



XXI Colóquio Internacional de Gestão Universitária

*Desafios da Gestão da Educação Superior na América Latina e Caribe pós-pandemia:
Inovação, Integração e Interculturalidade*

Cidade de Loja - Equador
18, 19 e 20 de janeiro de 2023



MENTORIA ACADÊMICA NA RELAÇÃO ORIENTADOR/ORIENTANDO EM CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO DE PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO BRASILEIROS NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO

LUIZ SEBASTIÃO DOS SANTOS JÚNIOR

PROPAD/UFPE

luiz.sebastiao@ufpe.br

JOSÉ RICARDO COSTA DE MENDONÇA

PROPAD/UFPE

jose.mendonca@ufpe.br

MARCELA REBECCA PEREIRA

PROPAD/UFPE

marcela.rebecca@ufpe.br

RESUMO

Este artigo investiga a relação orientador/orientando em cursos de mestrado e doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração a partir dos construtos “mentoria” e “mentoria acadêmica”. A hipótese testada no estudo, através de análise estatística descritiva, análise fatorial, análise de confiabilidade e análise de conglomerados (SSA), com 405 respostas obtidas a partir de um formulário online, buscou identificar se o comportamento dos orientadores, na visão dos orientandos, pode ser caracterizado como uma relação de mentoria acadêmica de qualidade. A escala utilizada para a pesquisa foi a MBS (Mentor Behavior Scale) desenvolvida por Broudeur et al (2015), uma escala do tipo likert (nesta pesquisa com seis pontos), onde as 15 variáveis estão distribuídas em quatro categorias: estrutura, envolvimento, suporte às competências e suporte à autonomia. Os resultados mostraram que a escala tem maior poder explicativo quando excluídas as variáveis de suporte à autonomia e que as demais variáveis possuem alto grau de agrupamento em um único construt, de modo que sua divisão em categorias parece ser mais didática. Além disso, a hipótese testada foi corroborada de forma significativa, de modo que orientadores costumam se comportar como mentores acadêmicos, revelando um maior impacto sobre mestrandos.

Palavras chave: mentoria. mentoria acadêmica. orientação. pós-graduação. administração.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo investiga a relação entre orientadores e orientandos de cursos de mestrado e doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração a partir dos construtos “mentoria” e, dada a literatura da área que aponta para aspectos específicos do construto no âmbito acadêmico, “mentoria acadêmica”.

Mullen (1998), afirma que o fenômeno “tem sido descrito como sendo um relacionamento pessoal entre membros mais experientes (mentores) e menos experientes (mentorados) de uma organização ou profissão” (p.319). Já Ritchie e Genomi (2002), entendem que a mentoria tem sido compreendida como um instrumento de suporte e de apoio individual para transições de carreira difíceis. Carr (1999), porém, amplia o conceito e argumenta que relacionamentos de mentoria geralmente incluem trocas de conselhos, de apoio e de aprendizado, podendo ser um guia para o crescimento pessoal, espiritual ou de carreira do mentorado.

Sabendo-se que estudos como os de Miranda (2011), Eccles e Wigfield (2002) e Findler e Cooper (1983) apontam que a satisfação com a vida (de modo holístico), acaba por ter forte associação com o sentimento de satisfação para com aspectos específicos da vida - tais como as questões acadêmicas e de carreira, para a mentoria Brodeur et al (2015) no defendem que existem comportamentos específicos de mentoria para domínios específicos da vida. Esses autores, trabalham juntos, particularmente, a temática da mentoria acadêmica em suas diversas dimensões.

Girão (2013) oferece uma oportuna previsão de que as tendências do contexto atual da sociedade do conhecimento levarão a uma maior frequência na adoção e implementação de programas de mentoria como formas complementares da formação acadêmica. Ele acredita que um dos mais importantes focos de atuação desses programas se dê nas universidades, que buscam formar um indivíduo que tenha maior capacidade de enfrentar os desafios da época atual, acreditando em seu potencial e realizando as mudanças e as transformações necessárias ao cotidiano.

Este artigo se debruça, pois, em analisar se a relação orientador/orientando em cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração se configura como uma relação de mentoria acadêmica de qualidade, hipótese primária deste estudo.

Parte-se aqui do pressuposto de que é necessário estudar as relações de orientação nos cursos de mestrado e de doutorado, como programas formais de mentoria, oportunizando os ganhos históricos e futuros das construções teóricas em torno do construto mentoria e de sua especificidade, a mentoria acadêmica, ressaltando que relações de orientação podem ser relacionamentos de mentoria de alta qualidade.

Do ponto de vista mais prático, o estudo busca levantar dados e argumentos que permitam a elaboração mais detalhada de programas formais de mentoria para maior sucesso das relações de orientação em programas de pós-graduação, dada a importância de um orientador adotar comportamentos de mentor, proporcionando uma relação de qualidade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A origem da palavra **mentoria** data de 800 a.C. onde n'A Odisséia, de Homero, sua personagem principal, Ulisses, tem na figura do idoso Mentor, um amigo e conselheiro, que

desempenha ainda o papel de tutor de seu filho Telêmaco. Neste épico, várias vezes Atena, a deusa da sabedoria, assume a forma de Mentor para aconselhar Ulisses e seu filho. (ENSHER; MURPHY, 1997; PHIRI, 2019).

Em 1978, um grupo de pesquisadores da Universidade de Yale, nos Estados Unidos, dirigidos por Levinson, começou a fazer uma série de publicações, dentre elas, “Seasons of Man’s Life”, onde psicólogos como Levinson faziam uma análise do percurso de vida de 40 homens. Uma das principais conclusões da pesquisa longitudinal realizada foi sobre a importância das relações de mentoria para jovens adultos. (GIRÃO, 2013).

Portanto, desde a década de 70 do século passado que estudos sistemáticos têm sido conduzidos em maior profundidade (CHAO, 1997), produzindo-se assim um relativo arcabouço teórico sobre questões associadas ao tema.

Santos Júnior (2005) defende que a compreensão do fenômeno da mentoria está relacionada a diferentes estilos de vida que diferentes grupos de pessoas possuem, de modo que, ao menos inicialmente, se faz necessário conhecer percepções particulares da mentoria, especialmente no tocante à sua formalização e às suas fases, níveis e funções.

