanto, encontradas no projeto as duas funções de mentoria propostas por Kram (1985). Neste caso, a mentoria desenvolvida no projeto pode ser considerada intensa. A autora salienta que a função psicossocial está relacionada à confiança existente na relação. Pôde-se observar que o coordenador do projeto goza da confiança da comunidade, tanto pela abertura que as famílias lhe demonstram como por entregar seus filhos aos seus cuidados. Tal confiança foi observada em todas as entrevistas. Este fato permite que sejam desempenhadas as funções de suporte psicossocial.

Seguem na próxima seção as fases da mentoria no projeto Educação é Vida.

4.2.3 Fases da relação de mentoria apresentadas no projeto de reforço

Com relação aos alunos pesquisados, todos estavam na fase de cultivo da relação, seja com apenas dois anos de projeto, seja com oito. No entanto, pôde-se observar que, em alguns casos de egressos, a mentoria está na fase de redefinição, uma vez que os mentorados estão seguindo seus próprios rumos, já não com um acompanhamento “tão de perto”. É o caso de uma ex-aluna do projeto, que ganhou um apartamento no Conjunto Habitacional Casarão do Cordeiro, intermediado pelo coordenador junto à Prefeitura.

Pode-se perceber que os relacionamentos de mentoria encontram-se, predominantemente, na fase de cultivo. É nesta fase, que o mentor provê as funções de carreira e psicossociais. Tal achado culmina com os encontrados anteriormente, facilitando o desenvolvimento das funções de mentoria, tão evidentes neste projeto.

Segue na próxima seção os fatores relacionados ao êxito de um programa de mentoria formal que foram encontrados no projeto.

4.2.4 Fatores encontrados no projeto que, de acordo com a literatura, estão relacionados ao êxito da relação de mentoria

A literatura aponta fatores que estão relacionados ao êxito de um programa de mentoria. Estes foram encontrados no projeto Educação é Vida. Os fatores são: seleção de mentores e mentorados, acompanhamento da relação de mentoria, frequência dos encontros e duração da relação. Seguem-se os dados e sua discussão acerca de cada fator de êxito.

- **Seleção de mentor e mentorado**

O único critério para ser mentorado era o fato de residir na Vila do Vintém. As crianças e adolescentes que tivessem interesse em levar suas tarefas ao reforço poderiam fazê-lo. Lá recebiam acompanhamento de um professor, desde que com o aval dos pais.

Para se fazer parte do projeto enquanto mentor era necessário o compartilhamento da visão de que é possível acreditar na mudança de vida das crianças e adolescentes através da educação de qualidade e que as crianças têm potencial, mas lhes falta oportunidade. Os professores são selecionados pelo coordenador do projeto, mediante análise do currículo e da experiência. A professora entrevistada já conhecia os alunos do projeto, pois é uma das professoras que leciona em uma das escolas que fornece bolsa para a comunidade, o que fez com que o coordenador conhecesse parcialmente seu trabalho. Ao falar de sua admissão ao projeto, ela diz: “**eu gosto desta clientela** (crianças carentes) **e ele** (Moab) **me deu esta oportunidade**” (entrevista, out/05). A dentista aderiu ao projeto a partir de uma das apresentações do grupo em busca de patrocínio e apoio. Diante da necessidade de pessoas qualificadas para prestar serviço voluntário ela, que diz ter interesse e identidade com a área social, prontificou-se e está no projeto há um ano.

A psicóloga demonstra o mesmo interesse. “Eu sempre fui muito voltada para o social, **sempre gostei muito de ajudar**”. Ela parece estar muito inserida com a comunidade através do projeto pois freqüentemente em seu discurso ela afirma: “quando você está **lá dentro** com eles” (entrevista, out/05). A psicóloga trabalha em outro centro de atendimento a pessoas carentes. Está no projeto há cinco anos.

Pode-se observar que os colaboradores têm identidade com o projeto, a ponto de realizarem o trabalho como voluntários. A única exceção é a professora mas, mesmo ela, em seu discurso considera que fazer parte do projeto é uma oportunidade. É marcante a fala da

psicóloga em sua entrevista ao inserir-se, realmente, na comunidade. Esta dedicação e identidade podem ser fatores que contribuem para que o projeto tenha maior êxito.

- **Acompanhamento da relação de mentoria**

O coordenador do projeto está frequentemente avaliando se os resultados obtidos são os desejados.

Eu optei pela Vila Vintém porque o nosso acompanhamento **é a liberdade vigiada** (...) nós fazemos as coisas para eles, mas também queremos acompanhar de perto o que está acontecendo, então, não adianta eu pegar um menino da comunidade onde eu não possa visitá-lo, ele não possa vir ao projeto. Eu não vejo o resultado do investimento feito, enquanto eles aqui, eu vejo passo-a-passo (...) **é um acompanhamento bem de perto mesmo** (COORDENADOR, out/05).

Há reuniões com os pais/ responsáveis esclarecendo a importância do projeto e solicitando sua interação no programa:

Eles passavam fita de vídeo para os pais sobre educação e pediam para os pais falar com os filhos (...) ele sempre queria o bem das crianças, agora, dependia das crianças e dos pais (...) seu Moab dizia que a gente tinha que ajudar ele com o Fábio (criança tida pelo coordenador como de não-êxito) botar ele prá estudar (MAE DE FÁBIO E DE DIEGO, entrevista, out/05).

Com relação ao mentorado, pode ocorrer o desligamento do aluno da bolsa de estudos na escola particular, caso ele não atinja um desempenho satisfatório: “Quando uma criança não valoriza isso que a gente oferece, a gente também não aceita repetente, não aceita falta, você tem que estar de acordo dentro do projeto, em disciplina, bem comportado e com boas notas” (COORDENADOR, entrevista, out/ 05). Mesmo desligado da escola particular, o aluno pode continuar fazendo parte do reforço.

Pôde-se confirmar, através destes discursos, o relatado por Frecknall e Luks (1992). A participação dos pais apoiando o programa tem uma relação positiva com o sucesso e sem este apoio o êxito do programa pode ficar comprometido. Em uma comunidade onde a grande maioria dos moradores é analfabeta, o acompanhamento deve ser intenso visando inculcar na família a necessidade de compreensão do valor da educação. Grossman e Tierney (1998)

também salientam a importância de se verificar o grau de envolvimento da família no programa pois, conforme exposto, este é um fator de êxito para a relação.

- **Frequência dos encontros**

A frequência dos encontros entre os mentores e mentorados varia. A psicóloga ia à comunidade uma tarde por semana, na qual prestava os atendimentos agendados e, caso houvesse mais pessoas a serem atendidas, fazia outros atendimentos. Em caso de necessidade, ela ia à comunidade num outro dia. A dentista atendia em seu consultório. Havendo necessidade, o coordenador ligava e agendava o atendimento. Já as aulas eram ministradas diariamente: para os alunos que estudavam à tarde, o reforço era pela manhã e, para os que estudavam pela manhã, o reforço era à tarde. O acompanhamento era feito durante uma hora e meia para cada turma. As turmas eram assim divididas: alfabetização e 1^a. série, 2^a. e 3^a. séries, e 4^a. e 5^a. séries.



Figura 7 (4) - Professora e alunos durante a aula de reforço na sede do projeto/03.

Fonte- Projeto Educação é Vida.

Após o reforço, os alunos tinham outras atividades como aula de música (teoria e prática), dança, pintura ou inglês. O projeto dispunha de quadra alugada, onde as crianças podiam jogar futebol. Em quase todas as atividades o coordenador diz estar presente.

No ano de 2005, como as atividades foram parcialmente suspensas, não houve mais frequência no relacionamento. Algumas das crianças com bolsa de estudos em escola particular foram colocadas num semi-internato conseguido pelo projeto. Esta interrupção teve reflexo na vida dos alunos, como se pôde observar no discurso abaixo:

Em casa ela não é comportada, sempre ela foi danada, mas ela melhorou no projeto. Agora que ta sem o projeto, ela já ta voltando ao que era, eu tô recebendo reclamação do colégio, que não quer estudar, só quer ta brincando, ta voltando a dar problema, ta voltando a ser o que era (...) no semi-internato tem muita atividade, são muitas crianças e eles arengam, e no projeto eu nunca tive esse problema de ela ta arengando (sic) (MAE DE HELENA, entrevista, out/05).

O fato de as entrevistas terem sido realizadas neste período de transição, no qual as crianças não estão sendo assistidas, faz com que a importância da frequência dos encontros fique evidenciada. Confirma-se assim que esta é um relevante fator de êxito para a relação de mentoria, conforme observado na teoria (KEATING et al. 2002). No entanto, pode-se dizer que **o projeto de reforço apresentava uma frequência maior do que nos programas similares apresentados pela teoria**. Tal frequência garante um acompanhamento mais próximo visto que todos os dias por, no mínimo, uma hora e meia os alunos estavam no projeto em contato com seus mentores. Estudos feitos por Keating et al (2002) revelam que a frequência dos encontros tem relação com o êxito do relacionamento, principalmente, em se tratando de adolescentes com risco para delinquência. Neste sentido, o projeto apresentava maior probabilidade de êxito uma vez que a frequência dos encontros era alta.

d) Duração da relação de mentoria

Os alunos pesquisados estão inseridos nesta relação de mentoria por, no mínimo, dois anos. Segundo Grossmam e Rhodes (2002) a maioria dos benefícios da relação de mentoria,

como melhores resultados educacionais, psicossociais e comportamentais, apresentam-se em relações que perduram por um ano ou mais. Frecnall e Luks (1992) consideram que a duração é um fator determinante do êxito.

O projeto mostra-se rigoroso com os fatores que impedem o êxito dos alunos, desde que sob sua responsabilidade. Os fatores acima têm sido observados uma vez que a negligência em referência a qualquer destes fatores pode levar a uma relação ineficiente ou até mesmo negativa, trazendo efeitos nocivos à vida da família, do mentorado e também do mentor.

Não se pode ignorar, que, na medida em que se vai estruturando uma relação de mentoria, a mesma vai sofrendo ajustes visando torná-la mais produtiva, mais “poderosa”. Existem fatores que podem e devem ser estruturados previamente, tais como: a duração e a frequência dos encontros e o objetivo da relação. No entanto, há outros fatores que nem sempre se consegue estruturar. Um exemplo é a confiança necessária para que a relação realmente aconteça. Em outras palavras, observando-se os fatores relacionados ao êxito, serão minimizadas as possibilidades de insucesso, mas elas não deixarão de existir, pois a mentoria, mesmo com seus inúmeros benefícios, não é uma solução mágica. Trata-se de uma relação e, portanto, dependente do encontro de pessoas e de vínculos emocionais entre elas. Este aspecto é de difícil controle, havendo sempre um espaço para a imprevisibilidade do ser humano.

