



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

LUIZ SEBASTIÃO DOS SANTOS JÚNIOR

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

Recife
2022

LUIZ SEBASTIÃO DOS SANTOS JÚNIOR

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

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Administração. Área de concentração: Administração.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça

Recife

2022

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

S237m Santos Júnior, Luiz Sebastião dos
Mentoria acadêmica e autoeficácia acadêmica na relação orientador/orientando em cursos de mestrado e de doutorado em programas de pós-graduação na área de Administração / Luiz Sebastião dos Santos Júnior. – 2023.
131 folhas: il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.
Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2023.
Inclui referências e apêndices.

1. Mentoria. 2. Eficácia no ensino. 3. Pós-graduação em Administração.
I. Mendonça, José Ricardo Costa de (Orientador). II. Título.

658 CDD (22. ed.) UFPE (CSA 2023 – 069)

LUIZ SEBASTIÃO DOS SANTOS JÚNIOR

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

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Administração. Área de concentração: Administração

Aprovado em: 30/08/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Bruno Campello de Souza (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Débora Coutinho Paschoal Dourado (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Diego Costa Mendes (Examinador Externo)
Universidade Federal da Viçosa – UFV

Prof^a. Dr^a. Denise Clementino de Souza (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco UFPE

À mulher, professora, pesquisadora, esposa, amiga, mãe de pet, conselheira,
incentivadora e insistente, Marcela Rebecca Pereira.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa feita nesta tese conseguiu evidências de que mentores podem influenciar positivamente a percepção de autoeficácia dos mentorados. Mais do que isso, a própria tese e todo o processo que culminou em sua defesa, é quase um tributo empírico aos resultados obtidos. Se estou conseguindo, agora, escrever essa seção de agradecimentos, que deixei para o final de todo o processo, foi necessário que, antes, eu acreditasse que seria possível (autoeficácia) concluir e defender esta tese.

Por sua vez, para que isto acontecesse, vejo que diversas pessoas foram essenciais para que eu não perdesse a fé em mim mesmo, o que é muito fácil quando a tentativa anterior de concluir o doutorado não foi bem sucedida. Essas pessoas, que exerceram funções de mentoria em diversos momentos, acreditaram, por vezes, mais em mim do que eu mesmo.

Foi assim desde o começo do processo de seleção, quando era preciso atingir uma determinada nota para a proficiência em inglês – requisito necessário, à época, para conseguir uma vaga no doutorado - e, não tendo obtido o escore necessário até então, restando-me apenas uma tentativa de realizar uma nova prova, quando já pensava em desistir, minha mãe me disse ao telefone: “você nunca desistiu de nada pela metade, não vai ser agora que vai desistir”. Ela estava, como sempre, certa e, dessa vez, o resultado foi favorável e todo o resto, daí em diante, é história, uma longa história é verdade, uma história de 12 anos, que mudou minha vida completamente e me fez ser quem sou.

Enquanto pensava no que escrever aqui, a “aleatória sincronicidade” [sic] dos *streamings* de música, com seus algoritmos “milagrosos”, me trouxeram o seguinte trecho: “hoje eu vou sorrir de qualquer jeito, porque tá tudo certo assim, do jeito que está, não dá pra ser melhor, melhor que isso a gente nem é e eu não vou mais me cobrar. Não me procure no passado, eu não estou mais lá...”

Como a pesquisa foi sobre a importância do orientador da pós-graduação ser também um bom mentor, meu primeiro agradecimento é ao Prof. Ricardo Mendonça. Eu não poderia ter tido melhor mentor/orientador/professor/colega de trabalho/amigo, sempre se alternando nesses papéis nos momentos certos. A tese se comprova em mim por meio dele. Somos a tese! Gratidão!

Toda essa jornada já foi a ela dedicada na seção anterior, mas ainda assim, preciso agradecer à minha esposa, Marcela, por tudo que ela representou nesse processo, por cada etapa que acompanhou, mesmo se sentindo impotente em determinados momentos. Repito uma frase que ela conhece bem: “tudo foi necessário, até o desnecessário”. E, mesmo já estando juntos, o pedido de casamento feito ao final da defesa, continua de pé e tem o simbolismo de que é um casamento em todos os sentidos, inclusive no acadêmico, já que

abraçamos a mesma profissão e nos completamos também nisso. Meu amor e minha gratidão por “ser” e “estar”!

Meu agradecimento a Yoga, nossa filha de quatro patas, mesmo não humana, mais ainda assim filha de coração, apesar de alguns não entenderem esse amor. Eu mesmo só descobri sendo pai de pet, então perdoo quem não entende. Sua presença constante, às vezes até em cima do teclado do notebook, foi o calmante mais do que necessário para a reta final desse caminho. Um “lambeijo” de gratidão”

Nossos primeiros mentores, quase sempre, estão na família. No meu caso isso é bem evidente. Meus pais foram e são meu maior exemplo de vida, apesar de serem diferentes, foram, na verdade, complementares. A saudade de minha mãe fez com que a presença de sua ausência no dia da defesa fosse enorme. Ainda assim, sei que ela, de algum lugar, assistiu orgulhosa. Ao meu pai, agradeço sempre a leveza que foi em todo o processo, que me inspira e me faz querer ser também assim. Ana e Noberto, meus irmãos; e seus filhos, meus queridos sobrinhos Leandro, Lucas e Pedro, obrigado por me fazerem querer ser melhor a cada dia. Como diz a conhecida hashtag: #tamojunto!

Nessa jornada, dois clãs foram fundamentais, por me aceitarem em suas casas e terem sido apoio decisivo em momentos críticos: o clã dos Pereira (Dona Neide, Sr. Marcos e Morgana), respectivamente mãe, pai e irmã de Marcela; e o clã dos Calado Dias (Sônia e Lukar), ela, minha grande mentora [“mãetora”] acadêmica e ele, seu companheiro, sempre cheio de histórias e acolhedor como um pai. Minha eterna gratidão de “agregado”!

Aos amigos que ao longo desses anos se revezaram em me ouvir, me encorajar, me tratar, rezar por mim, torcer pelo meu sucesso... sendo assim, suportes fundamentais, agradeço a: Gírllem, Hérrisson, Lúcia, Manoel, Francisco, Gilson, Monaliza, Honorato, Fabiana, Patrícia, Caparica, Verônica, Bernado, Daiane, Ivan, Dr. Giliate, Oussama, Joana Marcela, Deburah, Vitória, Isadora, Elielson, Bianca, João Jr., Melina e, especialmente, William, uma das milhares de vítimas do coronavírus e de um desgoverno que negou vacina ao seu povo. Meu carinho e gratidão!

Um agradecimento especial aos professores Bruno Campello, Débora Dourado, Diego Mendes e Denise Souza, que aceitaram o convite para contribuir com este trabalho na qualidade de examinadores, cujas observações, críticas e sugestões, estão ainda dando a vida que o tema merece, haja vista o tanto que ainda precisa ser estudado dentro das temáticas abordadas. Aproveito ainda para agradecer a todos os professores, funcionários e colegas do PROPAD e aos que responderam ao questionário desta pesquisa. Grato pela generosidade!

A Deus, o mentor de toda a criação, a origem de tudo e o cume para onde tudo se direciona, Aquele que “criou o infinito pra vida ser sempre mais”. Sem Sua força divina, nada teria sido possível. E que assim seja, sempre sem fim, Amém!

(...) *Mas é claro que o sol
Vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei*

*Escuridão já vi pior
De endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem*

Nunca *deixe que lhe digam que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que os seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém*

*Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar
Mas eu sei que **um dia a gente aprende***

**Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo**
Quem acredita sempre alcança.

(RUSSO; VENTURINI, 2003)

RESUMO

Este estudo foi conduzido para fins de suporte a uma tese de doutorado que versa sobre a relação entre orientadores e orientandos em cursos de mestrado e doutorado em programas de pós-graduação na área de Administração a partir da perspectiva dos construtos de mentoria acadêmica e autoeficácia acadêmica. A pesquisa, de natureza quantitativa, foi realizada por meio de formulário online, obtendo ao todo 405 respostas válidas, no modelo *survey*, a partir das escalas AEFS (autoeficácia no ensino superior) de Vieira, Polidoro e Guerreiro-Casanova (2017) para o construto de autoeficácia acadêmica e a MBS (mentor behavior scale) de Broder *et al* (2015) para o construto de mentoria acadêmica. Ambas as escalas demonstraram ter alta consistência interna e os resultados corroboraram em grande parte os estudos realizados nas áreas de mentoria acadêmica e autoeficácia acadêmica. As hipóteses do estudo foram também em grande parte confirmadas, demonstrando a importância da adoção de comportamentos de mentoria durante as relações de orientação para a população objeto do estudo.

Palavras-chave: mentoria; mentoria acadêmica; autoeficácia; autoeficácia acadêmica; pós-graduação em administração.

ABSTRACT

This study was carried out to support a doctoral thesis that deals with the relationship between supervisors and supervisees in master's and doctoral courses in postgraduate programs in the area of Administration from the perspective of academic mentoring and academic self-efficacy constructs.. The research, of a quantitative nature, was carried out through an online form, obtaining a total of 405 valid responses, in the survey model, from the AEFS (self-efficacy in higher education) scales by Vieira, Polidoro and Guerreiro-Casanova (2017) for the academic self-efficacy construct and the MBS (mentor behavior scale) by Broder et al (2015) for the academic mentoring construct. Both scales demonstrated high internal consistency and the results largely corroborated the studies carried out in the areas of academic mentoring and academic self-efficacy. The study hypotheses were also largely confirmed, demonstrating the importance of adopting mentoring behaviors during mentoring relationships for the study population.

Keywords: mentoring; academic mentoring; self-efficacy. Academic self-efficacy. Postgraduate in administration.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Comportamentos do mentor por dimensões	40
Quadro 2	Crenças de autoeficácia acadêmica	43
Figura 1	Modelo integrador de mentoria e autoeficácia	44
Quadro 3	Áreas de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu	50
Quadro 4	Área de avaliação: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	51
Quadro 5	Variáveis do instrumento de coleta de dados	52
Quadro 6	Variáveis demográficas (curso x sexo x estado civil)	62
Gráfico 1	Mapa de Dispersão 2D da SSA para a escala MBS	66
Gráfico 2	Dispersão em Box entre autoavaliação da mentoria acadêmica e mentoria acadêmica total	67
Gráfico 3	Mapa de Dispersão 2D da SSA para a escala AEFS	71
Gráfico 4	Dispersão entre autoavaliação da autoeficácia acadêmica e autoeficácia acadêmica total	72
Gráfico 5	Gráfico de médias e intervalos de confiança (geral)	74
Gráfico 6	Gráfico de médias e intervalos de confiança (por curso)	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estatística descritiva das variáveis da escala AEFS	57
Tabela 2	Estatística descritiva dos fatores da escala AEFS	58
Tabela 3	Estatística descritiva das variáveis da escala MBS	60
Tabela 4	Idade dos respondentes	63
Tabela 5	Análise fatorial não rotacionada para a escala MBS	64
Tabela 6	Análise fatorial (eigenvalues) para a escala MBS	65
Tabela 7	Análise fatorial com rotação varimax para a escala MBS	65
Tabela 8	Análise de confiabilidade para a escala MBS	66
Tabela 9	Correlação de Spearman entre os escores de mentoria acadêmica e a autoavaliação da mentoria acadêmica e autonomia	67
Tabela 10	Análise de confiabilidade para a escala AEFS	69
Tabela 11	Análise de confiabilidade para a escala AEFS (com exclusão de variáveis)	69
Tabela 12	Análise fatorial não rotacionada para a escala AEFS	70
Tabela 13	Análise fatorial (eigenvalues) para a escala AEFS	70
Tabela 14	Análise fatorial com rotação varimax para a escala AEFS	71
Tabela 15	Análise de confiabilidade dos indicadores de autoeficácia acadêmica	72
Tabela 16	Correlação de Spearman entre os escores de autoeficácia acadêmica e a autoavaliação da autoeficácia acadêmica	72
Tabela 17	Mentoria acadêmica versus Autoeficácia acadêmica	73
Tabela 18	Comparação entre doutorandos e mestrandos	75
Tabela 19	Comparação entre os que já publicaram ou não	75
Tabela 20	Comparação entre os que fizeram ou não iniciação científica	76
Tabela 21	Impactos do tempo (geral)	76
Tabela 22	Impactos do tempo (curso)	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PROPAD	Programa de Pós-Graduação em Administração
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
MBS	Mentor Behavior Scale
AEFS	Autoeficácia na Formação Superior

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	14
1.2	PERGUNTA DE PESQUISA	20
1.3	HIPOTESES DA PESQUISA	20
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.4.1	Objetivo geral	22
1.4.2	Objetivos específicos	22
1.5	JUSTIFICATIVAS	22
1.5.1	Justificativas teóricas	23
1.5.2	Justificativas práticas	24
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1	MENTORIA	26
2.1.1	Mentoria formal	28
2.1.2	Fases da mentoria	28
2.1.3	Níveis de comprometimento do mentor	29
2.1.4	Funções da mentoria	29
2.1.4.1	Funções psicossociais da mentoria	30
2.1.4.2	Funções de carreira da mentoria	31
2.2	AUTOEFICÁCIA	32
2.2.1	A perspectiva agêntica da teoria social cognitiva	33
2.2.2	A relação triádica da causalidade na teoria social cognitiva	34
2.2.3	Fontes de autoeficácia	34
2.3	MENTORIA ACADÊMICA E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA	35
2.3.1	Mentoria acadêmica	35
2.3.2	Autoeficácia acadêmica	39
2.4	UM MODELO INTEGRATIVO	43
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	47

3.2	POPULAÇÃO DA PESQUISA	49
3.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	51
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	55
4.1	ANÁLISE DESCRITIVA	55
4.1.1	Autoeficácia acadêmica	55
4.1.2	Mentoria acadêmica	59
4.1.3	Dados demográficos	61
4.2	HIPÓTESES	63
4.2.1	Hipótese 1	63
4.2.2	Hipótese 2	68
4.2.3	Hipótese 3	73
4.3	ANÁLISES COMPLEMENTARES	75
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
5.1	CONCLUSÕES	78
5.2	RECOMENDAÇÕES	80
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	95
	APÊNDICE B – RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS	105
	APÊNDICE C – SLIDES UTILIZADOS NA DEFESA DA TESE	109

1 INTRODUÇÃO

O capítulo introdutório deste Tese de doutorado apresenta: o problema e a pergunta de pesquisa; os objetivos, geral e específicos; a tese que se pretende defender, bem como as hipóteses que a sustentam; além das justificativas para a pesquisa da temática abordada. Trata-se de um estudo sobre mentoria acadêmica e autoeficácia acadêmica em cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração.

Os demais capítulos desta tese são:

- Capítulo 2, de “referencial teórico”, apresentando o suporte teórico dos dois construtos estudados nesta pesquisa (mentoria acadêmica e autoeficácia acadêmica), bem como trazendo uma visão geral dos construtos que lhes deram origem (mentoria e autoeficácia);
- Capítulo 3 de “procedimentos metodológicos, onde é detalhado o percurso metodológico pelo qual o estudo se pautou, apresentando as principais características da pesquisa, seu delineamento, sua amostra e seu instrumento de coleta de dados;
- Capítulo 4 de “análise dos resultados”, com as análises descritivas das variáveis pesquisadas, bem como as análises centrais das hipóteses propostas e algumas análises complementares; e, por fim
- Capítulo 5, sobre “considerações finais”, fechando o relato da pesquisa apresentando suas principais conclusões e tecendo recomendações derivadas do percurso formativo da tese.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Aproxima-se Palas Atena, mui semelhante a Mentor, na figura exterior e na fala, e, começando a falar, lhe dirige as palavras aladas: “Para o futuro nem fraco, nem fútil serás, ó Telêmaco, se de teu pai, em verdade, possúres o ardor invencível. Homem como ele é bem raro; não só nos discursos, nas obras! Essa viagem, que intentas, nem vã há de ser nem frustrada. Se não descendes, porém, nem do herói, nem da sábia Penélope, não poderás realizar o projeto que no imo acalentas, pois são contados os filhos que à altura dos pais chegar podem; a maior parte é inferior; muito poucos conseguem passá-los.

Mas é evidente que fútil nem fraco hás de um dia mostrar-te, porque do senso do astuto Odisseu não pareces privado. Nutre a esperança, portanto, de dar bom recado da empresa. Os pretendentes despreza, quer falem, quer teçam projetos, os insensatos, porque nem são justos, nem

obram com siso, sim, pois ignoram em seus pensamentos que a Morte e o sombrio Fado estão próximos, para que todos pereçam num dia. Por muito tempo a viagem que intentas não há de atrasar-se, pois companheiro fiel de teu pai encontrar em mim vieste: aprestarei um navio veloz, indo eu próprio contigo. Para tua casa retorna, mistura-te com os pretendentes. Vasos bastantes apresta e, também, os demais mantimentos, vinho nos odres, bem como a farinha, medula dos homens, dentro de couros bem fortes, enquanto procuro no povo quem, voluntário, nos siga. Navios possui numerosos Ítaca, que pelo mar é cercada, entre novos e velhos. Desses, pretendo escolher para ti o que for mais prestante, e o lançaremos no vasto oceano, depois de esquipado. (ODISSEIA, Canto X, Quadras 260-300)

A jornada de Telêmaco em busca de seu pai, Ulisses, com a ajuda de seu preceptor, Mentor, que vez ou outra incorporava Atena, deusa da sabedoria, como na passagem acima destacada, foi repleta de desafios. Era necessário não apenas ser filho de Ulisses e Penélope, mas herdar-lhes a coragem e a sabedoria para ser digno das conquistas ou relegado à trágica derrota. Acreditar em si mesmo era fundamental, mas a ajuda de Mentor/Atena foi também essencial. Talvez a mentoria e a autoeficácia tenham andado juntas desde os tempos mais remotos, especialmente em tempos turbulentos, de mudanças rápidas e desafios épicos.

O contexto em que vivemos hoje, ainda que possa ser piegas (ou seria mesmo necessário?) chamar de “épico”, nos apresenta, tal qual a jornada de Telêmaco, inúmeros desafios, transformando rapidamente as nossas realidades e fazendo com que também precisemos nos adaptar às mudanças de forma mais intensa, tal qual como previra Toffler (1981; 1994) em suas obras *Choque do Futuro* e *A Terceira Onda*, já no último quarto do século XX, quando se referia, especialmente, às suas previsões para o primeiro quarto do século XXI, no ponto onde hoje estamos.

Complementarmente, Girão (2013) defende que vivemos em um mundo em constante mudança e onde a globalização faz com que a tecnologia e a facilidade e a velocidade do acesso à informação exerçam papel decisivo nos mercados e nas organizações do trabalho, tornando a atualização do conhecimento um elemento contínuo e essencial.

Este período, chamado por muitos de pós-modernidade, tem sido caracterizado por aquilo que Lyotard (2009) descreveu como sendo a destruição das metanarrativas ou, ao menos, a descrença quanto a esses grandes relatos.

Se por um lado a modernidade era alicerçada em narrativas mestras, por outro, na pós-modernidade, “segue-se o que alguns analisam como a dissolução do vínculo social e a passagem das coletividades sociais ao estado de uma massa composta de

átomos individuais lançados num absurdo movimento browniano” (LYOTARD, 2009, p.28), isso como analogia à aleatoriedade destes comportamentos e destas narrativas.

Existem diversas e importantes metanarrativas que poderiam ser aqui destacadas, mas para o escopo deste estudo, são utilizados, oportunamente, os exemplos dados por Salatiel (2021), os quais dão ênfase a dois discursos que tem sido, há muito, repetidos no meio universitário, sempre na forma de “visões totalizantes da história, que prescreviam regras de conduta política e ética para toda a humanidade” (p.1): (i) a filosofia iluminista, de cunho liberal, baseada no progresso científico e na tecnologia, que nos livraria dos dogmas, dos mitos e das superstições, nos levando a um grau de felicidade nunca alcançado; e (ii) o marxismo, com o confronto entre burguesia e proletariado, que produziria por sua vez a revolução do proletariado, a qual nos levaria ao comunismo, ou seja, a uma sociedade livre, sem classes sociais e igualitária.

Com a incredulidade da sociedade pós-moderna em outras, mas sobretudo, nestas duas narrativas que lhe foram (e ainda são) muito caras, a universidade passa, ela própria, a ser questionada quanto à sua capacidade de oferecer respostas em um mundo tão “aleatório”. Harvey (2002) elabora uma pertinente crítica quanto ao ceticismo ontológico e epistemológico, que relativiza o saber científico e dissocia a universidade de seu propósito, forçando-a a produzir conhecimentos úteis e de consumo imediato dada sua crescente obsolescência.

Tem-se assim uma encruzilhada, onde é preciso equilibrar o imediatismo e o desenvolvimento do conhecimento. Porém, partindo desta linha de raciocínio mais conciliatória, Lyotard (2009, p.90) compreende que

ao lado desta função profissionalizante, a universidade começa ou deveria começar a desempenhar um novo papel no quadro de melhoria das performances do sistema, o da reciclagem permanente. Fora das universidades, departamentos ou instituições de vocação profissional, o saber não é e não será mais transmitido em bloco e de uma vez por todas a jovens antes de sua entrada na vida ativa; ele é e será transmitido *à la carte* a adultos já ativos ou esperando sê-lo, em vista da melhoria de sua competência e de sua promoção, mas também em vista da aquisição de informações, de linguagens e de jogos de linguagem que lhes permitam alargar o horizonte de sua vida profissional e de entrosar experiência técnica e ética.

É notório, portanto, que há uma necessidade de (re)pensar o *modus operandi* de como estamos aprendendo e ensinando, sobretudo dentro da esfera acadêmica,

em especial no ensino superior e com destaque para a pós-graduação, onde tradicionalmente são formados os profissionais que vão trabalhar dentro da tríade ensino-pesquisa-extensão, naturalmente as molas-mestre do desenvolvimento do conhecimento, difundindo saberes e valores sociais que permitam uma maior mobilidade social dos indivíduos e, conseqüentemente, maior desenvolvimento social (ENS; GISI; EYNG, 2010).

Foi inclusive nessa linha que o Prof. Newton Sucupira, quando relator do Parecer CES/CFE 977 de 1965 que definia a pós-graduação *stricto sensu*, defendeu que mesmo que voltados para os setores profissionais, tais cursos, dentro do complexo universitário, não poderiam abdicar da livre investigação científica e do desenvolvimento de uma cultura universitária, formando profissionais docentes competentes, estimulando o desenvolvimento da pesquisa científica e promovendo treinamento para profissionais técnicos e intelectuais de alto padrão para o desenvolvimento nacional em seus mais diversos setores (BRASIL, 1965).

Alcadipani (2011), todavia, faz duras críticas ao que chama de “produtivismo científico”, que segundo ele é uma adaptação da lógica gerencialista do taylorismo e do fordismo nas atividades docentes, em especial na pesquisa, transformando professores em gestores de projetos e burocratas, produzindo conteúdo de qualidade duvidosa, dentro de um sistema que adoece quem dele faz parte.

Estes sintomas são ainda mais facilmente diagnosticados dentro do que se conhece como ciências sociais aplicadas, tais como os cursos na área de Administração, que são mais propensos e susceptíveis às necessidades dessa busca do equilíbrio entre a produção de conhecimento de qualidade com a necessidade de soluções gerenciais eficientes e eficazes da parte do mercado e o produtivismo científico exigido pela academia segundo os parâmetros definidos pelos órgãos reguladores (MATTOS, 2002).

Quando não há metanarrativas que sustentem o que se entende, percebe e se projeta como realidade, como deve se comportar, por exemplo, um orientador de mestrado e/ou doutorado nessas áreas? Quando a sociedade se torna incrédula ao conhecimento construído, sistematizado e replicado pela universidade, como um aluno de pós-graduação, especialmente em Administração, deve se portar (e se posicionar) para alcançar metas ante cenário tão instável? De certo, essas são perguntas que impactam diretamente na relação de orientação em cursos de mestrado e de doutorado e fazem pensar.

É, portanto, neste exato ponto de tensão, dentro do contexto ora descrito, que se encontra a relação que esta tese apresenta como objeto de investigação: a dos orientadores e orientandos em cursos de mestrado e doutorado nos programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração.

