



**Universidade
Europeia**

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

Universidade Europeia

Laureate International Universities

**“LIÇÕES DA RELAÇÃO DE ORIENTAÇÃO ACADÉMICA PARA A MENTORIA
NAS EMPRESAS”**

Mestrado em Gestão de Recursos Humanos

Autor:

Filomena Maria Magalhães Marques Rosa Fernandes

Orientador:

Professor Doutor José João Vieira da Cunha

Dezembro 2013

Agradecimentos

A realização do presente trabalho não teria sido possível sem o apoio, ajuda, orientação, compreensão, colaboração, disponibilidade, gentileza, acompanhamento e incentivo de uma estrutura humana, a quem dirijo os meus agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família o apoio incondicional durante todos estes meses e por terem tornado possível a realização deste trabalho.

Agradeço ao meu orientador, o Professor Doutor José João Vieira da Cunha pelo apoio, conhecimentos, experiências e pelo sentido crítico na orientação.

Aos orientadores e orientandos entrevistados, pela disponibilidade, colaboração, frontalidade e simpatia ao me concederem as entrevistas.

A todos a minha profunda gratidão por, directa ou indirectamente, ajudarem-me a vencer mais uma maratona académica.

“A única vantagem de estudar é gozar o quanto os outros não disseram”
(Fernando Pessoa)

Resumo

As organizações, perante um contexto cada vez mais turbulento, instável e competitivo, têm, para fazer face aos desafios e pressões externas, recorrido a acções capazes de ajudar e orientar as suas estratégias, no que diz respeito à gestão dos seus recursos humanos, já que a instabilidade é tida como a regra do mercado, em geral. Práticas como a mentoria e outras práticas relacionadas com a mentoria, como sejam a supervisão, a tutoria, o *coaching* e o aconselhamento (*counseling*) têm sido utilizadas como apoio ao processo de transferência de conhecimentos e informação no meio empresarial e no académico, fazendo-se através daquele que orienta para o que é orientado. Neste trabalho definimos os conceitos, verificamos que alguns autores divergem quanto aos seus limites, constatamos que existe uma nova prática em mentoria, a efectuada via electrónica, cada vez mais utilizada, mas pouco, ou nada, explorada no que se refere às diferenças entre a formal e a informal.

Debruçamo-nos nas figuras do orientador e do orientando em contexto académico, não no sentido de analisar o tipo de instrumento utilizado na relação, mas sim investigar as práticas utilizadas na gestão da relação entre ambos, que desafios se lhes deparam, de que forma conseguem alcançar as metas a que se propõem. Desta forma, que lições podemos tirar da prática da relação académica que possam ser aplicadas na mentoria nas empresas. Este estudo é composto pela introdução, o enquadramento teórico da problemática, englobando a revisão da literatura sobre o conceito mentoria e conceitos relacionados - tais como supervisão, *coaching*, tutoria e aconselhamento (*counseling*) - a metodologia aplicada, análise e discussão dos dados, resultados obtidos e conclusões. A nossa abordagem foi qualitativa, exploratória, sendo a recolha de dados feita por entrevista, escolha de conveniência, e a análise de dados através da *Grounded Theory*.

Palavras-chave: Orientador, Orientando, Mentoria, Tutoria, *Coaching*, Aconselhamento, Supervisão, *Grounded Theory*.

Abstract

Organizations, faced an increasingly turbulent, unstable and competitive environment, have to meet the challenges and external pressures, resorted to actions that can help and guide their strategies with regard to the management of its human resources, since that instability is taken as the rule of the market in general. Practices such as mentoring and other practices related to mentoring, such as supervision, tutoring, coaching and counseling have been used to support the transfer of knowledge and information in the business community and the academic process, becoming across that guides to what is instructed. In this paper we define the concepts, we find that some authors disagree as to its limits, we find that there is a new practice in mentoring, the effected electronically, increasingly used but little, if anything, explored with regard to the differences between the formal and informal.

We looked at the figures of the guiding and directing in an academic context, not in order to analyze the type of instrument used in the relationship, but rather to investigate the practices used in managing the relationship between them, what challenges they face , how can achieve the goals that they propose . Thus, what lessons can we draw from the academic practice of relationship that can be implemented in the mentoring companies. This study consists of the introduction, the theoretical framework of the issue, encompassing a literature review of the mentoring concept and related concepts - such as supervision, coaching, tutoring and counseling - the methodology, analysis and discussion of the data, results obtained and conclusions. Our approach was qualitative, exploratory, and data collection done by interview, choice, convenience and data analysis by Grounded Theory.

Keywords: Advisor, Guiding, Mentoring, Tutoring, Coaching, Counseling, Supervision, Grounded Theory.

Índice

Introdução.....	9
1.1 Formulação da situação problema	10
1.2 Justificação	11
1.3 Objectivos.....	11
1.3.1 <i>Objectivo Geral</i>	11
1.3.2 <i>Objectivo Específico</i>	11
PARTE I.....	12
Capítulo I - Enquadramento Teórico	12
1. Mentoria.....	12
1.4 O conceito de mentoria	14
1.4.1 <i>Mentoria formal</i>	17
1.4.2 <i>Mentoria informal</i>	18
1.4.3 <i>Mentoria electrónica ou mentoria online</i>	19
1.5 O papel do mentor.....	21
1.6 As funções da mentoria.....	22
1.7 Mentoria Empresarial.....	23
1.7.1 <i>A aprendizagem baseada em relacionamentos</i>	24
1.8 Mentoria Académica	26
1.9 Benefícios da mentoria.....	26
1.9.1 <i>Benefício para os Mentorados</i>	29
1.9.2 <i>Benefício para os Mentores</i>	30
1.9.3 <i>Benefício para a Empresa</i>	30
1.10 Mentoria Empresarial versus Mentoria Académica	30
2 Conceitos relacionados com a mentoria	31
2.1 Supervisão	32
2.1.1 <i>O conceito de supervisão</i>	32
2.1.2 <i>O papel do supervisor</i>	33
2.1.3 <i>As modalidades da supervisão</i>	34
2.1.4 <i>A relação de supervisão como um tipo de mentoria empresarial</i>	34
2.1.5 <i>O supervisor como gestor</i>	35
2.2 Tutoria	37
2.2.1 <i>O conceito de tutoria</i>	37
2.2.2 <i>O papel do tutor</i>	40
2.3 Coaching	41
2.3.1 <i>Conceito de coaching</i>	41

2.3.2	<i>O papel do coach</i>	44
2.4	Aconselhamento (<i>counseling</i>).....	45
3	As relações interpessoais.....	46
3.1	Interacções entre orientador e orientando.....	47
3.2	A energia nas relações interpessoais.....	50
3.2.1	<i>A coordenação como energia na conversação</i>	50
3.2.2	<i>A coordenação e a conversação</i>	52
3.2.3	<i>Coordenação e Comunicação</i>	53
3.2.4	<i>Energia na conversação</i>	53
	PARTE II.....	56
	Capítulo II - Análise Empírica.....	56
1	Metodologia.....	56
1.1	Procedimentos.....	57
1.1.1	<i>Caracterização e objectivo do estudo</i>	57
1.1.2	<i>Participantes no estudo</i>	58
1.2	Instrumento de pesquisa.....	59
1.2.1	<i>Estratégias de recolha de dados</i>	59
2	Resultados.....	62
2.1	Desafio de ajudar a desempenhar as tarefas que não sabem.....	65
2.2	Desafio de implementar uma estrutura temporal.....	68
2.3	Desafio de ajudar a tratar da relação interpessoal.....	70
2.4	Desafio de ajudar a interpretar o <i>feedback</i> de terceiros.....	73
2.5	Desafio de dar <i>feedback</i> a terceiros.....	75
2.6	Desafio de criar situações de treino/desenvolvimento.....	76
2.7	Discussão dos resultados.....	79
2.8	Conclusão.....	87
2.8.1	<i>Limitações e recomendações para investigações futuras</i>	89
	Referências bibliográficas.....	91
	Anexos.....	106
	Anexo 1 – Guião de entrevista – Relação entre orientador e orientando.....	107

Índice de Tabelas

Tabela 1- Categorização extraída das entrevistas relativamente à relação de orientação académica	64
Tabela 2- Caracterização dos benefícios da mentoria académica versus mentoria empresarial	85

Introdução

O contexto interno e externo cada vez mais complexo e socioeconomicamente diversificado, tem levado as organizações a novas formas de actuação ao nível do conhecimento. Assim, o conhecimento tem-se tornado um factor diferenciador. A evolução do mercado e das organizações, a valorização dos quadros funcionais das empresas e as acções empreendidas para adaptação ao novo cenário, são algumas das práticas coordenadas na gestão das pessoas. A competição é caracterizada por constantes transformações no ambiente empresarial, descrevem Carbone et al. (2006). As organizações para se manterem no mercado de uma forma sustentável e serem competitivas procuram identificar modelos de gestão mais eficazes, fontes de vantagem competitiva e mecanismos para promover o desenvolvimento organizacional. Consequentemente, surgem, assim, várias necessidades organizacionais, sendo uma delas relacionada com o desenvolvimento dos seus recursos humanos. Factor importante numa organização.

Os gestores (Minor, 2003), são facilitadores que delegam tarefas com base numa visão comum. Têm um papel fundamental na participação da elaboração e distribuição de tarefas, fixação de objectivos, monitorização de toda a dinâmica empresarial através de sistemas de avaliação e controlo. A partir dessa análise, surgem recursos diversos para o desenvolvimento das pessoas numa organização. Algumas das ferramentas passíveis de serem utilizadas têm sido a mentoria e outras práticas relacionadas com a mentoria.

Para Shea (2001), esta ferramenta, a mentoria, além de ser muito importante para o desenvolvimento humano, em que uma das partes investe o seu tempo, a sua energia e o seu conhecimento pessoal na ajuda ao crescimento e talento de outrem, também é um dos métodos mais amplos de estímulo ao desenvolvimento humano. Consiste num processo trabalhado em conjunto pelo mentor e mentorado, no intuito de descobrir e desenvolver habilidades ainda não reveladas pelo mentorado munindo-o de conhecimento e de técnicas à medida que as oportunidades e necessidades surgem. O mentor deve exercer o seu papel como um competente tutor, conselheiro e amigo.

Não sabemos se no meio académico a relação entre o aluno e o professor é de mentoria, ou outro tipo de relação, visto não ser esse o nosso objecto de estudo, mas sabemos que existe uma relação de orientação, entre alguém que orienta e outro que é orientado. Após as intensas pesquisas que fizemos, verificamos que o tema relativo à relação entre o orientador e o orientando não tem sido objecto de investigação em Portugal. Aliás, até

tivemos imensa dificuldade em encontrar literatura, não só portuguesa como estrangeira, que nos pudesse ajudar; o que despertou, ainda mais, o nosso interesse e motivação. Esperamos despontar a vontade para futuras investigações nesta área. Achamos de suma importância as sinergias entre a universidade e a empresa, ambas têm muitas lições a aprender uma com a outra. O mundo do trabalho, quanto a nós, não deve ficar de costas viradas para as universidades, e vice-versa.

Como dizíamos, a figura do orientador, como motivador de socialização, tem um papel muito importante na prática pedagógica e na formação pedagógica. É actor não só no meio educacional como no organizacional. Em Portugal, exige-se em certos níveis académicos a tutela dessa figura, normalmente exercida por um professor orientador, aos alunos candidatos ao título.

Salientando o que referimos anteriormente, e sem querermos ser repetitivos, as pesquisas relacionadas com a relação de orientação foram infrutíferas, por isso, o presente trabalho tem como objectivo contribuir para a melhoria deste tema, utilizando a relação de orientação académica numa universidade portuguesa e identificando como ela interfere na qualidade e natureza da relação entre orientador e orientando, que desafios existem, como são eles são geridos para atingir metas. Em suma, que lições podemos tirar dessa relação de orientação académica que possam ajudar a relação de mentoria nas empresas.