Se os fatores que levam ao êxito da relação foram observados pelo projeto, resta o questionamento de o porquê de alguns casos serem considerados pelo projeto como de não-êxito. Este aspecto é abordado na seção seguinte.

4.2.5 Fatores responsáveis pelo êxito e não-êxito nos estudos na percepção do mentor e da família do mentorado

Na percepção do coordenador, o êxito é obtido quando a cada ano a criança vai sendo aprovada e ascendendo e apresentando um bom comportamento: “Quando uma instituição se abre e nos convida a oferecer mais bolsas, é porque nossos alunos estão correspondendo, tanto em disciplina, quanto no aprendizado” (COORDENADOR, entrevista, set/05). Um exemplo de êxito citado pelo coordenador é o caso de uma moça que foi acompanhada pelo projeto desde a 6^a. série até o 3^o ano do ensino Médio. Ela fez um curso de informática, depois fez um estágio junto à Prefeitura e hoje, aos 20 anos, trabalha no setor burocrático de um hospital.

O coordenador considera um caso de não-êxito o caso da criança ou adolescente que não rende o esperado em termos de desempenho escolar e de comportamento.

Vale salientar que em quase sua totalidade, os casos de não-êxito indicados para pesquisa, foram avaliados pelas famílias como de êxito. A única exceção é a mãe de Fábio que acredita que seu filho realmente não tem tido sucesso nos estudos. Segundo o coordenador a diferença está na expectativa. Para os pais o fato de o aluno estar na escola e apresentar melhor comportamento já é êxito, enquanto que para o projeto isto não é o suficiente. Na opinião dele, a falta de sucesso deve-se a três fatores:

a) Estrutura familiar – muitas vezes a família não dá o suporte que a criança necessita. Para o coordenador, a escola não é valorizada por esses pais: “Eles não têm a escola como um centro de promoção social, como mobilidade social. Eles não descobriram isso. As famílias, não as crianças” (COORDENADOR, entrevista, set/05).

A professora chamava, conversava com os alunos, com a mãe em particular. Ela queria ajudar ele, mas **ele não queria ser ajudado**. Eu sabia que o Fábio não ia ter uma oportunidade em uma escola melhor porque ele é assim (...) **Eu nunca tava em cima dele para estudar, eu não tenho paciência**, não. Se ele responder duas coisas erradas, eu já fico brava. **O pai é pior que eu**. Mal digo a ele, que é pior do que eu (MAE DE FÁBIO, entrevista, out/05).

b) Relacionamento negativo entre os pais e os filhos:

Outro fator que notamos é a falta de amor para com essas crianças que não dão tão certo. (...) Os pais têm outros objetivos, têm outras coisas mais importantes do que amar seus filhos. (...) todas as crianças bem comportadas na sala de aula eram bem amadas em casa. (...) Quando isso não ocorre, a criança torna-se uma criança problema, **porque ela leva os hábitos e a falta de amor que ela tem em casa, prá escola**, para onde ela chegar (COORDENADOR, entrevista, set/05).

c) Desinteresse do próprio aluno. O projeto contava com quatro alunos que eram irmãos. Estes recebiam acompanhamento diário nas tarefas. O coordenador diz que foi à escola deles para saber suas notas. Por este motivo, eles deixaram de ir ao projeto. Nenhum deles terminou o Ensino Médio e, atualmente, um é zelador, o outro é jardineiro e dois estão desempregados.

O objetivo do projeto é de longo prazo, o que dificulta uma análise dos resultados ou de egressos para se identificar o êxito ou não-êxito. Mesmo os casos que desde o início foram acompanhados, ainda hoje o são. Não com a mesma intensidade, mas ainda recebem algum tipo de suporte do projeto. Outro fator que dificulta a análise é o fato de que todos os alunos estão na escola e avançando em séries, mesmo porque, atualmente a escola não reprova, o que torna difícil saber até que ponto têm realmente bom aproveitamento. Portanto, não se conseguiu distinguir dentre os casos pesquisados, um limite claro entre o êxito e o não-êxito, contando-se apenas com a percepção dos respondentes (mães de alunos, psicóloga, professora e coordenador).

4.2.6 Resposta à primeira questão norteadora: especificidades da relação de mentoria existentes no projeto de reforço escolar

Conforme o objetivo proposto, pôde-se encontrar algumas especificidades na relação de mentoria realizada no projeto que diferem um pouco dos achados teóricos. São eles:

- a) A mentoria apresenta aspectos de mentoria formal e informal;
- b) Existem dois tipos de relacionamento entre mentor e mentorado: em um o acompanhamento é mais próximo do que no outro;
- c) A frequência dos encontros é maior no projeto do que a encontrada na literatura;
- d) Dentre as funções de carreira, o patrocínio oferecido pelo projeto é mais amplo do que o apresentado pela teoria, e

Com base nestes achados, é possível concluir que um programa de mentoria para crianças e adolescentes de uma comunidade carente do Recife tem suas especificidades, suas características particulares, diferindo de outros programas realizados no contexto de outros países. Respondida a primeira questão norteadora, segue-se a segunda, que aborda os benefícios da relação de mentoria para o mentorado.

4.3 Achados referentes à segunda questão norteadora

Seguem os achados que buscam responder a seguinte questão: em um contexto brasileiro, até que ponto os mentorados carentes estudados têm desfrutado dos benefícios da relação de mentoria apontados pela literatura?

Pôde-se observar os seguintes benefícios da relação de mentoria na vida dos mentorados enquanto participantes do programa de reforço:

4.3.1 Aumento da auto-estima, da responsabilidade, maior progresso escolar e perspectiva positiva de futuro.

Devido à impossibilidade de, neste trabalho, medir-se a auto-estima dos mentorados, o aumento desta será considerado em relação ao progresso escolar, pois, com base no observado por Harter (1982) o sentir-se competente leva o jovem a obter melhor desempenho. Grossman

e Tierney (1998) salientam que jovens, ao serem acompanhados por um mentor, se sentiram mais confiantes para com suas tarefas escolares. Associou-se também o progresso escolar com perspectiva positiva de futuro, uma vez que se percebeu que o avanço nos estudos está relacionado com melhores perspectivas de futuro.

O aumento do desempenho escolar é visível nos casos que se seguem:

Antes (do projeto) ela era preguiçosa, só queria ficar brincando, ela teve muita dificuldade para aprender (na pré-escola). Estudava, mas não aprendia, na 1^a. foi fazer o reforço, depois do projeto ela foi se interessando mais, pode ser porque não tinha nenhum incentivo, né? (...) Ela chegava e dizia que era bom quando estudava e tirava nota boa, antes (de interromper o projeto) ela não esperava nem chegar em casa, vinha aqui (no trabalho) para me mostrar as provas (MAE DE HELENA, entrevista, out/05).

No interior eu fiz matrícula dele, nós trabalhava na roça, ele não gostava (de estudar), não se dedicava, ia caçar passarinho, **mas quando chegou aqui, seu Moab quis acordar ele pra vida**. Ele, vendo os meninos, tudo com a idade dele (9 anos, na época) sabendo ler e escrever, **dentro de seis meses, o menino desenrolou para aprender mesmo** (sic) (MAE DE JAIRO, entrevista out/05).

Jairo cursou a 4^a. e a 5^a. séries no mesmo ano. Faz também curso de inglês. O coordenador ouviu da professora deste curso que o aluno tem dom para idiomas, não só inglês, mas espanhol e francês.

A possibilidade do intercâmbio foi boa para eu ter uma certa idéia do que pode acontecer comigo, do que pode acontecer. (...) Ele (Moab) dizia que, para analfabeto, a caneta e o papel é o chão e a vassoura. Que eu estudasse porque a miséria, hoje em dia -saiu na revista- já tinha endereço: que era prá pobre, negro e nordestino, e que se a gente não lutasse, essa realidade, a gente não iria mudar nunca. (...) **Eu decidi que quero ser professor de inglês** (WALTER, entrevista, out/05).

Ele diz que quer fazer faculdade, **ele ficou com mais esperança de conseguir uma coisa melhor**, ele diz que eu não me preocupe porque daqui a dez anos ele vai ter um emprego bom e vai me ajudar (MAE DE FREDERICO, entrevista, out/05).

Ele quer ir estudar nos Estados Unidos, fez vários cursos: inglês, francês, espanhol, informática e de entrevista. Onde tiver curso ele vai, ele quer muito trabalhar, ter seu dinheiro, fazer sua vida, (...) o negócio dele é ta dentro de casa, estudando, pregado nos livros (MAE DE NESTOR, entrevista, out/05)

A professora entrevistada leciona também no colégio que oferece bolsa para os alunos do projeto, sendo professora deles em ambos os lugares. Ao ser solicitada a comparar o desempenho dos alunos do projeto com os demais alunos, a professora mencionou que dentre seus três alunos com desempenho excelente, dois são do projeto. Os demais do projeto estão na média.

A coordenadora de uma das escolas que fornece bolsa de estudos ao projeto (esta escola oferece bolsas para dois alunos da sexta série), ao ser entrevistada, disse que o comportamento dos alunos do projeto é bom e o desempenho apresentado por eles é maior do que a média da turma e da série, como se pode observar nos boletins que se seguem:

Reconhecido pela portaria P. 000127 SEC
Estrada do Arraial, - Casa Amarela - Recife - PE -

BOLETIM ESCOLAR

Aluno(a): _____ Matrícula: _____
 Filiação: _____ Emissão: 03-10 2005
 Naturalidade: _____

Ensino Fundamental II / 6ª Série / Ano Letivo 2005 / B Manhã **Situação final: Cursando**

Disciplina	Méd 1ª etp	Méd Rec	M.A.R.	Méd 2ª etp	Méd Rec	M.A.R.	Méd 3ª etp	Méd Rec	M.A.R.	Méd Anual	Rec final	Méd final	Situação
Língua Portuguesa	7,0		7,0	8,5 <i>1f</i>		8,5							Cursando
Redação	7,0		7,0	8,5 <i>1f</i>		8,5							Cursando
Literatura	6,0		6,0	7,0 <i>3f</i>		7,0							Cursando
Artes	10,0		10,0	9,5 <i>1f</i>		9,5							Cursando
Ciências	6,5		6,5	9,0		9,0							Cursando
Matemática/Elem. Des. Geométrico	7,0		7,0	7,5		7,5							Cursando
História	7,5		7,5	6,5		6,5							Cursando
Geografia	6,0		6,0	7,5		7,5							Cursando
Ensino Religioso	7,0 <i>1f</i>		7,0	7,0		7,0							Cursando
Direito da Cidadania	8,0		8,0	7,5		7,5							Cursando
Língua Estr. Mod. Inglês	9,0		9,0	8,5		8,5							Cursando
Educação Física	10,0		10,0	8,5		8,5							Cursando
Língua Estr. Mod. Espanhol	8,0		8,0	7,0		7,0							Cursando