Carr (1999), porém, amplia o conceito e argumenta que relacionamentos de mentoria geralmente incluem trocas de conselhos, de apoio e de aprendizado, podendo assim ser um guia para o crescimento pessoal, espiritual ou de carreira do mentorado. Importante destacar que para este autor, somente em alguns casos a mentoria é utilizada como estratégia para a consecução de objetivos empresariais.

Contudo, é notório que a ênfase dos estudos em mentoria, de acordo com o histórico do tema na literatura internacional, tem se dado muito mais pela ótica das ciências sociais, notadamente no campo dos estudos organizacionais e do comportamento organizacional.

Alguns exemplos: o estudo da mentoria na perspectiva do protegido (OLIAN et al, 1998); a mentoria na ótica do mentor (ALLEN; POTEET; BURROUGHS, 1997); o efeito do gênero na relação de mentoria (SCANDURA; WILLIAMS, 2001; EGAN, 1996; RAGINS; SCANDURA, 1994; DREHER; ASH, 1990; COLLINS, 1983; MISSIRIAM, 1982); a mentoria em nível executivo (CLUTTERBUCK; MEGGINSON, 1999); a mentoria e o empreendedorismo (BISK, 2002; CHISMAN; KATRISHEN, 1995); a mentoria e o sucesso organizacional (TYLER, 1998; MINCEMOYER; THOMSON, 1998); e a mentoria como estratégia para o desenvolvimento de recursos humanos (HEGSTAD, 1999; ZEY, 1984). Afora estes, têm obtido um razoável destaque estudos sobre a formalização dos relacionamentos de mentoria, os quais são informais por natureza. (RAGINS; COTTON; MILLER, 2000; VIATOR, 1999; ALLEN; RUSSELL; MAETZKE, 1997; DIRSMITH; COVALESKI, 1985).

2.1 MENTORIA FORMAL E FUNÇÕES DA MENTORIA

Dirsmith e Covaleski (1985) comprovaram a validade da mentoria como mecanismo crítico para o desenvolvimento de talentos e Viator (1999) destaca que desde então programas formais de mentoria têm sido desenvolvidos. Os trabalhos de Kram (1985) e Ragins, Cotton e Miller (2000) determinam a contextualização de mentoria informal como o desenvolvimento do relacionamento por ajustes mútuos entre mentor e o protegido, motivada por aspectos mais intrínsecos como o processo de escolha e companheirismo. Já a mentoria formal tem seus relacionamentos muitas vezes determinados de forma intencional por uma terceira parte,

baseada em aspectos mais extrínsecos como remuneração, status e progressão de carreira. (Kram, 1985).

Neste momento da construção teórica, convém destacar os trabalhos seminais e ainda hoje bem difundidos e largamente fundamentados a partir das pesquisas qualitativas realizadas por Kram (1983, 1985) e Kram e Isabella (1985) e posteriormente sistematizadas e validadas em instrumento de coleta de dados por Noe (1988), que entendem o fenômeno da mentoria sob o prisma das funções de mentoria, segundo estes autores, divididas em dois grupos: as **funções psicossociais** (modelagem; aconselhamento; aceitação e confirmação; e amizade), que servem de suporte ao desenvolvimento social e psicológico do mentorado e as **funções de carreira** (desafio nas tarefas; *coaching*; proteção; exposição/visibilidade; e patrocínio), as quais estão associadas a fatores organizacionais e servem de suporte para o crescimento profissional do mentorado

2.2 MENTORIA ACADÊMICA

Considerando-se o estudo da mentoria em organizações acadêmicas, percebe-se que os trabalhos de Salgueiro (2012), Ramos Filho (2014) e Assunção (2015), ambientados em instituições de ensino-aprendizagem, reforçam as evidências de que tais organizações são mais adequadas ao desenvolvimento de ações de mentoria.

Outros tipos de ambiente, não necessariamente empresariais, demonstraram grande abertura e efetividade com a utilização de comportamentos de mentoria, tais como clube de futebol (RODRIGUES-SILVA, 2017) e organização de desenvolvimento cidadão (BEZERRA, 2013). Esse último estudo seguiu ainda a lógica de investigar temas correlatos, retratando questões como o e-mentoring, que a tese de Souza (2013) identificou evidências de que não seria um fenômeno diferente da mentoria, sendo apenas uma modalidade desta.

Contudo, mesmo em ambiente empresarial, Silva (2013) encontrou base para defender que programas formais de mentoria são importantes no processo de transmissão, assimilação e utilização do conhecimento, o mesmo acontecendo com as descobertas de Poncioni (2014) quando tratando especificamente de gestores.

Rego et al (2007) destaca o mentor como um indivíduo influente em seu ambiente de trabalho, que possui conhecimento e experiência em níveis mais avançados e que, com isso, pode proporcionar apoio e mobilidade ascendente ao mentorado.

Segundo Girão (2013) essa forma de pensar a mentoria é sim adequada ao que acontece no ambiente acadêmico do ensino superior e se coaduna perfeitamente com a visão de Clutterbuck (2004) que vê a mentoria como necessária à realização de transições significativas de contexto, haja vista que o ensino superior, em especial o de pós-graduação, é formado por várias dessas transições, estando a preocupação das universidades com aquilo que Clapson (2013) entende como a estimulação do desenvolvimento da pessoa como um todo.

Em pesquisas realizadas no meio acadêmico, Barondess (1994) e Phiri (2019) perceberam que muitos dos ganhos da mentoria acadêmica acontece de forma consciente, ou seja, os mentorados tendem a ser influenciados por seus mentores em termos de estilo pessoal, prioridades, capacidade de decisão e autenticidade nos relacionamentos interpessoais, ainda que o mentor/professor/orientador não ensine essas questões propriamente ditas, eles as transmitem pelo exemplo.

Harmon (2006) ao mencionar os ambientes educacionais, destaca que nestes locais, se percebe de modo mais claro que o mentor é uma pessoa que percorreu o mesmo caminho daqueles que desejam seguir o exemplo, sendo ainda mais evidente quando se trata da transição para a pós-graduação.

