

Tutorias por Pares em Contexto Académico de Enfermagem (TutorParE)

Projetos IDEA (Centro IDEA-UMinho)

Programa de Apoio a Projetos de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Equipa responsável

Cláudia Cristina Vieira Carvalho de Oliveira Ferreira Augusto	Escola Superior de Enfermagem
Maria Goreti Silva Ramos Mendes	Escola Superior de Enfermagem
Maria Manuela Pereira Machado	Escola Superior de Enfermagem

Contexto de implementação

<i>Ano letivo</i>	<i>Curso</i>	<i>Ano do curso e semestre</i>	<i>Participantes</i>
2018/2019	Licenciatura Enfermagem	1ºano/2º semestre 4ºano/2º semestre	85 estudantes do 1º ano e 11 estudantes do 4º ano

Objetivos e fundamentação

As tutorias realizadas por pares têm registado um crescimento significativo pelos benefícios que evidenciam em diferentes vertentes do sucesso académico, nomeadamente, o desenvolvimento de competências transversais em estudantes, tutores e tutorandos. No âmbito da enfermagem, existem diferentes estudos que abordam o recurso às tutorias por pares em contexto de aprendizagem clínica (Ehrich, Tennent & Hansford, 2002; Sibiyi, Ngxongo & Beepat, 2018). Contudo, as evidências sobre o recurso a esta estratégia pedagógica em contexto académico são escassas, o que motivou o desenvolvimento deste projeto.

De acordo com Lev e colaboradores (2010), a tutoria desenvolve-se quando um estudante num estágio mais avançado da sua formação fornece informações, conselhos e apoio emocional a outro estudante num estágio mais inicial da sua formação, durante um determinado período de tempo. O processo de tutoria constitui uma oportunidade de construção identitária, podendo os tutores ser um “modelo” para os tutorandos que, por sua vez, desenvolvem competências intelectuais e emocionais (Lev, Kolassa, & Bakken, 2010).

Um dos pressupostos veiculados por Bulut e colaboradores (2010) assenta na ideia de que um estudante num estágio mais inicial da sua formação sentir-se-á mais confortável e seguro ao abordar um colega (tutor) com idade e status aproximados em contexto de aprendizagem, em detrimento do professor, cujo papel está frequentemente associado à figura de avaliador do processo de aprendizagem. Os programas de tutoria têm sido descritos como uma estratégia que melhora a aprendizagem dos estudantes em estádios iniciais, promovendo a motivação de todos os envolvidos no processo - tutores e tutorandos (Benigni & Petrosky, 2011; Frei et al., 2010).

No sentido em que as tutorias têm sido amplamente adotadas no ensino superior, como estratégia importante de facilitação da integração dos estudantes, pretende-se, com esta prática pedagógica inovadora, que os estudantes finalistas tutores potenciem a aprendizagem dos pares, estudantes do 1.º ano do curso de licenciatura em enfermagem, ao mesmo tempo que promovem as suas próprias competências. Ao ser assumida uma dinâmica interativa e sistemática, proporcionadora de aprendizagens significativas, esperou-se que tutores e tutorandos fossem capazes de desenvolver competências autonomamente e que os docentes, peça chave na concretização das tutorias, reconhecessem a qualidade das experiências de aprendizagem proporcionadas pelas tutorias por pares.

Processo de implementação

O projeto TutorParE foi implementado no ano letivo 2018/2019. As tutorias decorreram ao longo de 28 horas de aulas de prática laboratorial no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Fundamentos de Enfermagem II (1º ano, 2º semestre) e no âmbito da UC de Estágio de Integração à Vida Profissional (4º ano, 2º semestre), do Curso de Licenciatura em

Enfermagem. Integraram este projeto 85 estudantes do 1º ano (tutorandos), 11 estudantes finalistas do 4º ano (tutores) e 4 docentes.