Fase de nota	MGA	MGT	MGS
Méd 1ª etp	7,6	6,9	6,9
M.A.R.	7,6	7,0	7,0
Méd 2ª etp	7,9	7,3	7,2
M.A.R.	7,9	7,3	7,3
Méd 3ª etp			
M.A.R.			
Méd Anual			
Rec final			
Méd final			

(ad): aulas dadas; (f): faltas
 MGA: média geral do aluno; MGT: média geral da turma; MGS: média geral da série

Activesoft Gestão Acadêmica

Figura 8 (4) Boletim escolar de Afrânio - 6a. Série

Reconhecido pela portaria P. 000127 SEC
Estrada do Arraial - Casa Amarela - Recife - PE

BOLETIM ESCOLAR

Aluno(a): _____ Matrícula: _____
 Filiação: _____ Emissão: 03-10-2005
 Naturalidade: _____

Ensino Fundamental II / 6ª Série / Ano Letivo 2005 / B Manhã **Situação final: Cursando**

Disciplina	Méd 1ª etp	Méd Rec	M.A.R.	Méd 2ª etp	Méd Rec	M.A.R.	Méd 3ª etp	Méd Rec	M.A.R.	Méd Anual	Rec final	Méd final	Situação
Língua Portuguesa	7,0		7,0	6,5		6,5							Cursando
Redação	7,0		7,0	6,5		6,5							Cursando
Literatura	7,0		7,0	7,0 2f		7,0							Cursando
Artes	8,5		8,5	9,0		9,0							Cursando
Ciências	7,0		7,0	8,0		8,0							Cursando
Matemática/Elem. Des. Geométrico	8,0		8,0	5,5	4,0	5,5							Cursando
História	7,0		7,0	6,5		6,5							Cursando
Geografia	6,5		6,5	6,5		6,5							Cursando
Ensino Religioso	8,0		8,0	8,0		8,0							Cursando
Direito da Cidadania	6,0		6,0	7,5		7,5							Cursando
Língua Estr. Mod. Inglês	8,0		8,0	9,0		9,0							Cursando
Educação Física	10,0		10,0	9,0		9,0							Cursando
Língua Estr. Mod. Espanhol	7,0		7,0	7,0		7,0							Cursando

Fase de nota	MGA	MGT	MGS
Méd 1ª etp	7,5	6,9	6,9
M.A.R.	7,5	7,0	7,0
Méd 2ª etp	7,4	7,3	7,2
M.A.R.	7,4	7,3	7,3
Méd 3ª etp			
M.A.R.			
Méd Anual			
Rec final			
Méd final			

(ad): aulas dadas; (f): faltas
MGA: média geral do aluno; MGT: média geral da turma; MGS: média geral da série

Activesoft Gestão Acadêmica

Figura 9(4) Boletim escolar de Jairo – 6ª. Série

Em ambos os casos, as famílias são analfabetas. E, neste ano os dois alunos estão sem o reforço, motivo pelo qual, segundo uma das mães, o desempenho do filho caiu. Este mesmo aluno, neste ano não conta com todo o material didático necessário. Ainda assim, estes alunos estão apresentando um desempenho superior ao de seus colegas.

Através dos discursos das mães, percebeu-se considerarem que o fato de seus filhos terminarem a primeira fase do ensino fundamental e darem seqüência a estes estudos já é uma visão positiva de futuro. Observou-se isso no discurso da mãe de Afrânio: “quem estuda tem esperança de um futuro melhor”. O caso de Jairo que chegou analfabeto do interior e, em seis meses estava lendo e escrevendo, confirma o proposto por Rhodes et al (2002) de que a presença de um mentor ajuda os adolescentes a superarem momentos de adversidade. Neste caso, ele não tem pai e sua mãe considera o mentor como alguém da família, que ajuda a suprir esta ausência na vida do filho. O fato de Walter (que convive com analfabetos) ter definido sua carreira (professor de inglês), demonstra o proposto por Kram (1985): o mentor ajuda o mentorado na definição da identidade profissional.

Vale destacar a relevância de se promover o aumento da auto-estima decorrente do desempenho apresentado pelos alunos. Pessoas que ainda não têm satisfeitas adequadamente as necessidades fisiológicas (alimentam-se mal, não contam com água encanada nem sanitários) e de segurança (moram e vivem permanentemente expostos a riscos), apresentando necessidade de realização. Vale ressaltar a teoria da motivação proposta por Maslow (apud ROBBINS, 2002), que defende que a satisfação da necessidade de realização dependeria da satisfação de níveis mais básicos de necessidade como as fisiológicas, de segurança e sociais e de estima. Percebeu-se, no contexto da pesquisa, a possibilidade do caminho inverso. Através do aumento da auto-estima e da satisfação da necessidade de realização, as crianças e adolescentes podem vir a ter, no futuro, condições de satisfazer a contento suas necessidades fisiológicas, e de segurança.

4.3.2 Resposta da segunda questão norteadora: benefícios da mentoria para a criança / adolescente do projeto

Foram encontrados os seguintes benefícios para o mentorado participante do projeto: aumento da auto-estima, maior progresso escolar e perspectiva positiva de futuro.

Em termos de especificidades com relação ao proposto pela teoria, não foram percebidas diferenças existentes entre os benefícios para o mentorado encontrados em pesquisas anteriores e os encontrados no projeto de reforço escolar na Vila do Vintém II, fato que responde à segunda questão norteadora desta pesquisa.

Seguem os achados acerca da terceira questão que versa sobre os benefícios para o mentor encontrados na mentoria desenvolvida pelo projeto Educação é Vida.

4.4 Achados referentes à terceira questão norteadora

Dentre os benefícios na vida dos mentores que participam do projeto pôde-se observar: realização pessoal, motivação, amizade, auto-conhecimento e senso de dever cumprido. Tais achados, apresentados nas seções abaixo, buscam responder a seguinte questão: até que ponto um projeto de mentoria voltado para crianças e adolescentes carentes oferece os benefícios, propostos pela teoria, para os mentores?

4.4.1 Realização pessoal

Pôde-se observar que fazer parte do projeto faz com que os mentores se sintam realizados:

Quando a gente é útil a outra pessoa, a gente se realiza. (...) Eu me realizo assim, vendo a alegria dos meninos, que realmente estão mudando a cara não só da família, mas também da comunidade (COORDENADOR, entrevista, set/05)

Eu fico muito bem comigo mesma na realização deste trabalho. (...) O que me deixa realizada é ver alguns frutos desse trabalho, não só nas crianças como da própria família (...) em relação ao futuro, à auto-estima, potencial de cada um, que eles não estão sozinhos, a gente tá lá com eles (...) e esse pouquinho, esse pouco que eu estou fazendo está facilitando a vida, melhorando. A gente vê um salto de qualidade na vida deles (PSICÓLOGA, entrevista, out/05)

Ao acompanhar, preparar os alunos para os exames de admissão, vê-los entrar na escola particular, acompanhar o crescimento e desenvolvimento dos mentorados, a professora entrevistada, demonstra sentir orgulho do trabalho feito com seus dois melhores alunos: “Realmente valeu a pena investir porque são crianças que, apesar de todo o contexto social que eles vivem, eles são responsáveis, inteligentíssimos” (PROFESSORA, entrevista, out/05).

Ficou evidenciado que o fato de ser um mentor dá ao indivíduo um senso de generosidade ao contribuir com as gerações futuras (RAGINS, 1997) e que ser mentor de adolescentes delinquentes tem sido gratificante, na medida em que os mentores têm uma oportunidade de ajudar estas pessoas (JACKSON, 2002). Ser mentor do projeto Educação é Vida provê um sentimento de recompensa ao ver as mudanças positivas na vida dos mentorados conforme o proposto por Shields (2001).

4.4.2 Motivação

A psicóloga diz que, a partir de seu envolvimento com o projeto, ela fez curso em Psicopedagogia e especialização em Psicologia da Família.

O trabalho com as crianças e as famílias me proporcionou outros aprendizados maiores até do que eu esperava, porque a gente aprende muito, lá dentro, com eles. **E assim, eu comecei a me especializar, a voltar para mim em nível de aprendizado, de crescimento também profissional.** (...) É uma troca muito grande de saber, quando a gente tá lá dentro com eles, a gente tem essa vontade de realmente acertar (PSICÓLOGA, entrevista, out/05).

Zey (1998) diz que o mentor pode redirecionar sua energia para a criatividade e ação produtiva. A mentoria pode, então, significar estímulo e desafio. O que pôde ser observado no

discurso acima. O desenvolvimento profissional não é benefício apenas para o mentorado, mas para o mentor também.

4.4.3 Ser amado pelo mentorado

Pôde ser observado que o mentor recebe amizade e carinho de seus mentorados conforme verificado por Klaw et al (2003): “**Ele ama o seu Moab**, ele almoça na casa de Moab segunda e quarta e diz que lá tudo é bom” (MAE DE AFRÂNIO, entrevista, out/05). “Meus dois filhos é agarrado com seu Moab” (sic) (MAE DE TÂNIA, entrevista, set. 05). “Moab foi vendo que **eu tava sempre ali no projeto do lado dele** e ele do meu lado. (...) o pessoal me achava careta porque eu sentia alguma coisa pelo projeto, eu sempre prestava a atenção, procurava entender” (WALTER, entrevista, out/05).

4.4.4 Autoconhecimento

Percebeu-se que fazer parte do projeto enquanto mentor, provê um maior autoconhecimento ou autopercepção:

“É muito gratificante trabalhar com pessoas carentes, **começo a valorizar o que eu tenho**, a gente começa a agradecer muito por essa vida boa que a gente tem, que é muito boa, muito boa mesmo!” (DENTISTA, entrevista, out/05).

A partir desta relação, ela percebe melhor sua situação, fala acerca da saúde dos filhos e de ter uma casa maravilhosa.

Neste caso, o contato com a realidade da comunidade pode tê-la levado a comparar esta realidade com a sua própria e, então, perceber-se abastada.

4.4.5 Senso de dever cumprido

Outro benefício encontrado diz respeito ao senso de dever cumprido que o fato de ser mentor propicia:

A gente sabe que tem um papel social a desempenhar. **Não fomos beneficiados pela sociedade** com o direito de estudar, de fazer um curso superior, de ter uma habilitação (...) **para que isso sirva apenas para o nosso benefício**. Essa nossa habilitação **que a sociedade deu, a sociedade deu**: eu estudei em uma Universidade Federal, **essa habilitação deve retornar para a sociedade** também, para quem pode pagar e para quem não pode pagar. É necessário que isso volte (DENTISTA, entrevista, out/05).

Este benefício não foi encontrado na literatura, talvez por tratar de um tema ainda recente: o indivíduo ter responsabilidade com a realidade social que o cerca.