Obviamente, tal relacionamento pode ser abordado por diversas perspectivas e, em hipótese alguma, esta tese busca ser exaustiva nesse sentido, muito ao contrário, pois como é característico de uma tese, “o estudante aborda um problema relacionado com o ramo de estudos em que pretende formar-se” (ECO, 2016, p.12).

Para esta tese, contudo, que investiga a relação entre orientadores e orientandos de cursos de mestrado e doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração, o foco será dado a partir da observância de dois construtos principais, a mentoria e a autoeficácia, ambos em suas vertentes acadêmicas (mentoria acadêmica e autoeficácia acadêmica), dada a literatura das duas áreas que apontam para aspectos específicos de cada construto no âmbito acadêmico.

Tomando o primeiro dos construtos principais, a **mentoria**, Müllen (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), por sua vez, 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 assim ser um guia para o crescimento pessoal, espiritual ou de carreira do mentorado.

O outro construto-chave desta pesquisa é o da **autoeficácia** percebida, que diz respeito às “crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, p.3).

A autoeficácia percebida é um conceito central da **teoria social cognitiva** desenvolvida por Bandura (1986). Nesta abordagem teórica adota-se por premissa básica a perspectiva da agência humana para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança, elementos essenciais ao processo de aprendizagem segundo a ótica sócio-cognitivista.

Para Bandura (2008), “ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional” (p.15). O autor ainda completa que “segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de sua vida, não sendo apenas produtos dessas condições” (BANDURA, 2008, p.15).

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 - é importante que a auto-percepção de capacidade para com a realização de determinados cursos de ação, que corresponde ao que Bandura (1997) entende por autoeficácia, seja medido também de forma específica, como sugere Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), a ponto de se observar construtos mais específicos como o de autoeficácia acadêmica.

Esta mesma lógica é seguida por Brodeur et al (2015) no tocante à mentoria, ao defender que existem comportamentos específicos de mentoria para domínios específicos da vida. Esses autores, trabalham juntos, particularmente, a questão da mentoria acadêmica em suas diversas dimensões.

Tomando por exemplo um construto paralelo – o de competências profissionais – os trabalhos sequenciais, de reformulação e de redesenho de dimensões mais específicas de modelos de competência profissional realizados a partir de Cheetham e Chivers (1998), tais como (i) a adaptação e a ampliação do modelo feitas por Paiva (2007) com o intuito de ilustrar matizes do cenário brasileiro, (ii) o destaque dado aos cursos de Administração por Mendonça *et al* (2012) e Paiva *et al* (2012) e (iii) o importante escopo traçado por Pereira (2020) ao concentrar seus estudos nas competências de pesquisa em programas brasileiros de pós-graduação em Administração, deixam clara a necessidade de se estabelecer cursos de ação específicos, para que seja possível tanto determinar os rumos das orientações acadêmicas quanto a crença na autoeficácia acadêmica dos alunos participantes dos programas de pós-graduação da área, alinhando-se desta forma às intuições primeiras de Bandura (1986) e de Brodeur *et al* (2015) quanto à necessidade de investigações particulares dos fenômenos estudados em suas pesquisas, respectivamente, em autoeficácia e mentoria.

Por fim, 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, tornando o aluno mais capaz de enfrentar os desafios da época atual, acreditando em seu potencial e realizando as mudanças e transformações necessárias ao cotidiano em que vivemos.

1.2 PERGUNTA DE PESQUISA

A partir desta contextualização inicial, que segue, tanto as orientações de Creswell (2010) quanto à demarcação teórica na problemática da pesquisa, como o modelo proposto por Calado Dias, Patrus e Magalhães (2011) quanto à estrutura de desenvolvimento argumentativo desta seção, partindo-se do todo para o específico, chega-se à seguinte pergunta de pesquisa:

Como a relação orientador/orientando em cursos de mestrado e doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração se comporta em termos de mentoria acadêmica e autoeficácia acadêmica?

1.3 HIPÓTESES DA PESQUISA

Da contextualização e delineamento do problema e da pergunta de pesquisa, expostos nas seções anteriores, foi maturada uma resposta provável, suposta e factível - a Tese norteadora desta pesquisa - em destaque à sua relevância e possibilidade de desenvolvimento, de análise e de teste.

Segundo Luna (1997), a formulação de hipóteses é praticamente inevitável, quando se trata da área de pesquisa. Tomando como ponto de partida o conhecimento prévio acerca do tema ou fenômeno, o pesquisador “aposta” naquilo que pode surgir como resultado de sua pesquisa, atentando para a consistência lógica, a

verificabilidade (POPPER, 1998), a simplicidade - Navalha de Occan, a relevância, o apoio teórico, a plausibilidade e clareza, a profundidade, a fertilidade e a originalidade (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Desta forma, a principal resposta à pergunta de pesquisa, ou seja, a Tese propriamente dita deste estudo, a qual se desdobra e é complementada por três hipóteses, é:

A relação orientador/orientando em cursos de mestrado e doutorado em programas de pós-graduação na área de Administração se configura como uma relação de mentoria acadêmica de qualidade que se reflete em um alto nível de autoeficácia acadêmica do orientando/mentorado.

De modo a abarcar em detalhes o que a Tese proposta afirma, indicando relações deduzidas da primeira e decompondo, então, em pormenores a afirmação geral (LAKATOS; MARCONI, 1991), são vislumbradas as seguintes *hipóteses*:

H1: 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”.

H2: A autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração é alta”.

H3. A autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração é positivamente correlacionada com a mentoria acadêmica recebida.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

A seguir são destacados os objetivos desta pesquisa. Primeiramente o objetivo geral e em seguida, derivados deste, os objetivos específicos, cujo alcance permitem responder às perguntas de pesquisa que norteiam este estudo.

1.4.1 Objetivo geral

A base de estudo desta Tese se consolida no seguinte objetivo geral:

Analisar a relação entre os comportamentos de mentoria acadêmica adotados por orientadores na visão dos orientandos e a autoeficácia acadêmica autodeclarada pelos orientandos em cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração.

1.4.2 Objetivos específicos

O alcance do objetivo geral é viabilizado pela consecução dos objetivos específicos descritos a seguir:

1. 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.
2. Determinar o nível de autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração.
3. Verificar a correlação entre a autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração com a mentoria acadêmica recebida.

1.5 JUSTIFICATIVAS

Encerrando esse capítulo introdutório, são oferecidos alguns argumentos que sugerem a relevância do presente estudo, de modo a justificá-lo teórica e praticamente. Procurou-se associar ao menos uma justificativa prática e outra teórica

a cada um dos objetivos/hipóteses da pesquisa, conforme orientam Calado Dias, Patrus e Magalhães (2011), que também destacam que as justificativas teóricas devem apontar para as lacunas da literatura sobre o tema, enquanto as justificativas práticas “indicam a relevância da pesquisa para os *stakeholders* no trabalho, isto é, para os públicos que podem se favorecer do conteúdo e das descobertas realizadas pela investigação.” (p.707)

1.5.1 Justificativas teóricas

Segundo a dimensão teórica, este trabalho apresenta como justificativas:

- (i) a necessidade de se 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. Em Administração, dado o contexto evidenciado na seção sobre o problema de pesquisa, isso fica ainda mais evidente.
- (ii) a busca por um maior suporte empírico para os temas de autoeficácia e autoeficácia acadêmica para o ensino superior na pós-graduação que é, hoje, um importante celeiro para o desenvolvimento de competências profissionais que supram as necessidades por professores e pesquisadores de qualidade, especialmente em Administração, dado a quantidade de programas na área e a crescente demanda por profissionais que nela atuem.
- (iii) por fim, a abertura de um novo campo de estudos que integre os dois fenômenos estudados, mentoria e autoeficácia, também nas suas ramificações para o ambiente acadêmico, notadamente no ensino superior de pós-graduação, buscando elementos empírico-teóricos que embasem a compreensão de como os construtos interagem entre si, de modo ainda a aproveitar as contribuições teóricas da tradição de pesquisa destes construtos, oferecendo novas perspectivas de aprendizado recíproco.

1.5.2 Justificativas práticas

Tomando por base as dimensões práticas do estudo, as justificativas ora apresentadas são:

- (i) 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.
- (ii) a adoção de práticas que suportem e elevem os níveis de autoeficácia acadêmica percebida dos alunos de pós-graduação, que permitam aos orientandos, quando da elaboração de suas dissertações e teses, dedicar-se com mais afinco e confiança, contribuindo assim para a melhoria dos resultados acadêmicos esperados neste nível de ensino.
- (iii) ressaltar a importância do comportamento do orientador enquanto mentor na pós-graduação para que seja possível incrementar a relação sem, contudo, prejudicar a autoeficácia dos orientandos e até mesmo maximizá-la, garantindo assim uma atenção mais detalhada para tal aspecto da relação de orientação no que diz respeito à importância do orientador trabalhar em prol da autoeficácia de seus orientandos.

Em síntese, este primeiro capítulo buscou apresentar o contexto atual no qual se encontra a relação orientador e orientando, situando a problemática estudada no atual cenário de conflitos enfrentado pela academia, em especial no ensino superior e na pesquisa, determinando assim uma pergunta de pesquisa que busca relacionar os construtos de mentoria acadêmica e de autoeficácia acadêmica, apresentando uma tese como resposta, suportada por três hipóteses que se desdobram em objetivos específicos, justificativas teóricas e justificativas práticas, todos relacionados entre si, dentro do mesmo campo hipotético.

Na sequência, este trabalho apresenta a fundamentação teórica básica que guiou a realização da pesquisa e a interpretação dos resultados obtidos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com este estudo se pretende investigar o meio acadêmico quanto aos construtos mentoria e autoeficácia e seria natural configurar a construção teórica da tese em direção aos construtos já existentes na literatura de mentoria acadêmica e autoeficácia acadêmica.

Contudo, apesar das construções teóricas elaboradas por Brodeur et al (2015) no tocante à mentoria acadêmica e por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) para a autoeficácia acadêmica, tais construtos estão ainda em desenvolvimento e permitem assim, a elaboração de hipóteses complementares e até mesmo alternativas.

Inclusive, essas possibilidades são evidenciadas pelos próprios autores dos referidos construtos em suas argumentações, tanto que são citados os trabalhos de DuBois et al (2002), Parra et al (2002) e Rhodes (2005) como modelos alternativos que focam os diversos tipos de relacionamentos de mentoria e, pelo lado da autoeficácia, as pesquisas de Dias e Azevedo (2001), Jakubowski e Dembo (2004) e Sá (2002) oferecem escalas de medição mais amplas para o construto.

Os trabalhos citados até então, tratam da temática no ambiente universitário, da formação de nível superior, mas lançam luzes sobre cursos de graduação enquanto esta pesquisa de tese de doutoramento busca um foco em programas de pós-graduação. Não se trata de discordar dos modelos apresentados, mas justo, de seguir os mesmos caminhos, suposições e hipóteses que Brodeur et al (2015) e Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) percorreram para justificar as especificidades de seus estudos, em ambos os casos, respectivamente sobre mentoria acadêmica no ensino superior e autoeficácia acadêmica no ensino superior, só que com o foco na pós-graduação e, sobretudo, nas possíveis relações teóricas entre os construtos.

Desta forma, buscando a aproximação entre os campos de conhecimento, é interessante destacar alguns aspectos mais importantes das construções teóricas sobre mentoria e autoeficácia da qual se pretende partir.

Assim sendo, este capítulo foi organizado em seções que apresentam os principais aspectos teóricos dos construtos de mentoria e de autoeficácia, passando na sequência a apresentar seções onde se destacam os construtos de mentoria acadêmica e autoeficácia acadêmica. Por fim, é apresentada uma tentativa de ilustração teórica que ressalta as possibilidades futuras do estudo das temáticas em conjunto, que tem, neste trabalho, um primeiro esforço nesse sentido.

2.1 MENTORIA

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).

No Brasil, a perspectiva não tem sido muito diferente. Régis (2005) apresentou a primeira tese de doutoramento no país com foco na mentoria, estudando incubadoras de base tecnológica em Recife. Kishore (2006) levantou evidências de que mentoria na cultura brasileira, mesmo no contexto organizacional, ultrapassa os limites do trabalho, configurando um fenômeno enraizado nas relações familiares e de amizade.

Em consonância com tais resultados, Souza (2006) e Bastos (2006) demonstram em seus estudos a importância da mentoria em processos de sucessão familiar. As pesquisas de Coimbra (2007), Cunha (2007), Erlich (2010), evidenciam que aspectos culturais específicos fazem com que a mentoria seja percebida de forma diferenciada no país. Tal linha de raciocínio parece estar em consonância com as descobertas de Gueiros (2007), Moraes-Costa (2007), Moser (2008), Guimarães (2009) e Andrade (2011) de que programas de mentoria sejam formais ou informais privilegiam mais as funções de carreira do que as psicossociais.

Silva (2009), Jarock (2011) e Monte (2011) levantam evidências de que a mentoria exerce um papel preponderante no desenvolvimento das pessoas, não apenas no âmbito profissional como no escopo individual de formação humana. Nessa linha, o trabalho de Barros (2011) e Xavier (2011) foca em como a mentoria pode oferecer resultados significantes no desenvolvimento de pessoas socialmente desassistidas.

Sendo mais específicos, Urban (2011) e Torres (2011), tratam da importância da adoção de comportamentos de mentoria na relação professor-aluno e tutor-aluno, tanto em programas presenciais como a distância.

A julgar por tais estudos, parece evidente que a mentoria seja um fenômeno social e, portanto, acabe sendo estudada como tal. Contudo, negligenciar, ou ao menos relegar a segundo plano, a dimensão agêntica do indivíduo, pode dar origem

a interpretações, senão erradas, ao menos distorcidas ou incompletas da abrangência da mentoria. Portanto, acredita-se que o estudo do tema mentoria sob uma perspectiva de cunho psicológico, sem, contudo, abandonar a perspectiva social que, historicamente, já fornece uma vasta contribuição à compreensão do fenômeno, é algo necessário para a melhor compreensão do fenômeno.

2.1.1 Mentoria Formal

Dirsmith e Covalski (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, Cottonand 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).

2.1.2 Fases da mentoria

Sob a ótica da formalização da mentoria, sabendo-se que a relação entre orientadores e orientandos suporta a ideia de uma mentoria formal, é necessária toda uma estrutura planejada, que preveja inclusive as principais fases de um relacionamento de mentoria, que segundo Kram (1983) são: **iniciação, amadurecimento, separação e redefinição.**

Para Kram, em um primeiro momento o relacionamento é iniciado de forma mais pragmática e objetiva, amadurecendo com o desenvolvimento da relação, e chegando ao ponto de dissolução onde ocorre a necessária separação das partes para autonomia do mentorado, de modo que a relação se redefine e, embora não exista da mesma forma de antes, pode vir a perdurar em outro nível de funcionalidade.

2.1.3 Níveis de comprometimento do mentor

Zey (1984) enfatiza que o relacionamento entre mentores e protegidos pode ser descrito em termos de uma hierarquia quanto à complexidade da atividade de mentoria, que se coadunam com as fases do relacionamento de mentoria defendidas por Kram (1983) e propõe quatro níveis característicos, onde o investimento do mentor no mentorado aumenta gradativamente.

No primeiro nível, o de ensino, o protegido recebe de seu mentor instruções sobre a realização do trabalho, peculiaridades da função, modos de comportamento, entre outros. Nesse nível, o principal investimento do mentor diz respeito ao tempo gasto para a transmissão desses conhecimentos, funcionando como um **professor**.

No nível seguinte, o mentor oferece apoio pessoal e aconselhamento psicológico, buscando melhorar a auto-estima do mentorado. Seu comprometimento nesse nível é prioritariamente emocional, agindo como um **conselheiro**.

Na etapa posterior, terceiro nível, a atividade do mentor passa a ser de **interventor** junto à organização em relação às necessidades de seu protegido. O mentor investe nessa fase, principalmente em sua reputação e em seus relacionamentos dentro da organização.

No nível mais elevado o mentor se comporta como um **patrocinador** e coloca em evidência, além da sua reputação, a sua própria carreira, pois nessa etapa o mentor assume responsabilidade pelo protegido, recomendando-o, por exemplo, para uma promoção ou uma oportunidade de carreira. (ZEY, 1984).

2.1.4 Funções da mentoria

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.

2.1.4.1 Funções psicossociais da mentoria

A função psicossocial onde o mentor provê o mentorado de alternativas de **modelagem** é, até mesmo pela sua natureza constitutiva, uma das funções mais observadas nas pesquisas de Kram (1988) e Noe (1988). Nesta função o mentor proporciona ao mentorado mais do que uma “inspiração”, mostrando a ele de forma prática quais os caminhos por onde pode conseguir experiências de vida diretas e bem sucedidas que possam contribuir para a sua formação.

Para além da função de apenas oferecer possíveis modelos de ação, em se tratando da função psicossocial de **aconselhamento**, o mentor torna-se uma espécie de depositário dos medos, dúvidas e angústias do mentorado. Esta função possibilita ao mentor conhecer os principais problemas que podem representar entraves à progressão do mentorado e oferecer sua experiência na resolução de tais problemas. (Hegstad; 1999; Kram, 1988).

Para Kram (1985) a função psicossocial de **aceitação e confirmação** traz grandes vantagens para o mentorado na medida em que este se sente progressivamente mais confiante ao conseguir corresponder às expectativas nele depositadas e sentir-se parte de um todo maior que representa o contexto social no qual o mentorado encontra-se inserido.. Para o mentor, é talvez uma das funções mais gratificantes porque ele pode ver confirmada a sua “aposta” anterior quanto à competência do seu mentorado, proporcionando assim o senso de perpetuação a que Erickson (1963) se refere em seus estudos.

A função psicossocial de **amizade** diz respeito a uma interação social do mentor com seu mentorado dentro do ambiente de trabalho, mas sobretudo fora dele e representa o maior grau de envolvimento da relação mentor e mentorado. Acredita-se que em um ambiente mais informal, baseado em amizade sincera, há uma melhoria significativa da relação de mentoria, tornando as partes assim mais próximas e satisfeitas com o relacionamento, além de permitir um suporte mais específico aos estados psicológicos críticos do mentorado . (Noe, 1988; Kram, 1985).

2.1.4.2 Funções de carreira da mentoria

Para Kram (1988), dentre as funções de carreira, a função de **coaching** é a que está mais relacionada às tarefas a serem desempenhadas pelo mentorado. O mentor exerce um papel semelhante ao de um treinador de esportes, chamando a atenção do mentorado para seus pontos fortes e fracos, suas oportunidades de melhoria e as ameaças a sua posição. Esta retroação é vital para o aprendizado do mentorado que entende pouco inicialmente dos aspectos mais particulares (burocráticos) de sua função, podendo assim utilizar suas próprias experiências de forma autorreguladora..

A função de carreira de promover **tarefas com desafios** é para Kram (1985) vital ao crescimento profissional do mentorado. O mentor deve ter a capacidade de oferecer ao mentorado tarefas desafiadoras para cada estágio específico de seu crescimento profissional, mesmo porque, desafios considerados intransponíveis para a situação atual do mentorado podem causar mais prejuízos à formação do mentor do que mesmo vantagens. O desafio moderado, em conjunto com o devido suporte proporcionado pelas demais funções de carreira, podem ter um efeito catalisador para o sucesso do indivíduo mentorado.

A função de carreira de **proteção**, entretanto, surge como uma função que o mentor desempenha quando a exposição do mentor pode ser considerada prematura. A importância dessa função reside no fato de que o mentor possui a experiência necessária para distinguir os tipos de críticas a que o mentorado pode ser submetido e utilizar sua experiência para elencar as experiências vividas que sirvam de referencial ao aprendizado do mentorado, sem que o jovem aprendiz possa vir a ser prejudicado se for exposto desnecessariamente, comprometendo assim o seu desenvolvimento pessoal. (Kram, 1985).

Por sua vez, a função de carreira de **exposição/visibilidade** vai além das funções anteriores e diz respeito ao empenho voluntário do mentor para a criação e a delegação de oportunidades ao mentorado, direcionando-o para assumir responsabilidades e para desempenhar tarefas que o ponham em contato com pessoas e setores considerados chaves no âmbito da organização ou da profissão,

enfrentando assim as demandas sociais necessárias à formação de um profissional competente, responsável e integrado ao seu meio. (Kram, 1985).

Por fim, a função de carreira de **patrocínio**, ou seja, de apoio explícito do mentor ao mentorado é, segundo Kram (1988) a que mais foi observada em seu estudo. Entende-se que tal função está intrinsecamente relacionada à própria essência da mentoria. A principal finalidade dessa função é ajudar o mentorado a se desenvolver em uma organização e/ou profissão. A função representa, porém, um risco para a reputação do mentor quando da não correspondência do mentorado às expectativas nele depositadas e um risco para o mentorado caso o mentor venha a se afastar por quaisquer motivos. É ainda nesse nível que as ações do mentor podem proporcionar maior segurança ao mentorado para estabelecer seus cursos de ação.

2.2 AUTOEFICÁCIA

Conforme já mencionado anteriormente, a autoeficácia é um construto-chave à Teoria Social Cognitiva de Banduran (1977) e que diz respeito às crenças que os indivíduos têm sobre si mesmos

Dentre as teorias que tentam explicar os processos que impulsionam e regulam o comportamento, Honicke e Broadbent (2016) se referem à Teoria Cognitiva Social, como sendo “sem dúvida uma das mais proeminentes” (p.64) .

A autoeficácia é da área de domínio de expectativas ligadas ao *self* , sendo portanto, elemento decisivo para o processo decisório particular presente em toda a vida dos indivíduos, bem como na posterior execução das tarefas que se sucedem às decisões tomadas. (SANTOS, ZANON, ILHA, 2019).

Acredita-se, portanto, que quanto maior a autoeficácia percebida, maior o grau de esforço investido e a persistência em alcançar uma meta estabelecida. (BANDURA, 1986).

Percebe-se, assim, a existência de uma proposta agêntica do indivíduo pela teoria social cognitiva. Nessa proposta, a agência humana prevê: intencionalidade, antecipação, autorregulação e autorreflexão, por intermédio de modelação social, divergindo da visão mais reducionista do pensamento tradicional behaviorista de causa e efeito. Essa modelação social, portanto, se dá a partir de subfunções cognitivas, notadamente, pelos processos de atenção e de seleção, de representação simbólica, de tradução ativa e de motivação para a reprodução. (BANDURA, 2008; PAJARES; OLAZ, 2008).

2.2.1 A perspectiva agêntica da teoria social cognitiva

Para Bandura (2008) “Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional” (p.15). Essa intencionalidade é complementada pelo autor pois “segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo para as circunstâncias de sua vida, e não sendo apenas produtos dessas condições” (BANDURA, 2008, p.15).

Polydoro e Guerreiro-Casanova afirmam que “a agência humana é o fator determinante para o homem construir-se humano, fazendo coisas acontecerem intencionalmente por meio das próprias ações, de modo consciente, usando as informações com propósito” (2010, p.268).

Assim, a proposta agêntica da teoria social cognitiva argumenta que a agência humana prevê: intencionalidade, antecipação, autorregulação e autorreflexão, por intermédio de modelação social, divergindo da visão mais reducionista do pensamento tradicional *behaviorista* de causa e efeito. Essa modelação social, portanto, se dá a partir de subfunções cognitivas, notadamente, pelos processos de atenção e de seleção, de representação simbólica, de tradução ativa e de motivação para a reprodução. (BANDURA, 2008; PAJARES; OLAZ, 2008).

Estudos como os de Miranda (2011), Eccles e Wigfield (2002) e Findley e Cooper (1983) apontam que a satisfação de modo holístico com a vida acaba por ter forte associação com o sentimento de satisfação para com aspectos específicos da vida, e é importante que a auto-percepção de capacidade para com a realização de

determinados cursos de ação, que corresponde ao que Bandura (1997) entende por autoeficácia, seja estudada para contextos mais específicos.

2.2.2 A relação triádica da causalidade na teoria social cognitiva

Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) destacam que a base da teoria social cognitiva de Bandura repousa na ideia de interação e reciprocidade triádica de **aspectos cognitivos** (pessoais), **aspectos comportamentais** (ações) e **aspectos sociais** (contexto). A ideia de interação recíproca é importante, pois garante que todos os elementos envolvidos possam ter, em dado momento, papéis importantes, específicos e diferenciados ao longo do processo de aprendizagem do indivíduo.