Previamente a este projeto, havia já sido desenvolvida uma experiência piloto no ano letivo 2017/2018, experiência que motivou a continuidade da estratégia pedagógica e da qual emergiram contributos para o aprimoramento da mesma no ano letivo subsequente. A avaliação feita então permitiu chegar a algumas conclusões qualitativas interessantes, tendo sido o n.º reduzido de tutores um aspeto apreciado de forma menos favorável pelos tutorandos, o que desafiou a refletir sobre novas estratégias de captação de tutores de forma a ampliar a iniciativa.

À data da realização das tutorias, os tutores finalistas encontram-se a realizar a UC de Estágio de Integração à Vida Profissional, a qual, no projeto individual do estudante, valoriza o desenvolvimento de competências académicas e transversais decorrentes de várias experiências. Na concretização desta UC, os estudantes encontram-se dispersos por diferentes instituições de saúde, algumas das quais distantes da Escola Superior de Enfermagem (ESE). O exercício do papel de tutor, implica a deslocação destes estudantes à ESE, variável que influenciou a captação de tutores na experiência piloto desenvolvida.

A implementação do projeto para o desenvolvimento da prática pedagógica compreendeu as seguintes fases:

Fase 1 – Preparação e formação dos docentes – fevereiro de 2019

Os docentes envolvidos frequentaram um programa de formação sobre preparação das tutorias, acompanhamento, orientação e avaliação de tutores e tutorandos.

Fase 2 – Apresentação do projeto aos estudantes – fevereiro de 2019

O projeto foi apresentado aos estudantes do 4º ano, potenciais tutores. Foram evidenciados os benefícios da experiência para tutores e tutorandos e esclarecidas condições e critérios de candidatura a tutores.

Fase 3 – Seleção dos tutores – fevereiro de 2019

Podiam candidatar-se de forma livre os estudantes do 4º ano com manifesto interesse na participação no projeto, com aproveitamento em 180 ECTS e média de curso ≥ 14 valores, e que acessem frequentar sessões de formação específica sobre o papel e a intervenção dos tutores em contexto académico, as condições em que as tutorias iriam decorrer e os benefícios das mesmas para tutores e tutorandos. Para melhor se enquadrarem nos conteúdos teóricos que estavam a ser lecionados na UC de Fundamentos de Enfermagem II, os estudantes tutores foram inscritos como visitantes na referida UC, na plataforma *elearning*.

Fase 4 – Preparação dos tutores – março de 2019

Os tutores selecionados participaram em reuniões preparatórias sobre o seu papel de tutores e os conteúdos da UC de Fundamentos de Enfermagem II a serem abordados nas aulas laboratoriais.

Fase 5 – Implementação do programa estabelecido para as aulas laboratoriais – abril de 2019

Cada tutor acompanhou um docente vinculado às aulas práticas laboratoriais dos estudantes do 1.º ano, e realizou tutorias a grupos de 10 a 12 alunos, ao longo de 28h de aulas de prática laboratorial da UC de Fundamentos de Enfermagem II. O período de tutorias oscilou entre 8 e 12 períodos de aulas.

Fase 6 – Avaliação – junho 2019

Foram feitas avaliações de natureza diagnóstica ao longo das tutorias, tendo em vista identificar o nível de proficiência do tutor em determinado conteúdo e de forma a facilitar uma melhor adequação do respetivo processo de aprendizagem.

Para analisar o efeito da experiência pedagógica nos tutores, foi efetuada uma avaliação antes e após a concretização da mesma, pela aplicação da *Escala de Autoaprendizagem* (Lima Santos & Faria, 1998) e da *Escala de Autoconceito de Competência* (Raty & Snellman, 1992, adaptada por Faria & Lima Santos, 1996).

Escala de autoaprendizagem

A competência de autoaprendizagem avaliada na *Escala de Autoaprendizagem* (Lima Santos & Faria, 1999) refere-se à aprendizagem ativa em várias situações e contextos de vida, a uma atitude aberta face às oportunidades de aprendizagem e a atitudes de responsabilidade, autonomia e controlo sobre o processo de aprendizagem. O instrumento utilizado,

construído por Lima Santos (1998), compreende um total de 24 itens, avaliados através de uma escala tipo Likert de 6 pontos, que varia entre «Discordo Totalmente» e «Concordo Totalmente». Cada item é cotado de 1 a 6, indicando 1 «baixa competência de autoaprendizagem» e 6 «elevada competência de autoaprendizagem».