Sutirna (2019) destaca que na literatura da área é consenso que o desenvolvimento de competências para a vida exige uma gama de serviços educacionais, dentro de um sistema integrado em cada unidade educacional e que não basta apenas prestar serviços de aprendizagem de áreas de estudo e de gestão, é necessário oferecer de forma complementar serviços psicoeducativos especiais que prevejam orientação e aconselhamento. O autor ainda complementa seu argumento, destacando que os esforços para desenvolver o potencial dos alunos de forma ampla e maximizada precisa se dar por meio de um esforço conjunto entre professores, orientadores, conselheiro e outros educadores parceiros.

Esse raciocínio, porém, se complementa com as conclusões de Terrior e Leonard (2007) que, ao estudar instituições de ensino que disponibilizavam programas de mentoria para a assistência pedagógica e/ou como instrução complementar, perceberam que foi necessário exigir, por parte dos mentores, uma maior experiência acadêmica e de ensino. Tal descoberta permite supor que é necessário todo um ecossistema de suporte psicossocial e de carreira para que programas de mentoria sejam, de fato, eficientes e eficazes.

Nesta linha de exigências, Beltman e Schaeben (2012) apontam também para a necessidade de destacar os benefícios recebidos pelos mentores, notadamente: os benefícios altruístas (sentimentos de satisfação e alegria pelo serviço ao outro); os benefícios cognitivos (por exemplo, desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação); os benefícios sociais (caracterizado pela formação de *networks* e de novas amizades); e o crescimento pessoal (baseado na empatia e no sentido do dever).

Do ponto de vista dos mentorados, Phiri (2019), analisando tal perspectiva, concluiu que grande parte dos mentorados por programas formais de mentoria no ensino superior, obtiveram benefícios acadêmicos e psicossociais decorrentes do fato de terem tomado parte das ações de mentoria, especialmente no tocante ao desempenho acadêmico como indicador de bons resultados.

Poteat, Shockley e Allen (2009) chamam atenção para o fato que o interesse acadêmico para com relacionamentos de orientação cresceu consideravelmente na passagem dos séculos XX para o século XXI. Eby et al (2008) já concluíam em seus estudos que a mentoria demonstrou trazer grande benefícios aos indivíduos ao longo de toda sua vida, tanto que, DuBois et al (2002) perceberam que a mentoria diminuía o comportamento de risco de jovens.

Nesse sentido, importante descoberta foi feita por Huwe e Johnson (2003), a qual apontou que estudantes de pós-graduação que estabeleceram fortes relações de mentoria com seus orientadores acadêmicos relataram maior desenvolvimento pessoal e profissional ao longo dos anos, beneficiados pelo que aprenderam com seus mentores.

Uma educação de qualidade, eficaz e ideal integra (i) as áreas administrativa e de liderança, com (ii) áreas instrucionais (ou curriculares) e (iii) áreas de orientação e aconselhamento. Sem essas últimas áreas, conclui Kartadinata (2008), o sistema produzirá profissionais academicamente inteligentes e qualificados, mas que não possuem habilidades ou maturidade plenamente desenvolvidos.

As pesquisas na área de mentoria acadêmica, em geral, têm apontado que o mentor tende a ter maior comprometimento com a mentoria quando percebe resultados positivos em termos de satisfação com o relacionamento mentor/mentorado da parte do mentorado e com a eficácia dos programas de mentoria formal da parte do mentor. (ORTIZ-WALTERS; GILSON, 2005; ALLEN; EBY; LENTZ, 2006; ALLEN; EBY, 2008; POTEAT; SHOCKLEY; ALLEN, 2009).

Há, portanto, segundo Poteat, Shockley e Allen (2009), um alto grau de variabilidade no investimento feito, tanto por orientadores quanto por orientandos em uma relação de mentoria. Os autores apontam ainda para a importância dos mentorados serem comprometidos, de acreditarem nos ganhos da relação e em seu próprio potencial de desenvolvimento, pois isso reforçaria a atração e a retenção de mentores, grande desafio em programas formais de mentoria, aumentando a possibilidade de estender os ganhos da mentoria para alvos futuros.

Brodeur et al (2015), tomando como referência o modelo socio-motivacional de Lorose e Tarabulsky (2014) apresentam um modelo de mensuração da mentoria acadêmica a partir dos comportamentos do mentor que devem ser adotados na presença do mentorado. Este modelo privilegia uma maior integração dos meios acadêmico, social e profissional, e parte das necessidades psicológicas dos mentorados na formação superior por competência, afinidade e autonomia. Desta forma, Brodeur et al (2015) definem seu construto de mentoria acadêmica a partir dos seguintes comportamentos do mentor acadêmico de: estrutura, envolvimento, suporte à autonomia e suporte às competências.

A dimensão de estrutura, está relacionada a administração de conselhos, fornecimento de feedback, determinação dos propósitos do encontro e acaba por romper ideias primeiras quanto a busca pela informalidade do relacionamento, haja visto que no ambiente acadêmico percebe-se, pela própria natureza do exercício da docência e das orientações em trabalhos acadêmicos, que mecanismos de formalização da mentoria e de maior e melhor estruturação da relação podem e devem ser planejados e executados de forma mais orientada e coordenada, desde que as partes envolvidas estejam de acordo e comprometidas com as diretrizes estabelecidas pelas instituições e seus participantes (BRODEUR et al, 2015; HAMILTON; HAMILTON, 1992).

A dimensão de envolvimento parte dos recursos emocionais proporcionados pelo mentor, do tempo gasto na relação, da dedicação ao ouvir e no suporte ao falar. De forma mais pragmática, corresponde à qualidade do apoio psicossocial oferecido pelo mentor à relação acadêmica com seu mentorado. (BRODEUR et al, 2015; SOUCY; LAROSE, 2000)

A terceira dimensão do modelo reside no suporte à autonomia do mentorado, partindo-se dos ideais básicos de que uma mentoria efetiva não se baseia em uma reprodução do mentor projetada no mentorado, mas que permita que o mentorado receba o apoio suficiente para que seja capaz de fazer escolhas sem ser controlado, agindo de forma autônoma a partir do aconselhamento recebido e das lições apreendidas. (LAROSE; TARABULSY; CYRENNE, 2005; BRODEUR et al, 2015).

Por fim, o modelo se completa com a dimensão de suporte às capacidades desenvolvidas pelo mentorado durante a relação. Para isso, questões como estabelecimento de reforço positivo tanto no sucesso quanto no fracasso é preponderante, de modo a que o mentorado acredite ser competente. (BRODEUR et al, 2015).