1.1 Formulação da situação problema

A mentoria, bem como outros conceitos relacionados, tem sido alvo de interesse de muitos autores em diversas áreas e está associada ao desenvolvimento de conhecimentos empresariais, assim como ao desenvolvimento das competências individuais e organizacionais.

Face a um ambiente cada vez mais agitado e inconstante, as organizações têm recorrido a acções capazes de nortear as suas estratégias, já que a instabilidade é tida como a regra do mercado. Assim, a partir do tema em questão, a pergunta que se coloca e se pretende responder neste estudo é:

Que lições se podem tirar da relação de orientação académica que possam ser aplicadas na mentoria nas empresas?

1.2 Justificação

A mentoria, muito difundida principalmente nos Estados Unidos através dos conhecidos *coaches* (termo em inglês que significa treinados), tem-se tornado um tema de interesse por se tratar de uma estratégia organizacional. Focaliza o objectivo nos quadros superiores da empresa, ajudando-os, para que possam atingir melhores resultados. Os resultados atingem proporções organizacionais significativas se a transferência das informações, apreendidas na mentoria, se fizer até às restantes pessoas. Daí a importância da relação de mentoria.

O processo de mentoria é importante para o desenvolvimento humano, no qual uma das partes investe o seu tempo, a sua energia e o seu conhecimento pessoal para prestar assistência ao crescimento e talento de outra pessoa (Shea, 2001). Segundo este autor a mentoria é um dos métodos mais amplos de estímulo do desenvolvimento humano. O mentor e o mentorado trabalham juntos para descobrir e desenvolver habilidades ainda não reveladas pelo mentorado, dotando conhecimento e técnicas à medida que as oportunidades e necessidades surgem, visando, também, que o mentor sirva como um eficiente tutor, conselheiro, amigo e também uma lâmina na qual o mentorado afiará as suas competências e aguçará o seu pensamento (Shea, 2001).

O presente trabalho debruça-se na importância de algumas estratégias que na relação de orientação são implementadas no meio académico, e como por meio de experiências e o uso de ferramentas adequadas se podem tirar lições para serem aplicadas nas empresas, por forma a melhorar o desempenho das pessoas e da própria empresa.

1.3 Objectivos

1.3.1 *Objectivo Geral*

O objectivo geral do estudo visa: identificar como orientadores e orientandos praticam os seus papéis na relação de orientação e que lições se tiram para a mentoria nas empresas.

1.3.2 *Objectivo Especifico*

O objectivo específico visa: reconhecer a natureza da relação entre orientador e orientando; identificar a qualidade da relação entre orientador e orientando e que influência tem no desempenho.

PARTE I

Capítulo I - Enquadramento Teórico

Surgiram da revisão da literatura conceitos que irão orientar as linhas da investigação e que serão definidos no enquadramento teórico, tais como mentoria, *coaching*, supervisão, aconselhamento (*counseling*) e tutoria, e “ (...) intensificar e focalizar mais directamente a pesquisa, de modo a proceder à adequada contextualização do projecto. (...) esta contextualização destina-se a estabelecer a “história” do problema que se pretende investigar, (...)” (Afonso, 2005).

1. Mentoria

A família e a escola consagram dois ambientes importantes para a preparação do indivíduo para o futuro. Reflectir sobre as maneiras de o ajudar a desenvolver-se, a fortalecer-se e a realizar-se num mundo com regras, competitivo e regido por factores que muitas vezes mostram dever ser questionáveis como medida de sucesso, é indispensável.

Nessa fase de crescimento várias são as adversidades, pelo que existe um tipo de comportamento denominado “privado”, de sobrevivência, que seria um tipo particular de defesa para protecção da despersonalização ou da desintegração da personalidade, num esforço que inclui tanto a compreensão da realidade como o afastamento suficiente dela para não ceder a adversidades que são impostas (Bettlein, 1989). Este autor, durante o período em que foi prisioneiro, investigou o comportamento individual e de massa nos campos de concentração nazis e afirma que em situação de extrema adversidade há na pessoa um espaço inacessível onde não há possibilidade de controlo externo e em que só o indivíduo passa.

Desenvolver a capacidade de transpor as contrariedades pode servir para fortalecer e desenvolver determinadas características pessoais, mesmo se à custa do desgaste pessoal. Segundo Simonton (1992), partilha que quando se fala em investir na produção de algo, vem à tona a importância de se incentivar as pessoas, através daquele que acompanha e encoraja a realização da pessoa – na figura do mentor. É através dele que as pessoas interiorizam padrões de realização, autoconfiança e valores. Por conseguinte, os pais, patronos, gurus, instrutores, conselheiros, amigos, professores, etc, podem ser mentores. Encontrámos na literatura a definição de vários autores sobre o que entendem o que é um mentor, mencionamos alguns:

Para Bennetts (2002), a relação do mentor com o aprendiz é uma aliança íntima de aprendizagem que surge num relacionamento pessoal em qualquer idade, por um certo tempo, onde há confiança, estima e empatia num vínculo de afinidade.

Ser mentor, requer atitudes e relacionamentos pessoais adequados, valores e padrões éticos; requer capacidade de comunicar com clareza, ter sentido de humor e flexibilidade; implica habilidade para elogiar e discordar sempre que necessário e disponibilidade de tempo para promover o relacionamento (Goff & Torrance, 1991).

Noller (1982), este autor define mentor como um conselheiro experiente e confiável ou um supervisor, com interesse directo no desenvolvimento e educação de indivíduos jovens ou com menos experiência, em ocupação ou educação profissional. Outros autores complementam essa definição, afirmando que o mentor respeita as ideias, questões e descobertas do aprendiz, ajuda-o na procura de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional - oportunidades de receber prémios, trabalho, eventos especiais e bolsa de estudos - (Torrance, Goff & Satterfield, 1998).

Outros autores (Clark, Harden & Johnson, 2000), definem o processo de mentoria como uma relação pessoal em que o mais experiente, pessoa habilidosa ou profissional, actua como guia, modelo, professor e patrocinador de alguém menos experiente. Transmite conhecimento e apoio, desafia, aconselha e supervisiona no intuito do menos experiente se tornar mais completo.

Muitas vezes o mentor é visto como um *coach* (treinador), *sponsor* (patrocinador), crítico, professor, conselheiro, líder e patrono. Esses termos são insuficientes para descrever o papel do mentor. Cada um desses papéis possui vestígios da essência da mentoria e o verdadeiro mentor deve oferecer uma combinação considerável do que é mais importante em cada um desses papéis (Frey & Noller, 1991).

O processo em que o mentor está envolvido - processo de mentoria - além de estar relacionado com uma área específica e com o domínio do conhecimento, também envolve um processo de relacionamento, por isso, é interactivo, complexo e multidimensional, em que o mentor e o aprendiz são beneficiários, ambos crescem e aprendem. O mentor tem a oportunidade de se renovar, enquanto o aprendiz pode abrir espaço e facilitar a sua ascensão profissional (Goff & Torrance, 1991).

A relação de mentoria traz benefícios ao aprendiz, na medida em que o mentor ajuda-o a evoluir na carreira, estimula a sua auto-estima, aconselha-o e dá-lhe apoio; ensina-o através do próprio modelo ou maneira de ser e actuar; dá-lhe *feedback* do progresso verificado na orientação e promove o ânimo e a motivação (Collins, 1983). Mas, também, traz desvantagens que, segundo Frey e Noller (1991), residem no risco das expectativas de cada um não se realizarem no decorrer do processo de orientação. O orientando pode tornar-se dependente ou o mentor pode desencantar-se. O processo de mentoria poderá ser ameaçado através da interferência de problemas pessoais, da alteração da carreira do mentor ou das mudanças organizacionais. Outros obstáculos são apontados pelos autores Goff e Torrance (1991): ritmo de trabalho lento por parte do mentor, prejudicando o aprendiz; no entanto, é comum encontrar mentores com uma dinâmica de trabalho elevada; abuso de poder sobre o aprendiz, sobretudo quando ele é o chefe, professor ou supervisor, causando a deterioração da relação; divergências de interesses ou comportamentos do aprendiz não aprovados pelo mentor, que poderão comprometer a relação.

Em suma, o mentor é uma figura empenhada em tornar o outro melhor, através de uma relação íntima e intensa, estimulando novos caminhos para o pensamento, ajudando o desenvolvimento da capacidade do aprendiz, motivando o aprendiz e encaminhando-o para a sua realização profissional e pessoal.

1.4 O conceito de mentoria

A mentoria não é um conceito novo, as suas origens remontam aos tempos da antiguidade (Vergara, 2010; Robbins, 2010; Lipkin 2010).

A origem do termo mentoria nasceu da mitologia grega, no entendimento de Vergara (2010,p.109) “mentor (...) nome do amigo e guia de Ulisses, também chamado Odisseu, e de seu filho Telêmaco”. Na Grécia Antiga, o objectivo do mentor, sábio conselheiro, era de cuidar de Telêmaco e orientá-lo na ausência do pai, além de ser, também, o mentor responsável pelo desenvolvimento físico, social, intelectual espiritual dos jovens na época (Lipkin e Perrymore, 2010; Vergara, 2010).

Para Hezlett e Gibson (2005), a mentoria seria caracterizada por uma relação “par a par onde - uma pessoa mais experiente – o mentor – ajuda alguém menos experiente (*protégé* ou *mentée*¹) com a finalidade de conseguir o desenvolvimento pessoal e profissional,

¹ Protégé e Mentée são termos utilizados para se referir às pessoas tutoradas pelos mentores.

envolvendo ajuda e orientação, facilitando a independência do protegido, mas não fazendo uma avaliação do protegido.

Em termos históricos é possível recuperar os primeiros trabalhos efectuados nos finais da década de 70, os quais se referem a essa prática nas empresas. Megginson (1979) citado por Parsloe e Wray (2000), na altura defendia que “mentoria é essencial para o desenvolvimento do quadro de pessoal. Isso requer um nível de confiança que normalmente falta na relação com o gestor, onde a disciplina deve ser mantida e o desempenho existir”.

O interesse por essa prática, desde então, tem crescido e sido manifestado em inúmeros estudos (Baugh e Fagenson-Eland, 2007). Estes autores justificam esse interesse porque a “mentoria” tem grande potencial para a construção de carreiras de sucesso, além de que quando a relação de mentoria é boa, pode trazer benefícios para a carreira quer dos tutores quer dos seus tutorados, bem como para a empresa de que fazem parte.

O conceito mentoria tem sofrido mudanças ao longo do tempo. Caffarella (1992, citado em Mott, 2002) caracteriza a mentoria como uma “relação intensa amável na qual as pessoas com mais experiência trabalham com pessoas menos experientes e promovem o desenvolvimento profissional e pessoal”. Por outro lado, em 1999, Clutterbuck e Megginson definem como “um auxílio de uma pessoa onde se transmitem conhecimentos de trabalho e ideias”. Estes conceitos embora diferenciem-se entre si, percebe-se que o foco principal está na relação que se cria entre duas pessoas - na qual uma detém maior conhecimento ou experiência em determinada área ou assunto específico, ou sobre o processo de trabalho - e se predispõe a partilhar e a colaborar com uma outra menos experiente e que necessita de desenvolvimento profissional.

Nas últimas duas décadas tem sido grande o interesse em se estudar o processo de mentoria (Allen et al., 2007). Os trabalhos publicados e pesquisas que se fizeram, têm-se dividido em questões relacionadas com os conceitos, metodologia de trabalho e as vantagens resultantes de se trabalhar a mentoria nas empresas. Entende-se que ainda existe uma séria discussão quanto à definição única do termo como também da forma como o processo de mentoria deveria ocorrer nas empresas. Em 2004, Friday e Green num estudo que realizaram mostraram através da literatura a presença de dois grupos distintos: um, dos que defendia a ideia de um tutor mais experiente e que podia, como parte das suas funções, ser também um promotor da carreira do novo empregado – *sponsor* -, o outro, dos que fazia a separação entre um tutor (aquele que ajuda na aprendizagem) e um *sponsor* (poderia ser considerado um

patrocinador da carreira do novo empregado). Esta discussão, pouco consensual a nosso ver, afecta a forma como os autores têm encarado o processo de mentoria nas empresas.