4.4.6 Resposta da terceira questão norteadora: benefícios da mentoria para o mentor

Foram encontrados no projeto educação é Vida, os seguintes benefícios para o mentor:

- a) Realização pessoal;
- b) Motivação;
- c) Ser amado pelo mentorado;
- d) Autoconhecimento, e
- e) Senso de dever cumprido

Sendo que estes dois últimos não foram encontrados na teoria, mas percebidos na relação de mentoria que ocorre no projeto. Estes achados podem ser explicados devido ao contexto no qual a mentoria ocorreu: crianças e adolescentes de uma comunidade carente. Contexto que difere da realidade dos mentores e que pode tê-los levado a uma reflexão sobre sua própria condição de vida e sua responsabilidade com os que não se acham em iguais condições. Tais achados respondem a terceira questão norteadora deste trabalho.

4.5 Achados referentes à quarta questão norteadora

Puderam ser verificados outros benefícios sociais da relação de mentoria com crianças e adolescentes com risco para delinquência além dos mencionados anteriormente. Pois, na medida em que o mentorado se beneficia da relação, sua família alcança estes benefícios e a sociedade também acaba sendo beneficiada, ainda que, indiretamente.

Com o intuito de responder a questão: quais os benefícios sociais obtidos através da relação de mentoria com crianças e adolescentes carentes em uma comunidade do Recife?

Seguem os benefícios sociais diretos da mentoria realizada pelo projeto Educação é Vida.

4.5.1 Desenvolvimento educacional das crianças e dos adolescentes

Por se tratar de um ambiente carente e de analfabetos, a comunidade não tem como prover o acompanhamento das crianças e adolescentes, as famílias não dispõem de tempo e/ou conhecimento e preparo para prover tal suporte. Por exemplo, uma mãe analfabeta não parece ter condições de ajudar o filho nas tarefas escolares.

Eu tô pensando quando ela fizer a 5^a. que não tem o reforço nem o semi-internato, ela vai fazer a tarefa em casa e, se brincar, ela sabe mais do que eu (MAE DE SILVIA, entrevista, out/05).

Eu não tenho estudo, faço meu nome muito mal. Meu marido sabe, mas trabalha e, de noite já tá cansado (...) no reforço ele fazia a tarefa todo dia, sem reforço e sem uma mãe que sabe ler, quem ia ensinar a ele, aí ia ficar complicado (MAE DE FREDERICO, entrevista, out/05).

Os colégios, hoje em dia, quer a criança saiba ler, quer não saiba, o Estado passa, não quer saber se a criança tá aprendendo, se aprendeu, se não aprendeu (MAE DE TITO, entrevista, out/05).

A escola (pública) um dia tem aula, outro dia não tem, aí ela fica em casa. Hoje mesmo, ela tá em casa, porque não teve aula (MAE DE TÂNIA, entrevista, out/05).

A professora dele disse que ele não tinha condições de passar, mas ela não podia reprovar (MAE DE FÁBIO, entrevista, out/05).

Tais depoimentos revelam dois fatores: incapacidade da família em acompanhar os estudos do filho e ineficiência do ensino público na experiência destas famílias. O que leva a pensar que o futuro educacional destas crianças seria similar ao de suas mães, conforme Barros et al (1994) que diz que a educação média das mães é o principal determinante do desempenho escolar do filho, ou seja, haveria maior evasão escolar. Neste sentido, o projeto propicia que o aluno vá além da escolaridade da mãe.

Vale aqui um questionamento: por que o governo investe em bolsa escola e não acompanha o aluno? Simplesmente ter a presença do aluno na escola não é garantia de que o mesmo está aprendendo. O fato de que um professor não pode mais reprovar o aluno, mesmo que sem condições de galgar um grau superior, pode demonstrar que o interesse das políticas públicas pode estar relacionado a números. A taxa de matrícula está associada ao aumento do IDH mas, até que ponto isto reflete o real rendimento escolar dos alunos?

Neste caso, a mentoria vem suprir uma falta, não apenas da família, mas também do Estado e do Município, uma vez que, por si só, não têm tido êxito com o aproveitamento e a manutenção dos alunos na escola.

4.5.2 Assistencialismo

Foi observado que algumas famílias associam o projeto à assistência social: “O reforço faz muita falta (...) tinha muitas doações, roupas, cestas básicas, no dia das crianças tinha brinquedos, festas, doações para as crianças” (MÃE DE FÁBIO, entrevista, set/05)

Ainda que esta não seja a proposta do projeto, as famílias, devido ao patrocínio ofertado ao mentorado e à sua família, percebem o projeto como assistencialista.

4.5.3 Diminuição da delinquência

O projeto demonstra contribuir indiretamente com a redução da delinquência:

As crianças tando no projeto, a gente fica despreocupada. **Quando ela não tava no projeto ficava na rua**, não queria estudar, só queria ficar na rua brincando (...) muitas mães estão preocupadas em o que fazer com as crianças sem o projeto (MAE DE HELENA, entrevista, out/05).

Ele, tando lá no projeto, eu saio despreocupada, né? Que ele não ta na rua. A vida que a gente vive hoje: **sai pra trabalhar e sabe que o filho não ta na rua**, a gente fica despreocupada (MAE DE AFRÂNIO, entrevista, out/05).

Ele gosta é de rua, de papagaio, peão, bola (...) Ele não liga para o caderno, livros, agora, falou em rua é com ele. (...) No reforço ele estudava mais um pouco (MAE DE FÁBIO, entrevista, out/05).

O reforço evita de as crianças ta na rua, no sinal pedindo (MAE DE TITO, entrevista, out/05).

Através destas declarações, pôde-se observar o referido por Harris et al (2002) que a entrada das mães no mercado de trabalho e o aumento das separações conjugais, fazem com que o adolescente passe menos tempo com os pais e passe a maior parte do tempo com seus pares. Conforme observado anteriormente, a delinquência tem diversas causas. Dias (2003), por exemplo, verificou que, a maior parte dos jovens delinquentes participantes de sua amostra era de analfabetos funcionais, relacionando assim a delinquência a poucos anos de estudos e, conseqüentemente, à evasão escolar. Na medida em que a criança se desenvolve nos estudos, há uma diminuição da evasão escolar e, conseqüentemente, da delinquência.

Outra forma de o projeto contribuir com a redução da delinquência, refere-se a levar as crianças a deixarem a rua, onde estão expostas a diversos riscos como: violência, drogas, exploração sexual e confusões, situações freqüentes em um contexto de favela.

A relação de mentoria desenvolvida pelo projeto é de longo prazo. Portanto, por mais que alguns benefícios se evidenciem, estes só poderão ser claramente observados ao longo do

tempo, quando as crianças e adolescentes do projeto forem adultos. Pode-se inferir, a partir dos resultados apresentados, que ao invés de dependentes de políticas assistencialistas, os egressos contribuirão com o desenvolvimento de sua cidade. É possível antecipar que uma grande parcela das pessoas que faziam a favela Vila do Vintém II estará alfabetizada e ocupando um lugar no mercado de trabalho. Aí sim, ter-se-á um aumento real do IDH que, de fato, revelará um aumento da qualidade de vida desta população do Recife. Só então, poderão ser mensurados os benefícios sociais deste projeto.

4.5.4 Resposta da quarta questão norteadora: benefícios sociais da relação de mentoria

Pôde-se observar os benefícios sociais obtidos através da relação de mentoria existente no projeto Educação é Vida. As especificidades encontradas foram:

- a) Maior desenvolvimento educacional de crianças e adolescente carentes com risco para delinqüência, visto tratar-se de um projeto de reforço escolar.
- b) Assistência social ao prover a satisfação de algumas das necessidades básicas do mentorado e de sua família.
- c) Suprimento pela relação de mentoria de uma falha do sistema educacional do Estado e do Município, que gradua o aluno sem que ele tenha condições. O projeto tem suprido esta carência, dando condições de o aluno galgar o grau seguinte.

Estes foram os benefícios sociais obtidos através da mentoria realizada no projeto Educação é Vida, o que responde à quarta questão norteadora deste trabalho.

Serão apresentadas no próximo capítulo as conclusões do trabalho, bem como as implicações teóricas, práticas e sociais e as sugestões de pesquisas futuras.

5 Conclusão

Neste capítulo serão apresentadas as conclusões da pesquisa tendo como referencial os objetivos propostos.

Pode-se concluir que a mentoria mostrou, assim como no exposto teoricamente, resultados positivos na vida dos mentores, mentorados e da comunidade. O objetivo da pesquisa foi atingido uma vez que foi possível conhecer algumas especificidades da mentoria no contexto brasileiro e, mais especificamente, nordestino. Ampliou-se também o conhecimento da mentoria voltada para crianças e adolescentes com risco para delinquência. Desta forma, a mentoria mostrou-se eficaz no sentido de contribuir para o desenvolvimento do mentorado de forma que ele permanece na escola e melhora o rendimento escolar.

As funções de carreira propostas pela literatura foram encontradas e, destas, vale destacar a oferta de tarefas desafiadoras. O mentor propõe inúmeros e audaciosos desafios para seus mentorados, sem no entanto, deixar de prover as condições de atingi-los e de superar a realidade de exclusão a que estão sujeitos. Outras funções desenvolvidas pelo projeto e que merecem destaque, dizem respeito à amizade e à aceitação do mentor para com seu mentorado. A importância deste vínculo afetivo é imensurável, principalmente, em se tratando de crianças que, muitas vezes, não percebem amor em sua família:

Seu Moab se preocupa mais com as crianças do que nós que somos mãe (risos). Tem paciência, tem carinho por aquelas crianças. Ele sabe ensinar, (...) ele não machuca, ele não grita e as crianças obedecem. É uma benção, ele tem aquele amor. (MÃE DE TÂNIA, entrevista, set.05).

O projeto demonstrou suprir lacunas na família sendo o mentor, às vezes comparado com um pai ou com alguém da família. Pôde se perceber a importância da mentoria para o grupo específico de pessoas marginalizadas, “carentes de tudo” (PSICÓLOGA, entrevista

set/05) ao se ter alguém que acredite, que aceite, valorize, incentive e dê condições de crescimento e desenvolvimento. Papel este desempenhado pelos mentores: “O projeto restaura a dignidade da pessoa, do ser pessoa, de ser um cidadão, de estar num lugar (...) onde as pessoas estão olhando para ele. Ele é importante, ele existe” (PSICÓLOGA, entrevista, out/05).

A mentoria mostrou-se efetiva em ajudar o mentorado em seu desenvolvimento pessoal e “profissional” e seus benefícios puderam ser, em parte, verificados.

Os fatores de êxito, mencionados na teoria também puderam ser encontrados no projeto. A relação de mentoria existente no projeto revelou características não abordadas pela teoria, o que enriquece os estudos nesta área.

Outro aspecto que chama a atenção é o comprometimento dos colaboradores entrevistados, seu desejo em ajudar e realização ao poderem contribuir.