A *Escala de Autoaprendizagem* compreende três subescalas: (i) *Aprendizagem Ativa* ou aceitação da responsabilidade pessoal pela aprendizagem, que avalia a percepção da capacidade para aprender em várias situações e com os outros e a aceitação da responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem; (ii) *Iniciativa na aprendizagem*, que avalia a orientação da aprendizagem para a experiência e para os problemas concretos, bem como a iniciativa na escolha das aprendizagens; (iii) *Autonomia na aprendizagem*, que avalia a autonomia nas aprendizagens em função das necessidades pessoais (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000).

Escala de Autoconceito de Competência

O autoconceito de competência refere-se à percepção de si próprio relativamente às competências cognitivas, consideradas como os elementos mais representativos da competência (Faria & Lima Santos, 1998). O instrumento compreende um total de 24 itens, organizados em três subescalas. Os itens são avaliados através de uma escala tipo Likert de 6 pontos, que varia entre «Discordo Totalmente» e «Concordo Totalmente».

As subescalas designam-se por: (i) *Resolução de problemas*, que avalia a percepção de competência no domínio das aprendizagens, da resolução de problemas, da aplicação dos conhecimentos à prática e a percepção da evolução da competência neste domínio; (ii) *Motivação para aprender*, que avalia a percepção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem, bem como a percepção da evolução da competência neste domínio; (iii) *Prudência na aprendizagem*, que avalia a percepção de competência no domínio da precisão e profundidade na aprendizagem e a percepção da evolução da competência neste domínio (Faria, Rurato & Lima Santos, 2000).

Obtivemos autorização dos autores para aplicarmos as escalas aos estudantes. Os estudantes foram sensibilizados para a importância da sua participação no estudo. A participação foi voluntária, tendo sido assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados, bem como todos os princípios éticos subjacentes. Após a experiência, foi solicitado também que tutores e tutorandos efetuassem uma avaliação global da experiência.

Resultados

Autoaprendizagem e autoconceito de competência

Da aplicação da *Escala de Autoaprendizagem* (Lima Santos & Faria, 1999) aos 11 tutores, obtivemos os dados apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Médias das dimensões da Escala de Autoaprendizagem antes da experiência (M0) e após a experiência (M1) (tutores)

	Aprendizagem Ativa		Iniciativa na Aprendizagem		Autonomia na aprendizagem		AUTO APRENDIZAGEM: TOTAL	
	M0	M1	M0	M1	M0	M1	M0	M1
M	64,5	65,1	31,2	31,2	30,2	31,1	126,1	127,5
DP	5,9	5,5	3,0	2,0	2,3	2,4	10,4	9,7

Nota: Não foram realizados testes de diferenças das médias dada a dimensão reduzida da amostra (n=11)

Pela leitura da Tabela 1, podemos constatar que os estudantes mantiveram as médias de *Iniciativa na Aprendizagem* antes e após as tutorias. As médias de *Aprendizagem Ativa* e *Autonomia na Aprendizagem* foram superiores depois das tutorias. De um modo global, a autoaprendizagem apresentou níveis mais elevados após as sessões de tutorias.

Da aplicação da *Escala de Autoconceito de Competência* (Raty & Snellman, 1992, adaptada por Faria & Lima Santos, 1998), obtivemos os resultados apresentados na Tabela 2. Verificámos, pela observação da Tabela, que os estudantes apresentaram médias superiores de *Motivação para Aprender*, *Resolução de problemas* e *Prudência na Aprendizagem* após assumirem o seu papel de tutores.