Assim, muitas definições baseiam-se somente no trabalho de tutoria e outras no de tutoria e promoção profissional, juntando assim dois conceitos. Dougherty e Dreher (2008) defendem a definição de Kram (1985), fonte mais citada e utilizada, que pressupõe que o processo de mentoria baseia-se num empregado sénior que orienta e ajuda o empregado mais novo, individualmente. Essa relação teria como suporte duas perspectivas: a função emocional ou psicossocial e a função apoio profissional.

Autores como Chao (1998, cit. in Friday & Green, 2004), apoiando-se na definição de Kram (1985), consideram necessário fazer a distinção entre essas duas funções. Há autores que concordam com Chao (1998) e consideram que os tutores verdadeiros promovem a melhoria na carreira de ambos e dão apoio emocional, enquanto que os *sponsors* promovem a melhoria nas carreiras de ambos, mas não dão o devido apoio emocional, como por exemplo Higgins e Kram (2001) citados por Friday e Green (2004).

Recorrendo ao que defende outro autor, Clutterbuck (2009), o processo de mentoria engloba quatro papéis fundamentais, podendo o mentor assumir individualmente esses papéis ou os quatro concomitantemente: o de treinador (*coach*), o de conselheiro, o de facilitador da rede de relacionamentos e o de orientador. Tudo dependerá do tipo de trabalho a desenvolver com o tutorado.

O mentor no papel de treinador (*coach*), a função principal estará ligada a treinar pessoas para uma determinada competência ou habilidade necessária. No de conselheiro, a função não seria a de um processo terapêutico, mas mais a de um papel de apoio emocional, ajudando a tomar decisões relacionadas com a carreira do tutorado e muitas vezes sendo alguém que simplesmente escutaria para reflexões. O papel de facilitador de redes de relacionamento consiste em agir como alguém que conseguiria iniciar e favorecer as redes de relacionamento do novo empregado e ajudá-lo a perceber “quem é quem” da empresa. Por último, o de orientador, assume uma acção directiva de orientação e protector do seu tutorado. O conjunto destas quatro actividades seria o processo de mentoria efectivo.

Entretanto, em estudos mais recentes (Chao, 2007; Clutterbuck, 2009) tem-se defendido que a definição de mentoria deveria levar em consideração qualquer tipo de relação que beneficie o protegido de apoio profissional e psicossocial necessários, porque durante

muito tempo os conceitos de mentoria estiveram associados a uma relação entre uma pessoa mais experiente e outra com pouca experiência. Autores como Higgins, Chandler e Kram (2008) explicam que a mentoria deveria ser entendida numa perspectiva de redes de relacionamento que trazem desenvolvimento, e sendo assim, “um (...) indivíduo recebe apoio de muitas relações dialógicas, não apenas de uma, e de diferentes indivíduos que ajudam a ampliar as fronteiras empresariais tanto quanto as linhas de hierarquia e autoridade”.

Todavia, apesar destas divergências de opinião, muitos dos estudos ainda adopta a definição voltada para a díade sénior e júnior. O que significa que, em resumo, o conceito que mais se aproxima à realidade vivenciada (Kram, 1985) é de que a relação tutor-tutorado deve ser alguém com mais experiência e grande conhecimento na área de actuação do novo empregado, e que lhe possa transmitir conhecimentos, através de apoio técnico e afectivo, não tendo um papel de promotor desse empregado para atingir cargos dentro da empresa.

Actualmente, e cada vez mais, estamos convictos, as organizações e as pessoas valorizam a figura do mentor. É considerado como um profissional que influencia, ouve, ajuda a aclarar ideias e a fazer escolhas, guia e aconselha os seus orientandos. Conforme diz Senge (2010), e concordamos, a diferença nos negócios faz-se agregando o valor das pessoas nas organizações e ajudando para que elas e as empresas aprendam mais rápido e melhor que os concorrentes.

Independentemente de “quem é o mentor” e de “quem é o mentorado”, o processo de mentoria pode ser desenvolvido através de uma relação formal ou de uma informal, e cada vez mais via electrónica. Com base na literatura pesquisada iremos definir esses conceitos, a seguir.

1.4.1 Mentoria formal

A mentoria formal consiste no desenvolvimento de competências através de um processo formal altamente estruturado com o objectivo de orientar o novo empregado (Shea, 2001).

A mentoria formal, é amplamente considerada como a arte de extrair o máximo de uma situação apresentada. É formada de intuição, sentimentos e palpites – formados ao longo do percurso e composto de quaisquer ingredientes que a pessoa dispuser no momento (Shea, 2001).

O relacionamento formal pode ser de curto ou longo prazo. Pode ser de curto prazo, se o relacionamento for formalmente estabelecido por um período, geralmente para atingir objectivos específicos da organização (Shea, 2001). Será de longo prazo quando utilizado nos casos de substituição, ie, se esse relacionamento envolve a preparação de alguém para assumir a função de outra pessoa que está de saída ou gerir a sua actividade.

A mentoria formal também pode ter a denominação de mentoria intencional (Vergara, 2005), quando a organização provoca mudanças no seu quadro de pessoal. Neste caso, a organização investe na formação de pessoas capazes de ajudar outras a desenvolver-se na carreira, melhorar o desempenho, sistematizar as ideias, ser saudável, construir um carácter sólido e ético, exercer a liderança, comprometer-se na empresa, estabelecer relações interpessoais mais duradouras ou a expandir a sua visão de mundo.

Os mentores formais relacionam-se com o mentorado de forma motivada com o objectivo de atender às necessidades da organização ou para serem bons trabalhadores.

1.4.2 Mentoria informal

Neste processo a relação é sempre orientada pelas necessidades. As relações informais desenvolvem uma mútua identificação, na qual os mentores escolhem para mentorados aqueles que se apresentam como versões de si próprios; os mentorados, por sua vez, escolhem para mentores aqueles a quem vêem como modelo. Essa mútua identificação contribui para a proximidade e intimidade da relação de mentoria (Kram, 1985).

Para Shea (2001), a mentoria será informal quando for estabelecida numa relação de amizade e pode ser realizada por qualquer pessoa, a qualquer hora e em qualquer lugar. Segundo este autor, a mentoria pode ser de curto ou de longo prazo. As características da mentoria informal a curto prazo referem-se à variação entre a ajuda espontânea esporádica ou aconselhamento em caso de necessidade. Não é necessário que a relação esteja em curso. Este tipo de intervenção é geralmente muito ponderada e fortemente orientada para mudanças.

Já a mentoria informal de longo prazo, consiste em colocar-se à disposição, sempre que necessário, para a discussão de problemas, para ouvir e partilhar um conhecimento específico (Shea, 2001).

A mentoria informal também é conhecida por “natural” (Vergara, 2005), ie, sem planeamento. Este conceito, em geral, está associado à ideia de alguém mais velho ou de idade próxima, fora ou não da família do mentorado, que, exercendo influência sobre ele,

ajuda-o a alcançar os seus objectivos, a realizar os seus sonhos, a compreender situações ou a lidar com os desafios.

Este tipo de mentoria não tem uma direcção organizacional específica, nem produtos previamente definidos. Consiste numa aproximação natural entre duas pessoas e termina quando o mentorado sente-se apto a conduzir a sua vida sozinho.

A relação de mentoria informal é geralmente focada em ajudar os mentorados a conquistar objectivos de longo prazo.

1.4.3 Mentoria electrónica ou mentoria online

O uso da tecnologia computacional na aprendizagem tem crescido rapidamente nos últimos anos. Apesar do avanço tecnológico, até final da década passada, não havia nenhuma pesquisa que contemplasse o uso do *e-mail* na mentoria (Harrington, 1999).

A mentoria electrónica consiste num processo baseado na *internet* e realizado via *e-mail* ou via outro meio electrónico.

Segundo Harrington (1998), utilizando pesquisas sobre *e-mail*, é possível identificar quatro características que resumem a mentoria electrónica:

- a) Assincronia: há um intervalo de tempo entre o envio da mensagem e a sua recepção, bem como a sua leitura;
- b) Base de texto: algumas pesquisas assumem a “equivalência de canal”, que consiste na capacidade de um meio substituir outro meio de comunicação ideal, normalmente a comunicação cara-a-cara.

A forma textual não é necessariamente um meio mais pobre que a comunicação cara-a-cara; antes pelo contrário, também é responsável pela difusão da informação. A autora (Harrington, 1998) afirma que as pessoas escolhem o meio para se comunicarem com base na teoria da riqueza do meio, segundo o qual o *continuum* da riqueza é uma função de quatro factores: capacidade de *feedback*, dicas, personalização e variedade de linguagem;

- c) Conhecimento computacional: a dificuldade em compreender o funcionamento do sistema pode influenciar negativamente a opção do indivíduo;
- d) Grupos distintos: a mentoria electrónica pode encorajar a comunicação grupal e,

também, pode contribuir para o comportamento de cidadania organizacional, uma vez que estimula os colegas de trabalho a se ajudarem.

Para Ensher, Heun e Blanchard (2002), embora tenha havido uma explosão de *sites* abordando a mentoria electrónica, muito poucos artigos académicos publicados (Knouse, 2001; Single & Muller, 2001, cit, por Ensher, Heun e Blanchard (2002), até à data, têm feito alusão a este fenómeno. Estes autores sugerem que a *internet* pode apresentar contextos viáveis aos vários papéis relacionados com a mentoria electrónica, proporcionando oportunidades e desafios, e propõem uma tipologia relacionada com a comunicação.

Dizem eles que o primeiro tipo “comunicação somente”, a mentoria é feita apenas por *e-mail*, *sites*, mensagens instantâneas; o segundo tipo “comunicação primária”, em que a maioria das interações de orientação (mais de 50%) é realizada *online*, mas também pode ser completada por telefonemas; o terceiro tipo “comunicação suplementar”, a maior parte da mentoria é presencial, sendo complementada através de *e-mail*, mensagens instantâneas, *sites*.

A mentoria electrónica tem uma variedade de objectivos, incluindo o aumento do desempenho escolar, da rede de desenvolvimento de conhecimentos e das competências profissionais.

Os autores Ensher, Heun e Blanchard (2002), identificam na mentoria electrónica cinco principais desafios:

- 1) probabilidade de falha de comunicação;
- 2) desenvolvimento mais lento do relacionamento;
- 3) capacidade de comunicação e técnicas escritas;
- 4) mau funcionamento do computador; e
- 5) questões de privacidade e confidencialidade.

O primeiro desafio, diz respeito a aspectos da dinâmica interpessoal, que podem causar problemas de comunicação. Pode ser entendido como um meio que não suporta as relações. Não permite que os comunicadores vejam sorrisos e linguagem verbal, tom de voz para ouvir ou interferir no significado de uma variedade de sinais não-verbais. A falta de sinais não-verbais vitais proporciona uma imagem incompleta do problema e pode levar a uma maior taxa de mau diagnóstico ou sugestões (Segall, 2000, citado por Ensher, Heun e Blanchard

(2002), A probabilidade de erros de interpretação, também, pode levar a problemas de comunicação. No segundo desafio, a abordagem híbrida na orientação através de outras fontes de comunicação, como o telefone e visitas pessoais, pode desenvolver rapidamente os relacionamentos. O contacto favorece o relacionamento. No terceiro desafio, os indivíduos devem sentir-se confortáveis na escrita. Se não comunicam de uma forma bem escrita a orientação *online* pode não ser eficaz. A falta de domínio nas aplicações informáticas básicas pode dificultar a relação de orientação. O quarto desafio, o mau funcionamento do computador prejudica a dinâmica do relacionamento e criam lapsos de comunicação (Segall, 2000, citado por Ensher, Heun e Blanchard (2002)). Por último, o quinto desafio, tem a ver com a informação fornecida online, cria um registo escrito que pode não ser apropriado para partilhar com outras pessoas.