Esta foi a conclusão objetiva deste trabalho. No entanto, em se tratando de uma pesquisa qualitativa na qual há o envolvimento do pesquisador com o objeto na busca de se chegar a uma compreensão deste, outros conhecimentos menos objetivos puderam ser apreendidos e devem ser mencionados.

O fazer parte do projeto parece ter um significado especial para quem dele participa, e os benefícios parecem ir além dos aqui listados. Algo tácito que não pôde ser apreendido, apenas sentido: o brilho nos olhos, as lágrimas, as pausas e a voz trêmula. Fatos freqüentes nas entrevistas quer de mentores, de mentorados ou das mães.

O projeto, na percepção da pesquisadora pode ser comparado a seguinte metáfora: uma sementeira muito acolhedora, cujos responsáveis são uma família de sábios agricultores (pai, mãe, filho e filha) que, mesmo com outras opções “mais lucrativas” financeiramente, optam por trabalhar em sementes rejeitadas. Esta família partilha da visão que vai além da “casca” seca, feia, suja e aparentemente infrutífera que tais sementes se apresentam. E assim, doam

suas vidas para descobrir (não no sentido de achar, mas de tirar o que encobre) e revelar o tesouro que há dentro delas. Plantam, regam e fornecem a elas os nutrientes tirados de sua própria mesa no intuito de vê-las desabrochar, desenvolver, crescer, e influenciar positivamente a terra seca e árida na qual foram geradas e permanecem. **A idéia é a de uma sementeira na qual um belo jardim e um frutífero pomar são vislumbrados.** Não se excluem desta percepção, as dificuldades que acompanham o preparo da terra, a poda, as intempéries do ambiente e o descrédito daqueles que, muitas vezes, ao verem tal trabalho negligenciam seu valor, meneiam a cabeça, e o desprezam. No entanto, o amor e a vontade de ver tais sementes tão marginalizadas frutificarem se alastra e contagia a outros, que, com o mesmo intuito têm se envolvido, contribuindo e partilhando do mesmo sentimento pois acreditam que, fornecendo as condições “adequadas” essas sementes irão frutificar tanto ou mais do que as mais belas árvores do mais belo pomar. Esta sementeira, para a pesquisadora, é o projeto Educação é Vida, os agricultores são Moab Silva, Miriam, Marília e Marcos.

Moab, apenas esporadicamente trabalha como cozinheiro visto dedicar-se integralmente ao projeto: no acompanhamento das crianças e adolescentes, nas escolas, na busca de patrocínio, na comunidade, com os pais.

Miriam abre as portas de sua casa, partilha o alimento com qualquer das crianças que chegar à sua porta e, tão importante quanto este, partilha também o afeto. Não se pode mensurar o quanto este casal já abnegou de sua vida em prol da vida deste projeto.

Marília e Marcos já ensinaram no projeto e quando solicitados retornam, eles aceitam partilhar com tantos outros daquilo que seria só seu: pai, mãe, lar e recursos.

Este projeto é um projeto de uma família que se envolve, se compromete com seriedade e responsabilidade com os moradores da comunidade, de forma que sofre junto, partilhando das dificuldades de crianças e adolescentes que seriam apenas estranhos ou “meninos de rua” não fosse o amor que os mobiliza.

Pode-se perceber que, muitas vezes faltam recursos materiais para se fazer como se gostaria e, até mesmo, para dar continuidade ao que já foi feito. No entanto, a ausência de estímulo, de coragem, de amor e de crédito não foi percebida. Talvez por isso algumas mães tenham se referido ao projeto como sendo algo **maravilhoso!**

Feitas as conclusões, seguem nas próximas seções as implicações teóricas, práticas e sociais deste estudo e as sugestões de pesquisa futura.

5.1 Contribuições do estudo

O presente trabalho oferece algumas contribuições para a teoria, para a prática e também para a sociedade. Seguem nas próximas seções o detalhamento destas contribuições.

5.1.1 Contribuição teórica

Esta pesquisa traz contribuições para a teoria na medida em que verifica a aplicabilidade da literatura no contexto brasileiro de uma comunidade carente. Oferece contribuições também por tratar da mentoria voltada para crianças e adolescentes com risco para delinquência. A pesquisa aborda objetos que, no Brasil, ainda não tinham sido pesquisados sob o arcabouço da mentoria.

Outra contribuição deste estudo diz respeito aos achados, aqueles que diferem da teoria e que foram encontrados no projeto Educação é Vida, tais como: o patrocínio amplo oferecido pelo mentor ao mentorado, o mentor não ser tido como modelo, o autoconhecimento e senso de dever cumprido como benefícios para o mentor. Em se tratando de estudo de caso, estes achados não devem ser generalizados. No entanto, podem servir de questionamento e de objeto de futuras investigações no sentido de ver sua aplicabilidade em outros contextos.

Segue a contribuição prática deste trabalho.

5.2 Contribuição prática

O presente objeto de pesquisa (mentoria voltada para educação de crianças e adolescentes carentes) pode ser utilizado também como forma de intervenção na educação do ensino público e privado.

A iniciativa privada também pode ter, nesta relação de mentoria, um modelo de ação de responsabilidade social. Pode intervir em sua comunidade, preparando sua futura mão-de-obra, e usufruindo os diversos benefícios que tal relação pode trazer, não só em termos de dividendos ao gerenciar a reputação, mas em termos solidariedade, realização e senso de dever cumprido.

Era objetivo contribuir com a prática através da teoria de mentoria visando potencializar a relação existente no projeto de reforço. No entanto, uma vez que os fatores de êxito já são considerados e que a relação tem trazido benefícios para o mentorado, mentor e para a sociedade, não se percebeu formas de contribuição com o projeto neste sentido. Senão de apresentar um estudo sistematizado do projeto e de como são beneficiados os que dele participam.

5.3 Contribuição social

O presente trabalho oferece contribuições sociais na medida em que confirmou que o objeto de estudo mostrou-se eficiente em sua proposta, podendo então, servir de modelo de ação para outras entidades voltadas para crianças e adolescentes de risco.

O trabalho também pode servir de fonte de pesquisa para empresas que desejam ser responsáveis socialmente através da educação, tendo na mentoria um modelo que apresentou resultados positivos.

Outra contribuição social deste estudo diz respeito ao questionamento sobre a educação no Brasil. O projeto tem sido uma alternativa diante do insucesso da escola pública

em fazer com que o aluno permaneça na escola e obtenha bom aproveitamento. A contribuição pode ser aumentada, na medida em que o público para tal projeto é de crianças e adolescentes com risco. Tais sujeitos, além do aprendizado obtido, adquirem perspectiva positiva de vida podendo-se inferir que haja diminuição da delinquência.

Seguem na próxima seção, algumas sugestões de pesquisas futuras que podem ser realizadas no intuito de compreender melhor o fenômeno estudado.

5.2 Sugestões de pesquisas futuras

Algumas sugestões de pesquisa podem ser feitas a partir do presente trabalho. São elas:

- a) Acompanhar a história dos futuros egressos, visando conhecer melhor os resultados do programa de mentoria;
- b) Realizar um experimento, entre as crianças e adolescentes que participam do projeto e os não participantes, para se verificar a influência deste.
- c) Investigar quais as implicações de haver dois tipos de relação de mentoria no projeto, na qual o mentor tem um relacionamento mais próximo com um mentorado do que com outro.

Estas sugestões para pesquisa futura encerram este trabalho, mas não os questionamentos dele advindos.

Peço licença a Moab para terminar o trabalho com sua fala: **Para educar não se tem um resultado imediato. Então, você tem que gastar tempo. É investimento em longo prazo. Você tem que ter paciência (...) amor.** (COORDENADOR, entrevista, set/05).

Referências

ASHLEY, Patricia. (org.) **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2003. 205p.

ASTIN, A. **Four critical years: effects of college on beliefs, attitudes and knowledge**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1977.

AZEVEDO, S; DIAS, Sônia. **Mentoria e comprometimento organizacional: o caso das secretárias executivas da Universidade Federal de Pernambuco**. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração. ENAMPAD. Anais. Rio de Janeiro: ANPAD, 2002. CD-Rom.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARROS, R.P.; MENDONÇA, R.; VELAZCO, T. **Is poverty the main cause of cause of child work in Urban Brazil?** Rio de Janeiro: IPEA Texto para discussão nº 351, 1994. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/pub/td/1994/td_0351.pdf> . Acesso em: 14 fevereiro de 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Programa Nacional do Bolsa Escola**. Brasília, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> . Acesso em: 12 fevereiro 2005.

BRODY, J. New York State Mentoring Training Manual. In: JACKSON, YO. Mentoring for delinquent children: an outcome study with young adolescent children. **Journal of Youth and Adolescence**. v.31,n.2, p.115-123, 2002.

CAFFRAY, C.; SCHNEIDER, S. Why do they do it? Affective motivators in adolescents' decisions to participate in risk behaviors. **Cognitions and Emotions**. v.14, n.4, p.543-576, 2000.

CHAO, G.; WALZ, P.; GARDNER, P. Formal and informal mentorships: a comparison on mentoring functions and contrast with non-mentored counterparts. **Personnel Psychology**. v. 45, p. 619-636, 1992.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortes, 1998.

COYNE, J. Depression and responses of others. In: SARASON, I.; SARASON, B.; SHEARIN, E. Social support as an individual difference variable: its stability, origins and relational aspects. **Journal of Personality and Social Psychology**. v.50, n.4, p. 845-855, 1986.

DARLING, N.; HAMILTON, S.; TOYOKAWA, I.; MATSUDA, S. Naturally occurring mentoring in Japan and the United States: social roles and correlates. **American Journal of Community Psychology**. v. 30, n.2, p. 245-270, 2002.

DIAS, M.D. **Adolescentes infratores e não infratores: uma análise comparativa**. 2003. Dissertação. Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. São Paulo. 2003.

DORNBUSCH, S. CARLSMITH, J., BUSHWALL, S., RITTER, P., LEIDERMAN, H., HASTORF, A., GROSS, R. single parents, extended households and the control **Child Development**. v.56, p.326-341, 1985.

DUBOIS, D.; HALLOWAY, B.; VALENTINE, J.; COOPER, H. Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta analytic review. **Am. Journal of Comm. Psychology**. v.30, n.2, p.157-198, 2002.

ELLIKSON, P.L.; MCGUIGAN, K.A. Early predictors of adolescent violence. **American Journal of Public Health**. v.90 n.4, 2000.

ENSHER, E.; MURPHY, S. Effects of race, gender, perceived similarity, and contact on mentor relationship. **Journal of Vocational Behavior**. v.50, n.3, p. 460-481, 1997.

FAGENSON, E. The mentor advantage: perceived career, job experiences of protégés versus non-protégés. **Journal of Organizational Behavior**. v.10, p. 309-320, 1989.