Tabela 2 - Médias das dimensões da Escala de Autoconceito de Competência antes da experiência (M0) e após a experiência (M1) (tutores)

	Motivação para aprender		Resolução de problemas		Prudência na aprendizagem		AUTOCONCEITO DE COMPETENCIA: TOTAL	
	M0	M1	M0	M1	M0	M1	M0	M1
M	26,2	26,5	26,3	27,2	14,6	15,5	119,6	122,2
DP	3,1	4,0	2,5	2,7	1,7	2,2	4,2	5,7

Nota: Não foram realizados testes de diferenças das médias dada a dimensão reduzida da amostra (n=11)

Apreciação global da experiência

Os 11 tutores (E1...E11) foram convidados a responder, através da ferramenta *Google Forms*, à questão “De um modo geral, que apreciação faz da sua experiência como tutor?” Da análise dos dados qualitativos resultou um conjunto de linhas discursivas que foram agrupadas em duas categorias: (i) Desenvolvimento Pessoal e (ii) Aprendizagem colaborativa.

Desenvolvimento Pessoal

A experiência de tutoria é compreendida pelos tutores como uma oportunidade de estes desenvolverem outras capacidades/skills como a confiança, o sentido de responsabilidade e a liderança *“proporcionando crescimento profissional e pessoal”* (...) (E1). Os estudos desenvolvidos por Dennison (2010), Ford (2015), Hall e Jaugietis (2011), Rosenau e colaboradores (2015) e Won e Choi (2017) apoiam esta ideia ao afirmarem que o processo de tutoria traduz maior autoconfiança, sentido de responsabilidade e desenvolvimento intelectual nos tutores que participam em experiências desta natureza. Estes resultados justificam a necessidade da tutoria por pares como uma experiência valiosa no desenvolvimento de algumas competências de crescimento pessoal e profissional (Aderibigbe, Antiado, & Anna, 2015; Colvin & Ashman, 2010).

Estes resultados são sugestivos da importância do programa “tutoria por pares” *“(...) no desenvolvimento de competências comunicacionais (...)”* (E8). James e colaboradores (2014) acrescentam o treino de competências comunicacionais como um dos principais benefícios deste tipo de programas, na medida em que envolve habilidades básicas de comunicação, destacando o feedback, a capacidade de ouvir ou mesmo a capacidade de ouvir uma questão sem influenciar a resposta.

Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa tem vindo a ser usada há já algum tempo no ensino superior e os achados deste estudo revelaram que a participação em programas de tutorias por pares na educação em enfermagem traz benefícios para os estudantes tutores e tutorandos, oferecendo oportunidades de uma aprendizagem colaborativa - *“(...) aprendemos todos juntos”* (...) (E1). Os estudantes tutores, participantes neste estudo, reconheceram ainda que todos os envolvidos são agentes ativos que contribuem para a construção do conhecimento mútuo, *“(...) há uma entrega de todos”* (...) (E7).

A aprendizagem colaborativa centra-se na rentabilização dos processos através da ativação das potencialidades de cada um, *“(...) tanto os tutores como os tutorandos beneficiam da experiência”* (...) (E8), o que na perspetiva de McKellar e Kempster (2017), promove um aumento de conhecimentos e saberes, bem como o sentimento de pertença e identidade nas pessoas que a experienciam. Um dos tutores expressou a aprendizagem potenciada por esta forma de ensinar e aprender, uma *“(...) aprendizagem mais focada e interessada”* (...) (E3), o que se aproxima de estudos desenvolvidos por Brody e colaboradores (2016) e McKellar e Kempster (2017), ao revelarem que a aprendizagem colaborativa conduz uns e outros à construção de conhecimentos de uma forma mais autónoma e mais interessada. O envolvimento dos participantes e a troca de experiências, na perspetiva de Brody e colaboradores (2016), será melhor conseguida se realizada por quem já passou pela experiência, ou seja, por quem está familiarizado com as exigências do curso e os desafios académicos do mesmo.

A aprendizagem colaborativa no ensino superior, considerada como uma forma de ensinar e aprender com inúmeros benefícios, foi também percecionada pelos participantes neste estudo como potenciadora da aprendizagem, uma vez que todos os envolvidos se tornam agentes do seu próprio desenvolvimento.