Além dos cinco desafios, Ensher, Heun e Blanchard (2002) identificam também cinco oportunidades distintas sugeridas pela mentoria electrónica, aplicáveis às diversas funções e papéis de mentoria electrónica, tais como: (1) maior acesso e em tempo real, (2) redução de custos de tempo e dinheiro, (3) igualdade de estatuto, (4) menor ênfase em dados demográficos e (5) estrutura e registo histórico de interações.

Estes autores chegaram à conclusão que a comunicação electrónica no domínio da orientação tem atraído o interesse dos pesquisadores, cada vez mais, e oferecido uma série de possibilidades inexploradas e intrigantes, como por exemplo quais as principais diferenças e semelhanças entre as relações formais e as informais desenvolvidas pela mentoria electrónica.

1.5 O papel do mentor

Segundo Shea (2001) “mentores são indivíduos que exercem em nós uma influência auxiliadora”. Este mesmo autor define mentor, como o individuo que transmite conhecimento, perspectiva ou sabedoria que será especialmente vantajosa para outra pessoa. Shea (2001) classifica as tarefas desempenhadas pelo mentor como: orientar, sugerir, aconselhar, proporcionar ao mentorado a possibilidade de olhar de maneira diferente sobre o mesmo problema, fazer com que o mentorado sinta o seu potencial, com a sua identidade, com o que ele “é” e não como “faz”, identificar o talento natural do mentorado e conduzir o mentorado a momentos de reflexão.

Para Goldsmit, Lyons et al. (2003), os mentores são treinadores de aprendizagem, conselheiros sensíveis e de confiança. Todos os supervisores e gestores devem ser mentores,

pois necessitam ter uma visão ampla do desenvolvimento da pessoa. Mas nem todo gestor é mentor.

Torrance (1998) já mencionava evidências de que homens e mulheres conseguem um maior grau de ensino quando ajudados por mentores. A importância do papel do mentor tem despertado interesse ao ponto das empresas patrocinarem programas de mentoria.

1.6 As funções da mentoria

A mentoria, no seu modelo tradicional, considera duas funções na vida dos mentorados: funções de carreira e funções psicossociais. As funções de carreira, são técnicas, visam aumentar o desenvolvimento profissional dos orientandos, através de experiências profissionais e do conhecimento que o mentor oferece aos seus orientandos. As funções psicossociais, por vezes comportamentais, são compostas por aqueles aspectos que melhoram a autoconfiança e as competências dos orientandos, como por exemplo aumentar a eficácia na área de actuação pessoal, liderança e tomada de decisões (Robbins, 2010).

Há autores que não partilham inteiramente da mesma ideia de Robbins (2010), nomeadamente Kram (1988). Este, realmente distingue as funções da mentoria, mas não as considera inteiramente separadas. Diz ele, que as funções de mentoria estão relacionadas com a carreira (vocacional ou de carreira) e são do foro psicossocial. No entanto, dá mais importância ao papel que o mentor deve desempenhar do que às funções da mentoria isoladamente, na medida em que um influencia o outro, e identificou dois papéis percebidos nos mentores e que dão ênfase às funções da mentoria: (1) o papel instrumental, o comportamento do mentor influencia a visibilidade do mentorado na organização, e (2) o papel intrínseco, o comportamento do mentor ajuda psicologicamente o mentorado.

Em termos gerais, os benefícios da mentoria só serão vivenciados pelo mentorado se este souber de tudo o que o mentor tem para lhe dar, afirma Shea (2001).

A nosso ver em termos de recursos humanos, sem ter em conta quais os resultados obtidos com um processo de mentoria, achamos que a mentoria traz vantagens para a empresa, para o mentor e para o mentorado.

1.7 Mentoria Empresarial

Poucos estudos se têm focado na chamada mentoria aplicada na supervisão, como apoio psicossocial e de carreira a subordinados (Douglas & Schoorman, 1988; Scandura & Schriesheim, 1994, cit. in Green & Bauer, 1995). Green & Bauer (1995) citam que para Scandura e Schriesheim (1994) a mentoria aplicada na supervisão da carreira associa-se a maior salário e a taxa de promoção, enquanto que, citam eles, para Douglas e Schoorman (1988), os colaboradores aumentam o seu nível de desempenho e de compromisso na empresa, quando experimentam a mentoria de carreira e psicossocial com os seus supervisores.

Apesar dos escassos estudos sobre a mentoria na supervisão, constatamos que o mesmo não acontece sobre a mentoria nas empresas. Muitos autores escrevem sobre o tema. Becker e Huselid (2006), destacam que os recursos humanos têm grande influência no êxito das empresas. Por isso, os gestores procuram práticas inovadoras que ajudem a desenvolver o capital humano da empresa. Dizem outros autores que o desenvolvimento dos profissionais é um dos aspectos chave dos sistemas de recursos humanos, podendo marcar a diferença entre empresas com e sem sucesso, pelo seu impacto nos resultados e contribuição para a flexibilidade nas empresas, dado facilitar a sua adaptação às mudanças do meio envolvente e fazer com que mantenham a competitividade (Becker, Hyland e Acutt, 2006). Por exemplo, o conceito de desenvolvimento de carreira tem evoluído, desde a ideia tradicional de promoção, para novas perspectivas como a chamada “nova carreira” o “*boundaryless career*” (Fernandez e Enache, 2008; Sullivan Baruch, 2009), definida como uma sequência de oportunidades laborais que ultrapassam a fronteira de um único emprego (De Fillipi e Arthur, 1994). As pessoas passam a ser mais móveis e flexíveis e deslocam-se dentro da organização exercendo distintas tarefas (Arthur, 1994; Arthur e Rousseau, 1996; Sullivan, 1999).

Com estes métodos de desenvolvimento, as capacidades, os conhecimentos e as competências adaptam-se aos novos tempos, fazendo com que os colaboradores ocupem um leque de postos de trabalho e desempenhem um maior número de funções (Bird, 1994; Hall & Mirvis, 1995) e se sintam mais satisfeitos com a sua carreira (Enache, Sallan, Simo & Fernández, 2011). Contra as abordagens tradicionais baseadas unicamente na promoção interna, este novo conceito incentiva o uso de outras práticas que têm surgido como uma alternativa aos sistemas estabelecidos para formar e desenvolver os colaboradores e são desenhadas a partir de teorias organizacionais (Hezlett & Gibson, 2007).

Nestas novas práticas insere-se a mentoria. Processo de melhoria orientada e flexível, com apoio contínuo, que visa o desenvolvimento a longo prazo do mentorado permitindo compreender as questões pessoais, organizacionais e políticas, que podem afectar o desempenho actual ou futuro (Núñez-Cacho, 2010). Os investigadores (Hezlett & Gibson, 2007; Allen, Eby & Lentz, 2006), emergentes na matéria, consideram a mentoria uma actividade estratégica, chave, particularmente útil nas empresas que procuram o crescimento, a atracção e a retenção do talento e que consideram a aprendizagem como um dos seus atributos fundamentais para alcançarem os seus objectivos.

A aplicação da mentoria, apesar de ter evoluído nas empresas, não tem sido alvo de trabalhos que analisem de forma empírica os seus efeitos sobre os indivíduos e sobre o mentor, tão pouco aprofundem a análise do impacto no rendimento das organizações ((Baugh & Fagenson-Eland, 2007). Para a empresa, a mentoria permitirá o desenvolvimento profissional dos colaboradores. Sentir-se-ão mais motivados e mais comprometidos com a empresa (Lankau & Scandura, 2002) e melhora os indicadores de produtividade (Egan & Song, 2008) .

Outros autores alargam o espectro da utilização da mentoria, para Bowman, Donovan e Burns (2001), a mentoria facilita a adaptação dos trabalhadores de outros países à empresa. Estudos encontraram uma relação positiva entre a aplicação de programas de mentoria e a socialização dos profissionais, em que os recém-contratados aprendem a cultura e valores da organização, adaptam-se ao posto de trabalho e desenvolvem novas habilidades necessárias ao seu desempenho (Hezlett, 2005; Bauer & Taylor, 2001).

Por último, outra particularidade, a relação de mentoria revela-se um instrumento importante para facilitar a inclusão da mulher naqueles postos em que se encontra em situação de discriminação (Blake, 1999). Por exemplo, a promoção da mulher a lugares de direcção.

1.7.1 A aprendizagem baseada em relacionamentos

Os momentos de satisfação ou de frustração de uma pessoa são, frequentemente, associados às pessoas que as apoiaram e estiveram presentes nas suas vidas.

As relações estabelecidas com amigos, família, colegas, chefias podem contribuir para o desenvolvimento das diversas fases da vida profissional. Confiam não só numa única pessoa como em inúmeras. É um fenómeno que Kram (1985) intitulou de constelações de relacionamentos.

Para Kram (1985) estas constelações de relacionamentos podem ser alteradas, alargadas mediante a necessidade das pessoas e características organizacionais. As pessoas podem encontrar mais do que uma pessoa ou mentor para ajudá-las na evolução da carreira, sendo que, a semelhança entre o mentor e mentorado - formação académica, interesses, estilo de trabalho - aumenta o nível da relação de mentoria. Por outro lado, as características demográficas – género, idade, condição socioeconómica, escolaridade -, traços de personalidade, experiência anterior, nível hierárquico ou posição organizacional também influenciam os resultados da relação de mentoria.

Como anteriormente referimos, na introdução, devido ao contexto de economias instáveis e de mercados de trabalho que não garantem a estabilidade do emprego, as pessoas tendem a construir as suas carreiras profissionais e não podem depender de apenas um mentor para se desenvolverem profissionalmente. Para satisfazer as suas diferentes necessidades profissionais e pessoais, é importante que elas construam redes de relacionamentos para conseguirem maior sucesso na carreira (Hall,1996; Higgins & Kram,2001; Chandler & Kram, 2005; Poulsen & Artur, 2005). O desenvolvimento na carreira ocorre não só pelos desafios que o trabalho oferece, mas também através dos relacionamentos (Hall, 1996). As conexões com outras pessoas e o tipo de tarefas no trabalho, dentro ou fora da empresa, são fundamentais para a aceleração da aprendizagem e a evolução na carreira.

Ainda a propósito da mentoria, este conceito alarga-se para o conceito de redes sociais de desenvolvimento, ie,as pessoas passam a ter ajuda de diversas pessoas e não somente de uma única pessoa, como a da mentoria tradicional (Chandler & Kram, 2005). Os vários estudos que foram feitos procuraram definir essas fontes de apoio, tais como: constelações de desenvolvimento (Higgins & Thomas, 2001), relacionamentos múltiplos de mentoria (Mezias & Scandura, 2005), redes do mentor (De Janasz, Sullivan & Whiting, 2003), constelações de relacionamentos (Kram, 1988) e redes sociais de desenvolvimento (Higgins & Kram,2001).

Supomos que no meio académico a existência de relacionamentos pode gerar maior fluxo de informações e acesso a informações e recursos valiosos, e desta forma facilitar a aprendizagem.

1.8 Mentoria Académica

O autor Centeno (2002) refere que o processo de mentoria ocupa um papel central na vida académica, baseando-se essa relação, de continuidade e de esforços, no respeito mútuo entre orientador e orientando, bem como o respeito pelo estilo de aprendizagem do orientando. Ambos, orientador e orientando, lucram e aprendem neste processo, satisfazendo o objectivo do ensino. A aprendizagem requer trabalho árduo, disciplina, criatividade, rigor, honestidade e integridade, diz o autor. Uma relação sincera pode facilitar a aprendizagem e o aparecimento das capacidades do estudante.