O quadro 1 oferece uma lista dos comportamentos do mentor segundo a ótica dos mentorados utilizados na construção da escala utilizada para medir a mentoria acadêmica sob esta perspectiva apresentada. Tais dimensões vão formar a MBS (Mentor Behavior Scale), uma escala de medição do comportamento do mentor que será utilizada neste estudo para a mensuração do construto de mentoria acadêmica).

Quadro 1. Comportamentos do mentor por dimensões

Estrutura	<p>Meu mentor me dá conselhos úteis quando conto a ele minhas necessidades, minhas preocupações e minhas dificuldades</p> <p>Meu mentor gosta de me dar conselhos construtivos sobre minhas iniciativas</p> <p>Meu mentor me dá informações para me ajudar em minhas ações e na solução de meus problemas</p> <p>Meu mentor e eu estamos trabalhando juntos para atingir metas mutuamente acordadas</p> <p>Estabelecemos um bom entendimento do tipo de mudanças que seriam boas para mim</p> <p>Meu mentor e eu concordamos sobre as coisas que preciso fazer para ajudar a melhorar minha situação atual</p> <p>Nós concordamos sobre o que é importante que seja trabalhado em mim</p> <p>Acredito que a maneira como estamos trabalhando atualmente está correta</p>
Envolvimento	<p>Meu mentor entende minhas necessidades, minhas preocupações e meus problemas</p> <p>Meu mentor ouve atentamente as necessidades, preocupações e realizações que compartilho com ele</p>
Suporte à autonomia	<p>Quando nos encontramos, meu mentor fala mais do que eu</p> <p>Muitas vezes, meu mentor toma decisões por mim</p>
Suporte às competências	<p>Meu mentor me valoriza mesmo depois que eu cometo alguma falha</p> <p>Meu mentor sempre me diz o que faço bem</p> <p>Meu mentor me parabeniza quando eu faço algo certo</p>

Fonte: Brodeur et al (2015).

3. METODOLOGIA

Foi feita uma pesquisa bibliográfica inicial em trabalhos publicados em *journals*, revistas científicas, livros, banco de dissertações e teses e outros artigos disponíveis em base de dados confiáveis como a Scielo e o Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com uma verificação em profundidade dos dois construtos principais “mentoria” e “mentoria acadêmica”.

Trata-se também uma pesquisa de levantamento, onde, por meio de uma coleta sistemática dos dados propostos com o uso de escala já validada, torna possível responder questões que versam sobre a distribuição das variáveis, bem como das relações entre essas variáveis. (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1981).

Foram ainda incorporadas variáveis demográficas que caracterizem a população objeto do estudo e que possam dar suporte às análises estatísticas realizadas para teste da hipótese.

Segundo critérios defendidos por Leedy e Ormrod (2010), tem-se uma pesquisa descritiva que pressupõe que tudo o que é observado em um dado período de tempo, seja normal, e sob condições semelhantes, pode ser novamente observado no futuro. Considerando esta afirmação, verifica-se o caráter descritivo desta pesquisa por permitir à comunidade científica observar o método utilizado, reproduzindo-o caso necessário (corroboração ou refutabilidade).

Assim, os dados foram analisados a partir da adoção de procedimentos ligados à estatística descritiva, uma vez que é possível alcançar os objetivos propostos com o levantamento da percepção dos pesquisados (VERGARA, 2000). Hair et al (2005) declaram ainda que a partir dos estudos descritivos é viabilizado um panorama ou uma descrição dos elementos administrativos, circunscritos em um dado intervalo de tempo.

Além disso, utilizou-se de estatística multivariada de dados a partir das informações coletadas com a aplicação da escala, mais especificamente falando com a análise fatorial de componentes principais e análise de conglomerados.

De acordo com Creswell (2010) é essencial a identificação da população da pesquisa, que neste estudo é composto por estudantes de mestrado e de doutorado, matriculados em programas de pós-graduação stricto sensu na área de Administração, vinculados ao Colégio de Humanidades, Grande área: Ciências Sociais Aplicadas, Área de avaliação: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo (CAPES, 2019).

Foi utilizada a técnica de censo (VERGARA, 2000), com o levantamento dos e-mails e/ou link para acesso ao currículo Lattes dos mestrandos e doutorandos pertencentes à população estudada, por meio de formulário eletrônico na plataforma Google Forms, durante o período de 13 de junho a 12 de julho de 2022.

O instrumento utilizado na coleta de dados desta pesquisa foi um questionário, estruturado, autoadministrado, a partir da MBS (Mentor Behavior Scale), uma escala de medição do comportamento do mentor que será utilizada neste estudo para mensuração do construto mentoria acadêmica, desenvolvida e validada por Brodeur et al (2015).

Hindi, Tracey e Enz (1997) sugerem que o número de respondentes deve ser entre quatro e dez indivíduos por item da escala. As suas escalas utilizadas perfazem 15 variáveis, o que pediria por esta lógica um total de 60 a 150 respostas. Como foram consideradas válidas, 405 respostas, o critério estabelecido é aceito com larga margem de folga, garantindo maior confiabilidade dos resultados.

O questionário constou de três partes principais: orientações iniciais; itens sobre as funções de mentoria acadêmica; e dados demográficos, além de uma questão aberta opcional para observações qualitativas e pontuais por parte dos respondentes.

4. RESULTADOS

A MBS de Brodeur et al (2015) é uma escala tipo likert (nesta pesquisa com 6 pontos) utilizada para a medição do comportamento do mentor segundo a declaração dos respondentes, os mentorados. Partindo-se da ideia já esclarecida no referencial teórico e detalhada nos procedimentos metodológicos da pesquisa, o termo “mentor” da escala original é substituído por “orientador” e no formulário online disponibilizado, o respondente é convidado a considerar o seu atual orientador de mestrado/doutorado, para responder às questões que se seguem, onde os extremos 1 e 6, respectivamente, avaliam o quão os 15 comportamentos avaliados “não se aplicam de forma alguma à sua situação” e quão “se aplicam muito bem à sua situação”. Segundo as proposições da MBS (2015), os comportamentos podem ser divididos em 4 grupos de fatores: “estrutura” (itens 1 a 8), “envolvimento” (itens 9 e 10), “suporte à autonomia” (itens 11 e 12, com valores invertidos) e “suporte às competências” (itens 13 a 15). A tabela 1 apresenta cada fator resultante do agrupamento de itens segundo proposição da MBS.