Bandura (1997) destaca que, dentro do aspecto cognitivo, junto ao **conhecimento** adquirido pelo indivíduo e os **objetivos** desejados, a autoeficácia percebida exerce uma espécie de gatilho que ativa todo o restante do processo. Por sua vez, a autoeficácia percebida é derivada de quatro fontes específicas (experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estado físico-emocional).

2.2.3 Fontes da autoeficácia

A **experiência direta**, corresponde aos resultados obtidos pelo indivíduo a partir de suas próprias experiências, vivenciando na prática, por vezes na base da tentativa e erro e por vezes por meio de guias de ação propostos e processos de mimetismo. A **experiência vicária**, diz respeito ao que é aprendido a partir dos exemplos e ações de terceiros, que já vivenciaram aspectos críticos do aprendizado e servem como conselheiros e “redes de proteção”. A **persuasão social**, quando o ambiente social oferece situações onde o indivíduo pode aprender ao enfrentar e ao tomar parte desse contexto. O **estado físico e emocional** delineia um aspecto crítico associado a questões particulares do indivíduo que, sob certas circunstâncias, pode ter comprometida ou maximizada sua percepção de capacidade de enfrentar determinadas situações.

Maddux (1995) conclui então que, não importam tanto as qualidades de um indivíduo venha a possuir, mas sim o julgamento pessoal sobre o que pode ou não ser realizado com as habilidades e capacidades adquiridas por este indivíduo.

2.3 MENTORIA ACADÊMICA E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA

Uma vez que os contrutos-base de mentoria e autoeficácia tiveram suas linhas gerais apresentadas nesta fundamentação teórica, a partir deste ponto o estudo começa a se debruçar, de fato, sobre os construtos derivados e específicos que norteiam a pesquisa realizada: mentoria acadêmica e autoeficácia acadêmica.

2.3.1 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 Terrion 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 Kastadinata (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 alunos futuros.

Brodeur et al (2015), tomando como referência o modelo socio-motivacional de Lorose e Tarabulsy (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).

2.3.2 Autoeficácia acadêmica

Para Bandura e Schunk (1981), ainda que, especificamente, na área acadêmica, o conceito de autoeficácia não se afastaria muito dos pressupostos originais do construto, haja vista que as crenças de autoeficácia são convicções particulares ao realizar determinadas tarefas, no caso, as tarefas seriam aquelas ligadas ao âmbito acadêmico, o que é corroborado mais recentemente por Elias e MacDonald (2007) e Honicke e Briadbent (2016).

Ao conduzir estudos sobre autoeficácia acadêmica, Bulfono et al (2021), embora tenham chegado à conclusão que os alunos pesquisados não tenham mudado significativamente ao longo dos anos em termos de sua autoeficácia acadêmica declarada, eles perceberam que o desenvolvimento de estratégias que

levassem a programas formais de mentoria bem delineados e estruturados poderiam ter um maior poder de impacto sobre a autoeficácia destes alunos.

Quadro 1. Comportamentos do mentor por dimensões

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

Fonte: Brodeur et al (2015).

Estar satisfeito e obter sucesso na vida acadêmica são variáveis latentes que acabam por determinar construtos importantes quando da busca pelo desenvolvimento de competências profissionais e de carreira. (BARDAGI; HUTZ, 2010; 2012; AMBIEL, 2015).

Santos, Zanon e Ilha (2019) e Magalhães e Teixeira (2013), defendem que tais fatores na vida universitária constituem solo fértil para que se adquira conhecimentos e habilidades críticas para o bom desenvolvimento de uma profissão no futuro.

Apesar da escolha profissional não ser o único determinante de um futuro de sucesso, talvez nem mesmo o mais importante, ainda assim, fazer boas escolhas do

ponto de vista de uma carreira/profissão, bem como a presença de elementos vocacionais podem ser relevantes indicadores de como um indivíduo lida com o seu cotidiano de tomada de decisões e, sobretudo, como se porta ante as consequências psicossociais de suas ações, o que por sua vez é fundamental para a realização pessoal e serve de elemento acessório ao processo de adaptação à Universidade e suas idiossincrasias. (SANTOS; ZANON; ILHA, 2019).

As pesquisas de Bardagi e Hutz (2012), mostram que estudantes de nível superior que parecem estar mais comprometidos com o curso e, sobretudo, com seu futuro profissional possuem níveis mais elevados de autoeficácia, e que apesar dos percursos tortuosos durante a graduação, como também é evidenciado nos estudos de Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) e Teixeira et al (2012), tendem ao final do curso a se envolverem mais com as escolhas feitas, especialmente quando da transição para a pós-graduação, especialmente quando continuam na mesma área de formação.

Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) construíram uma escala específica de autoeficácia acadêmica a qual denominaram de autoeficácia na formação superior, com o intuito de avaliar a autoeficácia de alunos de nível superior a partir das particularidades e das idiossincrasias da formação acadêmica neste nível, definido o construto como sendo um conjunto de crenças do aluno na sua capacidade de planejar e executar as ações necessárias ao cumprimento das tarefas acadêmicas específicas.

Santos, Zanon e Ilha (2019) conduziram estudos a partir desta escala e verificaram que os alunos tendem a se engajar mais no ambiente acadêmico quando se mostram satisfeitos com a estrutura de desenvolvimento dos cursos, com as tarefas necessárias ao cumprimento dos requisitos exigidos e com a integração social percebida. Os estudos mostraram ainda que a satisfação para com esses pontos se reflete no nível de autoeficácia destes estudantes. Descorbetas semelhantes de Putwain, Sander e Larkin (2013) reforçam o caráter de controle emocional como sendo vital para o construto.

Os estudos sobre autoeficácia indicam que o processo mimético é determinado muito mais pelas crenças sociais e expectativas de resultados do que por estruturas de reforço. Tal visão põe em xeque a noção de automatismo e reforça a dimensão da autonomia do indivíduo que passa a escolher quais os melhores comportamentos devem ser reproduzidos a partir de suas necessidades particulares, contextuais e

comportamentais. Observa-se, portanto, que a maestria e a proficiência em determinadas ações e representações se dá de forma complexa, onde não bastam apenas guias de ação, mas tudo um complexo sistema autorregulador a partir de diferentes dimensões para fornecer retroalimentação contínua e progressiva para que assim seja possível desempenhos de excelência.(POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2017).

Bandura (2007) defende ainda que a teoria social cognitiva é facilmente indicada para aplicações sociais, pois especifica determinantes modificáveis e a maneira como estes devem ser estruturados, com base nos mecanismos pelos quais operam. “Para exercerem influência sobre si mesmos, os indivíduos devem monitorar seu comportamento e julgá-lo em relação a algum padrão pessoal de mérito e reagir a ele, autoavaliando-se” (p.26).

Desta forma, a teoria social cognitiva passa a defender que a autoeficácia baseada no modelo triádico da agência humana (individual, delegada e coletiva) é substancial. (POLYDORO; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).

Segundo Neves e Martins (2017), no Brasil, a pós-graduação foi institucionalizada por meio da Reforma Universitária de 1968, que modernizou o sistema de ensino superior no Brasil. Deve-se também assinalar que a comunidade científica do país, desde a década de 1920, vinha se organizando e reivindicando a introdução da pesquisa nas universidades brasileiras (Schwartzman, 1979; Bomeny, 2001; Fernandes, 1990; Cavalcanti, 1995).

Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) defendem, contudo, que o conceito de autoeficácia acadêmica não é suficiente para estudos que foquem o nível superior e sugerem para a autoeficácia no ensino superior seria um construto mais completo para compreender o fenômeno no ambiente das instituições de ensino superior.

O modelo proposto por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) foi reduzido de cinco para três dimensões, a partir dos estudos e validação de escala realizados por Vieira, Caires e Polydoro (2011), notadamente, a autoeficácia nas questões acadêmicas, na regulação da formação e na integração social, conforme apresentado em forma da escala, AEFS (autoeficácia na formação superior), tal qual é evidenciado no quadro 2, a partir da crença do aluno em sua capacidade atual de realizar tais ações e comportamentos.

Quadro 2. Crenças de autoeficácia acadêmica

[01. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação]
[02. Nos momentos de avaliação demonstrar o que aprendi durante o curso]
[03. Responder às exigências do meu curso]
[04. Quando necessário, pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso]
[05. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação]
[06. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas]
[07. Trabalhar em grupo]
[08. Compreender os conteúdos abordados no curso]
[09. Tomar decisões relacionadas com a minha formação]
[10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso]
[11. Esforçar-me nas atividades acadêmicas]
[12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso]
[13. Estabelecer um bom relacionamento com meus professores]
[14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos]
[15. Planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso]
[16. Perguntar quando tenho dúvidas]
[17. Estabelecer amizades com os colegas do curso]
[18. Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso]
[19. Resolver problemas inesperados relacionados com a minha formação]
[20. Preparar-me para as avaliações]:

Questões acadêmicas

Regulação da formação

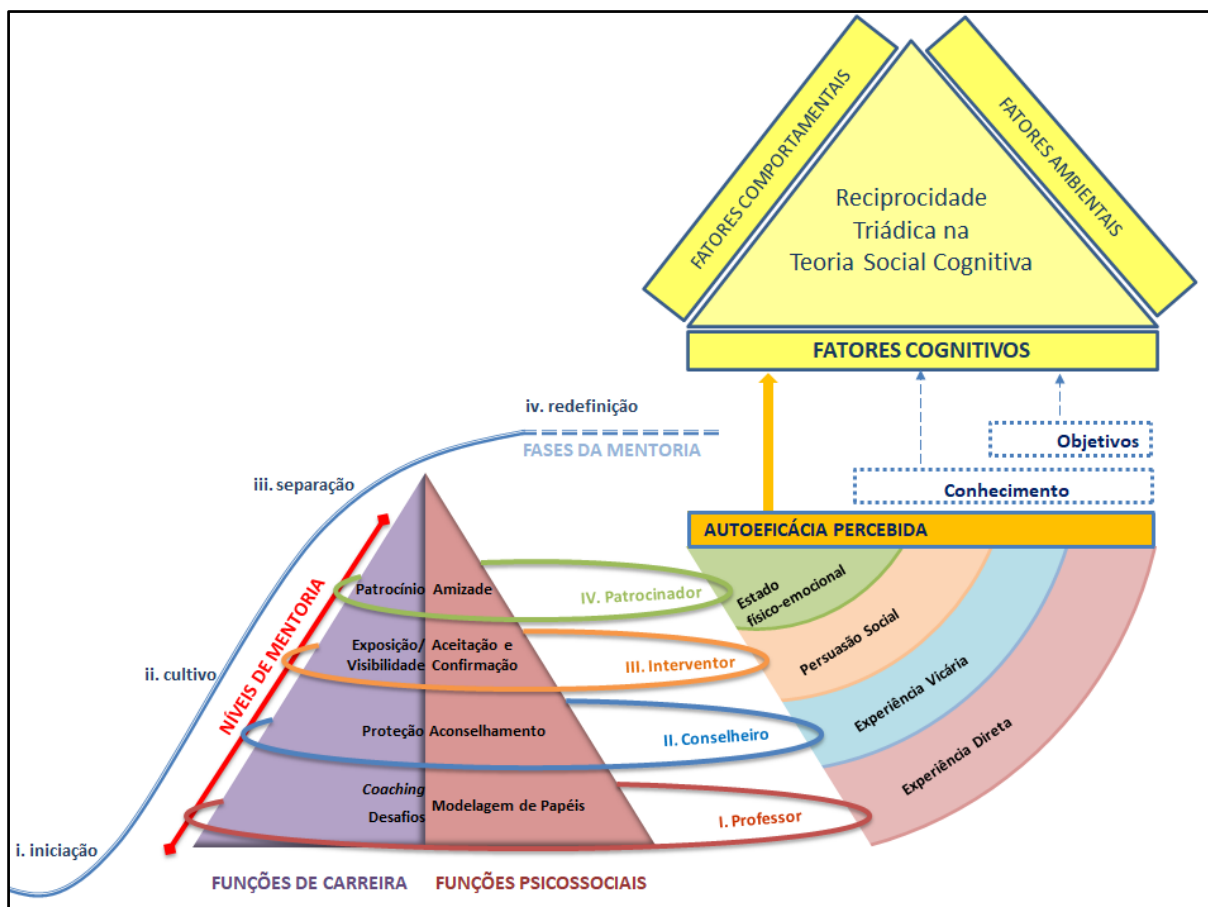
Integração social

Fonte: Vieira, Caires e Polydoro (2017)

2.4 UM MODELO INTEGRATIVO

Isto posto, após o detalhamento de cada elemento necessário à construção de um modelo integrativo de mentoria e autoeficácia a partir da perspectiva sócio-cognitiva de Bandura (1987) apresenta-se a figura 1 que pretende estabelecer as relações entre os construtos objetos desse estudo, para fins exploratórios, ainda que não faça parte dos objetivos principais desse estudo, mas foram dele decorrentes e guiaram a análise reflexiva dos resultados em grande parte.

Figura 1. Modelo integrador de mentoria e autoeficácia



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Verifica-se, portanto, pelo modelo integrativo que na relação triádica de causalidade suportada pela Teoria Social Cognitiva de Bandura, a aprendizagem ocorre a partir da relação dos fatores comportamentais, ambientais e cognitivos. Por sua vez, dentro dos fatores cognitivos que acabam por desempenhar um gatilho para ativar todo o processo de aprendizagem, pela lógica sócio-cognitivista, para além do conhecimento adquirido e dos objetivos pessoais, é preponderante acreditar nos cursos de ação que levam à produção das realizações de alguma forma desejadas pelo indivíduo, ou seja, perceber-se provido de autoeficácia. Tal percepção, por sua vez, é alimentada por quatro fontes, conforme já mencionado: a experiência direta, a experiência vicária, a persuasão social e o estado físico-emocional.

As construções teóricas das componentes dos modelos de mentoria e de autoeficácia apresentados ao longo desta resposta, quando postos em conjunto, permitem determinar possíveis relações integradoras entre os modelos, destacando a

importância de relações de mentoria no processo de ativação e alavancagem da autoeficácia percebido pelo indivíduo mentorado.

Considerando-se as fases da mentoria de Kram (1983) em conjunto com os diferentes níveis de comprometimento do mentor para com a relação com o mentorado, é possível perceber que à medida que os relacionamentos de mentoria avançam no tempo, sucedendo-se as fases há, como afirmam os estudos de Zey (1984), maiores níveis de comprometimento do mentor. Da mesma forma, os estudos sobre as funções de mentoria apresentados por Hegstad (1999), Kram (1988) e Noe (1988), permitem afirmar que as funções de carreira e psicossociais suportadas pelo mentor em relação aos seu mentorados, são mais necessárias e mais utilizadas a depender do nível de comprometimento do mentor.

Assim, dadas as dimensões conceituais de cada uma dessas funções, como já detalhado, é possível perceber que no **início** de uma relação de mentoria um **professor** pode ser essencial ao sucesso das **experiências diretas** e pessoais do indivíduo mentorado, principalmente quando trata-se de fornecer funções de **coaching** e de estabelecimento de **tarefas desafiadoras**, isso do ponto de vista da carreira, e de **modelos** ou cursos de ação mais adequados como parâmetros para as decisões pessoais de vida do mentorado.

Por sua vez, com o **cultivo** da relação de mentoria, em um primeiro momento, o mentor assumindo uma função de **conselheiro**, e fornecendo assim um leque de exemplos seguros a serem seguidos, derivados de sua própria experiência, fornecem uma **proteção** que evita repetição de erros, protegendo o mentorado de falhas no processo de construção de carreira, suprimindo-o ainda com **aconselhamentos** de ordem psicossociais que o permitem adquirir de forma segura uma **experiência vicária**, elemento crucial à percepção de autoeficácia.

Essa mesma ação de **cultivo** da mentoria, em uma fase de maior amadurecimento, dá ao mentor uma maior capacidade de **intervir** de forma construtiva na autoeficácia derivada da **persuasão social**. Como o mentor assume pra si mais responsabilidades pelo mentorado, passa a escanear o ambiente social do mentorado de modo a dotá-lo de mais **visibilidade**, fato que irá garantir maiores oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de habilidades e capacidades, ao passo que, do ponto de vista psicossocial oferece ao mentorado a percepção de tomar parte do grupo social do qual participa, sendo **aceito e confirmado** por este grupo.

Por fim, no momento de maior amadurecimento da relação, que indica também a **separação e redefinição** das partes para benefício da autonomia do mentorado, verifica-se um maior nível de comprometimento e de **patrocínio** por parte do mentor, bem como da oferta de uma certa relação de amizade cuja intensidade ainda é discutida na literatura como concluiu Santos Júnior (2005) mas que é notadamente presente. Esse maior nível de intimidade relacional é fundamental para que as questões **físico-emocionais** sejam compreendidas e suportadas pelo mentor garantindo assim ao mentorado, a confiança necessária para a transposição de problemas neste nível, aspecto essencial da crença na autoeficácia. Ter alguém que confie em si e ter alguém em quem confiar, parece ajudar nesse processo, como afirmam os estudos de Pajares e Olaz (2008).

Um aspecto, porém, que permanece ainda incompleto ao modelo, parece ser os elementos específicos de autoeficácia medidos pelas escalas disponíveis que não proporcionam uma relação direta com as fontes de autoeficácia. Provavelmente, isto ocorre dado o fato de que é necessário desenvolver aspectos mais específicos de autoeficácia para cada grupo estudado conforme defende Bandura (2007). Assim, uma vez que a população objeto do estudo é identificada, torna-se mais fácil elencar os comportamentos particulares a serem questionados. Inclusive, Bandura (2005) apresenta um guia para a construção de escalas específicas de autoeficácia, que parece ser uma boa pista para resolver este *gap* do modelo. Assim sendo, são necessários estudos empíricos para a resolução desse fato e consequentemente avanço na explicação dos fenômenos envolvidos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o delineamento da pesquisa, sua população e as estratégias a serem utilizadas para o teste das hipóteses descritas no capítulo introdutório e que sustentam a tese aqui defendida quanto aos construtos de mentoria acadêmica e autoeficácia acadêmica nas relações de orientação em programas de pós-graduação na área de Administração.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa oferece as informações relativas à abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento deste estudo, identificando um estudo com tipologia de natureza quantitativa, exploratória, descritiva e de levantamento.

Como a pesquisa pretende levantar mais hipóteses acerca do tema estudado, a natureza exploratória da pesquisa pode ser justificada a partir das observações de Triviños (1995, p.109):

os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental.

Assim, considerando o proposto por Cooper e Schindler (2003), destaca-se que por meio da pesquisa exploratória, podem ser desenvolvidos conceitos de forma mais clara, com o estabelecimento de prioridades, o desenvolvimento de definições operacionais e que confluem para um melhor planejamento da pesquisa. Portanto, como uma pesquisa exploratória, pretende-se abordar uma temática escassamente estudada e, desta forma, com poucas informações disponíveis, o que sugere um avanço quanto à compreensão do tema e favorece a construção de um panorama de percepções mais completo sobre o objeto do estudo (BRIMAN, 1998).

A 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 deste trabalho: Mentoria acadêmica e Autoeficácia Acadêmica, possibilitando o levantamento de estudos sobre estes temas e investigando os *gaps* apresentados.

É também uma pesquisa de levantamento, pois, por meio de uma coleta sistemática dos dados propostos com o uso de combinado de duas escalas, é possível responder questões que versam sobre a distribuição das variáveis, bem como das relações entre essas variáveis. (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1981).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa serão questionários, estruturados, auto-administrados baseados: (i) para mentoria, no questionário original elaborado e validado por Noe (1988) e nos enriquecimentos realizados no mesmo instrumento por Carvalho (2003), Carvalho e Calado Dias (2004) e Santos Júnior (2005); e (ii) para autoeficácia, na escala de autoeficácia na formação superior de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010).

Além destas escalas, serão incorporadas variáveis demográficas que caracterizem a população objeto do estudo e que possam dar suporte às análises estatísticas que serão realizadas para teste das hipóteses.

Para Leedy e Ormrod (2010), a pesquisa descritiva 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 a sua confirmação ou refutabilidade.

Assim, os dados serão 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, espera-se utilizar da estatística multivariada de dados a partir das informações coletadas com a aplicação das escalas, com a análise fatorial de componentes principais. Para todas as análises a literatura pertinente também será revisitada, de modo a adequar os procedimentos quando necessário.

3.2 POPULAÇÃO DA PESQUISA

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).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) organiza os programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil em 49 áreas de avaliação (Quadro 3), agregadas, por critério de afinidade, em dois níveis. O primeiro nível é organizado em três Colégios e o segundo nível é composto por nove Grandes Áreas (CAPES, 2019).

Esta pesquisa se concentrará na avaliação da área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, sendo estudados apenas os cursos de pós-graduação das áreas básicas (Quadro 4) de: Administração; Administração de Empresas; Administração Pública; Organizações Públicas; e, pontualmente, os cursos de administração e ciências contábeis (FUCAPE) e ciências contábeis e administração (UNOCHAPECÓ), que apesar de integrar Administração e Ciências Contábeis, fazem parte da área básica de Ciências Contábeis. Sendo assim, não serão estudadas as áreas básicas de Administração de produção; Administração financeira; Mercadologia; Negócios internacionais; Administração de recursos humanos; Contabilidade e finanças públicas; política e planejamento governamentais; Administração de pessoal; Administração de setores específicos; Turismo e os demais cursos da área básica de Ciências Contábeis.

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 da Área De Avaliação de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, apenas das áreas básicas de Administração; Administração de Empresas; Administração Pública; Organizações Públicas; e, pontualmente, os cursos de administração e ciências contábeis (FUCAPE) e ciências contábeis e administração (UNOCHAPECÓ), conforme listas de matriculados disponibilizadas nos sites dos

programas de pós-graduação em administração (PPGs). Toda a população de pesquisa será convidada, por e-mail ou pelo direcionamento de e-mail via plataforma *Lattes*, a participar do estudo por meio do preenchimento de um questionário virtual, hospedado na plataforma *Google Forms*, durante o período de 13 de junho a 12 de julho de 2022.

Quadro 3: Áreas de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*

COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA		
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CIÊNCIAS DA SAÚDE
Ciência de Alimentos Ciências Agrárias I Medicina Veterinária Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Biodiversidade Ciências Biológicas II Ciências Biológicas III	Educação Física Enfermagem Farmácia Medicina I Medicina II Medicina III Nutrição Odontologia Saúde Coletiva
COLÉGIO DE HUMANIDADES		
CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES
Antropologia / Arqueologia Ciência Política e Relações Internacionais Ciências da Religião e Teologia Educação Filosofia Geografia História Psicologia Sociologia	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo Arquitetura, Urbanismo e Design Comunicação e Informação Direito Economia Planejamento Urbano e Regional / Demografia Serviço Social	Artes Linguística e Literatura
COLEGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR		
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	ENGENHARIAS	MULTIDISCIPLINAR
Astronomia / Física Ciência da Computação Geociências Matemática / Probabilidade e Estatística Química	Engenharias I Engenharias II Engenharias III Engenharias IV	Biotecnologia Ciências Ambientais Ensino Interdisciplinar Materiais

Fonte: Adaptado CAPES, 2019

Quadro 4: Área de avaliação: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo

60200006	ADMINISTRAÇÃO
60201002	ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
60201010	ADMINISTRAÇÃO DE PRODUÇÃO
60201029	ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA
60201037	MERCADOLOGIA
60201045	NEGÓCIOS INTERNACIONAIS
60201053	ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS
60202009	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
60202017	CONTABILIDADE E FINANÇAS PÚBLICAS
60202025	ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS
60202033	POLÍTICA E PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAIS
60202041	ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL
60203005	ADMINISTRAÇÃO DE SETORES ESPECÍFICOS
60204001	CIÊNCIAS CONTÁBEIS
61300004	TURISMO

Fonte: Adaptado CAPES, 2019

Como os métodos de amostragem não probabilísticas estabelecem amostras arbitrariamente sem uma estrutura probabilística específica, a internet é muito adequada para a obtenção de amostragem não probabilística. A internet pode acessar de forma fácil, rápida e barata um numeroso conjunto de sujeitos (BEST; HARRISON, 2009).

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 35 variáveis, o que pediria por esta lógica um total de 140 a 400 respostas. Como foram consideradas válidas, 405 respostas, o critério estabelecido é aceito com folga, inclusive para a maior dimensão per capita.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados desta pesquisa será um questionário, estruturado, auto-administrado (VERGARA, 2015) de Brodeur *et a*

(2015)); e na escala de auto-eficácia na formação superior de Vieira, Caires e Polydoro e Guerreiro-Casanova (2011).