As experiências de aprendizagem no meio académico são importantes para a relação mentor-protégido. O sábio por ser mais velho é mais experiente, o mentor orienta e cultiva o intelecto do jovem aprendiz (Merriam, 1983). Constatou, numa revisão crítica da literatura sobre mentoria, que os estudos produzidos podiam ser divididos em três partes: a mentoria no crescimento e desenvolvimento do adulto, a mentoria no mundo dos negócios e a mentoria nos meios académicos.

Russel e Adams (1997) descrevem que muitas pesquisas já existem sobre mentoria no campo educacional, no entanto, o aumento das pesquisas nesse campo tem dado preferência à investigação dos benefícios da mentoria para académicos. A mentoria em escolas secundárias ou faculdades, para auxiliar os estudantes no seu desenvolvimento académico, em particular com estudantes carentes, deficientes ou talentosos (Russell e Adams, 1997).

1.9 Benefícios da mentoria

Da leitura que já fizemos até ao momento da literatura, somos levados a afirmar de que estamos convictos que a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas, através da mentoria dita tradicional, inclusive a via electrónica, ou através mesmo dos relacionamentos, trazem, de uma forma ou de outra, quando praticada de maneira séria, benefícios a todos os intervenientes no processo.

É evidente que o objectivo inicial da mentoria nas empresas tem sido garantir a perpetuação do conhecimento adquirido, proporcionar a motivação e a perspectiva de crescimento àqueles que nela ingressam, ou seja, tem sido utilizada para garantir o desenvolvimento profissional dentro das empresas aproveitando o conhecimento e a experiência dos empregados com mais saber.

Contudo, nem tudo corre como se planeia e existem nas organizações quatro grandes áreas de mudança que afectam o processo de mentoria e o seu objectivo (Higgins e Kram (2001) citados por Ellinger (2002):

- a) novos recrutamentos;
- b) Rapidez das mudanças tecnológicas;
- c) mudanças das estruturas organizacionais e
- d) diversidade nas empresas, que surgem nesse novo contexto.

As mudanças caracterizam os empregados como trabalhadores do conhecimento, que assumem mais responsabilidades pela sua aprendizagem e desenvolvimento contínuo como forma de se manterem competitivos no mercado de trabalho. A mentoria assume, assim, um lugar estratégico no processo de aprendizagem das pessoas no trabalho.

A atenção da mentoria tem sido virada tanto para a área académica como para a empresarial, mas para alguns autores em especial para a evolução da carreira em diferentes fases, nomeadamente no acompanhamento de alunos do ensino superior, programas de integração de novos empregados, mudança de nível hierárquico do empregado, entre outros (Ritchie e Genoni, 2002). Outros autores, Parsloe e Wray (2000), acrescentam que o foco de interesse do trabalho de mentoria, também, tem estado nas minorias étnicas, mulheres, pessoas portadoras de incapacidades e empregados que tenham intenções e motivações específicas para gerir a própria aprendizagem e desenvolvimento.

Na realidade, a implementação dos processos de mentoria muitas vezes não torna visíveis os seus resultados. É difícil medir o impacto da mentoria numa empresa, contudo, há benefícios para os tutores, para os tutorados e para a organização que podem ser observados (Hezlett e Gibson, 2005). No caso dos tutorados, poderão antever o desenvolvimento na sua carreira, o apoio profissional e afectivo por parte do tutor; e dos tutores, poderá haver maior reconhecimento profissional na instituição onde trabalham e melhoria no desempenho do seu trabalho, dizem Kakabadse, Vinnicombe e Bank (2004).

Mas, Lacey (1999) contrapõe essa opinião e identifica seis resultados do impacto da mentoria numa empresa possíveis de se medirem:

1. Aumento da produtividade para os participantes, com impacto para a empresa

através do aumento das aptidões técnicas, de liderança e motivação;

2. Aumento das aptidões ao nível da gestão;
3. Descoberta de novos talentos. Tutor e tutorado descobrem novas aptidões noutras pessoas da empresa, antes ignoradas;
4. Desafios para os gestores, pois permite-lhes actualizarem-se. Eles são energizados e remotivados, através do desafio de serem chamados para serem tutores tem um carácter de motivação que estimula a reflexão e o crescimento;
5. Melhor recrutamento e retenção de pessoas melhor preparadas. Dotar os novos empregados com mentores /tutores ajuda a reduzir o prazo que é necessário para se tornarem produtivos, além de aumentar o sentido de lealdade para com a empresa;
6. Aumento e melhoria da comunicação interna e organizacional. A relação facilita a comunicação informal entre as partes. O gestor tem acesso ao pensamento e comportamento dos empregados. Os valores e cultura organizacional são passados de geração em geração de empregados e novos empregados.

No entanto, estudos têm levado a questionar sobre a necessidade de se discutir a eficácia da mentoria e se deveria ou não estar ligada a um processo instituído formalmente na empresa. Allen, Eby e Lentz (2006) comprovam que é melhor ser tutorado do que não ser, todavia não comprovam se os programas de mentoria formais são mais eficazes que os informais. Chao et al (1992) citado em Orpen (1997) defendem não haver diferenças significativas entre os tutorados desses programas no que se refere aos aspectos de socialização, satisfação com o trabalho e o nível salarial. Embora os tutorados de programas formais recebessem mais atenção e ajuda nas suas carreiras do que os que participavam nos programas informais. Outra nota a realçar é de que em nenhum dos casos houve distinção no apoio emocional por parte dos superiores hierárquicos.

Apesar de haver muitos estudos sobre o assunto, Allen et al. (2006) indicam um problema que consiste nas pesquisas se reportarem apenas aos tutorados o que apresenta uma falha na avaliação, visto os tutores serem um elemento importante do processo. Ponderando sobre as questões positivas e as negativas, pode-se apontar que muitos tutorados experimentam o pessimismo quanto à sua situação por, na maior parte das vezes, não terem possibilidade de escolha dos seus tutores. Quando a relação é informal, os tutorados como

reportam directamente a uma pessoa que não faz parte do “contrato”, a relação é estável e com melhor chance de resultados.

Em 2005, Scandura e Williams propuseram algumas condições que podem contribuir para o sucesso de uma relação de mentoria: (1) mentores e tutorados devem poder escolher-se; (2) cada uma das partes deve ter a liberdade de descontinuar a relação ou de ter um processo de mediação de conflitos; (3) ter um programa formal que crie as responsabilidades da tutoria e (4) permitir o acesso ao programa de mentoria a todos os empregados que não têm um tutor informal.

1.9.1 Benefício para os Mentorados

A relação de mentoria tem sido associada a resultados de desenvolvimento de carreira e da organização. A mentoria também está relacionada com a socialização, com o comportamento, com a rotatividade de pessoal, com o *stress* e com a satisfação no trabalho (Ragins, 1997). No seu estudo Ragins (1997) relacionou os benefícios percebidos pelos mentorados com as funções de mentoria recebidas, tais como as funções de desenvolvimento de carreira (evolução do mentorado na empresa através do apadrinhamento, visibilidade, treino, protecção e tarefas desafiadoras); funções psicossociais (socialização do mentorado na empresa através do papel modelo, da aceitação/confirmação, do aconselhamento e da amizade). Estas funções têm um impacto primário na socialização, satisfação no trabalho, compromisso organizacional, *stress* e rotatividade e uma influência secundária noutras variáveis, como por exemplo promoções e compensação. Por outro lado, as funções de identificação, ou modelagem, diz, ainda, Ragins (1997) que, devem ter influência primária nas aspirações de carreira do mentorado e no seu comprometimento, e um impacto secundário noutros factores como a compensação, promoção e *stress* no trabalho.

Os resultados apresentados defendem que o benefício mais consistente da mentoria pode ser o impacto nas resistências afectivas com o local de trabalho e os sentimentos psicológicos positivos em relação à carreira, considerando-se que os resultados objectivos como promoção e salário são mais dependentes de efeitos externos que os processos internos da pessoa, como as atitudes em relação à carreira e ao trabalho. Resumindo, os aumentos salariais e as promoções podem depender da situação financeira ou da estrutura organizacional da empresa. Os benefícios objectivos podem levar mais tempo a serem alcançados do que as reacções afectivas (satisfação no trabalho) resultante de uma experiência de mentoria.

1.9.2 Benefício para os Mentores

Os mentores podem tornar-se criativos e demonstrar satisfação no trabalho, além de obterem novos conhecimentos e competências pela interacção com os mentorados, são reconhecidos pelo desenvolvimento de talentos e adquirem recompensas por parte da empresa, prestígio, aprendizagem social e emocional, *feedback* e apoio dos mentorados (Pullins e Fine, 2002).

1.9.3 Benefício para a Empresa

Os benefícios da mentoria também se alargam às empresas, quando elas criam elos de ligação mais forte entre os membros da empresa ou facilitam o desenvolvimento de talentos individuais (Ragins e Cotton, 1999). Esses benefícios trazem mais-valias às empresas como o desenvolvimento da liderança, a melhoria do plano de sucessão e o aumento do compromisso organizacional (Bozionelos, 2006; Kram; Chandler, 2005).

1.10 Mentoria Empresarial versus Mentoria Académica

A prática da mentoria começou a despertar interesse como objecto de estudo a partir da década de 70 (Kram, 1983). Identificou-se nas áreas organizacionais, educacional e social (Eby; Rhodes; Allen, 2010). Reemergiu nas organizações com estudos académicos direccionados para a carreira e liderança – fenómeno relacional -, com o intuito de desenvolver e promover o crescimento profissional e pessoal dos recursos humanos (Ensher e Murphy, 2005).

Nos estudos realizados por Souza, Dourado e Gomes (2003) e Gramigna (2002), é feita uma chamada de atenção para a importância da gestão de pessoas e do conhecimento - dinâmica empresarial essencial e determinante para o avanço tecnológico, expansão constante do conhecimento e para a competitividade. A mentoria é uma excelente ferramenta para a gestão de competências (Guptan , 2006 e Juer, 2008).

A nível educacional, a mentoria é aplicada no acompanhamento de estudantes universitários - apoio, conhecimento, orientação académica e estímulo ao envolvimento em programas académicos - (Jacobi, 1991). A mentoria educacional é vista como uma importante aliada no processo de desenvolvimento profissional. Através do trabalho: *Mentoring Among Scientists: Implications of Interpersonal Relationships within a Formal Mentoring Program de Maugham (2006), do Idaho National Laboratory (INL) U.S. Department of*

Energy National Laboratory verifica-se que acções de desenvolvimento vocacional são pesquisadas e implementadas para estímulo e incentivo à formação de engenheiros e cientistas.

Verifica-se que existe um emparelhamento entre a mentoria empresarial e a mentoria académica. O estudante é apoiado, orientado, enquanto académico, mas com o intuito de futuro ingresso profissional.

2 Conceitos relacionados com a mentoria

A criação de caminhos e estratégias que levem à mudança centradas na motivação pessoal e nos objectivos de uma aprendizagem ao longo da vida; a criação de vias variadas de educação contínua; o respeito pelos vários estilos e ritmos de aprendizagem, competências e conhecimentos e a promoção do desenvolvimento profissional são preocupações do mundo actual para as quais procuram-se respostas pedagógicas e didácticas adequadas.

Uma dessas respostas são as modalidades de *coaching*, *counseling*, supervisão, mentoria e tutoria, que não são mais do que formas reinventadas dos mais diversos modelos de ensino prestado ao longo dos séculos, com o objectivo de irem ao encontro das necessidades do indivíduo que se pretende, autónomo e independente, que vê a aprendizagem como um processo contínuo, que decorre ao longo da vida, e que não se compadece com as tradicionais metodologias de ensino e aprendizagem.

Os conceitos, mencionados no parágrafo anterior têm em comum a flexibilidade, mas também princípios transversais, nomeadamente os que se relacionam com o desenvolvimento da empatia, as competências de escuta activa, a gestão do tempo e um conhecimento alargado de referenciais de apoio social, psicológico e educativo (Wisker et al., 2008).