Tabela 1. Estatística descritiva das variáveis da escala MBS

Perguntas	Casos Válidos	Média	Moda (valor)	Moda (casos)	Desvio Padrão
[1. Meu/minha orientador(a) me dá conselhos úteis quando conto a ele minhas necessidades, minhas preocupações e	405	4,93	6	193	1,32013
[2. Meu/minha orientador(a) gosta de me dar conselhos construtivos]	405	4,89	6	188	1,35562
[3. Meu/minha orientador(a) me dá informações para me ajudar em minhas ações e na solução de meus problemas]	405	4,89	6	185	1,33199
[4. Meu/minha orientador(a) e eu estamos trabalhando juntos para atingir metas mutuamente acordadas]	405	4,63	6	170	1,51901
[5. Estabelecemos um bom entendimento do tipo de mudanças que seriam boas para mim]	405	4,76	6	160	1,38842
[6. Meu/minha orientador(a) e eu concordamos sobre as coisas que preciso fazer para ajudar a melhorar minha	405	4,82	6	163	1,33171
[7. Nós concordamos sobre o que é importante que seja trabalhado em mim]	405	4,64	6	152	1,45508
[8. Acredito que a maneira como estamos trabalhando atualmente está correta]	405	4,53	6	142	1,51961
[9. Meu/minha orientador(a) entende minhas necessidades, minhas preocupações e meus problemas] (já invertida)	405	4,64	6	162	1,50524
[10. Meu/minha orientador(a) ouve atentamente as necessidades, preocupações e realizações que compartilho	405	4,78	6	185	1,47158
[11. Quando nos encontramos, meu/minha orientador(a) fala mais do que eu]	405	3,34	3	91	1,62006
[12. Muitas vezes, meu/minha orientador(a) toma decisões por mim]	405	4,18	6	111	1,58676
[13. Meu/minha orientador(a) me valoriza mesmo depois que eu cometo alguma falha]	405	4,49	6	124	1,47522
[14. Meu/minha orientador(a) sempre me diz o que faço bem]	405	4,35	6	118	1,52829
[15. Meu/minha orientador(a) me parabeniza quando eu faço algo certo]	405	4,74	6	171	1,44902

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Contudo, com exceção dos itens 11 e 12, sobre “suporte à autonomia”, estão tão correlacionados entre si em um único fator que a divisão proposta pela MBS, quando muito, só pode ser suportada de forma didática e não estatística. Além disso, as exceções mencionadas, tornam o modelo pior em termos explicativos quando são incluídas, do que quando são excluídas, de modo que, estatisticamente parecem medir um outro construto que não o de mentoria acadêmica. Desta forma, mesmo a tabela 1 apresentado os valores de todos os itens, para fins de cálculo da variável mentoria acadêmica, apenas os itens de 1 a 10 e de 13 a 15 serão considerados.

Assim, os itens 1, 2 e 3, que tratam, nessa ordem, dos comportamentos do orientador em “dar conselhos úteis quando o orientando conta suas necessidades, preocupações e dificuldades”, “dar conselhos construtivos” e “dar informações que ajudem o orientado nas suas ações e soluções de seus problemas”, obtiveram os maiores escores médios (4,93; 4,89; e 4,89).

Para o caso da mentoria acadêmica, ao final do questionário, o respondente também foi convidado a expressar uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) para o comportamento do seu orientador enquanto mentor, e a média girou em torno de 8,3 enquanto a média da escala MBS (excluindo-se os itens mencionados anteriormente) foi de 4,7, que em termos proporcionais em uma escala decimal corresponde a aproximadamente 7,9.

Por sua vez, os dois menores escores médios, ainda que altos, dizem respeito a ideia de valorização do orientando pelo orientador e encontram-se nos itens 13 (“orientador valorizar o orientando mesmo quando este comete algum erro” com média igual a 4,49) e 14 (“orientador sempre diz o que o orientando faz bem” com média em torno de 4,35)

A hipótese desta pesquisa se concentra na análise da confiabilidade da escala que fez a mensuração do construto mentoria acadêmica, a MBS (2015), na análise dos fatores que sustentam a variável e na verificabilidade de que as relações de orientação estudadas se apresentam como uma mentoria acadêmica de qualidade, segundo as declarações dos respondentes, ou seja, quando visto como mentores, os orientadores apresentam valores elevados para os comportamentos de mentoria percebidos e recebidos pelos orientandos.

Eis, portanto, a hipótese: “A relação orientador/orientando em cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração pode ser considerada como uma mentoria acadêmica de qualidade”.

Foi realizada uma análise fatorial dos componentes principais dos 15 itens da escala MBS, com rotação varimax conforme as tabelas 2, 3 e 4 e foi verificado que apenas dois fatores emergiram da análise dos dados. A escala MBS de Brodeur et al (2015) prevê quatro fatores, contudo se percebeu claramente que três desses quatro fatores não podem ser distintos do ponto de vista estatístico, e que parecem juntos descrever o próprio fenômeno em si da mentoria acadêmica. De modo que a divisão seria possível apenas didática, porém não, estatisticamente.

Tabela 2. Análise fatorial não rotacionada para a escala MBS

Cargas Fatoriais (Não rotacionadas)			
Extração dos Componentes Principais			
(cargas marcadas em vermelho são >.500000)			
VARIÁVEIS	FATOR1		
01	-0.890127	08	-0.855642
02	-0.875903	09	-0.888807
03	-0.917504	10	-0.887379
04	-0.861603	11	0.045795
05	-0.874108	12	-0.187042
06	-0.884199	13	-0.760264
07	-0.841646	14	-0.720209
		15	-0.736656
		Variância explicada	9.383938
		Prp.Totl	0.625596

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Tabela 3. Análise fatorial (*eigenvalues*) para a escala MBS

Valores	<i>Eigenvalues</i> – Extração dos Componentes Principais			
	<i>Eigenvalue</i>	Variância Total %	Cumulativo <i>Eigenvalue</i>	Cumulativo %
1	9.654748	64.36499	9.65475	64.36499
2	1.491205	9.94137	11.14595	74.30635