FARRINGTON, D. Early precursors of frequent offending. In: PATERSON, G., DEBARISHE, B., RAMSEY, E. A developmental perspective on antisocial behavior. **American Psychologist**. v.44, n.2, p. 329-335, 1989.

FEENEY, J.; NOLLER, P.; ROBERTS, N. Attachment and close relationships. In: RHODES, J.; BOGAT, G.; ROFFMAN, J.; EDELMAN, P.; GALASSO, L. Youth mentoring in perspective: introduction to the special issue. **Am. Journal of Comm. Psychology**. v.30, n.2, p.149-156. 2002.

FRECKNALL, P.; LUKS, A . An evaluation of parental assessment of the Big Brothers/Big Sisters program in New York City. **Adolescence**. v.27,n.107, p.715-718, 1992.

FREY, C.; ROTH LISBERGER, C. Social support in healthy adolescents. **Journal of Youth and Adolescence**. v.25, n.1, p.17-32, 1996.

GEHRINGER, M. O que é... mentoring? **Revista Você S.A.** São Paulo: Ed Abril S.A, ed.45, p. 106, março, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

_____ **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GROSSMAN, J.; RHODES J. The test of time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. **American Journal of Comm. Psychol.** v.30, n. 2, p.199-120, 2002.

GROSSMAN, J.; TIERNEY, J. Does mentoring work? An impact study of the Big Brothers Big Sisters Program. **Evaluation Review**. v.2, n.3, p. 403-426, 1998.

HARTER, S. The perceived competence scale for children. **Child Development**. v. 53, p. 87-97, 1982.

HARRIS, K.M.; DUNCAN, G.J.; BOISJOLY, J. Evaluating the role of “nothing to lose” attitudes on risky behavior in adolescence. **Social Forces**. v. 80, n. 30, p.1005-1039, 2002.

HARTMAN, S.J.; HARRIS, O.J. The role of parental influence on leadership. **Journal of Social Psychology**. n.132, p. 153-167, 1992.

HEGSTAD, C. Formal mentoring as a strategy for human resource development: a review of research. **Human Research Development Quarterly**. v.10, n.4, 1999.

HIGGINS, M.C.; KRAM, K.E. Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. **Academy of Management Review**. v. 26, n.2, p. 264-288, 2001.

HUNT, D.; MICHAEL, C. Mentorship: a career training and development tool. **Academy of Management Review**. v.8: p.475-485, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico**. Brasília, 2000. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 março 2005.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-Pnad**. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 março 2005.

JACKSON, YO. Mentoring for delinquent children: an outcome study with young adolescent children. **Journal of Youth and Adolescence**. v.31, n.2, p. 115-123, 2002.

KASHANI, J. H., REID, J. C., ROSENBERG, T. K. Levels of hopelessness in children and adolescents: a developmental perspective. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. v. 57, p. 496-499, 1989.

KEATING, L.M.; TOMISHIMA, M.A .; FOSTER, S.; ALESSANDRI, M. The effects of a mentoring program on at-risk youth. **Adolescence**, v. 37, n. 48, p. 717-735, 2002.

KLAW, E.; RHODES, J.; FITZGERALD, L. Natural mentors in the lives of African American adolescent mothers: tracking relationships over time. **Journal of Youth and Adolescence**. v. 3,n. 32, p. 223-232, 2003.

KRAM, K. Phases of mentor relationships. **Academy of Management Journal**. v.26, .n.4, p. 608-625, 1983.

_____. **Mentoring at work: development relationships in organizational life**. Glenview. IL: Scott, Foresman, 1985.

KRAM, K.; ISABELLA, L. Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development. **Academy of Management Journal**. v. 28, n.1, p.110-132, 1985.

KROSNICK, J.; ALWIN, D. Aging and susceptibility to attitude change. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 57, p. 416-425, 1989.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LARSON, R.; DWORKIN, J.; GILLMAN, S. Facilitating adolescents' constructive use of time in on-parent families. **Applied Developmental Science**. v. 5, n.3, p. 143-157, 2001.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: UFMG, 1999.

LEVINSON, D. J.; DARROW, C.N.; KLEIN, E.; LEVINSON, M.A .; MCKEE, B. The seasons of a man's life. In: KLAWE, E.; RHODES, J.; FITZGERALD, L. Natural mentors in the lives of African American adolescent mothers: tracking relationships over time. **Journal of Youth and Adolescence**. v. 3, n. 32, p. 223-232, 2003.

MAIN, M.; KAPLAN, K.; CASSIDY, J. Security in infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation. In: GROSSMAN, J.; RHODES J. The test of time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. **American Journal of Comm. Psychol.** v.30, n.2, p. 199-120, 2002.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1998.

MULLEN, E. Vocational and psychosocial mentoring functions: identifying mentors who serve both. **Human Resource Development Quarterly**. v.9, n.4, p.319-331, 1998.

_____ Framing the mentoring relationships as an information exchange. **Human Resource Management Review**. v.4, p. 257-281, 1994.

MURRAY , M. **Beyond the myths and magic o mentoring: how to facilitate an effective mentoring program**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 2001.

NETO, O.C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

NERI, M.; COSTA, D., **O tempo das crianças**. Ensaio econômico. Faculdade Getúlio Vargas. 2003. Disponível em <<http://epge.fgv.br>> . Acesso em: 12 fevereiro 2005.

NOE, R.A . An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. **Personnel Psychology**. v. 41, p. 457-479, 1988.

PATTERSON, G.; DEBARISHE, B.; RAMSEY, E. A developmental perspective on antisocial behavior. **American Psychologist**. v.44, n. 2, p. 329-335, 1989.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. **Desenvolvimento Humano**, 2000. Brasília, 2004. Disponível em <<http://www.pnud.org.br>> Acesso em 22 março 2005.

RAGINS, B. Diversified mentoring relationships in organizations: a power perspective. **Academy of Management Review**. v.22, n.2, p.482-521, 1997.

RAGINS, B.; COTTON, J.; MILLER, J. Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship and program design on work and career. **Academy of Management Journal**. v. 43, n.6, p. 1177-1194, 2000.

RHODES, J.; EBERT, L.; MEYERS, A. Social support, relationship problems, and psychological functioning of young African American mothers. **Am. Journal of Comm. Psychology**. v.20, p. 445-506, 1994.

RHODES, J.; BOGAT, G.; ROFFMAN, J.; EDELMAN, P.; GALASSO, L. Youth mentoring in perspective: introduction to the special issue. **Am. Journal of Comm. Psychology**. v.30, n.2, p. 149-156, 2002.

RIVEIRO, J. **As diferentes faces do analfabetismo**. Simpósio 15. 1º. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de professores. Brasília, 2001. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 fevereiro 2005.

SARASON, I.; SARASON, B.; POTTER, E.; ANTONI, M. Life events, social support and illness. **Psychosom. Med**. n. 47, p. 156-63, 1985.

SARASON, I.; SARASON, B.; SHEARIN, E. Social support as an individual difference variable: its stability, origins and relational aspects. **Journal of Personality and Social Psychology**. v.50, n.4, p. 845-855, 1986.

SCANDURA, T. Mentorship and career mobility: an empirical investigation. **Journal of Organizational Behavior**. v.13, p. 169-174, 1992.

SCHWARTZ, M., SCHWARTZ, C.G. Problems in participant observations. In: MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1998.

SELLTIZ; JAHODA; DEUTSH; COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1974.

SHIELDS, C. Music education and mentoring as intervention for at-risk urban adolescents: their self-perceptions, opinions, and attitudes. **Journal of Research in Music Education**. v. 49, n.3, p. 273-287, 2001.

SILVEIRA, M. **O raio X das estrelas**. As 100 melhores empresas para você trabalhar. Revista Exame. Abril, ed. especial. p.42-44, 2002.

SOUZA, D.; DOURADO, D.; AUGUSTO, R. **A realidade observada de um programa de mentoria, o que a máscara esconde? O caso de uma multinacional de consultoria**. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração. ENAMPAD. Anais. Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. CD-Rom.

STYLES, M.; MORROW, K. **Understanding how youth and elders form relationships: a study of four linking lifetime programs**. Philadelphia: Public/Private Ventures, 1992.

WALKER, G.; FREEMAN, M. Social change one on one: the new mentoring movement. **The American Prospect**. v.27, p.75-81, 1996.

ZACHARATOS, A.; DARLING, J.; KELLOWAY, E. K. Development and effects of transformational leadership in adolescents. **Leadership Quarterly**. v. 11, n.2, 2000.

ZEY, M. A mentor for all reasons. **Personnel Journal**. n.1, p.46-51, 1998.

APÊNDICE A - Apresentação da entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA

Meu nome é Adriana Alvarenga Marques. Sou pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco e estamos fazendo um estudo sobre a educação de crianças e adolescentes. Pesquisamos sobre este tema no projeto Educação é Vida, com alguns pais de alunos e com alguns dos que colaboram com o projeto e também com o Sr. Moab.

Estou aqui para lhe fazer algumas perguntas sobre este assunto. A sua participação é de muita importância para a pesquisa.

Quero destacar que você não precisa se identificar e seus dados e o do aluno não serão revelados.

Gostaria ainda de sua permissão para gravar nossa “conversa”, lembrando que apenas eu ouvirei a fita. Peço isto por que para anotar as respostas eu levaria muito tempo e não seria feito com precisão. Você autoriza?

APÊNDICE B- Roteiro da entrevista com os pais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Roteiro de Entrevista para os Pais

Nome- _____

Nome do(a) filho(a) participante do projeto- _____

Escolaridade dos pais- _____

Quantas pessoas moram com o(a) aluno(a) _____

- 1- Há quanto tempo você conhece o projeto de reforço Educação é Vida?
- 2- O que você pensa a respeito deste projeto?
- 3- Há quanto tempo seu/sua filho(a) faz parte do projeto?
- 4- Qual a idade dele (a)?
- 5- Qual a série que ele(a) cursa?
- 6- Com relação à educação de seu/sua filho(a), houve alguma mudança nele(a) depois de haver entrado no projeto? Qual(ais)?
- 7- No dia-a-dia, você percebe alguma influencia do projeto no comportamento de seu/sua filho(a)? Qual(ais)?
- 8- Existe alguém do projeto que demonstre cuidado e preocupação com seu/sua filho(a), que o(a) acompanhe seu/sua filho(a) mais de perto? Quem?
- 9- Como é feito esse acompanhamento?
- 10- Qual o significado desta pessoa na vida de seu filho?
- 11- Seu filho(a) gosta de estudar?
- 12- Como você percebe isto?
- 13- Seu filho(a) já recebeu alguma ajuda vinda do projeto?
- 14- Que tipo de ajuda?
- 15- Quando seu filho passa por alguma dificuldade, ou problema, a quem ele recorre?
- 16- Há alguém do projeto que aconselhe seu/as filho(a)? Quem?
- 17- Que tipo de conselho ele(a) oferece?
- 18- Seu/sua filho(a) fala sobre seu futuro? O que ele(a) diz?