A utilização, por vezes indiscriminada, de um ou de outro termo, para além de revelar a complementaridade que mantêm entre eles, é também reveladora dos traços mínimos que os diferenciam e que têm a ver com o perfil da pessoa que desempenha o cargo, a duração da relação entre os indivíduos envolvidos e a actuação e práticas que aplicam. Cada um desses papéis integra comportamentos idênticos que necessitam ser desenvolvidos, apreendidos e postos em prática, resumindo-os como a capacidade para se relacionar com o outro, tendo em conta as suas necessidades e o seu estágio de desenvolvimento, a fim de encontrar um conjunto de respostas. Desta forma, constituem-se como fundamentais a observação e a escuta

activa, resumindo, a empatia, a organização e a planificação, na medida em que o objectivo é o de encontrar soluções profissionais, vocacionais e em contexto de ensino formal, educativas. São ainda transversais aos vários papéis, a capacidade de dar *feedback*, estimular e motivar, reforçando positivamente cada objectivo atingido.

O nosso estado real de desenvolvimento pode ser superado para um plano potencial superior, desde que se verifiquem ajudas em contextos socialmente favorecedores. (Vigotsky,1989). Segundo este autor a necessidade de aprender cria pontes e andaimes que ajudam as pessoas a superar a sua situação real e evoluir para uma situação mais elevada a que potencialmente podem aceder.

Hoje, encontramos as mais variadas formas de actuação, ou ferramentas, para intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

No ponto anterior, vimos o conceito de mentoria e a ideia de orientação. A relação é central na execução da mentoria. Nesse processo é preciso tirar o que há de melhor, forjar a sabedoria humana; ensinando menos e acompanhar mais, sendo por isso não uma intervenção sobre mas uma relação com.

Nos pontos a seguir abordaremos conceitos de outras ferramentas relacionadas com a mentoria, como sejam a supervisão, a tutoria e o *coaching*.

2.1 Supervisão

2.1.1 O conceito de supervisão

No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2013), o conceito de supervisão, ou supervisionar, significa acto ou efeito de dirigir, orientar ou inspeccionar. Todavia, muitos autores consideram como uma actividade que tem como objectivo o desenvolvimento e a aprendizagem de profissionais.

Reveste-se, desde o plano conceptual à dimensão da acção, de um carácter polissémico, que implica várias definições e perspectivas diferentes consoante os autores. Está subjacente à concepção de sociedade, cultura, política, filosofia, teoria e operacionalização da formação. Essa polissemia deve-se à variedade de modelos surgidos ao longo do tempo, colocando uns autores o enfoque no produto, outros no processo e outros, ainda, no contexto, na construção do conhecimento ou na reflexividade. Havendo, no entanto, aspectos comuns entre eles.

A supervisão é bastante comum nas empresas, onde costuma existir a função de supervisor. A supervisão é uma actividade técnica e especializada cujo principal objectivo consiste em fazer uma utilização racional dos factores produtivos. Esta actividade insere-se num esquema organizativo onde cada classe responde a um nível superior.

O autor Stones (1984), psicólogo educacional, considera a supervisão uma actividade entendida como um processo relacionado com a visão e associado a competências, muito complexa, nomeadamente: a) visão aprofundada/discernimento – permitem deter o significado do que está a acontecer; b) capacidade de previsão – antecipar o que puder acontecer; c) capacidade de retrovisão – inferindo o que poderia ter acontecido e não aconteceu; d) segunda visão/intuição – perceber como obter que aconteça o que deveria ter acontecido ou que não aconteça o que realmente aconteceu e não devia ter acontecido.

Alarcão e Tavares (2007), entende a supervisão como situada na orientação da acção profissional.

Alarcão e Roldão (2008), remetem o significado de supervisão para “criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”.

A supervisão é uma prática que assume diversas situações, não só quanto ao processo mas, também e, principalmente, ao papel do supervisor. A prática da supervisão propicia a ajuda aos supervisionados e deve ser uma forma de estar na profissão enquadrada nas rotinas diárias.

No contexto do ensino, na relação académica entre orientador e orientando, poderá existir, eventualmente, a prática de supervisão. Não nos alongamos nesta matéria porque o objecto do nosso estudo não é analisar o tipo de prática que é aplicada.

2.1.2 O papel do supervisor

No entanto, se entendermos que o orientador é o supervisor, recorreremos à definição de Alarcão e Tavares (2007) sobre o que deve ser o papel do supervisor: é de estimular o pensamento, promover a partilha e a comunicação, a crítica construtiva com capacidade de percepção sobre a cultura do contexto de forma a avaliar as mudanças a fazer. É visto como o de alguém com disponibilidade para auxiliar o outro a realizar aquilo de que é capaz juntando conhecimentos e sentimentos.

O papel do supervisor, na prática pedagógica, possui atributos comuns de orientação, valendo-se de procedimentos diferentes baseados em processos cognitivos e resultantes do estilo de supervisão, se directivo ou colaborativo.

2.1.3 As modalidades da supervisão

O supervisor na função de orientador pode seguir várias abordagens, ou cenários de supervisão distintos. Alarcão e Tavares (2007), contribuíram para a sistematização de diferentes modelos de supervisão, para os quais as funções dos supervisores são diferentes e poderão não contemplar todas as formas de exercer a supervisão. Dizem eles que os cenários apresentam perspectivas diferentes para o supervisor e para a pessoa que é supervisionada. Não se excluem uns aos outros, mas interrelacionam-se. Os cenários possíveis, segundo eles, são: (1) aprendizagem pela descoberta guiada (o supervisor leva o supervisionado a descobrir e experimente novas práticas); (2) imitação artesanal (a aprendizagem faz-se por imitação); (3) comportamental (a aprendizagem é feita através de demonstração e réplica em mini-aulas, gravadas, para análise posterior); (4) clínico (prática colaborativa, tendo em vista o aperfeiçoamento da intervenção); (5) psicopedagógico (é dada ênfase à articulação entre a teoria e a prática, através da observação de exemplos negativos e positivos); (6) pessoalista (tem em conta a pessoa e o desenvolvimento do supervisionado, as suas percepções, sentimentos, subjectividade e objectivos e organização); (7) reflexivo (existe uma metodologia do aprender a fazer, fazendo e pensando, conduzindo à construção activa do conhecimento sistematizado pela reflexão. É relevante o papel do supervisor); (8) ecológico (assenta no desenvolvimento do sujeito inserido num contexto multifacetado onde decorrem as dinâmicas sociais) e (9) dialógico (ênfase na linguagem e no diálogo crítico, enquanto construtores da cultura e do conhecimento específico).

Os vários cenários apresentados possuem contributos válidos para o processo de supervisão, pois, são flexíveis e não são estanques, nem se excluem, já que várias vezes se relacionam e coexistem em simultâneo – cenário integrador.

Por isso, a relação de supervisão poderá ser um tipo de mentoria empresarial.

2.1.4 A relação de supervisão como um tipo de mentoria empresarial

O conceito de supervisão esteve ligado à organização industrial do trabalho, definindo-se como actividade técnica especializada, intermediária entre o operário e a administração, com o objectivo de acompanhar e controlar a execução do trabalho interpretando as decisões tomadas a um nível superior e garantindo o cumprimento das metas. Foi definido, também,

como um processo de desenvolvimento e de aprendizagem, fundamentado na experiência adquirida ao longo da vida. A supervisão surge frequentemente associada ao ensino, nomeadamente à formação inicial de professores e à orientação de trabalhos universitários.

Segundo Vieira (1993), o processo de supervisão compreende a “actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através da reflexão e da experimentação”, assente na confiança, no respeito e num trabalho colaborativo desenvolvido num ambiente afectivo-relacional positivo que permita o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os participantes no processo.

Outros autores, Alarcão e Roldão (2008) estudando o assunto, partilham dessa interpretação, e sugerem que o processo de supervisão deveria ter como objectivo: desenvolver um espírito autodidacta capaz de experimentar e inovar, de reflectir sobre a sua acção e a dos outros e de a criticar de forma construtiva, de trabalhar em colaboração com todos os envolvidos no processo, de resolver problemas e de tomar decisões, de sentir entusiasmo pelas tarefas que se propõem realizar e de tomar consciência de que são responsáveis pelo sucesso dos alunos.

Ainda outros autores (Clark, Harden & Johnson, 2000), definem o processo de mentoria como uma relação pessoal em que o mais experiente, pessoa habilidosa ou profissional, actua como guia, modelo, professor e patrocinador de alguém menos experiente. Transmite conhecimento e apoio, desafia, aconselha e supervisiona no intuito do menos experiente se tornar mais completo.

Analisando as definições, verificamos que a relação de supervisão tanto existe nas organizações como no ensino. Vimos no capítulo da mentoria que os trabalhadores aumentam o seu nível de desempenho e de compromisso na empresa, quando experimentam a mentoria de carreira e psicossocial com os seus supervisores. As empresas valorizam os seus recursos humanos e por isso os seus gestores procuram práticas inovadoras que ajudem a desenvolver o seu capital humano. Nessas práticas insere-se a mentoria, processo de melhoria orientada e flexível, com apoio contínuo, que visa o desenvolvimento a longo prazo do trabalhador, mentorado.

2.1.5 O supervisor como gestor

Os conceitos de supervisão académica e gestão empresarial são muito análogos (Vilkinas, 2002). Para esta autora, cada um destes conceitos envolve pelo menos um individuo

(estudante ou empregado) comprometido com uma tarefa ou tarefas, supervisionadas ou geridas por outra pessoa, a fim de que os objectivos sejam atingidos. A ambos, empresa ou universidade, configurando o gestor ou o supervisor, é exigido que seja um perito em conhecimento relativo ao conteúdo das tarefas.

Portanto, existe uma consciência das implicações que um processo supervisivo eficiente tem para o êxito do estudante, em termos por exemplo da conclusão da tese (Vilkinas, 2002). A autora ao reflectir sobre o papel do supervisor, e para descrever o seu papel, assume, claramente, uma “relação” entre o papel do supervisor e o papel de um gestor, apesar de identificar as diferenças. Por um lado, comparativamente a um empregado, um estudante é mais autónomo, encontra-se menos dependente financeiramente do supervisor e desenvolve a sua actividade de investigação num espaço de tempo relativamente curto. Por outro lado, o supervisor, em relação a um gestor, tem menos autoridade formal sobre o estudante e a negociação ao longo do processo de investigação e supervisão é mais vincada e fundamental.

No que concerne à definição do papel do supervisor, especificamente, e apoiando-se em estudos de variados autores, Vilkinas (2002) refere algumas das responsabilidades que o supervisor detém. É mencionado que o supervisor deve ter conhecimentos de investigação. Para além disso, deve possuir competências associadas, assim como competências interpessoais e de gestão, para além de competências de colaboração. Relacionadas com as características anteriores, é referido que o supervisor deve ser inovador, ter a capacidade para resolver problemas de forma criativa, focar-se no trabalho, demonstrar preocupação quanto aos recursos à disposição, ser *expert* em termos técnicos e ser confiável. De sublinhar que o supervisor deve demonstrar um compromisso (que, aliás, deve ser mútuo), relativamente ao tópico de investigação, assim como ao respeito e à vontade em aprender. Acrescente-se que deve monitorizar o processo, apoiar o estudante e ser empático.

Dever-se-á salientar que, ao longo do processo, o supervisor deve ter não só a capacidade de ir avaliando e reflectindo sobre as suas próprias competências e forma de agir, mas também deve ser capaz de conseguir perceber o que lhe é “pedido” particularmente em momentos diversificados ao longo do processo supervisivo e investigativo.

Devido ao facto de Vilkinas (2002) considerar o papel do supervisor próximo ao do gestor e a importância de se adoptar uma perspectiva genérica quanto ao processo supervisivo, o referencial que esta autora propõe assenta num referencial da gestão que é adaptado ao processo de supervisão académica. Segundo a autora, o mais importante é um

bom supervisor saber fazer as coisas e poder movimentar-se confortavelmente entre a função de supervisor e de gestor, e ter competência e conhecimentos para realizá-las, noutras palavras, ter a capacidade de integração bem desenvolvida.