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Tabela 4. Análise fatorial com rotação varimax para a escala MBS

Cargas fatoriais (normalizadas pelo método Varimax) Extração dos Componentes Principais (cargas marcadas em vermelho são >.500000)		
VARIÁVEIS	Fator 1	Fator 2
01	0.896863	0.014062
02	0.888780	-0.060927
03	0.922159	-0.034678
04	0.875559	-0.045069
05	0.884288	-0.000539
06	0.891580	0.022054

07	0.854661	0.031464
08	0.868758	-0.008555
09	0.890459	0.128969
10	0.889625	0.121893
11	-0.092437	0.854925
12	0.162684	0.846938
13	0.781427	0.080052
14	0.744241	0.094981
15	0.759640	0.088683
Var. Explicada	9.634274	1.511679
Prp.Totl	0.642285	0.100779

Fonte: dados da Pesquisa (2022)

Tabela 5. Análise de confiabilidade para a escala MBS

Análise de Confiabilidade da escala MBS

Mentoria Acadêmica – Alfa de Cronbach =.97

Suporte à Autonomia – Alfa de Cronbach =.64

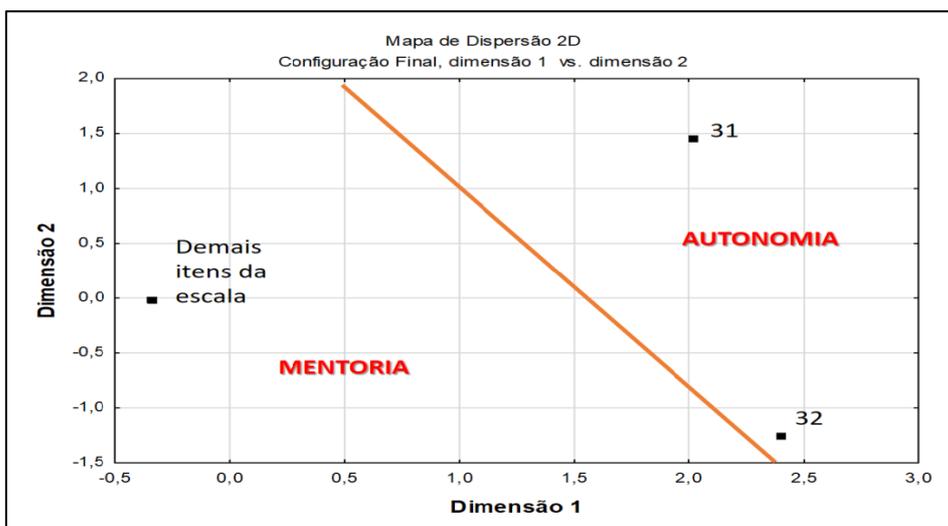
Mentoria Acadêmica + itens de Suporte à Autonomia – Alfa de Cronbach = .94

Fonte: dados de pesquisa (2022)

O outro fator que emerge, que agrupo o fator que a MBS denomina de “suporte à autonomia”, embora inclua os dois fatores, quando da análise da confiabilidade das escalas, como pode ser visto nas tabelas 1 e 5, percebe-se que a escala é mais consistente para a medição da mentoria acadêmica se excluir a dimensão de “suporte à autonomia” que, no caso deste estudo, parece medir outro tipo de fenômeno, mais ligado ao orientando/mentorando do que ao orientador/mentor.

Gráfico 1. Mapa de Dispersão 2D da SSA para a escala MBS

SSA 2D – Distância 1-Pearson r – Amalgamação de Ward – Alienação<.01 e Estresse<.01



Fonte: dados de pesquisa (2022)

A SSA realizada para os itens do construto (ver gráfico 1) mostra por meio do mapa de dispersão como todos os 13 itens alocados no fator 1 estão tão próximos que fica difícil distinguir à primeira vista a distância entre os pontos, enquanto os itens de suporte autonomia estão distantes dos demais e entre si, indicando de forma também gráfica que não contribuem diretamente para o construto.

Tal fenômeno já havia apresentado tal distorção nos estudos de Brodeur et al (2015), mas os autores preferiram manter no instrumento as variáveis que compunham essa dimensão porque embora não houvesse indícios de que ajudaria na confiabilidade da mensuração do construto, também não prejudicava e poderia ser considerada a da realização de novos estudos.

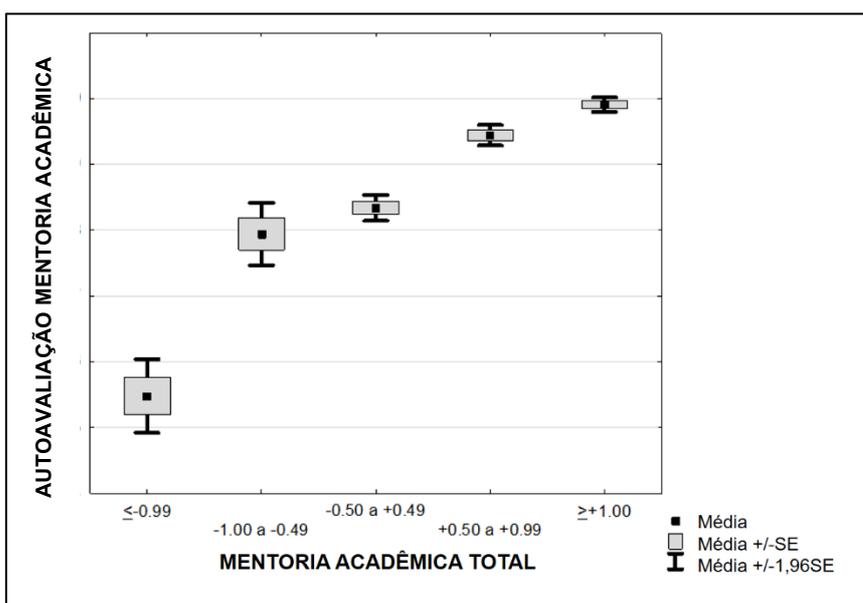
Tabela 6. Correlação de Spearman entre os escolares de mentoria acadêmica e a autoavaliação da mentoria acadêmica e autonomia

VARIÁVEIS	Correlações marcadas em vermelho são significantes para $p < .05000$			
	Valid N	Spearman R	t(N-2)	p-value
Autoavaliação da mentoria acadêmica & Autonomia	405	0.207780	4.26421	0.000025
Autoavaliação da mentoria acadêmica & Mentoria	405	0.742026	22.22065	0.000000

Fonte: dados de pesquisa (2022)

Com mais essa verificação deste estudo, talvez seja mais interessante desconsiderar essa dimensão de suporte à autonomia do construto de mentoria acadêmica, até porque, dado o curto período de tempo de duração dos cursos de graduação e ainda mais os de pós-graduação, e pela própria natureza da mentoria acadêmica presentes nas relações de orientações de mestrado e de doutorado, a ideia principal seja a de “beber na fonte” do conhecimento do mentor, ficando a autonomia para um segundo momento quando o aluno de pós-graduação consegue se emancipar enquanto autor/pesquisador ao defender sua dissertação/tese.