O questionário constou de quatro partes principais: orientações iniciais; itens sobre as funções de mentoria acadêmica; itens sobre autoeficácia na formação superior; e dados demográficos, além de espaço para questões abertas, conforme quadro 5.

Quadro 5: Variáveis do instrumento de coleta de dados

ESCALA DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA	
[01. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação]	01A-CONTEUDO_APREND
[02. Nos momentos de avaliação demonstrar o que aprendi durante o curso]	02A-AVALIACAO_APREND
[03. Responder às exigências do meu curso]	03A-EXIG_CURSO
[04. Quando necessário, pedir ajuda aos colegas nas atividades curso]	04A-PEDIR_AJUD_COLEG
[05. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação]	05A-REFLX_OBJT
[06. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas]	06A-APLIC_PRATICA
[07. Trabalhar em grupo]	07A-TRAB_GRUPO
[08. Compreender os conteúdos abordados no curso]	08A-COMPR_CONT
[09. Tomar decisões relacionadas com a minha formação]	09A-TOM_DECIS
[10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso]	10A-COOP_COLEGAS
[11. Esforçar-me nas atividades acadêmicas]	11A-ESFORCO_ATIV_ACAD
[12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso]	12A-MOTIV_ATIV_CURSO
[13. Estabelecer um bom relacionamento com meus professores]	13A-RELACION_PROFS
[14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos]	14A-PRAZOS
[15. Planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso]	15A-PLAN_REALIZ_ATIV
[16. Perguntar quando tenho dúvidas]	16A-PERG_DUV
[17. Estabelecer amizades com os colegas do curso]	17A-AMIZ_COLEG
[18. Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso]	18A-ATUALIZ_CONHEC
[19. Resolver problemas inesperados relacionados com a minha formação]	19A-RESOLV_PROB_INESP
[20. Preparar-me para as avaliações]	20A-PREPAR_AVALIAC
ESCALA DE MENTORIA ACADÊMICA	
[21. Meu/minha orientador(a) me dá conselhos úteis quando conto a ele minhas necessidades, minhas preocupações e minhas dificuldades]	21M-CONS_PEDIDOS

Continua

Cont. Quadro 5: Variáveis do instrumento de coleta de dados

[22. Meu/minha orientador(a) gosta de me dar conselhos construtivos]	22M-CONS_DADOS
[23. Meu/minha orientador(a) me dá informações para me ajudar em minhas ações e na solução de meus problemas]	23M-INFORM_AJUD_PROB
[24. Meu/minha orientador(a) e eu estamos trabalhando juntos para atingir metas mutuamente acordadas]	24M-TRAB_JUNTO_METAS
[25. Estabelecemos um bom entendimento do tipo de mudanças que seriam boas para mim]	25M-BOM_ENTEND_MUD
[26. Meu/minha orientador(a) e eu concordamos sobre as coisas que preciso fazer para ajudar a melhorar minha situação atual]	26M-CONC_MELHOR_SIT
[27. Nós concordamos sobre o que é importante que seja trabalhado em mim]	27M-CONC_TRAB_MIM
[28. Acredito que a maneira como estamos trabalhando atualmente está correta]	28M-ACRED_TRAB_CORRET
[29. Meu/minha orientador(a) entende minhas necessidades, minhas preocupações e meus problemas] (já invertida)	29M-ENTEND_NECES
[30. Meu/minha orientador(a) ouve atentamente as necessidades, preocupações e realizações que compartilho com ele] (já invertida)	30M-OUVE_NECES
[31. Quando nos encontramos, meu/ma orientador(a) fala mais que do eu]	31M-FALA MAIS
[32. Muitas vezes, meu/minha orientador(a) toma decisões por mim]	32M-TOMA_DECIS
[33. Meu/minha orientador(a) me valoriza mesmo depois que eu cometo alguma falha]	33M-ME_VALOR_FALHA
[34. Meu/minha orientador(a) sempre me diz o que faço bem]	34M-DIZ_FAZ_BEM
[35. Meu/minha orientador(a) me parabeniza quando eu faço algo certo]	35M-PARABENS_CERTO
VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS	
36. Idade (em anos)?	36D-IDADE
37. Sexo:	37D-SEXO
38. Estado Civil?	38D-EST_CIVIL
39. Você é aluno(a) de:	39D-CURSO
40. Qual o seu atual programa de pós-graduação?	40D-PROGRAMA
41. Ano de entrada no seu curso:	41D-ENTRADA
42. Recebe atualmente alguma bolsa de fomento/pesquisa/capes etc.?	42D-BOLSA
43. É graduado(a) em Administração?	43D-GRAD_ADM
44. Sua graduação foi feita na mesma instituição atual?	44D-GRAD_INST
45. Foi bolsista de iniciação científica na graduação?	45D-BOLSISTA_GRAD

Continua

Cont. Quadro 5: Variáveis do instrumento de coleta de dados

46. (APENAS PARA DOUTORANDOS): Seu mestrado foi em Administração?	46D-MESTRADO_ADM
47. (APENAS PARA DOUTORANDOS): Seu mestrado foi no mesmo programa de pós-graduação atual?	47D-MESTRADO_PROG
48. A maior classificação QUALIS de um periódico onde você publicou como autor ou coautor foi:	48D-QUALIS
VARIÁVEIS COVID	
49. Em relação às orientações remotas durante o período da pandemia do COVID19:	49C-ORIENT_REMOT
50. Você acredita que seu desempenho acadêmico durante a pandemia do COVID19 foi afetado?	50C-DESEMP
VARIÁVEIS TOTALIZANTES	
51. De 0 (zero) a 10 (dez) que nota geral você dá a si próprio em termos de acreditar em sua eficácia em seu atual curso de pós-graduação	51A-GERAL_AE
52. De 0 (zero) a 10 (dez) que nota geral você dá para sua relação de orientação com seu/sua orientador(a), hoje?	52M-GERAL_MENT
VARIÁVEIS CRIADAS	
53. REGIÃO DO PPG	53D-REGIÃO

Fonte: autor (2022)

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após o detalhamento dos procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa, neste capítulo são apresentados os resultados principais deste estudo, especialmente no tocante às descobertas relacionadas aos objetivos/hipóteses propostas, contudo, verificando-se ainda alguns outros aspectos que de alguma forma suportam as temáticas que norteiam esta pesquisa.

Em um primeiro momento é apresentada a análise descritiva das variáveis pesquisadas, tanto àquelas associadas aos construtos de autoeficácia acadêmica e de mentoria acadêmica, quanto as variáveis demográficas complementares a este estudo. Na sequência são apresentadas as análises estatísticas realizadas para fins de sustentação das hipóteses de pesquisa. Importante frisar que essa divisão nas análises é mais didática, haja vista que ambas se complementam e se apoiam em seus achados.

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA

Duas escalas serviram de suporte para esse estudo, conforme já mencionado.

Para fins de mensuração do construto autoeficácia acadêmica foi utilizada a escala AEFS (autoeficácia na formação superior) adaptada por Vieira, Caires e Polidoro (2011) a partir de Polidoro e Guerreiro-Casanova (2011), uma escala de 20 itens.

Para o construto de mentoria acadêmica, foi utilizada a escala MBS (Mentor Behavior Scale) de Brodeur et al (2015), uma escala de 15 itens.

Também foram conduzidas questões complementares a fim de tratar o perfil demográfico da amostra estudada para com aspectos considerados importantes a partir das concepções teóricas dos construtos para a amostra.

4.1.1 Autoeficácia acadêmica

A AEFS de Vieira, Caires e Polidoro (2017) é uma escala reduzida, testada e validada, a partir da escala original de Polidoro e Guerreiro-Casanova (2011) e serviu como base para esta pesquisa.

Os respondentes, em formulário eletrônico, tiveram acesso em primeiro lugar às perguntas sobre autoeficácia acadêmica, haja vista que esta é, para este estudo, a variável dependente, de modo a que as perguntas sobre mentoria acadêmica não produzissem viés nas respostas dadas.

A AFES (2017) possui ao todo 20 itens, onde os respondentes são convidados a responder em uma escala tipo likert de 6 pontos, onde os extremos 1 e 6 variam de “nada confiante” até “totalmente confiante”. A confiança que se busca descobrir diz respeito às crenças auto-percebidas e auto-declaradas, segundo as proposições de Bandura (2006) para a construção de escalas para aspectos particulares do construto maior de “autoeficácia”.

Segundo as proposições teóricas, confirmadas em grande parte, também para este estudo, os 20 itens se dividem em três grandes fatores, aqui denominados de “questões acadêmicas” (AE1), “interação social” (AE2) e “regulação da formação” (AE3).

A ordem dos itens, tal qual foi acessada pelos respondentes, é apresentada na tabela 1, que contém ainda as informações do título dado à variável, o fator do qual faz parte segundo os propositores da escala utilizada, o número de casos com respostas válidas, a média das respostas (considerando que a escala varia de 1 a 6), a moda (apresentada em termos de valor absoluto e da quantidade de casos) além da medida de dispersão representada pelo desvio-padrão nas respostas. As cores determinadas para as linhas indicam o fator ao qual os itens correspondem segundo a AFES.

A partir desta primeira tabela já é possível perceber que as modas para todos os itens foram ou 5 ou 6, o que mostra uma medida de tendência central elevada para os respondentes, com a maior parte dos casos figurando nos dois pontos mais elevados da escala de medição da autoeficácia acadêmica percebida e autodeclarada pelos participantes da pesquisa

Tabela 1. Estatística descritiva das variáveis da escala AEFS

Item	Título da Variável	Fator	Casos Válidos	Média	Moda (valor)	Moda (casos)	Desvio Padrão
[01. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação]	01A-CONTEUDO_APREND	AE1	405	5,03	5	158	1,00434
[02. Nos momentos de avaliação demonstrar o que aprendi durante o curso]	02A-AVALIACAO_APREND	AE1	405	4,63	5	165	1,08626
[03. Responder às exigências do meu curso]	03A-EXIG_CURSO	AE1	405	4,66	5	136	1,15648
[04. Quando necessário, pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso]	04A-PEDIR_AJUD_COLEG	AE2	405	5,02	6	186	1,17507
[05. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação]	05A-REFLX_OBJT	AE1	405	4,93	6	158	1,15803
[06. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas]	06A-APLIC_PRATICA	AE1	405	4,60	5	128	1,18259
[07. Trabalhar em grupo]	07A-TRAB_GRUPO	AE2	405	4,96	6	175	1,19546
[08. Compreender os conteúdos abordados no curso]	08A-COMPR_CONT	AE1	405	4,86	5	184	0,97363
[09. Tomar decisões relacionadas com a minha formação]	09A-TOM_DECIS	AE1	405	4,85	6	143	1,14733
[10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso]	10A-COOP_COLEGAS	AE2	405	5,24	6	202	0,94435
[11. Esforçar-me nas atividades académicas]	11A-ESFORCO_ATIV_ACAD	AE3	405	5,21	6	194	0,96877
[12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso]	12A-MOTIV_ATIV_CURSO	AE3	405	4,72	5	139	1,17515
[13. Estabelecer um bom relacionamento com meus professores]	13A-RELACION_PROFS	AE2	405	5,23	6	203	0,97125
[14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos]	14A-PRAZOS	AE3	405	4,90	6	171	1,23285
[15. Planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso]	15A-PLAN_REALIZ_ATIV	AE3	405	4,83	6	148	1,18284
[16. Perguntar quando tenho dúvidas]	16A-PERG_DUV	AE2	405	4,78	6	141	1,23736
[17. Estabelecer amizades com os colegas do curso]	17A-AMIZ_COLEG	AE2	405	4,88	6	169	1,28928
[18. Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso]	18A-ATUALIZ_CONHEC	AE3	405	4,83	5	137	1,09896
[19. Resolver problemas inesperados relacionados com a minha formação]	19A-RESOLV_PROB_INESP	AE3	405	4,63	5	134	1,14557
[20. Preparar-me para as avaliações:]	20A-PREPAR_AVALIAC	AE3	405	4,80	5	144	1,12750

Fonte: Autor (2022)

Considerando que os itens de menor média foram os itens 2 e 19, que tratam respectivamente das crenças quanto a “demonstrar o que foi aprendido nos momentos de avaliação” e quanto a “resolver problemas inesperados relacionados com a

formação”, percebe-se que em termos de autoeficácia acadêmica, segundo a autodeclaração dos respondentes, a média para todos os 20 itens analisados encontra-se no estrato 25% mais alto da escala utilizada, com destaque para os itens 10 (M=5,24), 11 (M=5,21) e 13 (M=5,23), que tratam, respectivamente, das crenças em conseguir “cooperar com os colegas nas atividades de curso”, “esforçar-se nas atividades acadêmicas” e “estabelecer bom relacionamentos com os professores”, cujas médias estão localizadas no estrato 15% mais alto da escala. Importante ressaltar ainda que 203 respondentes, ou seja, mais da metade da amostra, se deu a nota mais alta nessa crença associada ao estabelecimento de bons relacionamentos com os professores, o que, de certa forma, parece ser um bom preditor para bons relacionamentos de mentoria, tendo em vista que o orientador é sempre um professor e que vários programas procuram fazer um ajustamento mútuo na determinação da relação de orientação e que o bom relacionamento tendo a ser um importante elemento nesse processo de ajustamento em programas formais de mentoria.

A tabela 2, por sua vez, sumariza as avaliações feitas de cada item para cada fator segundo a proposição da AFES. Percebe-se uma certa uniformidade entre as três dimensões (assuntos acadêmicos, interação social e regulação da formação), estando todas elas no estrato 20% mais alto da escala de mensuração utilizada.

Tabela 2. Estatística descritiva dos fatores da escala AEFS

Fatores	Variáveis	Casos Válidos	Média	Moda (valor)	Moda (casos)	Desvio Padrão
Assuntos acadêmicos	AE1	405	4,795	5,00	35	0,86453
Interação social	AE2	405	5,018	6,00	55	0,88779
Regulação da formação	AE3	405	4,847	5,28	36	0,90886
Autoeficácia acadêmica	AETot	405	4,887	6,00	15	0,80390

Fonte: Autor (2022)

Importante ainda destacar que essas informações servirão ainda de suporte para a verificação das hipóteses deste estudo.

Ao final do formulário foi solicitado que cada respondente desse uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) para sua autoeficácia acadêmica, de modo que a média dos

respondentes foi de 7,80 que praticamente se iguala ao percentual quando considera-se a escala de autoeficácia cuja nota proporcional em escala decimal sera de 8,15.

4.1.2 Mentoria acadêmica

A MBS de Brodeur et al (2015) é uma escala 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. Com o intuito de garantir uma uniformidade de escalas, também foi utilizada uma escala do tipo likert de 6 pontos, 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, nesta pesquisa, de 21 a 28), “envolvimento” (itens 29 e 30), “suporte à autonomia” (itens 31 e 32, com valores invertidos) e “suporte às competências” (itens 33, 34 e 35). A tabela 3 apresenta cada fator resultante do agrupamento de itens segundo proposição da MBS.

Contudo, como será melhor exposto na seção sobre a hipótese 1, onde será apresentado o teste de consistência desta escalam todos os itens, com exceção dos itens 31 e 32, 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 3 apresentando os valores de todos os itens, para fins de cálculo da variável mentoria acadêmica, apenas os itens de 21 a 30 e de 33 a 35 serão considerados. A discussão mais aprofundada desta escolha será oportunamente apresentada também na seção que faz referência à hipótese 1.

Tabela 3. Estatística descritiva das variáveis da escala MBS

Perguntas	Variáveis	Casos Válidos	Média	Moda (valor)	Moda (casos)	Desvio Padrão
[21. Meu/minha orientador(a) me dá conselhos úteis quando conto a ele/minhas necessidades, minhas	21M-CONS_PEDIDOS	405	4,93	6	193	1,32013
[22. Meu/minha orientador(a) gosta de me dar conselhos construtivos]	22M-CONS_DADOS	405	4,89	6	188	1,35562
[23. Meu/minha orientador(a) me dá informações para me ajudar em minhas ações e na solução de meus	23M-INFORM_AJUD_PROB	405	4,89	6	185	1,33199
[24. Meu/minha orientador(a) e eu estamos trabalhando juntos para atingir metas mutuamente acordadas]	24M-TRAB_JUNTO_METAS	405	4,63	6	170	1,51901
[25. Estabelecemos um bom entendimento do tipo de mudanças que seriam boas para mim]	25M-BOM_ENTEND_MUD	405	4,76	6	160	1,38842
[26. Meu/minha orientador(a) e eu concordamos sobre as coisas que preciso fazer para ajudar a melhorar	26M-CONC_MELHOR_SIT	405	4,82	6	163	1,33171
[27. Nós concordamos sobre o que é importante que seja trabalhado em mim]	27M-CONC_TRAB_MIM	405	4,64	6	152	1,45508
[28. Acredito que a maneira como estamos trabalhando atualmente está correta]	28M-ACRED_TRAB_CORRET	405	4,53	6	142	1,51961
[29. Meu/minha orientador(a) entende minhas necessidades, minhas preocupações e meus problemas] (já	29M-ENTEND_NECES	405	4,64	6	162	1,50524
[30. Meu/minha orientador(a) ouve atentamente as necessidades, preocupações e realizações que	30M-OUVE_NECES	405	4,78	6	185	1,47158
[31. Quando nos encontramos, meu/minha orientador(a) fala mais do que eu]	31M-FALA MAIS	405	3,34	3	91	1,62006
[32. Muitas vezes, meu/minha orientador(a) toma decisões por mim]	32M-TOMA_DECIS	405	4,18	6	111	1,58676
[33. Meu/minha orientador(a) me valoriza mesmo depois que eu cometo alguma falha]	33M-ME_VALOR_FALHA	405	4,49	6	124	1,47522
[34. Meu/minha orientador(a) sempre me diz o que faço bem]	34M-DIZ_FAZ_BEM	405	4,35	6	118	1,52829
[35. Meu/minha orientador(a) me parabeniza quando eu faço algo certo]	35M-PARABENS_CERTO	405	4,74	6	171	1,44902

Fonte: Autor (2022)

Assim, os itens 21, 22 e 23, que tratam, respectivamente, 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 valoração do orientando pelo orientador e encontram-se nos itens 33 (“orientador valorizar o orientando mesmo quando este comete algum erro” com média igual a 4,49) e 34 (“orientador sempre diz o que o orientando faz bem” com média em torno de 4,35)

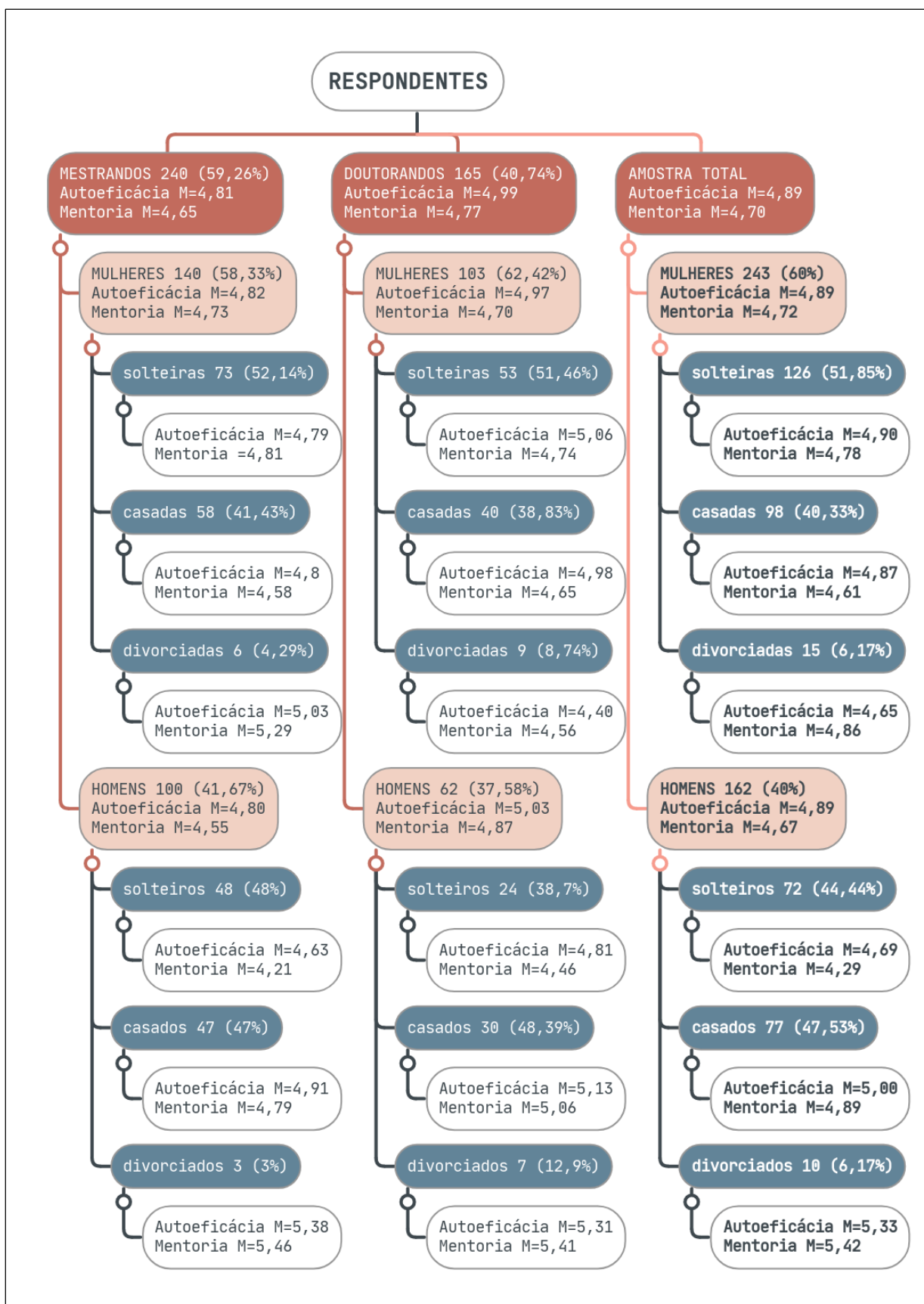
4.1.3 Dados Demográficos

O quadro 6 apresenta o resultado de algumas variáveis demográficas utilizadas neste estudo, notadamente, o curso do respondente (se mestrado ou doutorado), o sexo, e o estado civil, destacando para cada conjunto estratificado a quantidade de casos, sua proporção e as médias obtidas para os construtos de autoeficácia acadêmica e de mentoria acadêmica.

Verifica-se que em torno de 60% dos respondentes estão no mestrado e 40% no doutorado. Igual proporção é obtida, respectivamente, para mulheres e homens, que responderam à pesquisa. Em todos os estratos destacados na figura, o número de mulheres solteiras é maior do que a de casadas e/ou divorciadas, contudo, esta proporção só acontece para os homens que estão matriculados no doutorado.

É perceptível ainda que a menor média para autoeficácia acadêmica encontra-se entre mulheres doutorandas divorciadas ($M=4,4$), mas que mesmo assim, significa que todos os conjuntos destacados obtêm valores de autoeficácia que figuram no estrato 30% mais elevado da escala de medição de autoeficácia acadêmica. Homens mestrandos divorciados, por sua vez, têm maiores escores para autoeficácia acadêmica, contudo é importante destacar que apenas três respondentes se localizam nesse subconjunto amostral.

Quadro 6. Variáveis demográficas (curso x sexo x estado civil)



Fonte: Autor (2022)

A tabela 4 traz a média de idade dos respondentes da pesquisa. Percebe-se que não há grande variação da média de idade em nenhum dos segmentos destacados.

Tabela 4. Idade dos respondentes

RESPONDENTES M= 35,6 anos			
MESTRANDOS M= 35 anos		DOUTORANDOS M= 36,5 anos	
Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
M=34,4 anos	M=36 anos	M=35,2 anos	M=38,5 anos

Fonte: Autor (2022)

4.2 HIPÓTESES

Nesta seção, com o suporte das seções anteriores, as hipóteses do estudo serão reapresentadas e submetidas a uma série de testes estatísticos para verificação de suas validades.