Apesar de esta experiência ter sido apreciada muito favoravelmente pelos tutorandos, face à questão de apreciação da experiência pedagógica, os estudantes foram pouco detalhados na sua resposta, avaliando-a globalmente em “boa”, “muito boa” e “interessante”.

Conclusão

Em consonância com outras investigações, os estudantes participantes deste estudo reconheceram que as tutorias por pares trazem contributos para o desenvolvimento de competências. Os 11 tutores participantes desta experiência pedagógica evidenciaram níveis mais elevados de autoaprendizagem e de autoconceito de competência.

O projeto TutorParE veio reforçar a implementação da estratégia de “tutorias por pares” de uma forma mais consistente. Uma das características inovadoras deste modelo reside no facto de os estudantes mais velhos desempenharem um papel crucial na promoção do desenvolvimento dos mais novos, potenciando de igual forma a sua própria aprendizagem. A prática das tutorias por pares estimula uma socialização no processo de ensino-aprendizagem e enfatiza uma maior responsabilização dos estudantes no seu processo de aprendizagem, colocando-os como participantes ativos na construção do conhecimento.

Os resultados mostram a mais valia da “tutoria por pares” no desenvolvimento da aprendizagem ativa, da autonomia na aprendizagem, da motivação para aprender, da resolução de problemas e da prudência na aprendizagem. A estratégia adotada nas tutorias por pares no ensino de enfermagem foi considerada útil para melhorar o conhecimento e as competências dos estudantes ao permitir o seu desenvolvimento pessoal ao mesmo tempo que potenciou a aprendizagem colaborativa. Os resultados do estudo constituem pistas válidas que reforçam a importância da adoção de práticas pedagógicas ativas e inovadoras, baseadas na tutoria por pares, promotoras da aprendizagem colaborativa de todos os estudantes. Com este tipo de abordagem, a aprendizagem é vista de forma dinâmica, criativa e mais encorajadora. A participação em atividades que desenvolvem as competências transversais no contexto da educação em enfermagem conduz a uma melhor performance académica, ao estabelecimento de relações interpessoais positivas, a estudantes mais comprometidos e produtivos, pela aprendizagem colaborativa que proporciona. Sugere-se que estudos futuros enquadrem as experiências “Tutoria por Pares” como estratégia pedagógica potenciadora da qualidade ao nível dos diferentes ciclos de estudo.

Consideramos como limitação do estudo o facto de não termos conseguido obter dados mais detalhados sobre a apreciação das tutorias pelos tutorandos. A auscultação dos docentes envolvidos teria, igualmente, dado uma perspetiva mais integral sobre o desenvolvimento desta experiência pedagógica.

Na continuidade desta experiência, para o ano letivo 2019/20, planeámos algumas estratégias de melhoria, designadamente: (i) maior envolvimento dos tutores logo desde as aulas teóricas, às quais serão convidados a assistir, bem como ter algum nível de participação nas aulas teórico-práticas das temáticas lecionadas, correspondentes às aulas práticas onde realizarão as sessões de tutoria; (ii) realizar junto dos tutorandos uma avaliação antes e após a experiência; (iii) monitorizar esta prática pedagógica junto dos docentes envolvidos; (iv) replicar esta experiência noutras UC do curso de licenciatura em enfermagem.

A experiência pedagógica foi apresentada numa comunicação oral no Congresso CNaPPES (Santarém-julho, 2019) e publicada nas respetivas atas, nas I Jornadas IDEA-UMinho (Guimarães-julho, 2019) e numa sessão de apresentação de resultados à comunidade da ESE (janeiro, 2020). Foi também submetido um artigo para a *Revista Portuguesa de Educação* sobre a experiência dos tutores.

Referências bibliográficas

Adams Tufts, K., Wiles, L., Karlowicz, K., Hawkins, J., & Ruffin, S. (2016). *Mentorship Makes the Difference for Nurses Enrolled in University RN-to-BSN Program*. Norfolk: Old Dominion University.

Aderibigbe, S., Antiado, D. F., & Anna, A. S. (2015). Issues in peer mentoring for undergraduate students in a private university in the United Arab Emirates. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 13(2), 64-80.