2.2 Tutoria

A tutoria é outra prática, relacionada com a mentoria, utilizada na aprendizagem e no desenvolvimento das pessoas. Enquanto a mentoria é mais centrada na orientação e na relação entre duas pessoas, a tutoria focaliza-se nas estratégias de ensino e aprendizagem. Para Simão et al. (2008), num modelo tradicional, o tutor está centrado na transmissão de conhecimentos e numa lógica de imitação, recorrendo à pedagogia do incidente. É o problema, a anomalia, a disfunção que suscita a capacidade de resolução e permite construir as competências. Num modelo mais actual, o tutor é um facilitador que ajuda o aprendiz a familiarizar-se com as novas experiências, reflectindo, alisando e compreendendo, com deslocação do papel vertical para um horizontal, do tutor para a experiência. Para este autor, são diversas as modalidades de tutoria curricular, académica ou formativa que as escolas e universidades procuram implementar. No ponto seguinte, com base na literatura, definiremos o conceito de tutoria.

2.2.1 O conceito de tutoria

Os investigadores têm-se deparado com alguma dificuldade ao tentarem encontrar uma definição única para o conceito de tutoria, e, ao mesmo tempo, deslindar no meio de um emaranhado de termos, quais os que efectivamente estão relacionados com tutoria. Este conceito passou por profundas mudanças de sentido ao longo dos séculos, consoante a época, o país e a cultura em que era aplicado, e muitos foram os vocábulos introduzidos no mundo ocidental com significados idênticos ou afins, desde os *paídagógos* ou os *rhetores* da Antiguidade Clássica, ou pelos *escalastre* ou *candidatus* das Idades Média e Moderna e os *peer tutors* ou *Erziehungskuenstler* da Idade Contemporânea, aos mentores ou supervisores da actualidade (Gordon & Gordon, 1990). Não há uma terminologia uniforme sobre o conceito de tutoria.

Aparecendo muitas vezes como sinónimos, tutela e tutoria, têm uma raiz etimológica comum, *tueri*, que em latim significa, “governar”, “defender”, “cuidar”, “zelar por”, “proteger” “supervisionar”. O primeiro conceito, tutela, relaciona-se com o exercício da autoridade jurídica, enquanto que o segundo conceito, tutoria, tem um sentido mais lato: proteger, defender, amparar, preservar. A primeira forma de tutoria é a da família, a qual transmite os princípios, tradições e valores fundamentais para a existência, para que os seus

elementos adquiram competências práticas que garantam a continuidade de leis, crenças e religiões, nucleares à sobrevivência e à identidade comunitárias. Pode-se ver nas tradições judaicas, suméria ou noutras civilizações pré-clássicas, onde não existiam escolas e a instrução era garantida pelos pais, homens sábios ou sacerdotes.

Foi na civilização grega e romana, antiguidade clássica, que a tutoria teve um papel relevante. A educação era dirigida para o desenvolvimento físico, mas progressivamente alargou-se a outros domínios (canto, dança, música e poesia). Enquanto os Sofistas, que privilegiavam a retórica, os discursos longos e ensinamento à aristocracia, em troca de dinheiro e hospedagem, Sócrates, na *Pólis*, através do diálogo e acreditando na reminiscência, levava o outro a construir o seu próprio conhecimento (Barnier, 2001). Este autor ainda diz que no diálogo de Ménon, é mesmo comparado a um Torpedo, peixe que liberta descargas eléctricas, com o intuito de fazer reagir aqueles que o tocam, como forma de sobressair a sua capacidade de estimular o raciocínio do seu interlocutor. Conhecido por Maiêutica, o sistema de ensino de Sócrates é, portanto, uma forma de pedagogia que centra no indivíduo a construção do seu próprio conhecimento, levando-o ao raciocínio e à descoberta daquilo que pensava não saber. Por seu turno, Platão, emulando o seu Mestre, utilizou o mesmo método, articulando-o com palestras mais formais e colocando problemas aos seus seguidores que teriam de os resolver de forma crítica. Por isso, o seu ensino já se desenrolava na Academia de Atenas, onde o diálogo entre o discípulo e o Mestre mítico estimulava o pensamento e aguçava a razão na procura da verdade ideal.

Para além destes dois fundadores da tutoria, enquanto processo de construção do conhecimento e aprendizagem, é de destacar o percurso existencial de Aristóteles como exemplar naquilo que a tutoria pode ter sucesso. Ficou órfão novo e foi tutorado por Proxénio, contratou tutores da escola de Platão, tornando-se uma figura eminente de tal forma que foi considerado pelo seu Mestre “*the mind of his school*” (Gordon & Gordon, 1990).

Segundo Barnier (2001), se na civilização grega a figura que sobressai é a de Sócrates, no que diz respeito à tutoria, é inegável que na romana é inultrapassável a figura de Quintiliano. Defende, Quintiliano, que a criança saia do meio familiar para aprender com o *primus magister*, um mestre sábio, e contactar com outras crianças, porque esta seria a forma mais enriquecedora de aprendizagem, por se relacionar com os seus pares, imitar, ou seja, adquirir conhecimentos vários. A defesa de Quintiliano da aprendizagem colectiva tem a ver com o

facto de, por um lado, ela promover a transferência de conhecimentos, por outro, permitir uma maior socialização e, logo, uma melhor aprendizagem.

Quintiliano chegou a identificar três tipos de tutores domésticos romanos (Gordon & Gordon, 1990): a ama que acompanhava a criança até aos três anos; depois, um “*pedagogue*” (escravo grego) que devia ser um modelo moral e intelectual e que ensinava as primeiras letras e iniciava as virtudes romanas; aos sete anos, no “*ludus*” (escola primária), o mesmo “*pedagogue*” garantia a sua segurança e a sua moralidade, ao mesmo tempo que supervisionava a competência do professor. Às vezes chamado de “comes”, “*custus*”, “*rector*”, “*pedisequis*”, vê-se como as funções dessa figura se dispersa e se torna difusa. Assumiam outros títulos conforme fossem pagos e residissem na casa dos *tutorandos* (“*domi*”), ou não, apenas aí se dirigissem para leccionar (“*fori*”). Considerava ainda que um bom orador só se faz em confronto com os outros, por isso defendia a construção do saber como acto colectivo, mas sob a supervisão de um tutor que daria as indicações e definia objectivos, tarefas para as quais é necessário pouco tempo (Gordon & Gordon, 1990).

Ao longo da história, a figura do tutor é constante nas cortes ou em casas de nobres e homens cultos, nas universidades e, ainda, na formação prática dos nobres renascentistas, mas também assume um papel relevante na formação técnica da classe mercantil que emergia, devido à expansão marítima. Face a esta nova realidade, para a qual a universidade não estava preparada, mais uma vez coube ao tutor criar material que respondesse às novas necessidades educativas, incluindo geografia, técnicas de navegação, mapas e informações sobre as terras recém-descobertas, destinado não só aos pupilos, mas também a toda a sociedade (Gordon & Gordon, 1990).

Hoje em dia, com a massificação do ensino, a tutoria como processo único de formação e educação, de um para um, não é praticável nem desejável. Porém, o seu princípio básico mantém-se actual – o de que há sempre uma relação que passa pelo zelo, cuidado e orientação e nível pessoal e académico, favorecendo os vários intervenientes no processo -, mesmo que adoptando modalidades distintas.

Achamos que a abordagem que fizemos põe em destaque que a tutoria, apesar de ter assumido as mais diversas designações, teve um papel de destaque enquanto método pedagógico de ensino individual sendo a flexibilidade uma das suas características, adaptável ao espaço social, económico, político e cultural.

2.2.2 O papel do tutor

De todas as formas de apoio, a tutoria é a mais abrangente, por ser flexível; ela implica conhecimento pedagógico científico, pedagógico e didático, em maior ou menor grau, dependendo do contexto e de quem exerce a função de tutor (um adulto experiente, um profissional, um aluno mais velho, mais novo, de um nível mais ou menos avançado), para que este possa cumprir com uma das principais funções que lhe estão destinadas – promover o sucesso académico do tutorando, e, sobretudo, a sua autonomia, desenvolvendo a sua capacidade para a aprendizagem ao longo da vida. Dada a evidente componente pessoal e social da tutoria, ela implica, também, o domínio de um conjunto de competências sociais que permita o desenvolvimento de uma relação empática entre tutor e tutorando, criando-se, assim, um ambiente favorável à aprendizagem e ao crescimento pessoal e social. Ainda segundo Wisker et al. (2008) para se levar o indivíduo a construir uma aprendizagem significativa é fundamental que se criem relações interpessoais consistentes, marcadas pela comunicação efectiva, verbal e não-verbal, assim como pela empatia, confidencialidade, autenticidade e ausência de juízos de valor. É evidente, pensamos, que essas relações devem ser construídas pela definição clara dos papéis e expectativas de cada um dos intervenientes, assim como pela negociação das formas de trabalho, tendo sempre em conta o carácter profissional de relação e os princípios e valores subjacentes. Caso contrário, diz o autor, poder-se-á correr o risco da relação se tornar de tal forma pessoal que sejam extravasadas as funções do tutor, criando-se, deste modo, relações de dependência que impeçam o distanciamento necessário para o desenvolvimento autónomo do tutorando. A relação deve ser próxima mas não íntima.

O tutor deve ser um bom comunicador, característica muito importante num tutor (Wallace, 2008), aquele que sabe ouvir o outro, lhe coloca a questão correcta, apresenta ideias complexas de forma clara e precisa, mantendo um contacto visual regular, assim como usa a linguagem não-verbal, interpreta a linguagem do outro e adapta o registo e estilo ao contexto. Considera ser essencial no desempenho da função do tutor que este questione, pois esta competência encoraja o pensamento crítico, envolver os alunos activamente nas sessões. É ainda através do diálogo que a tutoria se revela uma forma facilitadora do desenvolvimento pessoal e social e faze-lo atingir a autonomia racional.

À flexibilidade do conceito de tutoria, associam-se, três tipos de tutor, que correspondem a três níveis de envolvimento no processo: tutor mais centrado nos resultados e na carreira futura; tutor mais virado para o conhecimento global dos alunos e aquele que se preocupa em

responsabilizar o tutorando pelo seu processo de aprendizagem, sem menosprezar os resultados a alcançar (Bullock e Wikeley, 2004).

2.3 Coaching

O *coaching* é outra prática que se relaciona com a mentoria.

2.3.1 Conceito de coaching

A palavra *coaching* vem do inglês *coach* e nessa língua é utilizada como substantivo que se refere a um “tutor particular”, aquele profissional que tem um conhecimento diferenciado e pode actuar na preparação de uma aluno para um exame de uma determinada matéria, ou pode referir-se a um instrutor ou treinador de atletas, actores ou cantores.

A acção do *coach* focaliza-se na pessoa individual e na conversação, ouvindo, questionando, reflectindo e inspirando-a no sentido de a potenciar. Encoraja-a à reflexão, é catalisador e incentivador do talento que existe em cada um para melhorar o seu desempenho, eficácia e excelência. Ambos procuram o caminho mais eficaz para alcançar os objectivos fixados, usando os seus próprios recursos e habilidades, e deste modo necessitam de previamente estabelecer um plano de trabalho e responsabilidades mútuas.

O *coaching* tornou-se um importante instrumento de suporte de gestão e muito popular entre os gestores. Hoje em dia os gestores têm de ser eficazes, flexíveis e competentes. A liderança exige reflexão sobre as próprias emoções, valores e princípios (Grant, 2001). O *coaching* é diferente de formação e de mentoria. Formação é um processo mais rígido que a mentoria. Na mentoria, alguém com conhecimento especializado em determinado domínio transmite esse conhecimento a alguém com menos experiência. Na prática do *coaching*, no entanto, é o *coach* quem define a agenda e determina os objectivos a serem alcançados. Estudos sobre o *coaching* revelam que apenas alguns deles foram publicados sobre a sua eficácia. Ficamos sem saber até que ponto é uma prática de sucesso ou não.