Cada hipótese tende a sustentar um aspecto específico da tese deste trabalho, que: **A relação orientador/orientando em cursos de mestrado e doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração se configura como uma relação de mentoria acadêmica de qualidade que se reflete em um alto nível de autoeficácia acadêmica do orientando/mentorado.**

4.2.1 Hipótese 1

A hipótese 1 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 1: “**H1: 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 5, 6 e 7 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 significativamente 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 5. Análise fatorial não rotacionada para a escala MBS

Cargas Fatoriais (Não rotacionadas) Extração dos Componentes Principais (cargas marcadas em vermelho são >.500000)	
VARIÁVEIS	FATOR1
21M-CONS_PEDIDOS	-0.890127
22M-CONS_DADOS	-0.875903
23M-INFORM_AJUD_PROB	-0.917504
24M-TRAB_JUNTO_METAS	-0.861603
25M-BOM_ENTEND_MUD	-0.874108
26M-CONC_MELHOR_SIT	-0.884199
27M-CONC_TRAB_MIM	-0.841646
28M-ACRED_TRAB_CORRET	-0.855642
29M-ENTEND_NECES	-0.888807
30M-OUVE_NECES	-0.887379
31M-FALA MAIS	0.045795
32M-TOMA_DECIS	-0.187042
33M-ME_VALOR_FALHA	-0.760264
34M-DIZ_FAZ_BEM	-0.720209
35M-PARABENS_CERTO	-0.736656
Var. Explicada	9.383938
Prp.Totl	0.625596

Fonte: Autor (2022)

Tabela 6. Análise fatorial (*eigenvalues*) para a escala MBS

<i>Eigenvalues</i> – Extração dos Componentes Principais				
Valores	<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: Autor (2022)

Tabela 7. 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
21M-CONS_PEDIDOS	0.896863	0.014062
22M-CONS_DADOS	0.888780	-0.060927
23M-INFORM_AJUD_PROB	0.922159	-0.034678
24M-TRAB_JUNTO_METAS	0.875559	-0.045069
25M-BOM_ENTEND_MUD	0.884288	-0.000539
26M-CONC_MELHOR_SIT	0.891580	0.022054
27M-CONC_TRAB_MIM	0.854661	0.031464
28M-ACRED_TRAB_CORRET	0.868758	-0.008555
29M-ENTEND_NECES	0.890459	0.128969
30M-OUVE_NECES	0.889625	0.121893
31M-FALA MAIS	-0.092437	0.854925
32M-TOMA_DECIS	0.162684	0.846938
33M-ME_VALOR_FALHA	0.781427	0.080052
34M- DIZ_FAZ_BEM	0.744241	0.094981
35M-PARABENS_CERTO	0.759640	0.088683
Var. Explicada	9.634274	1.511679
Prp.Totl	0.642285	0.100779

Fonte: Autor (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 na tabela 8, 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.

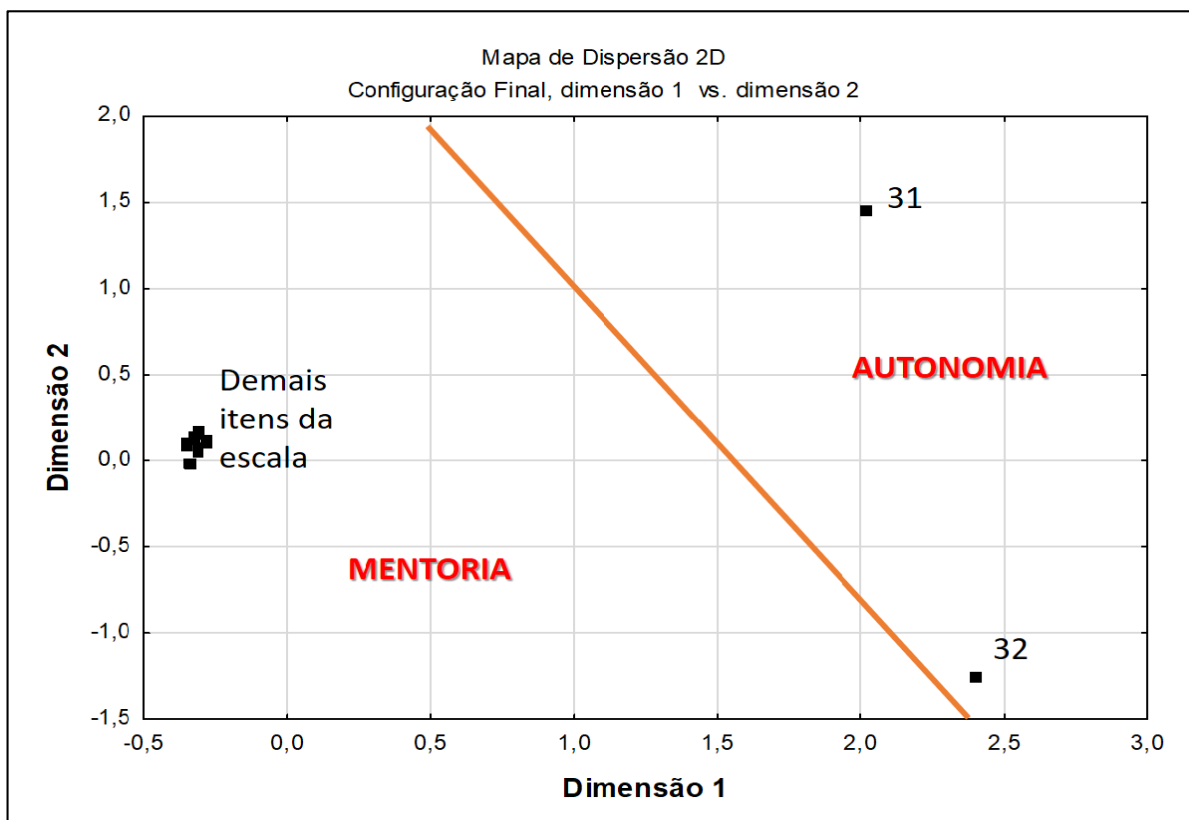
Tabela 8. Análise de confiabilidade para a escala MBS

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: Autor (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.

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: Autor (2022)

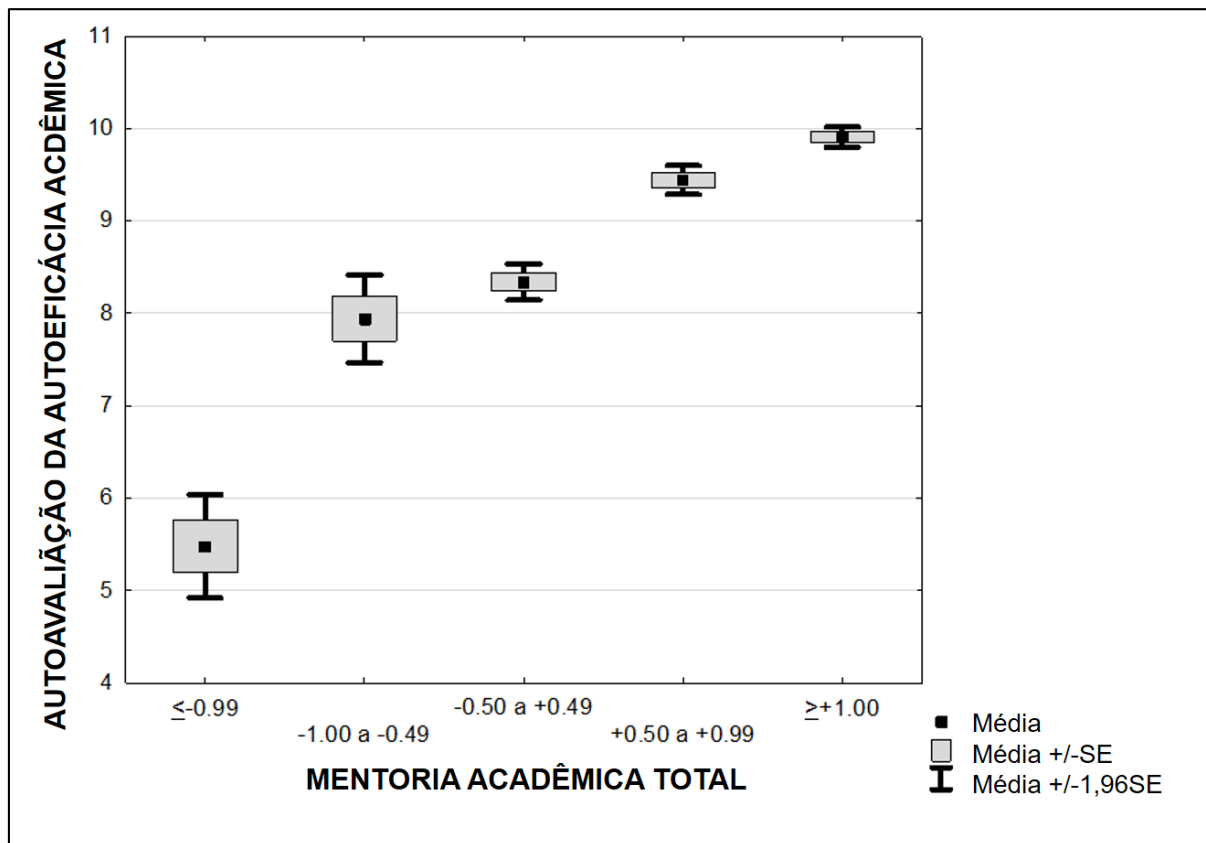
Tal fenômeno já havia apresentado tal distorção nos estudos de Brodeur et al (2015), mas os autores preferiram manter no instrumento as variáveis que compunham essa dimensão porque embora não houvesse indícios de que ajudaria na confiabilidade da mensuração do construto, também não prejudicava e poderia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

Tabela 9. Correlação de *Spearman* entre os escores 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: Autor (2022)

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



Fonte: Autor (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.

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 gráfico 2 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 1 se apresenta como verdadeira, dentro dos parâmetros aqui mencionados.

4.2.2 Hipótese 2

A hipótese 2 deste estudo está associada à mensuração do construto autoeficácia acadêmica, realizada a partir da escala AFES (2011), conforme já mencionado nos procedimentos metodológicos. Baseiam a testagem dessa hipótese, a confiabilidade da escala, bem como a análise dos fatores que a compõe e as medições realizadas a partir da escala e o mapa de dispersão das variáveis. O intuito é de descobrir o nível de autoeficácia acadêmica declarada pelos respondentes, partindo de uma perspectiva de resposta que mostre níveis mais elevados do construto para a amostra pesquisada.

Desta forma, temos a hipótese 2 como sendo: ***“H2: A autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração é alta”.***

O primeiro passo para o teste desta hipótese, foi testar a confiabilidade da escala AFES para a medição do construto na amostra selecionada para a pesquisa, a qual mostrou um nível de significância consistente de 0,95 como mostra a tabela 10, quando são inseridos os 20 itens componentes da escala. Mesmo a análise fatorial e a SSA realizadas para esse cálculo estatístico (a serem apresentadas em seguida) apresentando um comportamento duvidoso dos itens 18, 19 e 20 quanto a que fator fazem parte, ainda assim, os testes realizados sem essas variáveis, duas delas e mesmo uma a uma mostraram que ainda assim a escala tem maior confiabilidade com os itens presentes (ver tabela 11)

Tabela 10. Análise de confiabilidade para a escala AEFS

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,950	20

Fonte: Autor (2022)

Tabela 11. Análise de confiabilidade para a escala AEFS (com exclusão de variáveis)

Testes de confiabilidade	N de itens	Alfa de Cronbach
excluindo itens 18, 19 e 20	17	0,937 < 0,950*
excluindo itens 18 e 19	18	0,942 < 0,950*
excluindo itens 18 e 20	18	0,941 < 0,950*
excluindo itens 19 e 20	18	0,942 < 0,950*
excluindo item 18	19	0,944 < 0,950*
excluindo item 19	19	0,945 < 0,950*
excluindo item 20	19	0,946 < 0,950*

(*) confiabilidade do modelo completo (ver quadro Z)

Fonte: Autor (2022)

A análise fatorial (ver tabelas 12, 13 e 14) realizada para a escala AEFS aplicada à amostra, corrobora na maior parte com as dimensões previstas por Vieira, Caires e Polydoro (2011).

Tabela 12. Análise fatorial não rotacionada para a escala AEFS

Cargas Fatoriais (Não rotacionadas) Extração dos componentes principais (cargas marcadas em veelho são >.500000)	
VARIÁVEIS	FATOR 1
01A-CONTEUDO_APREND	-0.685232
02A-AVALIACAO_APREND	-0.710148
03A-EXIG_CURSO	-0.703421
04A-PEDIR_AJUD_COLEG	-0.642754
05A-REFLX_OBJT	-0.707808
06A-APLIC_PRATICA	-0.694731
07A-TRAB_GRUPO	-0.591023
08A-COMPR_CONT	-0.728068
09A-TOM_DECIS	-0.745836
10A-COOP_COLEGAS	-0.672618
11A-ESFORCO_ATIV_ACAD	-0.666330
12A-MOTIV_ATIV_CURSO	-0.703552
13A-RELACION_PROFS	-0.696986
14A-PRAZOS	-0.657491
15A-PLAN_REALIZ_ATIV	-0.743455
16A-PERG_DUV	-0.691455
17A-AMIZ_COLEG	-0.621820
18A-ATUALIZ_CONHEC	-0.776676
19A-RESOLV_PROB_INESP	-0.765418
20A-PREPAR_AVALIAC	-0.790642
Var. Explicada	9.842274
Prp.Totl	0.492114

Fonte: Autor (2022)

Tabela 13. Análise fatorial (eigenvalues) para a escala AEFS

<i>Eigenvalues</i> - Extração dos Componentes Principais				
Valor	<i>Eigenvalue</i>	% Variância Total	<i>Eigenvalue</i> Cumulativo	Cumulativo %
1	10.34097	51.70487	10.34097	51.70487
2	1.40671	7.03354	11.74768	58.73841
3	1.26808	6.34039	13.01576	65.07880

Fonte: Autor (2022)

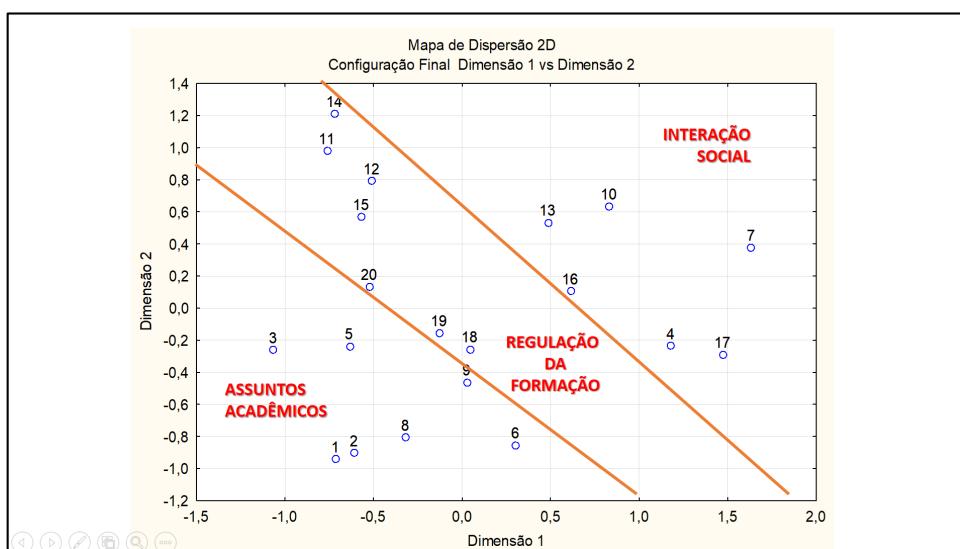
Tabela 14. Análise fatorial com rotação varimax para a escala AEFS

Cargas Fatoriais (normalizadas rotação Varimax) Extração dos Componentes Principais (cargas marcadas em vermelho são .500000)			
Variáveis	Fator 1	Fator 2	Fator 3
01A-CONTEUDO_APREND	0.169782	0.201345	0.779325
02A-AVALIACAO_APREND	0.194911	0.184996	0.807741
03A-EXIG_CURSO	0.396833	0.138523	0.670459
04A-PEDIR_AJUD_COLEG	0.183617	0.722065	0.269990
05A-REFLX_OBJT	0.385023	0.313495	0.539614
06A-APLIC_PRATICA	0.203350	0.440539	0.564393
07A-TRAB_GRUPO	0.157886	0.757522	0.184868
08A-COMPR_CONT	0.195565	0.291783	0.743169
09A-TOM_DECIS	0.276696	0.394062	0.615099
10A-COOP_COLEGAS	0.346386	0.658267	0.232311
11A-ESFORCO_ATIV_ACAD	0.736490	0.240899	0.250480
12A-MOTIV_ATIV_CURSO	0.743858	0.273526	0.270531
13A-RELACION_PROFS	0.389230	0.597723	0.282694
14A-PRAZOS	0.806010	0.204609	0.210505
15A-PLAN_REALIZ_ATIV	0.807333	0.217322	0.321547
16A-PERG_DUV	0.343023	0.551595	0.351486
17A-AMIZ_COLEG	0.104850	0.802735	0.236431
18A-ATUALIZ_CONHEC	0.278453	0.434670	0.622413
19A-RESOLV_PROB_INESP	0.362953	0.344887	0.612083
20A-PREPAR_AVALIAC	0.562657	0.209466	0.595500
Var. Explicada	3.910512	4.034878	5.070371
Prp.Totl	0.195526	0.201744	0.253519

Fonte: Autor (2022)

Gráfico 3. Mapa de Dispersão 2D da SSA para a escala AEFS

SSA 2D – Distância 1-Pearson r – Amalgamação de Ward – Alienação=.20 e Estresse=.17



Fonte: Autor (2022)

Tabela 15. Análise de confiabilidade dos indicadores de autoeficácia acadêmica

Análise de Confiabilidade dos Indicadores de Autoeficácia Acadêmica
Acadêmica - Alfa de Cronbach = .88
Regulação - Alfa de Cronbach = .91
Social - Alfa de Cronbach = .85
Autoeficácia Total - Alfa de Cronbach = .95

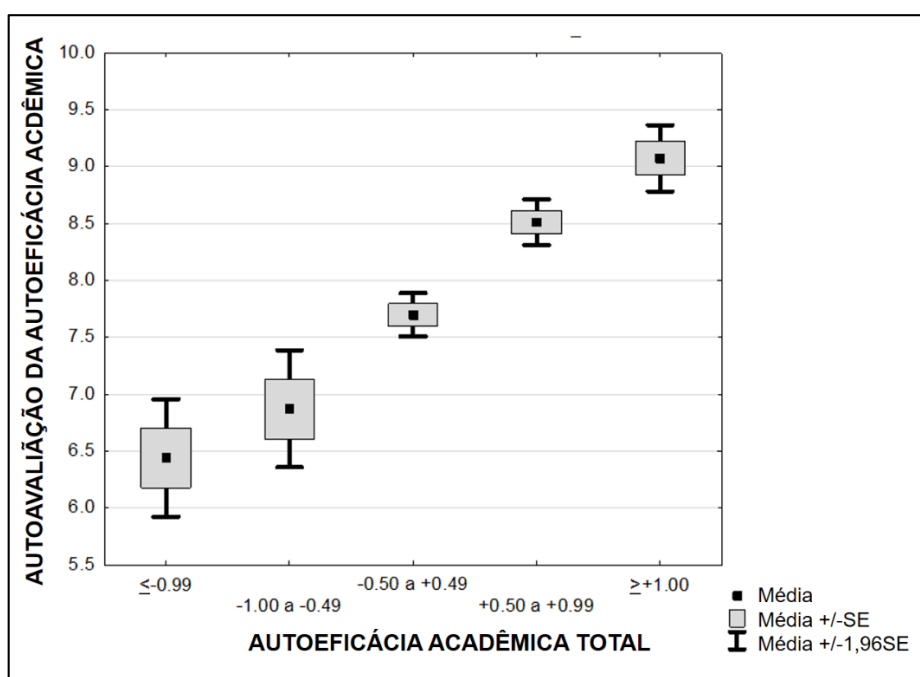
Fonte: Autor (2022)

Tabela 16. Correlação de *Spearman* entre os escores de autoeficácia acadêmica e a autoavaliação da autoeficácia acadêmica

VARIÁVEIS	Correlações marcadas em vermelho são $p < .05000$			
	N Válidos	Spearman R	t(N-2)	p-value
Autoavaliação da autoeficácia acadêmica & Questões acadêmicas	405	0.493832	11.40074	0.000000
Autoavaliação da autoeficácia acadêmica & Regulação na formação	405	0.502597	11.67070	0.000000
Autoavaliação da autoeficácia acadêmica & Integração social	405	0.360757	7.76505	0.000000
Autoavaliação da autoeficácia acadêmica & Autoeficácia acadêmica total	405	0.520426	12.23493	0.000000

Fonte: Autor (2022)

Gráfico 4. Dispersão entre autoavaliação da autoeficácia acadêmica e autoeficácia acadêmica total



Fonte: Autor (2022)

Assim sendo, tomando por referências as análises aqui demonstradas e em conjunto com estatísticas descritivas sobre a escala de autoeficácia acadêmica aplicada, com níveis elevados de autoeficácia acadêmicas, nos três estratos fatoriais corroborados pelas pesquisas na área: questões acadêmicas, regulação na formação e integração social, pode-se afirmar que a hipótese 2 foi confirmada para a amostra pesquisada.

4.2.3 Hipótese 3

A terceira hipótese deste estudo afirma: ***H3. A autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração é positivamente correlacionada com a mentoria acadêmica recebida.***

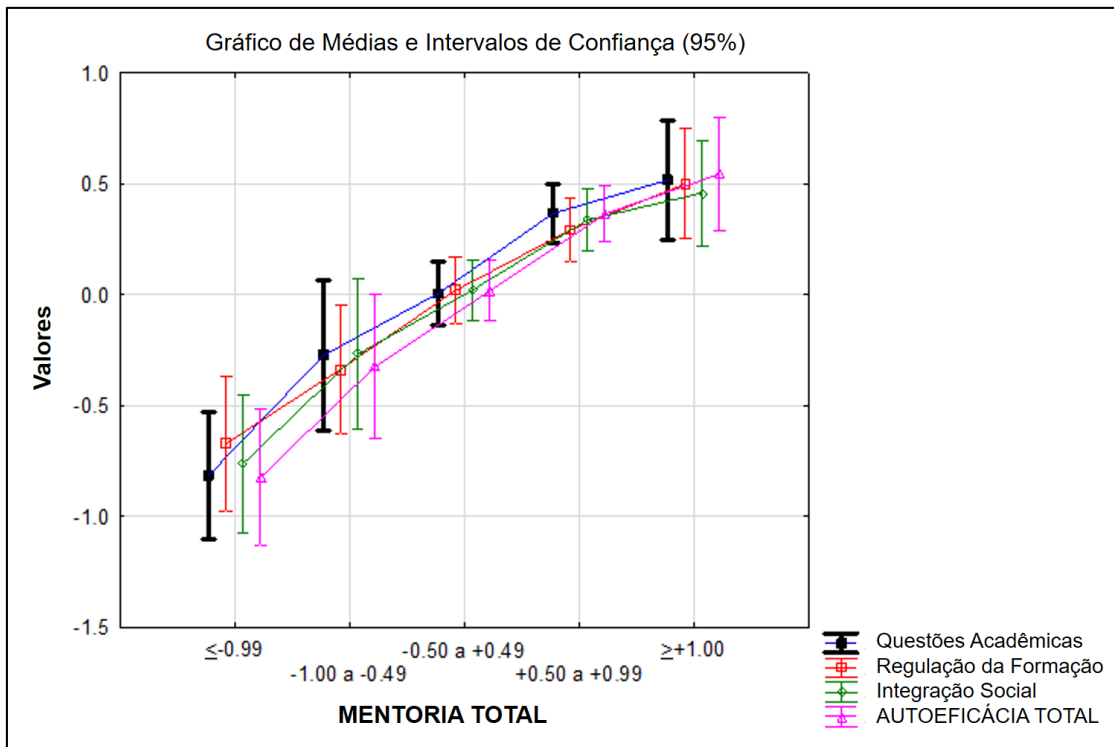
Na tabela 17 percebe-se que as dimensões de mentoria acadêmica e o próprio construto mostram correlação significativa, o que reforça a crença de que mentoria acadêmica de qualidade é um importante aliado para a manutenção de uma autoeficácia acadêmica elevada. As imagens apresentadas nos gráficos 5 e 6, mostram o efeito da mentoria acadêmica sobre as dimensões de autoeficácia acadêmica, e deixam evidentes que os ganhos durante os cursos de mestrado são mais acentuados do que durante os cursos de doutorado. De modo que a Hipótese também pode ser confirmada, especialmente para os alunos dos cursos de mestrado pesquisados.