- 19- Onde seu filho estuda?
- 20- Como é o desempenho de seu/sua filho(a) na escola? Como são suas notas?
- 21- Seu/sua filho(a) traz tarefas para casa?
- 22- Quem o(a) ajuda a resolve-las?
- 23- Há mais alguma coisa sobre a educação de seu filho que você considere importante?
- 24- Quando você pensa no projeto, qual a idéia ou sentimento que lhe vem?
- 25- Há mais alguma coisa sobre o projeto que você gostaria de falar?

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista com os colaboradores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Roteiro da Entrevista com os Colaboradores

Nome – _____

Tempo de projeto-_____

Função desempenhada no projeto- _____

Tempo de projeto - _____

- 1- Há quanto tempo você conhece o projeto Educação é Vida?
- 2- Qual a sua participação neste projeto?
- 3- Com que frequência ocorre seu contato com as crianças/ adolescentes/ comunidade?
- 4- Você recebe alguma remuneração para atuar no projeto?
- 5- Qual sua motivação para participar?
- 6- Você poderia descrever como é seu relacionamento com os alunos?
- 7- Há algum(a) em especial, por quem você tenha maior preocupação, cuidado, carinho?
- 8- Por que?
- 9- Como são seus encontros com as crianças?
- 10- Como você percebe o significado deste projeto na vida da comunidade?
- 11- Durante o seu tempo de participação no projeto, houve algum evento ou acontecimento que lhe marcou e que você gostaria de falar?
- 12- Quando você pensa no projeto, qual a idéia ou sentimento que lhe vem?
- 13- Há mais alguma coisa sobre o projeto ou sobre os alunos que você gostaria de compartilhar?

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista com o fundador do
Projeto Educação é Vida



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Roteiro de Entrevista do Fundador

Nome – _____

- 1- Como surgiu a idéia do projeto?
- 2- Como foi efetivado?
- 3- Quais as motivações para a existência do projeto?
- 4- Houve participação de sua família?
- 5- Você poderia falar acerca do funcionamento do projeto, as atividades desempenhadas, os objetivos, a manutenção.
- 6- A quem o projeto se destina?
- 7- Qual a sua participação efetiva no projeto?
- 8- Como se deu a formalização?
- 9- Como ocorre a seleção das crianças para fazer parte do projeto?
- 10- Quais os critérios para se manter no projeto?
- 11- Como o projeto obtém recursos para funcionar?
- 12- Que tipo de atividade o projeto desenvolve?
- 13- Há quanto tempo o projeto existe?
- 14- Houve alguém em sua vida que serviu de incentivo para que você desenvolvesse esse tipo de atividade?
- 15- Por que um projeto em educação?
- 16- Qual o significado deste projeto na vida da sua família?
- 17- Qual o significado deste projeto na vida da comunidade?
- 18- O que significa para uma criança participar do projeto?
- 19- Quais as dificuldades enfrentadas?
- 20- Há ou houve algum acontecimento que lhe marcou?
- 21- Existem crianças que você acompanha mais de perto?
- 22- Como é esse acompanhamento?

- 23- O que o projeto oferece aos participantes em termos de educação?
- 24- Há mais algum tipo de ajuda que o projeto oferece? Qual (ais)?
- 25- O que é importante para que o projeto obtenha êxito?
- 26- O que você acredita que é determinante do sucesso escolar de um aluno?
- 27- Por que você acha que alguns alunos não obtêm bom aproveitamento escolar?
- 28- Como é a participação de sua família no projeto?
- 29- Qual o seu sonho para o projeto?
- 30- Quando você pensa neste projeto, qual a idéia ou sentimento que lhe ocorre?
- 31- Há mais alguma coisa que você gostaria de falar?

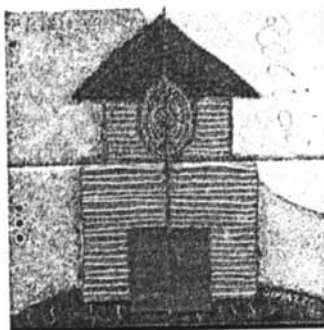
ANEXO A - Estatuto da Comunidade Cristã Amigos para
Sempre

ARTO. REG. TITULOS E DOCUMENTOS P. JURIDICAS

02 OUT. 2001

248645

MICRONEMADO



**ESTATUTO DA
COMUNIDADE
CRISTÃ
AMIGOS PARA
SEMPRE**

ARQUIVO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS P. JURÍDICAS

02 OUT. 2001

248645

MICROFILMADO

Estatuto da Comunidade Cristã Amigos Para Sempre



Da Entidade e seus fins:

Art. 1.º - A Comunidade Cristã Amigos para Sempre, fundada em parceria com a Transformational Journeys, é uma entidade filantrópica, de fins assistenciais beneficentes, constituída em sociedade civil, com pessoa jurídica do direito privado, com sede própria à Rua João Tude de Melo n.º 21, Casa Forte, nesta cidade do Recife, Capital de estado de Pernambuco, objetivando criar e manter influente obra social cristã com existência por tempo indeterminado.

Art. 2.º - A Entidade, que é autônoma em suas decisões, será regida por este estatuto podendo receber colaboração de todas as denominações evangélicas, bem como ajuda financeira dos órgãos públicos das esferas federal, estadual e municipal e de pessoas físicas ou jurídicas do Brasil ou do Exterior.

Art. 3.º - A fim de cumprir sua(s) finalidade(s), a Instituição se organizará em tantas unidades de prestação de serviços, quantos se fizerem necessárias, as quais se regerão pelas disposições estatutárias.

Art. 4.º - Os fins específicos da Entidade serão os seguintes: assistir preferencialmente as crianças e adolescentes carentes sem qualquer discriminação de raça, cor, gênero ou religião, nas áreas de educação religiosa, reforço ao ensino fundamental, profissionalizante, assistência à saúde, lazer e recreação.

§ Único - Em suas atividades, através de todos os departamentos, Instituição terá como fim comum a disseminação dos eternos ensinamentos da Sagrada Escritura.

Da Administração:

Art. 5.º - A instituição será governada por um conselho administrativo constituído por cinco membros que tomarão decisões em conjunto sendo acatadas as resoluções com o mínimo de 80% de participantes.

§ Primeiro - Os conselheiros exercerão seu mandato por dois anos podendo ser reeleitos, ou renunciar.

(Handwritten signature)
 Lincoln Peres de Araújo
 Advogado - OAB/PE 4838

REG. TITULOS E DOCUMENTOS P. JURIDICAL

02 OUT. 2001
MICROFILMADO

248645



§ **Segundo** - Verificando a vacância, o conselho se reunirá para apresentação e votação do novo Conselheiro.

§ **Terceiro** - Só poderão ser eleitos para o Conselho Administrativo membros em comunhão de quaisquer Igreja Evangélica.

Art. 6.º - O Conselho Administrativo elegerá entre seus cinco membros uma diretoria composta de: Presidente, Vice-Presidente, Tesoureiro, 1º Secretário e 2º Secretário.

Art. 7.º - O Conselho Administrativo se reunirá no mínimo bimestralmente podendo liberar desde que estejam presentes 80% dos membros da diretoria.

§ **Único** - A convocação do Conselho Administrativo será feita por iniciativa do Presidente ou a requerimento de pelo menos dois membros com antecedência mínima de oito dias.

Art. 8.º - Considerar-se-á renúncia, independente de qualquer formalidade, a ausência não justificada a três reuniões consecutivas do Conselho Administrativo, justificativa esta por escrito.

Art. 9.º - A instituição adotará práticas de gestão administrativa, necessárias e suficientes, a coibir a obtenção, de forma individual ou coletiva, de benefícios e vantagens pessoais, em decorrências da participação nos processos decisórios. (Lei 9.790/99, inciso II do Art. 4º).

Do Conselho Administrativo:

Art. 10.º - Compete ao Conselho Administrativo:

- a) Conhecer e aprovar os planos gerais das instituições inclusive o plano anual de atividade;
- b) Organizar e adequar as atividades de acordo com o orçamento anual;
- c) Elaborar o orçamento anual; transferir consignações dentro das verbas aprovadas; regular a guarda de valores; fixar a quantia que poderá ficar em poder do Tesoureiro; examinar o balanço anual;
- d) Autorizar despesas não previstas no orçamento;


Lincoln Pereira de Araújo
Advogado OAB PE 4838

OFÍCIO REG. TÍTULOS E DOCUMENTOS P. JURÍDICAS

02 OUT. 2001

248645

MICROFILMADO



e) Solicitar doações, colaborações e empréstimos a pessoas físicas ou jurídicas ou entidades religiosas ou leigos dentro e fora do País;

f) Convocar um advogado para servir de assessor jurídico do Conselho, com assento no mesmo, sem direito de voto;

g) Exoneração;

h) O conselho poderá aumentar de membros conforme decisão do mesmo.

Art. 11.º - Não terão vínculo empregatício e não serão remunerados os membros da Diretoria ou qualquer voluntário que venha desenvolver atividades educativas na instituição, no entanto poderá contratar Prestadores de Serviços, respeitando os Valores Praticados no mercado ou região.

Art. 12.º - Compete ao Presidente:

a) Convocar e presidir todas as reuniões da Diretoria e do Conselho Administrativo;

b) Convocar para preenchimento de vagas ocorridas no Conselho;

c) Solicitar do Conselho autorização para despesas extraordinárias;

d) Tomar todas as medidas administrativas de caráter urgente, levando posteriormente ao conhecimento do Conselho Administrativo;

e) Articular-se com o Tesoureiro, quanto à oportunidade de pagamento das despesas autorizadas;

f) Providenciar a rubrica, em cartório, dos livros da instituição;

g) Representar a Instituição, em Juízo ou fora dele, podendo constituir procuradores;

h) Assinar a correspondência e os diplomas conferidos pela Instituição, e visar os balancetes da Tesouraria;

Lyncoln Pereira de Araújo
Advogado OAB/PE 14338

REG. TITULOS E DOCUMENTOS P. JURIDICAS

02 OUT. 2001
MICROFILMADO

248645



Art. 13.º - Compete ao Vice-Presidente:

- a) Substituir o Presidente, em seus impedimentos, até noventa dias.

Art. 14.º - Compete ao Tesoureiro:

- a) Providenciar a arrecadação de toda a receita;
- b) Efetuar os pagamentos das contas visadas pelo Presidente;
- c) Apresentar ao Conselho, mensalmente, o balancete contábil da Instituição;
- d) Apresentar ao Conselho até 31 de março, o balanço anual da Instituição, referente ao exercício anterior;
- e) Recolher os valores da Instituição ao estabelecimento bancário designado pelo Conselho.