Gráfico 2. Dispersão em box entre autoavaliação da mentoria acadêmica e mentoria acadêmica total



Fonte: dados de pesquisa (2022)

Considerando a confiabilidade da mensuração feita com a escala MBS a partir dos 13 itens e, destes, tratados enquanto um único fator, aqui denominado de “mentoria acadêmica” apenas, e utilizando-se das informações contidas no quadro X presente nas análises descritivas associadas à mentoria acadêmica, verifica-se, portanto, que as relações de orientação que foram analisadas sob a forma de relações de mentoria, apresentaram valores elevados, o que, permite acreditar que as tais relações de orientação se configuram como relações de mentoria de qualidade, dados os altos níveis de avaliação dos comportamentos dos orientadores enquanto mentores na declaração dos respondentes, os orientandos/mentorados.

Desta forma, considera-se que a hipótese se apresenta como verdadeira, dentro dos parâmetros aqui mencionados.

5. CONCLUSÃO

A mais importante das conclusões deste estudo é a existência de evidências empíricas quanto à importância da adoção de comportamentos de mentoria segundo a ótica dos alunos de pós-graduação em Administração, especialmente nos cursos de mestrado.

Um interessante achado desta pesquisa diz respeito ao fato de que um dos fatores proposto por Broudeur et al (2015), que naquela ocasião já encontrava sob suspeição dos autores, o fator de suporte à autonomia, claramente não faz parte do construto mentoria acadêmica e que os demais fatores na verdade têm uma divisão mais didática do que mesmo estatística, haja vista que se mostraram intimamente relacionados e agrupados como um construto único.

Por fim, a escala foi válida também para a nossa realidade, mostrando índices de confiabilidade e de variância explicada satisfatórios.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, T. D.; EBY, L. T. Mentor commitment in formal mentoring relationships. **Journal of Vocational Behavior**, n. 72, 2008. p.159-167.
- ALLEN, T. D.; EBY, L. T.; LENTZ, E. The relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness. **Personnel Psychology**, n. 59. 20XX. p.125-153.
- ALLEN, T.D.; RUSSELL, J.E.A.; MAETZKE, S.B. Formal peer mentoring: factors related to protégés' satisfaction and willingness to mentor others. *Group & Organization Management*. v.22, n.4, dec.1997. p.488-507.
- ALLEN; POTEET; BURROUGHS, 1997
- ASSUNÇÃO, Daniel Costa. **Relações de mentoria, no contexto da administração pública gerencial, associadas à gestão por resultados e à cultura organizacional: um estudo numa instituição federal de ensino**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.
- BARONDESS, Jeremiah A. President's address: a brief history of mentoring. **New York: New York Academy of Medicine**,1994. <https://www.vcualumni.org/documents/HistoryOfMentoring.pdf>, 1994.
- BELTMAN, S.; SCHAE BEN, M. Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. **The International Journal of the First Year in Higher Education**. v.3, n.2, 2012. p.33-44.
- BEZERRA, Marcos Adriano Cardim. **O programa de e-mentoring do Ponto Cidadão**.

2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.

BISK, Leonard. Formal entrepreneurial mentoring : the efficacy of third party managed programs. *Career Development International*. 7/5, 2002. p.262-270.

BRODEUR et al. Development and Construct Validation of the Mentor Behavior Scale. **Mentoring and Tutoring**, n.23, 2015. doi: 10.1080/13611267.2015. 1011037.

CARR, Rey A. Dancing with roles: differences between a coach, a mentor and a therapist. **Compass**. v.15, n.1, winter, 1999. p. 5-7.

CHAO, Georgia T. Mentoring phases and outcomes. **Journal of Vocational Behavior**. v.51, 1997. p.15-28.

CHISMAN, J.J. ; KATRISHEN, F. The small business development center programme in the USA: a statistical analysis of its impact on economic development. *Entrepreneurship and Regional Development*. v.7, 1995. p.143-155.

CLAPSON, A. **Workplace Mentoring**. Disponível em https://exploreb2b.com/system/files/2042/original/1_Alex_Clapson_-_June_2013__Workplace_Mentoring.pdf?1375606857. 2013.

CLUTTERBUCK, David. **Everyone Needs a Mentor**: fostering talent in your organization. London: CIPD House, 2004.

CLUTTERBUCK, David; MEGGINSON, David. *Mentoring executives and directors*. Oxford: Butherworth-Heinemann, 1999.

COLLINS, N. W. **Professional women and their mentors**: a practical guide to mentoring for the woman who wants to get ahead. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1983.

DIRSMITH, M.W.; COVALESKI, M.A. Informal communications, nonformal communications and mentoring in public accounting firms. **Accounting, Organizations and Society**. v.10, n.2, 1985. p. 149-169.

DREHER, George F.; ASH, Ronald A. A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions. **Journal of Applied Psychology**. V.75, n.5, 1990. p.539-546.

DUBOIS, D. L. at al. Testing a new model of mentoring. In J. E. Rhodes, **A critical view of youth mentoring**. v. 93, p. 21-57): San Francisco, CA: Jossey-Bass

EBY, L. T. et al. Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and nonmentored individuals. **Journal of Vocational Behavior**, n.72, 2008. p.254-267.

ECCLES, J.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values and goals. **Annual Review of Psychology**, n. 53, p.109-132. 2002.

EGAN, Kathryn Y. Flexible mentoring: adaptations in style for women’s ways of knowing. **The Journal of Business Communication**. v.33, n.4, oct., 1996. p.401-425.