Aponte, J., Figueroa, B. N., Madera, M., Campos-Dominguez, G., Panora, E., & Jaramillo, D. (2015). Mentoring Hispanic Undergraduate and Graduate Research Assistants: Building Research Capacity in Nursing. *Journal of Nursing Education*, 54(6), 328-334. doi:10.3928/01484834-20150515-03

Bardin, L. (2018). *Análise de conteúdo*. (Ed. Rev.). Lisboa: Edições 70. ISBN 978-972-44-1506-2.

- Brody, A. A., Edelman, L., Siegel, E. O., Foster, V., Bailey, D. E., Jr., Bryant, A. L., & Bond, S. M. (2016). Evaluation of a peer mentoring program for early career gerontological nursing faculty and its potential for application to other fields in nursing and health sciences. *Nursing Outlook*, 64(4), 332-338. doi:10.1016/j.outlook.2016.03.004
- Bulut, H., Hisar, F., & Demir, S. G. (2010). Evaluation of mentorship programme in nursing education: A pilot study in Turkey. *Nurse Education Today*, 30(8), 756-762. doi:10.1016/j.nedt.2010.01.019
- Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring*, 18(2), 121-134. doi:10.1080/13611261003678879
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2012). Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*, 40(3), 559-588. doi:10.1007/s11251-011-9190-5
- Dennison, S. (2010). Peer Mentoring: Untapped Potential. *Journal of Nursing Education*, 49(6), 340-342. doi:10.3928/01484834-20100217-04
- Faria, L.; Rurato, P.; Lima Santos, N. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*. 2 (XVIII): 203-219.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (1998). Escala de avaliação do auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3 (2), 175-184
- Field, M., Burke, J. M., McAllister, D., & Lloyd, D. M. (2007). Peer-assisted learning: a novel approach to clinical skills learning for medical students. *Medical Education*, 41(4), 411-418. doi:10.1111/j.1365-2929.2007.02713.x
- Ford, Y. (2015). Development of Nurse Self-Concept in Nursing Students: The Effects of a Peer-Mentoring Experience. *Journal of Nursing Education*, 54(9), S107-S111. doi:10.3928/01484834-20150814-20
- Frei, E., Stamm, M., & Buddeberg-Fischer, B. (2010). Mentoring programs for medical students - a review of the PubMed literature 2000-2008. *Bmc Medical Education*, 10. doi:10.1186/1472-6920-10-32
- Giordana, S., & Wedin, B. (2010). Peer Mentoring for Multiple Levels of Nursing Students. *Nursing Education Perspectives*, 31(6), 394-396.
- Goeppinger, J., Miles, M. S., Weaver, W., Campbell, L., & Roland, E. J. (2009). Building nursing research capacity to address health disparities: Engaging minority baccalaureate and master's students. *Nursing Outlook*, 57(3), 158-165. doi:10.1016/j.outlook.2009.01.005
- Hall, R., & Jaugietis, Z. (2011). Developing Peer Mentoring through Evaluation. *Innovative Higher Education*, 36(1), 41-52. doi:10.1007/s10755-010-9156-6
- Harmer, B. M., Huffman, J., & Johnson, B. (2011). Clinical Peer Mentoring Partnering BSN Seniors and Sophomores on a Dedicated Education Unit. *Nurse Educator*, 36(5), 197-202. doi:10.1097/NNE.0b013e3182297d17
- Hawkins, J. W., & Fontenot, H. B. (2010). Mentorship: the heart and soul of health care leadership. *Journal of Healthcare Leadership*, 2, 31-34.
- Hunt, C. W., & Ellison, K. J. (2010). Enhancing Faculty Resources Through Peer Mentoring. *Nurse Educator*, 35(5), 192-196. doi:10.1097/NNE.0b013e3181ed8143
- James, A., & Chapman, Y. (2009). Preceptors and patients - the power of two: Nursing student experiences on their first acute clinical placement. *Contemporary Nurse*, 34(1), 34-47.
- James, A., Smith, P., & Radford, L. (2014). Becoming grown-ups: a qualitative study of the experiences of peer mentors. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 104-115. doi:10.1080/02643944.2014.893008
- Lev, E. L., Kolassa, J., & Bakken, L. L. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. *Nurse Education Today*, 30(2), 169-174. doi:10.1016/j.nedt.2009.07.007
- Lewallen, L. P., Crane, P. B., Letvak, S., Jones, E., & Hu, J. (2003). An innovative strategy to enhance new faculty success. *Nursing education perspectives*, 24(5), 257-260.
- Lima Santos, N. (1998). Escala de avaliação da competência de auto-aprendizagem. Porto: Edição do autor.
- McKellar, L & Kempster, C. (2017). We're all in this together: Midwifery student peer mentoring. *Nurse Education in Practice*, 24, 112-117.
- Millett, C. M., Stickler, L. M., & Wang, H. (2015). Accelerated Nursing Degree Programs: Insights Into Teaching and Learning Experiences. *ETS Research Report Series*, 2015(2), 1-32. doi:10.1002/ets2.12078
- Murray, T. A. (2015). Factors That Promote and Impede the Academic Success of African American Students in Prelicensure Nursing Education: An Integrative Review. *Journal of Nursing Education*, 54(9), S74+. doi:10.3928/01484834-20150814-14