Tabela 17. Mentoria acadêmica versus Autoeficácia acadêmica

VARIÁVEIS	Spearman Rank Order Correlations MD pairwise deleted Marked correlations are significant at p <.05000			
	Valid N	Spearman R	t(N-2)	p-value
Mentoria total & Questões acadêmicas	405	0.410643	9.041051	0.000000
Mentoria total & Regulação na formação	405	0.365268	7.876988	0.000000
Mentoria total & Integração social	405	0.382450	8.309332	0.000000
Mentoria total & Autoeficácia total	405	0.425643	9.442823	0.000000
Autonomia & questões acadêmicas	405	0.023396	0.469790	0.638759
Autonomia & Regulação na formação	405	0.088321	1.779990	0.075831
Autonomia & Integração social	405	0.089588	1.805731	0.071706
Autonomia & Autoeficácia total	405	0.084086	1.694013	0.091035

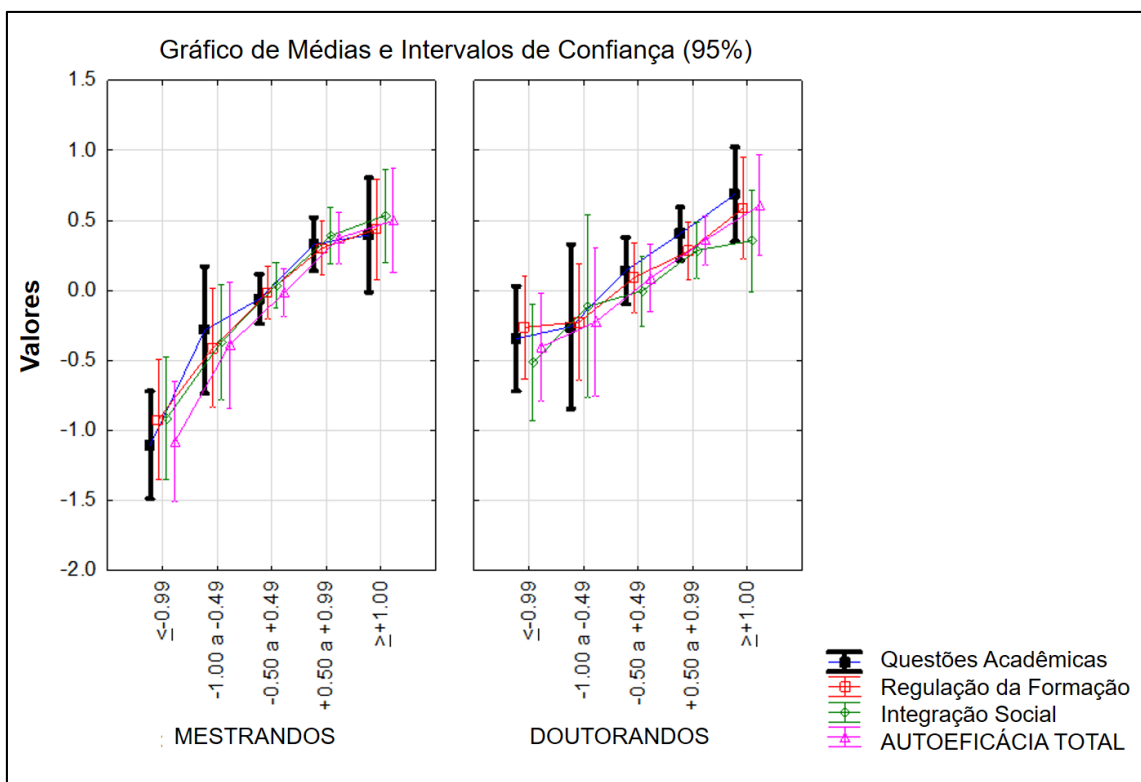
Fonte: Autor (2022)

Gráfico 5. Gráfico de médias e intervalos de confiança (geral)



Fonte: Autor (2022)

Gráfico 6. Gráfico de médias e intervalos de confiança (por curso)



Fonte: Autor (2022)

4. 3 ANÁLISES COMPLEMENTARES

A tabela 18 mostra como significativa a diferença em prol dos doutorandos apenas em relação às questões acadêmicas, de certo por já terem passado por processo similar durante a graduação e o mestrado.

Tabela 18. Comparação entre doutorandos e mestrandos

T-tests; Grouping: 39D-CURSO (BD_PROVISORIO-1) Group 1: 1 Group 2: 0							
Variable	Mean 1	Std.Dev. 1	Mean 0	Std.Dev. 0	Mann-Whitney U (p)	Valid N 1	Valid N 0
zMENTORIA	0.054802	1.064052	-0.037676	0.953922	0.100289	165	240
zAutonomia	0.038671	1.147088	-0.026586	1.030289	0.470787	165	240
zAcadêmico	0.185384	0.868425	-0.127452	1.064349	0.004564	165	240
zRegulação	0.130898	0.855111	-0.089992	1.081046	0.101503	165	240
zSocial	0.050146	0.912033	-0.034475	1.056726	0.819961	165	240
zEFICÁCIA	0.137969	0.849898	-0.094852	1.082842	0.088079	165	240

Fonte: Autor (2022)

Um aspecto importante é evidenciado pelos resultados complementares e que reforçam ainda mais as descobertas quanto à importância da mentoria acadêmica: é significativo o fato que a mentoria acadêmica parece oferecer um importante suporte para se conseguir publicações. (Ver tabela 19)

Tabela 19. Comparação entre os que já publicaram ou não

T-tests; Grouping: Publicou01: =("48D-QUALIS">0)*1 (BD_PROVISORIO-1) Group 1: 1 Group 2: 0							
Variable	Mean 1	Std.Dev. 1	Mean 0	Std.Dev. 0	Mann-Whitney U (p)	Valid N 1	Valid N 0
Mentoria acadêmica	0.044328	1.038674	-0.066491	0.938236	0.055933	243	162
Autonomia	0.022933	1.077249	-0.034399	1.082769	0.524936	243	162
Questões acadêmicas	0.062017	0.953761	-0.093026	1.061834	0.202695	243	162
Regulação na formação	0.026391	0.979920	-0.039586	1.031185	0.639535	243	162
Integração social	0.010507	0.955528	-0.015760	1.066075	0.723392	243	162
Autoeficácia acadêmica Total	0.037208	0.952843	-0.055811	1.067432	0.677670	243	162

Fonte: Autor (2022)

Também é interessante perceber como ter feito iniciação científica (tabela 20) oferece vantagens em termos de autoeficácia acadêmica (com exceção da dimensão de integração social), inclusive a autoeficácia acadêmica total, independente do curso ser de mestrado ou de doutorado, o que reforça a importância de tais programas de incentivo.

Tabela 20. Comparação entre os que fizeram ou não iniciação científica

T-tests; Grouping: 45D-BOLSISTA_GRAD (BD_PROVISORIO-1) Group 1: 1 Group 2: 0							
Variable	Mean 1	Std.Dev. 1	Mean 0	Std.Dev. 0	Mann-Whitney U (p)	Valid N 1	Valid N 0
zMENTORIA	0.085257	0.993322	-0.027583	1.002215	0.277665	99	306
zAutonomia	-0.094520	1.073741	0.030580	1.079997	0.398704	99	306
zAcadêmico	0.220770	0.799652	-0.071425	1.047947	0.036667	99	306
zRegulação	0.236321	0.798061	-0.076456	1.046879	0.019035	99	306
zSocial	0.174921	0.801393	-0.056592	1.051233	0.117755	99	306
zEFICÁCIA	0.234189	0.783409	-0.075766	1.050634	0.021737	99	306

Fonte: Autor (2022)

Por fim, a questão do tempo de curso, mostra que apenas na dimensão da autoeficácia para questões acadêmicas de modo geral (tabela 21), e na dimensão de autoeficácia nos cursos (tabela 22), se mostrou como uma variável importante. Em todo caso os dados parecem suportar o fato de que ter mais tempo de curso dá ao aluno uma autoeficácia acadêmica maior, mesmo que em parte de suas dimensões.

Tabela 21. Impactos do tempo (geral)

All Groups Spearman Rank Order Correlations (BD_PROVISORIO-1) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at p <.05000				
Pair of Variables	Valid N	Spearman R	t(N-2)	p-value
Tempo & zMENTORIA	405	0.040041	0.804470	0.421600
Tempo & zAutonomia	405	0.033036	0.663561	0.507351
Tempo & zAcadêmico	405	0.106314	2.146396	0.032438
Tempo & zRegulação	405	-0.028028	-0.562888	0.573824
Tempo & zSocial	405	-0.037740	-0.758159	0.448799
Tempo & zEFICÁCIA	405	0.023968	0.481297	0.630567

Fonte: Autor (2022)

Tabela 22. Impactos do tempo (curso)

Aggregate Results Spearman Rank Order Correlations (BD_PROVISORIO-1) MD pairwise deleted Marked correlations are significant at p <.05000					
Pair of Variables	39D-CURSO	Valid N	Spearman R	t(N-2)	p-value
Tempo & zMENTORIA	0	240	0.010468	0.16149	0.871842
Tempo & zAutonomia	0	240	0.016744	0.25836	0.796355
Tempo & zAcadêmico	0	240	0.002775	0.04281	0.965890
Tempo & zRegulação	0	240	-0.145094	-2.26234	0.024579
Tempo & zSocial	0	240	-0.089236	-1.38218	0.168213
Tempo & zEFICÁCIA	0	240	-0.085501	-1.32390	0.186807
Tempo & zMENTORIA	1	165	0.012195	0.155708	0.876456
Tempo & zAutonomia	1	165	0.044935	0.574271	0.566576
Tempo & zAcadêmico	1	165	0.110173	1.415210	0.158915
Tempo & zRegulação	1	165	0.036669	0.468471	0.640074
Tempo & zSocial	1	165	-0.001714	-0.021879	0.982571
Tempo & zEFICÁCIA	1	165	0.068513	0.876780	0.381897

Fonte: Autor (2022)

Na sequência são apresentadas as considerações finais deste estudo, ou seja, suas conclusões e recomendações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta última seção da tese, busca resumir as principais conclusões do estudo, ao passo que propõe algumas recomendações para pesquisas e ações futuras a partir destas conclusões.

5.1 CONCLUSÕES

Trabalhar com um construto teórico, por si só, já representa um grande desafio. Trabalhar com dois construtos (mentoria acadêmica e autoeficácia acadêmica) derivados de outros dois respectivos construtos (mentoria e autoeficácia) como no caso desta tese foi, ao mesmo tempo um desafio (grande) e uma oportunidade (feliz) de aprendizado e um convite à testagem empírica e particular na própria experiência do autor em conduzir este estudo e escrever este documento final, elementos que a todo tempo questionavam os limites da autoeficácia. Não foi raro, perguntar-se se era (mesmo) possível.

Uma das primeiras conclusões é que uma tese de doutorado é quase uma vida em si mesma e um ver-se e viver-se dentro dos assuntos estudados é quase que inevitável. Lembrando das fontes de autoeficácia segundo as proposições da teoria social cognitiva de Albert Bandura (1986), foi preciso aprender de diferentes formas: por si mesmo, pela experiência vicária, pela persuasão social e, muito claramente, pelo respeito às condições físicas e mentais. A teoria nunca é a realidade em si, como um espelho também não reflete a imagem real, mas é um excelente balizador para as ações a serem tomadas. Como diria Kurt Lewin: “nada mais prático do que uma boa teoria”, e ambas as tradições teóricas são consistentes, tanto pelo lado da mentoria quanto da autoeficácia, inclusive em seus derivativos e aplicações para a área acadêmica. Ter a oportunidade de pensar os construtos juntos, foi como pensar em um casamento que produza “filhos” ainda mais respeitáveis e cientes do seu papel dentro do escopo em que se inserem.

Um elemento importante verificado é que as orientações acadêmicas em programas de pós-graduação, especialmente na área de Administração, com destaque para o Brasil, ocorrem dentro de um período histórico-político que tensiona a própria Universidade e exige dela um posicionamento ante à fragilidade das

metanarrativas que não conseguiram se sustentar diante dos desafios propostos pela pós-modernidade. Contudo, ainda assim, ou talvez, justo por isso, se faça necessário estudar o fenômeno das relações de orientação acadêmica sobre óticas diversas, neste trabalho, por exemplo, sob a perspectiva de relacionamentos de mentoria, o que ficou demonstrado pela pesquisa, ser de grande utilidade.

Do ponto de vista metodológico, a busca por escalas de mensuração mais curtas, mas ainda assim confiáveis, parece ser outro grande desafio a ser enfrentado por pesquisadores. Mesmo sendo uma amostra de 405 respondentes, de grande valor estatístico, não se pode desprezar o fato de que milhares de alunos de pós-graduação, que estão coletando dados ou em vias de, simplesmente não responderam a um questionário de 50 itens, levando-se em consideração que eram duas escalas complementadas por mais algumas variáveis demográficas.

Em termos de resultados, é importante destacar aqui que todas as hipóteses foram, em maior ou menor grau, corroboradas, o que significa que as relações de orientação acadêmica se beneficiam fortemente quando pensadas como uma relação de mentoria, como um programa formal de mentoria.

Além disso, merece destaque que os respondentes apresentem altos níveis de autoeficácia que, se forem melhor explorados, podem garantir aos programas de pós-graduação e aos seus participantes, professores e alunos, melhores resultados e maior produtividade acadêmica e intelectual, sem apelar ao “produtivismo” como enfatizado na problemática deste estudo.

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

Descobertas complementares evidenciam ainda a importância de garantir programas de iniciação científica desde a graduação, bem como a de utilizar a mentoria como elemento diferencial para garantir mais e melhores índices em publicações especializadas que divulguem o conhecimento produzido no âmbito de nossas instituições superiores de ensino, oportunizando o ganho de conhecimento e a evolução das construções teóricas ora realizadas.

Por fim, entende-se que apesar das naturais limitações do estudo, ainda assim, há elementos significativos nas descobertas aqui apresentadas que apontam para

estudos futuros complementares e ações necessárias por parte dos envolvidos, tais como são sugeridos na próxima seção.

5.2 RECOMENDAÇÕES

Em termos de recomendações para estudos futuros, é interessante verificar em outros segmentos e áreas da pós-graduação, se o comportamento de mentoria de qualidade nas relações de orientação e altos níveis de autoeficácia acadêmica se mostram igualmente significativos. Tal linha de ação é importante para garantir que os fenômenos não estejam, vinculados de alguma forma, apenas às características da população pesquisada.

Uma outra sugestão de linha de pesquisa para a geração de evidências empíricas e teóricas da relação entre mentoria e autoeficácia, seria observar como se comportam os construtos em outros tipos de organização. Devido à tradição da área, a busca por resultados em organizações menos propensas ao uso da lógica de mentoria, como empresas mais tradicionais, pudesse ser um contraponto interessante, cujos contrastes evidenciasse mais facilmente aspectos que podem estar mascarados pela natureza da população ou das organizações pesquisadas.

Por fim, é importante testar outras variáveis que possam influenciar, positiva e negativamente, no modelo integrado dos construtos proposto ao final do referencial teórico desta tese, para fins de reflexão e pesquisas futuras.

De forma metafórica pode-se dizer que o “casamento” dos construtos mentoria e autoeficácia (acadêmicos) foi garantido, de modo que é preciso garantir agora o “felizes para sempre” ou, ao menos, o “que seja eterno enquanto dure”...

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.
- AMBIEL, R.A.M. Construção de escalas de motivos para evasão do ensino superior. **Avaliação Psicológica**, v.14, n.1, 2015. p. 41-52. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2015.1401.05>
- ANDRADE, Roberval Feliciano de. **Análise do Programa Jovem Aprendiz da CHESF em Pernambuco, sob a ótica de mentores e mentorados**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.
- 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.
- BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. IN: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-42.
- BANDURA, Albert. Guide for construction self-efficacy scales. In PAJARES, F.; URDAN, T. (orgs). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. USA Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.
- BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, Albert; SCHUNK, D. H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, n.41, v.3, 1981. p.386-589.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 62(1), 2010, p.159-170.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, n.43, v.2, 2012. p.174-184.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, n.4, v.1/2, 2003. p.153-166.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, 43(2), 2012, p.174-184.

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.

BARROS, Heitor Arôxa. **Relação tutor-aluno: um estudo sobre o e-mentoring** e aspectos de gerenciamento de impressões em pós-graduação de administração na educação a distância. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BASTOS, Luís Othon. **A mentoria na sucessão familiar e a perenidade das empresas: casos de sucesso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

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.

BOMENY, H. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRODEUR et al. Development and Construct Validation of the Mentor Behavior Scale. **Mentoring and Tutoring**, n.23, 2015. doi: 10.1080/13611267.2015.1011037.

BULFONE et al. Nursing students' academic self-efficacy: a longitudinal predictive variables over time. **Journal of Advanced Nursing**. n.77, 2021. p.2353-2362.

CALADO DIAS, Sônia M.R.; PATRUS, Roberto; MAGALHÃES, YANA T. de. Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. **Administração: Ensino e Pesquisa**. v.12, n.4, out./nov./dez.2011. Rio de Janeiro, 2011. p.697-721.

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.

CAVALCANTI, M. E. **Política de pós-graduação**: um estudo da participação da comunidade científica. São Carlos: Editora da UFScar, 1995.

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, Alex (2013). **Workplace Mentoring**. Disponível em https://exploreb2b.com/system/files/2042/original/1_Alex_Clapson_-_June_2013_-_Workplace_Mentoring.pdf?1375606857. 2013.

CLUTTERBUCK, David (2004) **Everyone Needs a Mentor**: fostering talent in your organization. London: CIPD House, 2013.

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

COIMBRA, Luiz Roberto Porto. **Percepção de um modelo brasileiro de mentoria e de um modelo brasileiro de liderança associando a ocorrência de mentoria com o clima organizacional**. 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife

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.

CUNHA, Djailton Pereira da. **As relações entre as funções de mentoria e os estilos de liderança transacional, transformacional e servidora: a experiência de duas indústrias multinacionais do Recife**. 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.

DIAS, G.F.; AZEVEDO, M. Desenvolvimento psicológico, atitudes em relação ao estudo e sucesso acadêmico. **Fases Online: factores de sucesso/insucesso acadêmico**. n.1, 2001.

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. et 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.
- ELIAS, S. M.; MACDONALD, S. Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. **Journal of Applied Social Psychology**, n.37, 2007. p.2518-2531. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268>.
- ENS, R.T.; GISI, M.L.; EYNG, A.M. Profissão docente em questão: tensões e desafios. IN: ENS, R.T.; BEHRENS, M.A.; **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 43-74.
- 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
- ERLICH, Paulo. **Mentoria e adesão à atividade física: o caso dos usuários da Academia CHESF**. 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.
- FERNANDES, A. M. **A construção da ciência no Brasil e a SBPC**. Brasília: Editora da UnB, 1990.
- 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.
- GUEIROS, M.M.B. **Aprendendo nas teias da mentoria: um estudo sobre as interações de desenvolvimento profissional construída pelos dirigentes educacionais em faculdade de ensino superior privada**. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, NPGA, Doutorado em Administração, 2007.
- GUIMARÃES, F.D. **Professores-mentores e a percepção desses a respeito do papel da mentoria em sua formação e atuação: o caso da FACIPE – uma instituição de ensino superior privada de Pernambuco**. Dissertação (mestrado

profissional). Faculdade Boa Viagem, CPPA, Mestrado Profissional em Gestão Empresarial, 2009.

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

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2002.

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

HONICKE, Toni; BROADBENT, Jaclyn. T The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. **Educational Research Review**, 2016, n.17, p. 63-84. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>

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.

JAKUBOWSKI, T.G.; DEMBO, M.H. **The relationship of self-efficacy, identity style and stage of change with academic self-regulation**. 2004. Disponível em: www.eric.ed.gov em abr. 2021.

JAROCKI, Rose. **A relação entre acampamentos educativos de férias e o desenvolvimento das habilidades sociais, mentoria e benefícios para o mundo organizacional na percepção dos ex-acampantes, monitores e ex-monitores: estudo de caso Cia do Lazer**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.

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

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

KISHORE, Angeli. **Redes sociais de desenvolvimento: um estudo quantitativo sobre alunos de MBA**. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade

de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

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.

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

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

KRAM, Kathy. Phases of the mentor relationship. **Academy of Management Journal**. v.26, n.4, 1983. p.608-625.

LYOTAR, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MADDUX, J.E. Self-efficacy theory and introduction. IN: MADDUX, J.E. (org.) **Self-efficacy, adaptation, and adjustment - theory, research and application**. New York: Plenum Press, 1995. p.3-33.

MATTOS, Pedro L. A estruturação de dissertações e teses em Administração: caracterização teórica e sugestões práticas. **Revista de Administração Contemporânea**, v.6, n.3, set./dez. 2002. p. 175-198.

MENDONÇA, J. R. C. et al. Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. In: **Anais... 2.^a Conferência do FORGES Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, Macau, 2012.

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.

MIRANDA, M.C.Q. da C.L. **Abordagem Sócio-cognitiva do ajustamento à carreira no ensino superior**: o papel das actividades em grupo, da auto-eficácia e dos interesses. Tese de doutorado. Universidade do Minho. Escola de Psicologia Doutorado em Psicologia Vocacional. Minho: 2011.

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

MONTE, Glauco Teixeira do. **Prática da mentoria**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Potiguar, Natal

MORAES-COSTA, Maria da Conceição. **Mentoria, liderança e redes sociais no contexto dos empresários do setor supermercadista pertencentes às centrais de negócios em Pernambuco**. 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.

MOSER, Patrícia Cristina. **Estresse ocupacional em profissionais de tecnologia da informação e sua relação com a prática da mentoria: um estudo em Pernambuco**. 2008. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.

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.

NEVES, C.E.B.; MARTINS, C.B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. IN: MARTINS, C.B.; VIEIRA, M.M. **Desafios no Novo Século**: contextos e diálogos Brasil-Portugal. Brasília: Edu-UnB, 2017.

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.

PAIVA, K. C. M. et al. Competências docentes -ideais e reais- em educação a distância no curso de Administração: um estudo em uma instituição brasileira. In: TMS – MANAGEMENT STUDIES - International Conference, II, 2012, Olhão. In: **Anais...Olhão**, Portugal: TMS/Universidade Algarve, 2012.

PAIVA, K. C. M.; **Gestão de Competências e a Profissão Docente**: um estudo em Universidades no Estado de Minas Gerais. Tese (doutorado em Administração). Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PAJARES, F.; OLAZ, F. teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. IN: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.97-114.

PEREIRA, M. R. **Competências de pesquisa**: uma análise em programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros na área de administração. 2020. Tese (doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPE, Recife, 2020.

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

PILON F. André. Living better in a better world: Guidance and counselling in the ecosystemic model of culture. **Procedia Social and Behavioral**, 2010, p.1-17.

POLYDORO, Soely A.J.; GUERREIRO-CASANOVA, Daniela C. Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. **Avaliação Psicológica**. v.9, n.2, Porto Alegre, ago. 2010.

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.

PUTWAIN, Dave; SANDER, Paul; LARKIN, Derek. Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. **British Journal of Educational Psychology**. n.83, 2013. p.633-650. DOI:10.1111/j.2044-8279.2012.02084.

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.

RÉGIS, Helder Pontes. **Construção social de uma rede informal de mentoria nas incubadoras de base tecnológica do Recife**. 2005. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

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

RHODES, J. E. A model of youth mentoring. In: DUBOIS, D. L.; KARCHER, M. J. (orgs.), **Handbook of youth mentoring**. p. 30–43. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

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.

RUSSO, Renato; VENTURINI, Flávio. Mais uma vez. In: RUSSO, Renato. **Presente**. Rio de Janeiro: EMI Records Brasil Ltda., 2003. Faixa 1. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/43IYATbOmhaF0CMDaKrjsU?si=d92ba5370606401f> (3’58”)

SÁ, A.P. **Inteligência, reações à frustração e auto-eficácia acadêmica percebida**: um estudo preliminar multicorrelacionado. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.