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

FINDLEY, M. J., COOPER, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: a literature review. **Journal of Personality and Social Psychology**, n.44, p.419-427. 1983.

GIRÃO, Pedro B.R. **O mentoring no ensino superior**: o caso da FEUC. 2013. Relatório de estágio (Mestrado em Gestão) – Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia, Coimbra.

HARMON, B. V.. A qualitative study of the learning processes and outcomes associated with students who serve as peer mentors. **Journal of the First-Year Experience and Students in Transition**, v.18, n.2, 2006. p.53-82

HEGSTAD, C.D. Formal mentoring as a strategy for human resource development: a review of research. **Human Resource Development**. v.10, n.4, Winter, 1999. p.383-390

HEGSTAD, C.D. Formal mentoring as a strategy for human resource development: a review of research. **Human Resource Development**. v.10, n.4, Winter, 1999. p.383-390

HUWE, J. M.; JOHNSON, W. B. On being an excellent protégé: What graduate students need to know. **Journal of College Student Psychotherapy**, n. 17, 2003. p.41–57.

KARTADINATA, S.. Kompilasi Konseling Lintas Budaya. In S. Kartadinata, **Konseling Lintas Budaya** (P. 125). Bandung: Pascasarjana Upi, 2008.

KRAM, Kathy E. (1988) **Mentoring at work**. Lanham: University Press of America, 1988.

KRAM, Kathy E. (1985) **Mentoring at work: developmental relationships in organizational life**. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1985

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

MINCEMOYER, Claudia C. ; THOMSON, Joan S. Establishing effective mentoring relationships for individual and organizational success. **Journal of Extension**. v.36, n.2, abr., 1998. capturado em: 19/03/2004.

MISSIRIAN, Agnes K. **The corporate connection: why executive women need mentors to reach the top**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1982

MULLEN, Ellen J. Vocational and psychosocial mentoring functions: identifying mentors who serve both. **Human Resource Development Quarterly**. v.9, n.4, Winter, 1998.

NOE, Raymond A. An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. **Personnel Psychology**. v.41, n.3, 1988. p.457-479.

NOE, Raymond A. (1988) An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. **Personnel Psychology**. v.41, n.3, 1988. p.457-479

OLIAN et al. What do protégés look for in a mentor? Results of three experimental studies. **Journal of Vocational Behavior**. v.33, p.15-37.

ORTIZ-WALTERS, R.; GILSON, L. L. Mentoring in academia: An examination of the experiences of protégés of color. **Journal of Vocational Behavior**, n. 67, 2005. p.459-475.

PHIRI, L.L. Mentee perceptions of beneficence of faculty-centered academic mentoring: Reflections from a pilot program. **South African Journal of Higher Education**. Dec.2019. p.265-282. DOI: 10.20853/33-6-3007

PONCIONI, Luciana Alves Campelo. **Relações de mentoria de gerentes de projetos e membros de equipes de projetos**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.

POTEAT, Laura F.; SHOCKLEY, Kristen M.; ALLEN, Tammy D. **Journal of Vocational Behavior**, n.74,2009. p.332-337. doi:10.1016/j.jvb.2009.02.003.

POTEAT, Laura F.; SHOCKLEY, Kristen M.; ALLEN, Tammy D. **Journal of Vocational Behavior**, n.74,2009. p.332-337. doi:10.1016/j.jvb.2009.02.003.

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

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

RAGINS, B.R.; SCANDURA, Terri A. Gender differences in expected outcomes of mentoring relationships. **Academy of Management Journal**. v.37, n.4, 1994. p. 957-971.

RAMOS FILHO, Augusto Ferreira. **Mentoria e capital psicológico percebidos por mentores e mentorados em uma instituição de ensino superior privada no estado da Paraíba: um quase-experimento**. 2014. . Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.

REGO et al. **Coaching para executivos**. Lisboa: Escolar Editora, 2007.

RITCHIE, Ann; GENOMI, Paul. Group mentoring and professionalism: a programme

- evaluation. **Library Management**. v.23, n.1/2, 2002. p.68-78.
- RODRIGUES-SILVA, Michelle Pinheiro. **Mentoria formal no projeto esportivo, “Futebol e Cidadania” de responsabilidade social do Sport Club do Recife**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade dos Guararapes, Recife.
- SALGUEIRO, Juliane Cristina Ferreira. **A prática da orientação, em programa de pós-graduação *stricto sensu*, à luz dos fundamentos e princípios da mentoria: a experiência de orientadores e orientandos do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPE**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- SANTOS JÚNIOR, L.S. dos. **O fenômeno da mentoria na percepção dos professores do curso de administração da Faculdade Integrada do Recife: insights para um modelo brasileiro de mentoria**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, Mestrado em Administração, 2005.
- SCANDURA, Terri A.; WILLIAMS, Ethlyn A. An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of menting functions. **Journal of Vocational Behavior**. v.59, 2001. p.342-363.
- SILVA, Adafas Silvino da. **Programa de mentoria – estudo em uma empresa internacional de energia**. 2013. . Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Potiguar, Natal.
- SOUZA, Denise Clementino de. **Ressignificação do construto mentoria na pós-graduação *lato sensu* a distância em Administração**. 2013. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- SUTIRNA, S. Subject teachers’ perceptions of academic mentoring and counseling services. **The International Journal of Counseling and Education**. v.4, n.4, 2019 p.129-133. Doi.org/10.23916/0020190423040
- TERRION, J.; LEONARD, D.. A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. **Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning**. v.15, n.2, 2007. p.149-164.
- TYLER, Kathryn. Mentoring programs link employees and experienced execs. **HRMaganize**. abr., 1998. p. 99-103.
- VIATOR, Ralph E. An analysis of formal mentoring programs and perceived barriers to obtaining a mentor at large public accounting firms. **Accounting Horizons**. v.13, n.1, mar.,1999. p. 37-53.
- VIATOR, Ralph E. An analysis of formal mentoring programs and perceived barriers to obtaining a mentor at large public accounting firms. **Accounting Horizons**. v.13, n.1, mar.,1999. p. 37-53.
- ZEY, Michael G. (1984) **The mentor connection: strategic alliances in corporate life**. Londres: Transaction, 1984.