Art. 15.º - Compete ao 1º Secretário:

- a) Lavrar as atas das reuniões da Diretoria e do Conselho Administrativo;
- b) Redigir e fazer expedir toda a correspondência oficial da Instituição;
- c) Assinar, juntamente com o Presidente, os diplomas expedidos pela Instituição;
- d) Organizar e manter em dia o registro dos bens patrimoniais da Instituição.

Art. 16.º - Compete ao 2º Secretário:


Lincoln Ferreira de Araújo
Advogado - OAB PE 4839

REG. TÍTULOS E DOCUMENTOS P. JUDICIAIS

02 OUT. 2001
MICROFILMADO

248645



a) Substituir o 1º Secretário, em seus impedimentos.

Disposições Gerais:

Art. 17.º - O Conselho Administrativo responde somente com os bens da própria instituição, nunca subsidiariamente, pelas obrigações contidas em nome dela, mas os diretores poderão vir à responder com seus bens particulares no caso de má administração, ou atos praticados com dolo ou culpa.

Art. 18.º - No caso de dissolução da instituição por falta de RH ou financeiros, a diretoria executiva se reunirá em Assembléia Geral Extraordinária e o seu patrimônio social reverterá em benefício de uma instituição congênera (denominação Evangélica) que esteja devidamente registrada no Conselho Nacional de Serviço Social.

Art. 19.º - Este Estatuto é inscrito conforme a lei vigente, só poderão ser reformados em Assembléia Geral Extraordinária e entrará em vigor na data de seu registro em Cartório.

Art. 20.º - Conforme consta no Art. 1º a Sociedade existirá por tempo indeterminado e será eleito o fórum da Cidade do Recife para dirimir qualquer questão oriunda desta instituição.


Lyndal Pereira de Araújo
Advogado - OAB/PE 4338

REG. TÍTULOS E DOCUMENTOS P. JURÍDICAS

02 OUT. 2001

248645

MICROFILMIADO



1.ª SECRETÁRIA: MIRIAM MARIA DA SILVA

Brasileira
Casada
Profissão Professora
Identidade 2341276 SSP/PE
CPF 328.105.124-34
Residente à Rua Leonardo Bezerra Cavalcante, 119

Miriam Maria da Silva

2.ª SECRETÁRIA: CELMA MARIA ROCHA FERREIRA

Brasileira
Casada
Profissão Funcionária Pública
Identidade 2716768 SSP/PE
CPF 400.512.004-06
Residente à Rua Amélia, 651, Apt.º 404
Graças, Recife-PE

Celma Rocha Ferreira

SERVICOS NOTARIAIS DO 5º OFICIO
ARNALDO MACIEL - TABELIAO
Rua Siqueira Campos - 100 - Centro
Tel.: (081) 3224-7433 - Recife-PE

RECONHECO a(s) firmas de:
10265495-MIRIAM MARIA DA SILVA.....
10215473-CELMA MARIA ROCHA FERREIRA.....
p/ sen. dou fe'

Em testemunho da verdade.
RECIFE, 01 de Outubro de 2001

08-FABIOLA FIGUEIRA JUSTINO OLIVEIRA
Escrevente Autorizada

Emolumentos	R\$ 2,78
T.S.N.R. (20%)	R\$ 0,56
TOTAL	R\$ 3,34

Portaria 001/01 2º RTD 245761
SOMENTE VALIDO COM SELDO DE AUTENTICIDADE

Recife, 28 de Setembro 2001

Isaac Silva
Presidente

Lincoln Pereira de Araújo
Advogado OAB/PE 4838

2º REGISTRO DE TÍTULOS, DOCUMENTOS E DAS PESSOAS JURÍDICAS
2º RTD
75 ANOS

APRESENTADO HOJE, PROTOCOLADO E REGISTRADO SOB Nº 248645
02 OUT 2001
O QUE CERTIFICO E DOU FÉ RECIFE - PE

Bruno Martiniano Lins

**ANEXO B – Documento de Apresentação do Projeto
Educação é Vida**



PROJETO
EDUCAÇÃO
É
VIDA

IDENTIFICAÇÃO

Comunidade Cristã Amigos para Sempre, situada à rua João Tude de Melo nº 21, Casa Forte, Recife, Pernambuco, Brasil, CEP –52060-030, tel: 3442-2084.

Objetivo: Manter influente obra social cristã que possa mudar o quadro social das crianças e jovens da comunidade.

O projeto funciona há três anos, atendendo a comunidade na área de educação, saúde, lazer e educação religiosa.

ANÁLISE DO CONTEXTO DO PROJETO

A favela Vila do vintém, como todo reduto de pobreza tem seus problemas, suas causas e conseqüências. Após três anos de atividades nesta comunidade, detectamos que a má distribuição de renda e a falta de uma política social voltada para os mais carentes têm contribuído para a formação de famílias desestruturadas e em situações de risco, fomentadas pela pobreza cultural e financeira.

Residem em barracos de madeira, papelão e plástico, de aproximadamente 12m², sem água, esgoto e muitos sem sanitários. O convívio diário com insetos torna a ação médica difícil ou mesmo inviável. É isto que temos vivenciado no dia-dia: famílias em condições sub-humanas sobrevivendo de pequenos serviços que prestam.

É neste cenário que, conseqüentemente, a criança e o jovem desenvolve seu potencial de violência, anseios e conflitos, convivendo com a fome, a falta de higiene, ambiente inóspito e inadequado para os estudos e outras atividades. Essas crianças semi-abandonadas vivem sem perspectivas de mudanças, sendo apenas vítimas de um processo que as leva a marginalidade.

Por esta razão se faz necessárias ações contínuas, para melhoria da qualidade de vida e paz social, desenvolvendo atividades que as valorizem como pessoas, minimizando o sofrimento dando-lhes esperanças, através da educação, saúde, lazer e profissionalização.

OBJETIVOS

Geral

Visa não somente melhorar a qualidade de vida no presente, mas intervir num ciclo vicioso, preparando a criança e o jovem para o futuro.

Atuar na área de Educação, solicitando bolsas de estudo na rede privada, com aulas de reforço para o ensino fundamental, alfabetização infantil, distribuição de material escolar e merenda.

Curso regular de língua estrangeira (Inglês), iniciação musical (teoria e prática).

Saúde: Clínica pediátrica, odontológica, psico-pedagógica e aviamento de receitas.

Específicos

- A) Promover a melhoria da escolaridade incentivando a permanência e o equilíbrio entre o conhecimento e o grau adquirido.
- B) Desenvolver atividades que proporcionem o desenvolvimento de competências: sociais, pessoais e intelectuais, favorecendo a reflexão e o exercício da cidadania com palestras, passeios e filmes. Ampliando o leque de conhecimentos e enriquecendo o senso crítico.
- C) Desenvolver programa intensivo de saúde, através de convênios, melhorando desta forma, a saúde e a aparência física para que haja um relacionamento pessoal sem reserva ou constrangimento.
- D) Ampliar os conhecimentos por curso regular de língua estrangeira (Inglês) e iniciação musical, teoria e prática. Tirando-os da rua e da ociosidade, oferecendo uma perspectiva de profissionalização e um convívio cultural diferente do que vivenciam.

PÚBLICO ALVO

Crianças e jovens de cinco a dezessete anos, residentes na Vila Vintém, e devidamente matriculados e freqüentando a rede oficial de ensino público ou privado.

METODOLOGIA

Profissionais de suas respectivas áreas ministrarão aulas diariamente ou em dias alternados conforme as especialidades e necessidades do projeto.

Por tratar-se de prestação de serviço voluntário com fim social, todos terão liberdade sobre o plano de ação a ser aplicado, no entanto deverão estar de acordo com o nosso Estatuto.

Convênio com a Fundação Manuel de Almeida (Hospital Infantil) para clínica médica e pediátrica, cabendo a instituição a avaliação e análise dos resultados. As atividades serão desenvolvidas em nossa sede própria e anexo I, exceto o curso de inglês, consultas odontológicas e clínica médica.

Modelo de Educação para a Saúde

Objetivo: Colocar a educação a serviço de uma vida saudável.

Ações destinadas a orientar os jovens:

- Alimentação adequada;
- Atividades que não promovam o estresse;
- Vida sexual segura;
- Orientação sobre o risco do tabaco, álcool, e outras drogas psicoativas;
- Discussão de temas gerais, atuais – exemplo: trânsito, poluição, violência, etc. Objetivando a formação de cidadãos conscientes e capazes de optar por uma vida mais saudável individual e coletiva.

Modelo de Modificação das Condições de Ensino

Enfatizando a vivência escolas, desde a Educação Infantil, ensino Fundamental e Médio como essencial para o desenvolvimento sadio do adolescente e adulto. Preocupando-se com a prevenção ao uso abusivo de drogas, a delinqüência, as patologias mentais, buscando a formação integral do jovem. Envolvendo pais e comunidade.

Orientações estratégicas:

- Modificar as práticas de ensino;
- Melhorar a relação professor/aluno;
- Melhorar o ambiente escolar;
- Incentivar o desenvolvimento social;
- Ofertar serviços de saúde;
- Envolver os pais em atividades curriculares.

AVALIAÇÃO

Bimestral junto às escolas solicitando boletins de cada aluno assistido pelo projeto, cuja permanência dos benefícios dependerá do aproveitamento escolar, da assiduidade às atividades e programação da instituição.

ANEXO C – Estrutura básica para orientação de teses e
dissertações

1 PERGUNTA DE PESQUISA \Rightarrow 1 OBJETIVO GERAL \Rightarrow VÁRIOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS
 A CADA OBJETIVO ESPECÍFICO CORRESPONDEM VÁRIAS SEÇÕES, NOS DIVERSOS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO OU TESE ...

ATENÇÃO: NÃO SIGNIFICA QUE ESSAS SÃO AS ÚNICAS SEÇÕES DOS DIVERSOS CAPÍTULOS... SÃO APENAS AS QUE ESTÃO
 DIRETAMENTE LIGADAS AOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS E COM OS QUAIS PRECISAM MANTER ESTRITA COERÊNCIA...

No.	P R O J E T O				COMPLEMENTO DA DISSERTAÇÃO							
	I INTRO- DUÇÃO	II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA		III METODOLOGIA		IV ANÁLISE & DISCUSSÃO			V CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES		REF BIB	
		Questões Norteadoras	Fundamentação Técnica	Instrumentação das Variáveis	Métodos de Análise	Apresentação e Análise dos Dados	Discussão dos Achados	Conclusões	Limitações	Sugestões Pesquisa		Ação
1												
2												
3												
4												
5												
6												
...												
...												
...												
...												
...												
n												

PERGUNTA DE PESQUISA / OBJETIVO GERAL

Estrutura básica para orientação de teses e dissertações
 Sônia Calado Dias