SALATIEL, José Renato. Filosofia pós-moderna – Jean-François Lyotard – o fim das metanarrativas. **Página 3 Pedagogia & Comunicação**. Disponível em: <http://pag3comunicacao.blogspot.com>. Acesso em 20 out. 2021.

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.

SANTOS, Acácia A. A. dos; ZANON, Cristian; ILHA, Vanessa D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. **Estudos de Psicologia (Campinas)**. n.36, Campinas-SP: PUC-Campinas, 2019. p.1-9.

SCANDURA, Terri A.; WILLIAMS, Ethlyn A. An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of mentoring functions. **Journal of Vocational Behavior**. v.59, 2001. p.342-363.

SCHWARTZMAN, S. Formação da comunidade científica no Brasil. Rio de Janeiro: Finep; Companhia Editora Nacional, 1979.

SILVA, Adaías 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.

SILVA, Gustavo Leandro Gomes da. **Perfil ideal de liderança e comportamentos das chefias atuais, na ótica dos bancários da Região Metropolitana do Recife, à luz dos modelos internacionais de mentoria e de liderança.** 2009. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.

SILVA, L.B. **Orientações de mestrado e de doutorado, à luz dos construtos de mentoria e liderança.** Rio de Janeiro, RJ: Anais do XXXI Encontro da Anpad. 06 a 10 set. 2008.

SOUZA, Denise Clementino de. **Mentoria como um processo em rede e seu impacto na construção de carreira profissional: evidências na história de vida**

do executivo do Rapidão Cometa – Américo Pereira. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

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

TEIXEIRA, A. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

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.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização. 32.ed. Rio de Janeiro: Record, 1981

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro**. 5.ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

TORRES, Marcella Arianna Pinto de Oliveira. **A relação de e-mentoring entre professores (titular e tutor) e alunos da educação a distância**: um estudo de caso no curso de graduação em Administração da UFPB. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

TYLER, Kathryn. Mentoring programs link employees and experienced execs. **HRMaganize**. abr., 1998. p. 99-103.

URBAN, Rilbany Costa. **Mentoria, professores e educação**: um estudo de caso na Faculdade Boa Viagem. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.

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.

XAVIER, José Wellington Silva. **Uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável (DRS) no Banco do Brasil e mentoria: o caso dos catadores de lixo do município de Timbaúba (PE)**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Empresarial) – Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Administração, Faculdade Boa Viagem, Recife.

ZEY, Michael G. (1984) **The mentor connection: strategic alliances in corporate life**. Londres: Transaction, 1984.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA e MENTORIA ACADÊMICA

Prezado(a) Mestrando(a) ou Doutorando(a),

Meu nome é LUIZ SEBASTIÃO DOS SANTOS JÚNIOR, sou doutorando do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (PROPAD/UFPE), sob a orientação do Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça (PROPAD/UFPE).

Estou conduzindo um levantamento para minha tese de doutorado sobre AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA e MENTORIA ACADÊMICA com mestrandos(as) e doutorandos(as) de Programas de Pós-graduação da área de Administração no Brasil.

Em termos gerais, a autoeficácia pode ser entendida como a crença que uma pessoa tem em sua capacidade para realizar ações para alcançar seus objetivos com sucesso. Já mentoria, tem sido descrita como sendo o relacionamento pessoal entre membros mais experientes (mentores) e menos experientes (mentorados) de uma organização ou profissão.

Por favor, leia abaixo o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" e se concordar em participar desta pesquisa, assinale a opção SIM e na sequência vá para a próxima seção.

O tempo estimado de resposta é de até 15 minutos.

Desde já, meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade e colaboração.

Título da imagem



Este documento, chamado "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (TCLE), visa assegurar seus direitos e deveres como participante desta pesquisa sobre autoeficácia acadêmica e mentoria acadêmica entre alunos de pós-graduação "stricto sensu" da área de Administração no Brasil. Por favor, leia com atenção e se você tiver qualquer dúvida sobre a pesquisa, se não quiser participar ou se desejar retirar sua autorização, a qualquer momento do desenvolvimento do estudo, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por dados estatísticos. Os sujeitos participantes não serão mencionados ou identificados em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados. Sua participação é importante, confidencial e voluntária e irá gerar informações úteis apenas para os fins desta pesquisa. Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato comigo pelo e-mail: luiz.sebastiao@ufpe.br ou pelo whatsapp (81)99147.0149. Como não haverá identificação do respondente, para receber um resumo dos resultados obtidos por esta pesquisa, por favor, entre em contato comigo pelos meios anteriormente mencionados.

Atenciosamente,

Luiz Sebastião dos Santos Júnior - Doutorando, PROPAD/UFPE

Você aceita participar desta pesquisa?

*

☐ Sim

☐ Não

Após a seção 1

Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 4

Se estiver respondendo de um celular, talvez seja mais prático posicioná-lo no formato paisagem (na horizontal); assim não irá precisar rolar a tela para ver toda a escala.

Descrição (opcional)

Bloco 1: AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA

Para cada frase abaixo, por favor, indique em que medida se sente confiante (na sua capacidade atual) para desempenhar a atividade apresentada. Considere a seguinte escala:

**NADA
CONFIANTE**

**TOTALMENTE
CONFIANTE**

1

2

3

4

5

6



Obs.: é necessário avaliar todos os comportamentos.

*

01. Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação
02. Nos momentos de avaliação demonstrar o que aprendi durante o curso
03. Responder às exigências do meu curso
04. Quando necessário, pedir ajuda aos colegas nas atividades do curso
05. Refletir sobre a realização dos meus objetivos de formação
06. Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas
07. Trabalhar em grupo
08. Compreender os conteúdos abordados no curso

09. Tomar decisões relacionadas com a minha formação
10. Cooperar com os colegas nas atividades do curso
11. Esforçar-me nas atividades acadêmicas
12. Motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso
13. Estabelecer um bom relacionamento com meus professores
14. Concluir os trabalhos do curso dentro dos prazos estabelecidos
15. Planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso
16. Perguntar quando tenho dúvidas
17. Estabelecer amizades com os colegas do curso
18. Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso
19. Resolver problemas inesperados relacionados com a minha formação
20. Preparar-me para as avaliações

Após a seção 2

Continuar para a próxima seção

Seção 3 de 4

Se estiver respondendo de um celular, talvez seja mais prático posicioná-lo no formato paisagem (na horizontal); assim não irá precisar rolar a tela para ver toda a escala.

Descrição (opcional)

Bloco 2: MENTORIA ACADÊMICA

Para cada um dos comportamentos abaixo, por favor, indique o quanto eles se aplicam ou não ao(à) seu/sua orientador(a) do mestrado/doutorado em relação a você na posição de orientando(a). Considere a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐
NÃO SE APLICA DE FORMA ALGUMA À MINHA SITUAÇÃO			SE APLICA MUITO BEM À MINHA SITUAÇÃO		

Obs.: é necessário avaliar todos os comportamentos.

*

21. Meu/minha orientador(a) me dá conselhos úteis quando conto a ele minhas necessidades, minhas preocupações e minhas dificuldades
22. Meu/minha orientador(a) gosta de me dar conselhos construtivos
23. Meu/minha orientador(a) me dá informações para me ajudar em minhas ações e na solução de meus problemas
24. Meu/minha orientador(a) e eu estamos trabalhando juntos para atingir metas mutuamente acordadas
25. Estabelecemos um bom entendimento do tipo de mudanças que seriam boas para mim

26. Meu/minha orientador(a) e eu concordamos sobre as coisas que preciso fazer para ajudar a melhorar minha situação atual
27. Nós concordamos sobre o que é importante que seja trabalhado em mim
28. Acredito que a maneira como estamos trabalhando atualmente está correta
29. Meu/minha orientador(a) entende minhas necessidades, minhas preocupações e meus problemas
30. Meu/minha orientador(a) ouve atentamente as necessidades, preocupações e realizações que compartilho com ele
31. Quando nos encontramos, meu/minha orientador(a) fala mais do que eu
32. Muitas vezes, meu/minha orientador(a) toma decisões por mim
33. Meu/minha orientador(a) me valoriza mesmo depois que eu cometo alguma falha
34. Meu/minha orientador(a) sempre me diz o que faço bem
35. Meu/minha orientador(a) me parabeniza quando eu faço algo certo

Após a seção 3

Continuar para a próxima seção

Seção 4 de 4

CARACTERIZAÇÃO

Descrição (opcional)

36. Idade (em anos)?

*

Texto de resposta curta

37. Sexo:

*

Masculino

Feminino

38. Estado Civil?

*

Solteiro(a)

Casado(a)

Divorciado(a)/Se

Viúvo(a)

Outro

39. Você é aluno(a) de:

*

Mestrado

Doutorado

40. Qual o seu atual programa de pós-graduação? (por favor, colocar o nome do programa e a instituição de ensino a qual o programa está vinculado. Por exemplo: PROPAD/UFPE)

*

Texto de resposta curta

41. Ano de entrada no seu curso:

*

Texto de resposta curta

42. Recebe atualmente alguma bolsa de fomento/pesquisa/capes etc.?

*

43. É graduado(a) em Administração?

*

44. Sua graduação foi feita na mesma instituição atual?

*

45. Foi bolsista de iniciação científica na graduação?

*

46. (APENAS PARA DOUTORANDOS): Seu mestrado foi em Administração?

47. (APENAS PARA DOUTORANDOS): Seu mestrado foi no mesmo programa de pós-graduação atual?

Sim

Não

48. A maior classificação QUALIS de um periódico onde você publicou como autor ou coautor foi:

*

A1

A2

B1

B2

B3

B4

B5

C

Publicação em p

Ainda não public

49. Em relação às orientações remotas durante o período da pandemia do COVID19:

*

As orientações r

Prefiro/preferiria

Orientações rem

Não tive orienta

50. Você acredita que seu desempenho acadêmico durante a pandemia do COVID19 foi afetado?

*

Meu desempeñ

Foi afetado posit

51. De 0 (zero) a 10 (dez) que nota geral você dá a si próprio em termos de acreditar em sua eficácia em seu atual curso de pós-graduação

*

52. De 0 (zero) a 10 (dez) que nota geral você dá para sua relação de orientação com seu/sua orientador(a), hoje?

*

Se desejar, utilize o espaço abaixo para fazer observações, críticas e/ou sugestões ou ainda para fazer comentários sobre a qualidade de sua relação com seu/sua orientador(a) e/ou sobre sua percepção quanto sua autoeficácia em concluir seu curso e defender sua dissertação/tese. (NÃO É UMA QUESTÃO OBRIGATÓRIA)

Texto de resposta longa

APÊNDICE B – RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS

A maioria das notas que dei em relação ao orientador se deve ao meu recente ingresso no curso, que não possibilitou ainda muito contato, principalmente para questões pessoais, de dificuldades, problemas...

A minha relação com professores e minha orientadora é a melhor possível.

A relação como meu orientador se traduz em duas palavras: respeito e empatia, envolto em uma simplicidade inerente ao sábio.

A relação é muito boa e avançamos na velocidade adequada.

A situação atual do país e atuais condições de não ter bolsa, de não ter uma boa perspectiva de futura de reconhecimento, oportunidades e valorização, traz muito desânimo e tristeza para jornada, e senão fosse minha orientadora, eu já teria talvez desistido! A inação da UFRPE para com a situação dos seus pós graduandos e o "anestesiamento" da comunidade acadêmica é terrível!

Acredito por estar no começo do programa, a relação não esteja totalmente eficaz, espero que no próximo semestre (2/2022) a relação seja mais completa a minha necessidade de orientação.

Acredito que eu deveria ter mais contato com o meu orientador, mas por questões de falta de tempo, por parte dele, estamos tendo poucos encontros.

Acredito que uma boa relação entre aluno e orientador possui influência na percepção de autoeficácia, e julgo vivenciar uma oportunidade privilegiada de ter uma orientadora com a qual tenho um bom relacionamento, além de contar com a atenção e motivação dela para todos os projetos.

Acredito ser relativamente tranquilo o processo de concluir o texto da dissertação do mestrado. A sensação de impotência vem quando é necessário cumprir requisito como publicar em revista Qualis B2 para conseguir marcar a defesa. Posso submeter artigo, e zelar para que tenha sido escrito com um mínimo de qualidade, mas prazos de análise e decisão quanto ao aceite de textos submetidos foge da alçada própria

Apenas chamo a atenção para o fato de que a pandemia não afetou meu desempenho acadêmico, mas tiveram outras repercussões. Sinto-me bem mais cansado e menos motivado. Contudo, continuo confiando no meu pleno potencial de seguir adiante, mesmo cansado.

Apenas como esclarecimento, ante as "contradições" de minhas respostas: minha experiência no Mestrado (que cursei e concluí durante a pandemia) foi ótima e me motivou a ingressar no Doutorado.

Ocorre que a atual definição de orientação do Programa não me levou a uma situação confortável. No entanto, ainda estou no início do curso e espero conseguir reverter esse quadro, realizar uma boa pesquisa e construir uma Tese relevante.

No mais, Luiz, gostaria de agradecer a oportunidade e te parabenizar pelo trabalho - que contempla um tema tão caro. Bons frutos e sucesso!

Confesso que minha insegurança é devido a não ser do meio acadêmico, lacuna que meu orientador me ajuda muito, com muita paciência para esclarecer e me auxiliar nas dúvidas da minha pesquisa. Só tenho a agradecer todo o aprendizado e motivação que são constantes!

Conheço relatos de orientandos com dificuldades de relacionamento e acesso com o orientador. Diante disso, considero que fui premiada com a melhor orientadora e coorientador.

É frustrante lidar com a ansiedade e procrastinação de modo que este não atrapalhe o seu despenho final e principalmente, o cumprimento de prazos.

elipiasentini@gmail.com

Em relação a orientação o momento de pandemia não comprometeu, o impactor maior foi em relação as disciplinas, tendo em vista que 70% das disciplinas foi no ensino remoto, senti muito a interação professor/colegas de sala. No ensino presencial, o meu rendimento é maior!

ENTREI RECENTEMENTE NO MESTRADO PORTANTO TENHO MUITO A APRIMORAR, INCLUSIVE NOS RELACIONAMENTOS COM AMIGOS E PROFESSORES.

Estou em fase de escrita da tese e esse processo é muito solitário. Com a pandemia e a falta de contato com os colegas de turma as coisas só pioraram. Já pensei em desistir muitas vezes. A Universidade e o Programa não se implicam com essas questões e toda a responsabilidade fica por conta do aluno. Eu penso que mesmo as organizações superiores deveriam ter equipes pedagógicas e núcleos psicosociais para um atendimento mais personalizados as demandas de saúde mental e relacional dos estudantes.

Eu acredito que meu orientador prioriza muito mais publicações em congressos e periódicos que a própria tese (proporção de atenção: 80% periódicos / 20% tese), o que limita o meu foco para fazer uma tese bem feita. Mas gosto da relação que estabelecemos e do equilíbrio que proponho, o qual normalmente ele acata.

Eu gostaria de receber os resultados da pesquisa. marcosgilberto74@gmail.com

Eu sou muito sortuda com o meu orientador.

Foi uma fase de aprendizagem intensas. Como nunca tinha tido contato com pesquisa foi um tanto desafiador. Elaborar artigos foi um desafio a parte, coletar dados seguros e fazer escrita acadêmica "aprovaada" é bem desafiador. Uma mistura de técnica e teoria muito interessante. Foi uma das experiências mais ousadas e de traumas e transformações. Acredito que seja muito positivo apoiar a aprendizagem e construção da inserção no mundo acadêmico. Talvez não seja tão simples "ensinar" isso, talvez seja muito particular de cada um ter ou não ter essa habilidade, mas eu desejo desenvolver ainda mais essas competências.

Gostaria de fazer a seguinte observação: algumas afirmações em relação à orientadora/orientação trazidas nesta pesquisa não me deixaram confortáveis para responder, devido ao fato de que estou no início do curso, e isso significa que tive pouco contato com minha orientadora. Talvez o respondente que esteja mais avançado no seu curso traga resultados mais contundentes para a pesquisa.

Grato aos Mestre!

Hoje entendo que fiz uma escolha errada: decidi por um tema que minha orientadora não domina em nada e mesmo assim decidimos continuar com a orientação. Isso me deixou muito isolada dela e perdi as boas considerações que ela poderia fazer se dominasse o tema.

Me questiono várias vezes se vou conseguir, pois tenho filhos e atrapalham muito o tempo disponível.

Meu caso é bastante complicado. Entrei no programa de Pós graduação com uma orientadora de fora, do exterior. Ela praticamente sumiu durante todo o tempo de pandemia. Não respondia meus e-mails, eu não tinha contado dela de telefone, e a pós graduação não né passava o mesmo. Cheguei a pensar que ela havia morrido de Covid. Ela respondia e-mails que eu enviava semanalmente em largos periodos de tempo (de 4 a 5 meses para me responder). Foi estressante, pensei várias vezes em desistir do programa, pois a única orientadora da minha área que atuo é ela, e não queria mudar de área apenas para concluir um doutorado. Até que em março, mandei um e-mail para ela dizendo que eu ia desistir do curso (pois fazia praticamente 3 anos de doutorado, e eu não tinha feito meu projeto)... Ela respondeu prontamente esse e-mail. Pois viu que eu falava sério. E disse para eu viajar até o Uruguai para desenvolver meu projeto. Na mesma semana arrumei tudo e fui. Cheguei lá trabalhei arduamente durante 4 meses e agora estou voltando para o Brasil com os dados para escrever a tese. Foi muito estressante, não recomendou a ninguém passar por isso. Porém ao conhecer ela pessoalmente, descobri que minha orientadora é uma pessoa extremamente solícita. Durante eses quatro meses que passei no Uruguai ela também não me orientou em quase nada, então percebi que é o jeito dela mesmo. Pego aluno de doutorado para deixar solto pelos cantos. Enfim, me auto orientei, e está tudo dando certo. No próximo ano finalizo essa fase horrível da minha vida.

Meu mestrado foi todo online

Meu orientador realmente me orienta, sempre me deixou livre para encontrar minha tese. As dificuldades maiores sempre vieram da grande carga de exigências, que possuem baixa relação com a tese, que chegam ora do colegiado do curso com motivação interna, ora com motivação externa dos órgãos reguladores.

Meu orientador tem sido decisivo para me ajudar no processo de conclusão da tese. Sem o apoio dele, dificilmente teria forças para continuar acreditando em mim.

Meu orientador tem sido fundamental no processo de conclusão da tese. Sem seu apoio, certamente, eu teria maiores dificuldades e talvez nem conseguisse concluir o curso.

Meu orientador, além de um ser humano incrível, domina 1000% a temática do meu trabalho, desempenhando papel indispensável na elaboração do mesmo, sempre com orientações precisas e assertivas no processo. Sem falar da nossa relação que é pra lá de boa.

Meus atrasos, dúvidas e incapacidades se deram exclusivamente em relação à tese, nunca em relação às disciplinas. Estou com o prazo de defesa prorrogado, pois trata-se de pesquisa com cunho qualitativo, cujos acessos foram fortemente afetados pela pandemia.

Minha orientadora consegue dosar, na medida certa, generosidade, atenção e orientações objetivas em relação ao modo de trabalhar e ao produto do trabalho em si. Tenho certeza que a qualidade de um processo de pós-graduação é diretamente ligada à qualidade dos orientadores e da orientação.

Minha orientadora é maravilhosa!

Minha relação com o meu orientador é bem satisfatória.

Minha relação com o meu orientador é excelente. Ele me apoia muito. Eu fiz minha graduação e Mestrado em Moçambique onde o nível de pesquisa ainda é muito baixo, por essa razão tenho lacunas na pesquisa, mas graças ao apoio do meu orientador, colegas do curso e dos professores do Programa, tudo vai bem. Creio que dentro do período estabelecido para a conclusão do curso, serei capaz de concluir.

Minha relação com o meu orientador é muito esporádica. Boa parte das orientações são canceladas e demoram muito tempo para serem remar cadas. Com essa falta de contato, sinto que me afastei muito da minha dissertação, pois não há cobranças e diálogos constantes em relação a mesma.

Muitas vezes os alunos precisam seguir pesquisas de orientadores, caso contrário orientadores não demonstram interesse em colaborar para a orientação.

Muito fria, quase não há uma relação.

na pergunta 49 faltou o meio termo as aulas remotas complementam as presenciais por exemplo.

Na questão 49 faltou a opção de só ter tido orientação virtual

Na questão 49 faltou opção para quem não teve orientação presencial no período, que é o meu caso. Logo, minha resposta nessa questão não pode ser considerada.

Nã tenho muito o que dizer do meu orientador porque agora que tivemos o nosso primeiro encontro presencial.

Não estou matriculado em um programa, sou mestre e tentarei entrar no doutorado esse ano. Respondi o questionário de acordo com minha experiência no mestrado.

Não tive como responder a questão 49 de forma precisa, pois o curso todo tem sido de forma remota.

não tive orientação presencial, logo não posso comparar com a remota. porém não tem esse campo para marcar. marquei um aleatório

Neste primeiro semestre ela falou pra focar nas disciplinas, portanto, quase não conversamos ou discutimos a pesquisa.

No meu mestrado minha relação com meu orientador foi complicada, sempre ele estava certo, eu chegava na sala dele, ele falava falava e eu sempre era errada e nunca valorizada, e sobre a minha pesquisa eu conduzi tudo sozinha, ainda tive que escutar "Se der certo foi eu que fui responsável, se der errado a responsabilidade é sua". Já no doutorado fui presenteada por Deus com um excelente orientador, que sempre nos elogia e nos incentiva, além de nos escutar e nos nortear quanto a nossa pesquisa.

O orientador mais atrapalha do que ajuda, não tem domínio sobre quase nada do que estou fazendo, mas finge ter.

O problema na base fundamental é a falta de investimento e valorização da ciência. Isso pode gerar falta de respeito entre acadêmicos. E naturalmente, como consequência pode gerar falta de respeito mútua entre sociedade e ciência. Por outro lado, a sociedade também enfrenta seus problemas públicos que também devem ser resolvidos.

Os cursos de pós em administração, poderiam ter disciplinas de pedagogia.

ÓTIMA RELAÇÃO ENTRE ORIENTADOR E ORIENTANDO

Perguntas 49 e 50 não deveriam ser obrigatórias, pois inciei depois da pandemia o mestrado. Ainda estou no início do TCC, então minha orientação é bem básica: procurar por referências bibliográficas, mas ele é muito solícito.

Questão 52 - Não tem o 0 (Zero) / Questão 49 - Não dá opção de todas as orientações serem virtuais.

Relação de amigo com o meu orientador que me fala tudo que acha pertinente ao meu desenvolvimento.

Sinto que meu desempenho foi afetado durante a pandemia devido as frustracoes geradas pela mesma, como o cancelamento de planos que eu tinha para o periodo do mestrado.

Sinto um grande distanciamento por parte do meu orientador. Creio que uma maior aproximação melhoraria a relação professor-aluno, além de criar condições para o mestrado utilizar sua capacidade de criação sem temor.

Sucesso na sua pesquisa! Parabéns!!!

Tenho uma boa relação com meu orientador! Auxilia na condução da minha pesquisa. Contudo, ele é muito ocupado e isso complica, pois tem determinadas etapas que preciso do av, ou solucionar dúvidas. A construção da pesquisa está sendo conjunta!

troquei de orientador, respondi referente ao novo, se respondesse em referência ao antigo o resultado seria negativo

APÊNDICE C – SLIDES UTILIZADOS NA DEFESA DA TESE



Mentoria Acadêmica e Autoeficácia Acadêmica
na relação orientador/orientando em cursos de
mestrado e de doutorado em programas de
pós-graduação na área de Administração

TESE DE DOUTORADO

— RECIFE, 2022 —





INTRODUÇÃO

Problema de Pesquisa

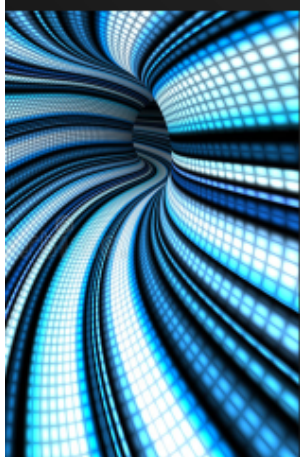
Pergunta de Pesquisa

Tese e Hipóteses

Objetivos

Justificativas

Problema de Pesquisa



- Tempos turbulentos, épicos... A Odisseia da Pós-Modernidade
- A queda das metanarrativas na Universidade
- O ceticismo ontológico e epistemológico
- Produção do Conhecimento X Imediatismo = "Produtivismo"
- O *modus operandi* do aprender e do ensinar
- O ensino superior, a pós-graduação, a Administração
- O desenvolvimento de competências profissionais
- A tríade Ensino – Pesquisa – Extensão
- A relação de orientação acadêmica na pós-graduação (em Administração)
- Mentoria (Acadêmica) e Autoeficácia (Acadêmica)

Pergunta de Pesquisa

Como a relação orientador/orientando em cursos de mestrado e doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração se comporta em termos de mentoria acadêmica e autoeficácia acadêmica?