- Ragins, B.R., Kram, K.E. (2009). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory Research and Practice*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Rekha, K. N., & Ganesh, M. P. (2012). Do mentors learn by mentoring others? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(3), 205-217. doi:10.1108/20466851211279466
- Rosenau, P. A., Lisella, R. F., Clancy, T. L., & Nowell, L. S. (2015). Developing future nurse educators through peer mentoring. *Nursing Research and Reviews*, 5, 13-21. doi:10.2147/nrr.s73432
- Scott I, Spouse J. (2013). *Practice-based learning in nursing, health and social care: Mentorship, Facilitation and Supervision*. Hoboken, N.J: Wiley-Blackwell.
- Sim-Sim, M.-M., Marques, M.-d.-C., Frade, M.-d.-A., & Chora, M.-A. (2013). Tutoria: perspectiva de estudantes e professores de enfermagem. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(11), 45-59. doi:[https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(13\)71932-2](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(13)71932-2)
- Tabloski, P. A. (2016). Setting the stage for success: mentoring and leadership development. *Journal of Professional Nursing*, 32(5), S54-S58. doi:10.1016/j.profnurs.2016.03.003
- Terrion, J. L., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149-164. doi:10.1080/13611260601086311
- Thompson, F., Smith, P.K., (2011). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools*. DFE-RR098. London: Department for Education (Retrieved from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182421/DFE-RR098.pdf)
- Tolsgaard, M. G., Rasmussen, M. B., Bjorck, S., Gustafsson, A., & Ringsted, C. V. (2014). Medical students' perception of dyad practice. *Perspectives on Medical Education*, 3(6), 500-507. doi:10.1007/s40037-014-0138-8
- Torres, P. L.; Irala, E, A. F. (2014). Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: Torres, P. L. (Org.). *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: SENARPR.
- Treviño, A., Hite, J.M., Hallam, P.R., Ferrin, S.E. (2014). Latino educators of tomorrow: culture-specific mentoring for the college transition. *NASSP Bulletin*. 98 (3), 198–218.
- Utsey, S. O., Howard, A., & Williams, O. III. (2003). Therapeutic group mentoring with African American male adolescents. *Journal of Mental Health Counseling*, 25(2), 126–139. <https://doi.org/10.17744/mehc.25.2.q3wda06r0ul0x97c>
- Won, M-R. & Choi, Y-J. (2017). Undergraduate nursing student mentors' experiences of peer mentoring in Korea: A qualitative analysis. *Nurse Education Today*, 51, 8–14. doi.org/10.1016/j.nedt.2016.12.023
- Zang, J.; Cui, Q. (2018). Collaborative Learning in Higher Nursing Education: A Systematic Review. *J Prof Nurs*, (5):378-388.