Objetivo Geral

Analisar a relação entre os comportamentos de mentoria acadêmica adotados por orientadores na visão dos orientandos e a autoeficácia acadêmica autodeclarada pelos orientandos em cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração.



Tese

A relação orientador/orientando em cursos de mestrado e doutorado em programas de pós-graduação na área de Administração se configura como uma relação de mentoria acadêmica de qualidade que se reflete em um alto nível de autoeficácia acadêmica do orientando/mentorado.



Hipóteses

TESE

- **H1** “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”
- **H2** “A autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração é alta”
- **H3** “A autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração é positivamente correlacionada com a mentoria acadêmica recebida”

Objetivos Específicos

OBJETIVO GERAL

1. 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
2. Determinar o nível de autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração.
3. Verificar a correlação entre a autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração com a mentoria acadêmica recebida.

Justificativas

teóricas



Estudar relações de orientação acadêmica como relações de mentoria



Maior suporte empírico para o estudo da autoeficácia



Novo campo de estudo que integre os construtos de mentoria e autoeficácia

práticas



Guias para elaboração de programas formais de mentoria na pós-graduação

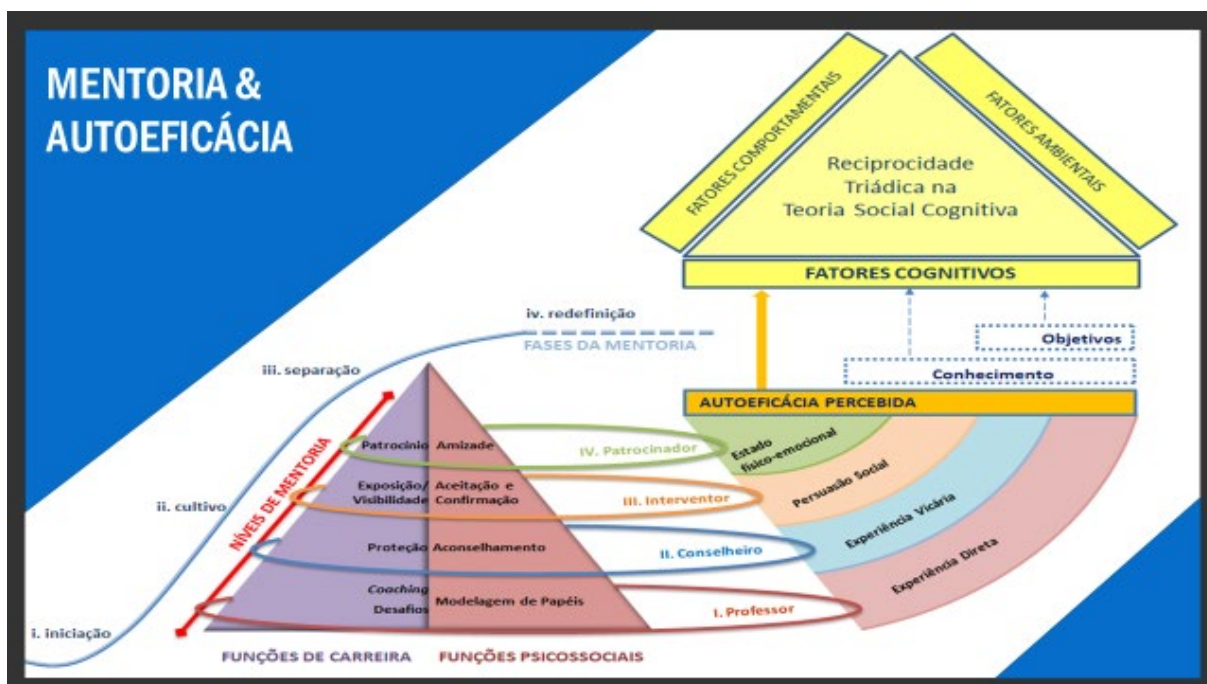


Adoção de práticas de suporte à autoeficácia



Adoção pelo orientador de um comportamento de mentoria





MENTORIA ACADÊMICA



Pascale Brodeur



Simon Larose



George Tarabulsky



Bei Feng

AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA



Soely Polydoro



Daniela Guerreiro-Casanova



Diana Aguiar Vieira



1. INTRODUÇÃO



2. REFERENCIAL TEÓRICO

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

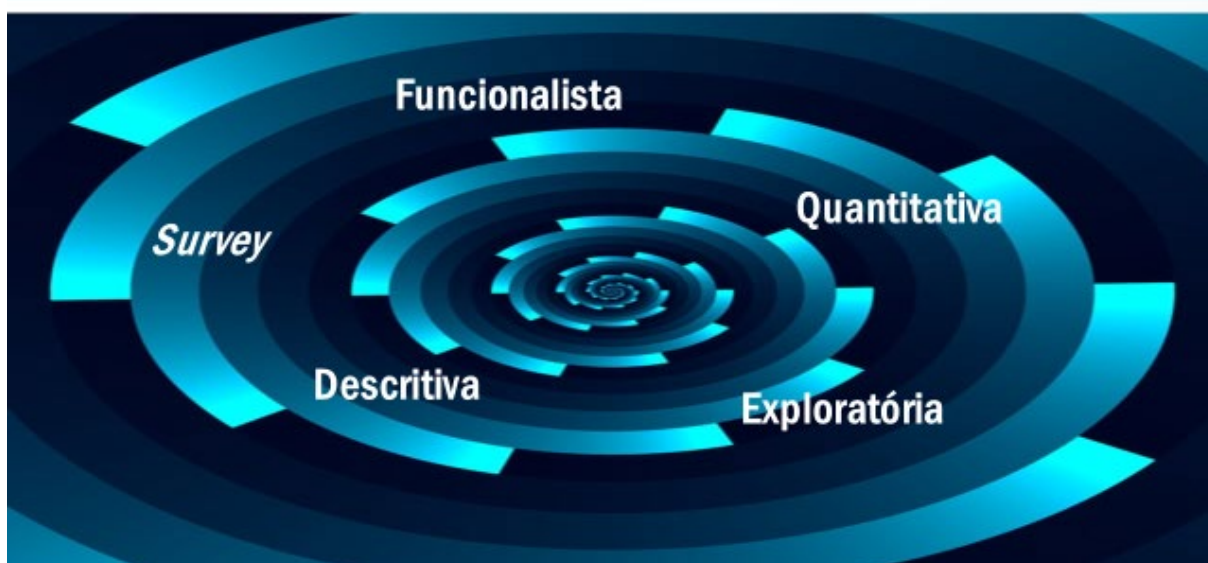
4. ANÁLISE DE RESULTADOS

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



Delineamento da Pesquisa



População e Amostra



**Alunos de Mestrado e
Doutorado na área de
Administração**

Google Forms

Junho/2022

405 respostas válidas

Instrumento de Coleta de Dados

MBS (15 itens)
(Mentor Behavior Scale)
Brodeur et al (2015)



AEFS (20 itens)
Escala de Autoeficácia na Formação Superior)
Vieira, Polydoro e Guerreiro-Casanova (2017)



H1

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”

H1

Perguntas	Variáveis	Casos Válidos	Média	Moda (valor)	Moda (casos)	Desvio Padrão
[21. Meu/minha orientador(a) me dá conselhos úteis quando conto a ele minhas necessidades, minhas preocupações e minhas dificuldades]	21M-CONS_PEDIDOS	405	4,93	6	193	1,32013
[22. Meu/minha orientador(a) gosta de me dar conselhos construtivos]	22M-CONS_DADOS	405	4,89	6	188	1,35562
[23. Meu/minha orientador(a) me dá informações para me ajudar em minhas ações e na solução de meus problemas]	23M-INFORM_AJUD_PROB	405	4,89	6	185	1,33199
[24. Meu/minha orientador(a) e eu estamos trabalhando juntos para atingir metas mutuamente acordadas]	24M-TRAB_JUNTO_METAS	405	4,63	6	170	1,51901
[25. Estabelecemos um bom entendimento do tipo de mudanças que seriam boas para mim]	25M-BOM_ENTEND_MUD	405	4,76	6	160	1,38842
[26. Meu/minha orientador(a) e eu concordamos sobre as coisas que preciso fazer para ajudar a melhorar minha situação atual]	26M-CONC_MELHOR_SIT	405	4,82	6	163	1,33171
[27. Nós concordamos sobre o que é importante que seja trabalhado em mim]	27M-CONC_TRAB_MIM	405	4,64	6	152	1,45508
[28. Acredito que a maneira como estamos trabalhando atualmente está correta]	28M-ACRED_TRAB_CORRET	405	4,53	6	142	1,51961

H1

Perguntas	Variáveis	Casos Válidos	Média	Moda (valor)	Moda (casos)	Desvio Padrão
[29. Meu/minha orientador(a) entende minhas necessidades, minhas preocupações e meus problemas] (já invertida)	29M-ENTEND_NECES	405	4,64	6	162	1,50524
[30. Meu/minha orientador(a) ouve atentamente as necessidades, preocupações e realizações que compartilho com ele] (já invertida)	30M-OUVE_NECES	405	4,78	6	185	1,47158
[31. Quando nos encontramos, meu/minha orientador(a) fala mais do que eu]	31M-FALA MAIS	405	3,34	3	94	1,62006
[32. Muitas vezes, meu/minha orientador(a) toma decisões por mim]	32M-TOMA_DECIS	406	4,18	6	144	1,58676
[33. Meu/minha orientador(a) me valoriza mesmo depois que eu cometo alguma falha]	33M-ME_VALOR_FALHA	405	4,49	6	124	1,47522
[34. Meu/minha orientador(a) sempre me diz o que faço bem]	34M-DIZ_FAZ_BEM	405	4,35	6	118	1,52829

H1

Cargas fatoriais (normalizadas pelo método Varimax)
Extração dos Componentes Principais
(cargas marcadas em vermelho são $>.500000$)

VARIÁVEIS	Fator 1	Fator 2
21M-CONS_PEDIDOS	0.896863	0.014062
22M-CONS_DADOS	0.888780	-0.060927
23M-INFORM_AJUD_PROB	0.922159	-0.034678
24M-TRAB_JUNTO_METAS	0.875559	-0.045069
25M-BOM_ENTEND_MUD	0.884288	-0.000539
26M-CONC_MELHOR_SIT	0.891580	0.022054
27M-CONC_TRAB_MIM	0.854661	0.031464
28M-ACRED_TRAB_CORRET	0.868758	-0.008555
29M-ENTEND_NECES	0.890459	0.128969
30M-OUVE_NECES	0.889625	0.121893
31M-FALA MAIS	-0.092437	0.854925
32M-TOMA_DECIS	0.162684	0.846938
33M-ME_VALOR_FALHA	0.781427	0.080052
34M-DIZ_FAZ_BEM	0.744241	0.094981
35M-PARABENS_CERTO	0.759640	0.088683
Var. Explicada	9.634274	1.511679
Prp.Totl	0.642285	0.100779

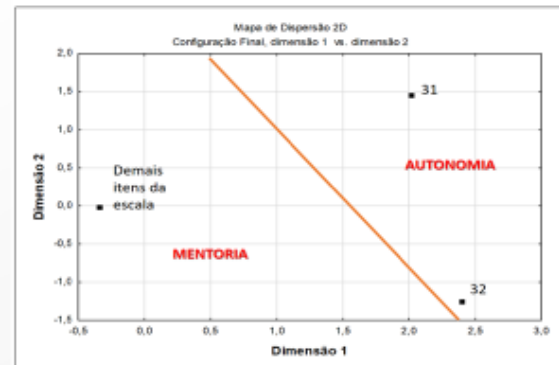
Análise de Confiabilidade da escala MBS

Mentoria Acadêmica – Alfa de Cronbach = .97

Suporte à Autonomia – Alfa de Cronbach = .64

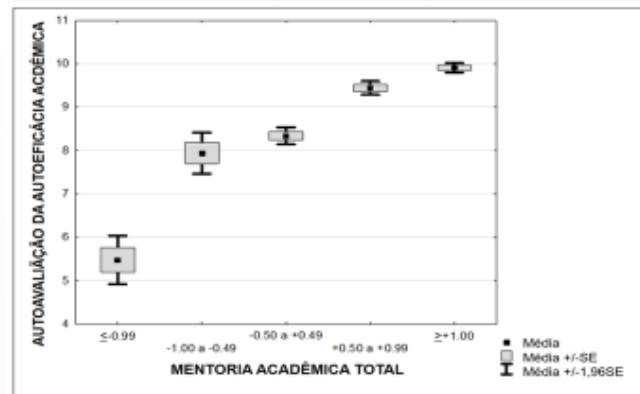
Mentoria Acadêmica + Itens de Suporte à Autonomia – Alfa de Cronbach = .94

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



H1

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



H2

“A autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração é alta”

H2

Fatores	Variáveis	Casos Válidos	Média	Moda (valor)	Moda (casos)	Desvio Padrão
Assuntos acadêmicos	AE1	405	4,795	5,00	35	0,86453
Interação social	AE2	405	5,018	6,00	55	0,88779
Regulação da formação	AE3	405	4,847	5,28	36	0,90886
Autoeficácia acadêmica	AETot	405	4,887	6,00	15	0,80390

H2

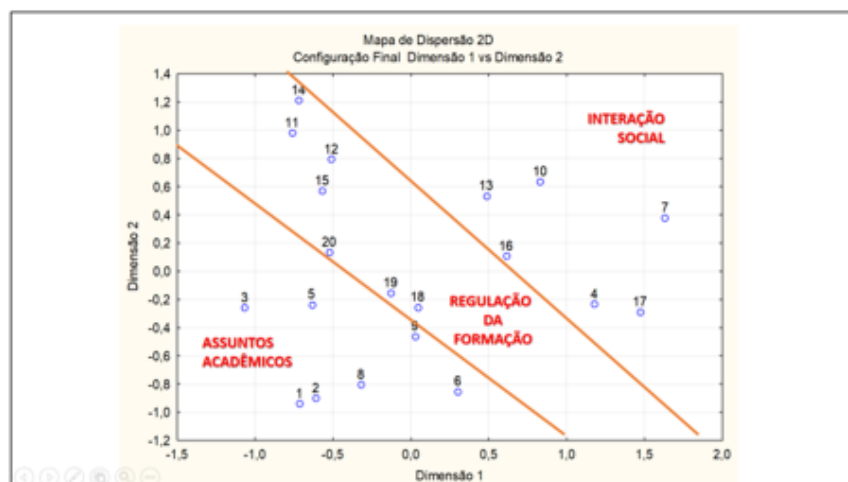
Alfa de Cronbach	N de itens
,950	20

Testes de confiabilidade	N de itens	Alfa de Cronbach
excluindo itens 18, 19 e 20	17	0,937 < 0,950*
excluindo itens 18 e 19	18	0,942 < 0,950*
excluindo itens 18 e 20	18	0,941 < 0,950*
excluindo itens 19 e 20	18	0,942 < 0,950*
excluindo item 18	19	0,944 < 0,950*
excluindo item 19	19	0,945 < 0,950*
excluindo item 20	19	0,946 < 0,950*

Cargas Fatoriais (normalizadas rotação Varimax) (Exatidão dos Componentes Principais (cargas marcadas em vermelho são .500000))			
Variáveis	Fator 1	Fator 2	Fator 3
01A-CONTEUDO_APREND	0.169782	0.201345	0.779325
02A-AVALIACAO_APREND	0.194911	0.184996	0.807741
03A-EXIG_CURSO	0.396833	0.138523	0.670459
04A-PEDIR_AJUD_COLEG	0.183617	0.722085	0.289990
05A-REFLEX_OBJT	0.385023	0.313495	0.539614
06A-APLIC_PRATICA	0.203350	0.440539	0.564393
07A-TRAB_GRUPO	0.157886	0.757522	0.184868
08A-COMPR_CONT	0.195565	0.291783	0.743189
09A-TOM_DECIS	0.276696	0.394062	0.615099
10A-COOP_COLEGAS	0.346386	0.658267	0.232311
11A-ESFORCO_ATIV_ACAD	0.736490	0.240899	0.250480
12A-MOTIV_ATIV_CURSO	0.743858	0.273526	0.270531
13A-RELACION_PROFS	0.389230	0.597723	0.282694
14A-PRAZOS	0.806010	0.204609	0.210505
15A-PLAN_REALIZ_ATIV	0.807333	0.217322	0.321547
16A-PERG_DUV	0.343023	0.551595	0.351486
17A-AMIZ_COLEG	0.104850	0.802735	0.236431
18A-ATUALIZ_CONHEC	0.278453	0.434670	0.622413
19A-RESOLV_PROB_INESP	0.382953	0.344887	0.612083
20A-PREPAR_AVALIAC	0.582657	0.209466	0.595500
Var. Explicada	3.910512	4.034878	5.070371
Prp.Totl	0.195526	0.201744	0.253519

H2

SSA 2D – Distância 1-Pearson r – Amalgamação de Ward – Alienação=.20 e Estresse=.17

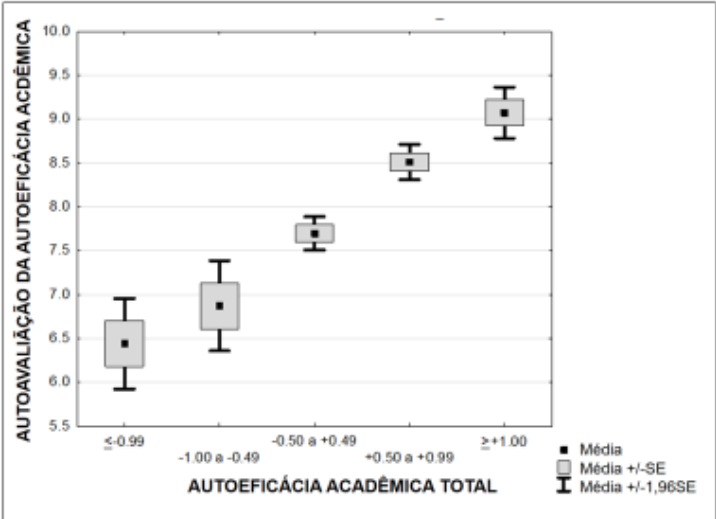


H2

Análise de Confiabilidade dos Indicadores de Autoeficácia Acadêmica
Acadêmica - Alfa de Cronbach =.88
Regulação - Alfa de Cronbach =.91
Social - Alfa de Cronbach =.85
Autoeficácia Total - Alfa de Cronbach =.95

VARIÁVEIS	Correlações marcadas em vermelho são p <.05000			
	N Válidos	Spearman R	t(N-2)	p-value
Autoavaliação da autoeficácia acadêmica & Questões acadêmicas	405	0.493832	11.40074	0.000000
Autoavaliação da autoeficácia acadêmica & Regulação na formação	405	0.502597	11.67070	0.000000
Autoavaliação da autoeficácia acadêmica & Integração social	405	0.360757	7.76505	0.000000
Autoavaliação da autoeficácia acadêmica & Autoeficácia acadêmica total	405	0.520426	12.23493	0.000000

H2



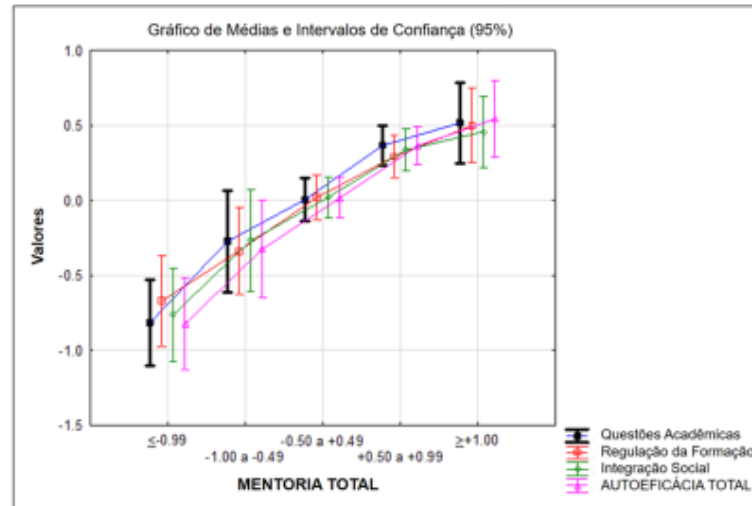
H3

“A autoeficácia acadêmica de alunos de cursos de mestrado e de doutorado em programas brasileiros de pós-graduação na área de Administração é positivamente correlacionada com a mentoria acadêmica recebida”

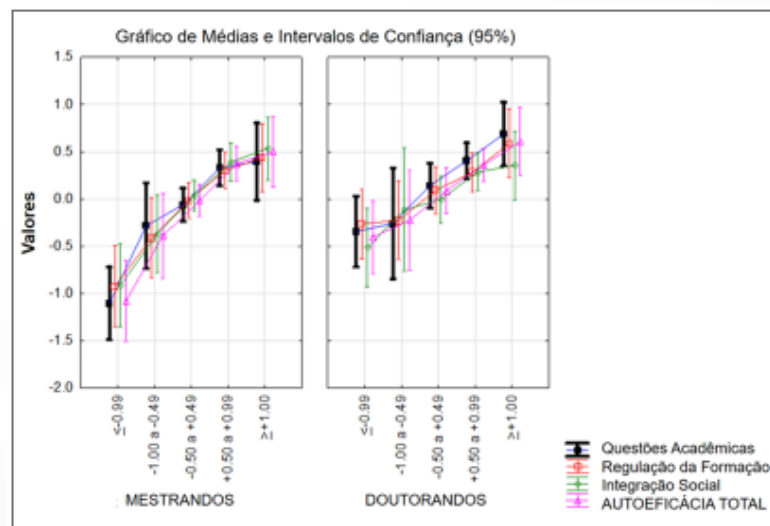
H3

VARIÁVEIS	Spearman Rank Order Correlations MD pairwise deleted Marked correlations are significant at p <.05000			
	Valid N	Spearman R	t(N-2)	p-value
Mentoria total & Questões acadêmicas	405	0.410643	9.041051	0.000000
Mentoria total & Regulação na formação	405	0.365268	7.876988	0.000000
Mentoria total & Integração social	405	0.382450	8.309332	0.000000
Mentoria total & Autoeficácia total	405	0.425643	9.442823	0.000000
Autonomia & questões acadêmicas	405	0.023396	0.469790	0.638759
Autonomia & Regulação na formação	405	0.088321	1.779990	0.075831
Autonomia & Integração social	405	0.089588	1.805731	0.071706
Autonomia & Autoeficácia total	405	0.084086	1.694013	0.091035

H3



H3





Conclusões



**Aprender de diferentes formas
("nada mais prático que uma boa teoria")**



Um novo olhar sobre as relações de orientação acadêmica.

Escalas de mensuração mais curtas, porém confiáveis



Conclusões



Hipóteses confirmadas em maior ou menor grau



Comportamentos de mentoria de qualidade nas relações de orientação acadêmica



Alto nível de autoeficácia dos respondentes



Evidências empíricas da relação entre mentoria acadêmica recebida e autoeficácia acadêmica declarada.

Recomendações



Pesquisas em outras áreas do conhecimento na pós-graduação.



Linha de pesquisa da relação mentoria e autoeficácia.

Novos testes com novas variáveis para definir um modelo integrador entre autoeficácia e mentoria.



1. INTRODUÇÃO



2. REFERENCIAL TEÓRICO



3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



4. ANÁLISE DE RESULTADOS



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mentoria Acadêmica e Autoeficácia Acadêmica
na relação orientador/orientando em cursos de
mestrado e de doutorado em programas de
pós-graduação na área de Administração

TESE DE DOUTORADO

————— RECIFE, 2022 —————