Estando inicialmente associado nos Estados Unidos ao contexto desportivo e ao mundo empresarial, o *coaching* destinava-se sobretudo ao desenvolvimento de competências nessas áreas, centrando a acção na prática e na resolução rápida e eficaz de problemas ao nível do desempenho, mas também ao nível do desenvolvimento pessoal. Definido como uma ferramenta de ajuda (Wisker et al., 2008), que promove a aprendizagem e o desenvolvimento individual, o *coaching* é também um processo que envolve partilha, assentando na escuta activa, na observação, empatia e construção de uma relação mútua, a partir daquela que é

considerada a competência-chave deste método: o questionar. O *coach* não dá respostas, colocando antes questões para que aquele que apoia encontre o seu próprio caminho na resolução dos problemas. Pode-se considerar o *coaching* como um processo holístico, geralmente posto em prática na relação de um para um ou em pequeno grupo, mas também forma de apoio que leva o próprio indivíduo a definir os seus próprios objectivos, reconhecendo os obstáculos a ultrapassar para os atingir.

Brockband and McGill (2006), identificam quatro abordagens ao *coaching*: (1) funcionalista, que tem por objectivo assegurar o funcionamento eficaz de uma organização ou sociedade e, por isso, objectivo é tão somente a transmissão; (2) compromisso, que pretende integrar os jovens socialmente excluídos no mundo do trabalho e tem o mesmo objectivo que a abordagem funcionalista, mas com um método totalmente diferente, (3) humanista e assente numa relação entre indivíduos; a revolucionária, que leva à alteração de crenças e de comportamentos; finalmente a abordagem (4) evolucionista, que centra a atenção na experiência subjectiva do indivíduo, levando-o a construir a sua própria aprendizagem. O método é o mesmo da abordagem de compromisso, mas os objectivos são outros, desenvolve o pensamento crítico mas privilegia o individualismo em detrimento das actividades colectivas (Wisker et al., 2008).

Outras definições do conceito se sucederam, a *International Coach Federation* (IFG), em 2000, define *coaching* como uma contínua relação de parceria que visa apoiar o indivíduo para atingir resultados benéficos para a sua vida pessoal e pessoal, através do qual o mesmo amplia a sua capacidade de aprender e desenvolver o seu desempenho e a sua qualidade de vida. Por sua vez, o *Integrated Coaching Institute* (ICI), em 2009, define *coaching* como uma relação de parceria que visa o desenvolvimento de competências para atingir metas desejadas pelo indivíduo, no âmbito profissional ou pessoal.

Ao analisarmos estas duas definições, observamos alguns pontos em comum. O primeiro, no que diz respeito à parceria necessária para a realização do processo. O segundo, no que se refere ao foco do processo, que está directamente relacionado com o atingir metas para a obtenção de resultados que tragam benefícios para a vida do indivíduo.

No entanto, muitas vezes, em conformidade com a preferência ou prática do autor, as definições de mentoria e *coaching* entrelaçam-se e se confundem, como aponta Shervington (2006). Esta ambiguidade de entendimento também pode ser observada no que o autor Bell (2003) sugere, ao referir sobre o que vem a ser mentoria: um mentor é simplesmente alguém

que ajuda outra pessoa a aprender algo que não aprenderia tão bem, mais lentamente, ou simplesmente não aprenderia, se deixada por conta própria. Mentores não são figuras poderosas. Mentores são *coaches* de aprendizagem – conselheiros sensíveis e de confiança.

Evidencia-se a dificuldade em se caracterizar os limites existentes entre os processos de mentoria, *coaching* e outro conceito, que abordaremos mais à frente, “aconselhamento” (*counseling*). Não obstante, apesar das sobreposições e ambiguidades evidenciadas, nota-se alguma evolução no intuito de melhorar a compreensão teórica e prática do termo *coach*. Esse esforço pode ser observado a partir da compreensão da origem etimológica da palavra.

O termo *coach*, segundo Ricci (2006) tem origem numa vila de Kocz, na Hungria, onde teria sido criada a primeira carruagem para transporte de passageiros. Por analogia, *coach* pode ser considerado aquele que conduz pessoas de uma parte para outra, ou seja, de um estado actual para um estado futuro, de uma condição presente para uma futura. Digamos, é alguém capaz de apoiar outro a ir de um lugar onde se encontra para outro lugar, inclusive por caminhos nunca trilhados.

Pode-se observar que o que é particular na acção do *coach* é a relação directa com o acto de conduzir, guiar e caminhar lado a lado, apoiando o *coachee* (aquele que é guiado) a atingir metas e objectivos pré-estabelecidos. Para isso, o *coach* não precisa necessariamente deter conhecimentos específicos relacionados com a área de actuação do seu *coachee*, pois o seu objectivo não é o de arranjar soluções. O que é indispensável é que ele apoie, oriente, sugira, questionando, dando *feedback*, abrindo caminhos e apresentando possibilidades. Para Ricci (2006), o *coach*, não aborda distúrbios de ordem psicológica ou patológica. O seu trabalho foca-se nas estratégias relativas ao presente das pessoas com o objectivo futuro a ser alcançado.

Esta visão todavia, verificamos, não é partilhada por outros autores. Por exemplo, Salgues (2004) diferencia as duas estratégias, o papel do *coach* costuma ser exercido pelo chefe e o principal objectivo é motivar o desempenho profissional do subordinado, ajudando a analisar as situações e a encontrar uma resolução para os problemas quotidianos; e o do mentor é exercido por alguém dentro da empresa ou não, em que a relação é mais profunda e envolve um maior compromisso, e com quem se pode tratar de temas mais amplos, como o desenvolvimento pessoal e de carreira, qualidade de vida ou pressões emocionais. Esta autora afirma que ambos os processos representam caminhos para ajudar pessoas a aprender, mudar e gerir a adversidade na organização, mas observa que na definição apresentada de *coaching*,

a existência de uma relação directa entre os objectivos a serem atingidos pelo *coachee* e os resultados estabelecidos pela organização. Aponta ainda que existem registos de que em ambiente empresarial, a opção por um processo conduzido por um profissional interno ou externo poderá depender do motivo que deu origem ao pedido e dos interesses dos intervenientes envolvidos, podendo, em determinado momento, a opção recair sobre um profissional interno e noutro momento sobre um profissional externo ou por um processo misto.

Apesar da existência de diversidade de visões, alguns aspectos podem ser considerados características comuns na estratégia de acção do *coaching*:

- definição clara de metas a serem alcançadas pelo *coachee*;
- o *coach* não necessita ser um especialista na área de actuação do *coachee*;
- o *coachee* tanto pode ser conduzido por um consultor externo como por um interno, como por exemplo o superior hierárquico;
- o processo de *coaching* pode ser patrocinado pela empresa ou pelo próprio indivíduo;
- o processo de *coaching* não tem como público alvo indivíduos com disfunções comportamentais.

O *coaching* possui também algumas semelhanças, tanto com a mentoria como com o aconselhamento (*counseling*). Destaca-se o facto de ter como condição imprescindível para o êxito, que o profissional responsável pela condução do processo possua uma sólida formação teórica em temas relacionados com o desenvolvimento humano, uma larga experiência profissional e de vida e tenha o propósito de ajudar as pessoas no seu processo de crescimento profissional.

2.3.2 O papel do coach

Um dos percursores do *coaching*, Gallwey (2004), baseando-se na Programação Neurolinguística (PNL), assinala que o papel do *coach* deve ter como objectivo estimular o potencial existente numa pessoa para que ela maximize o seu desempenho. Ou seja, consiste, mais em ajudá-la a aprender em vez de simplesmente treiná-la ou ensiná-la. É estimulá-la para a descoberta de novos cominhos, de forma espontânea e natural.

Resumindo, o *coach* procura melhorar as qualidades do individuo e transformar pontos fracos em oportunidades de crescimento, auxiliando-o a atingir os seus objectivos. Deve também fomentar o individuo a trilhar o seu próprio caminho e ajudá-lo a criar em si próprio o desejo de melhor o desempenho, descobrir áreas de maior potencial de desenvolvimento, definir objectivos, desenvolver competências relativas à inteligência emocional, analisar e corrigir os seus próprios erros. Para tanto, utiliza-se de diálogos francos e abertos, interrogações, *feedback* honesto e direccionado para a implementação de planos de acções.

2.4 Aconselhamento (*counseling*)

Há uma notável particularidade nesta estratégia de acção em relação à mentoria e ao *coaching*. O termo “aconselhamento” é mais utilizado na área clínica, no sentido de aconselhamento médico ou psicológico, embora, actualmente, o termo “aconselhamento” venha a ser utilizado de forma semelhante ao de mentoria ou *coaching* (Pinchot & Pinchot, 2003). Embora os processos de aconselhamento possuem, de certo modo alguma semelhança com os processos de orientação profissional. O orientador profissional não estaria afastado da prática do aconselhador profissional ou de carreira. Essa proximidade é evidenciada, principalmente, nas metodologias de orientação profissional inspiradas em abordagens clínicas. Existem dois tipos de aconselhamento: (1) o aconselhamento de carreira, centrado no planeamento estratégico da carreira e (2) o aconselhamento emocional, que deve ser conduzido por um psicoterapeuta. Os processos de aconselhamento tanto podem ter características similares aos processos de mentoria e *coaching*, no que diz respeito aos aspectos relacionados à carreira profissional, bem como aos processos de orientação profissional, no respeitante à abordagem de questões psicológicas e emocionais. Nestes casos, o contexto de actuação do conselheiro profissional/ aconselhador geralmente dá-se em consultório particular, fora do ambiente organizacional.

O autor, Bachkirova (2008), na tentativa de identificar as fronteiras entre os processos de “aconselhamento” e *coaching* associa este termo ao termo mentoria, bem como, o termo “aconselhamento” ao termo terapia – que pode ser traduzido como psicoterapia. A redução de quatro processos distintos para dois demonstra a convergência imputada pela autora aos termos aconselhamento e terapia e aos termos mentoria e *coaching*. Em suma, esta autora atribui dez critérios para caracterizar semelhanças e diferenças entre os processos de aconselhamento/psicoterapia e os processos de *coaching*/ mentoria, são eles: a) objectivo e benefícios; b) motivação inicial; c) contexto das intervenções; d) expectativas do individuo

para mudanças; e) resultado possível que pode ser alcançado em termos de satisfação/insatisfação do indivíduo; f) fundamentação teórica; g) principais competências necessárias ao profissional que disponibiliza o trabalho; h) importância da relação profissional; i) importância do compromisso do indivíduo; j) papel do profissional no processo.

A autora defende que as semelhanças entre ambas as práticas são significativas em relação à importância dos factores que contribuem para a prática do *coaching*/ mentoria e do aconselhamento/ psicoterapia. A possibilidade de participação da organização, como interveniente directamente interessada na definição das metas e nos resultados do processo, pode ser considerada como uma das principais particularidades do processo de *coaching*. Enquanto que uma das principais particularidades do aconselhamento é a sua proximidade com os processos terapêuticos; no aconselhamento, o objectivo central é a busca do bem-estar do indivíduo, podendo o processo contemplar qualquer dimensão da sua vida, inclusive de ordem emocional. Além do mais que o indivíduo é o único responsável pela definição dos objectivos a serem alcançados.

3 As relações interpessoais

O estudo das relações interpessoais é, claramente, uma questão contemporânea relevante. Um dos maiores desafios para a ciência da gestão é lidar adequadamente com as pessoas, e os seus relacionamentos. Lidar com pessoas é lidar também com uma complexa rede de relacionamentos e interacções existentes. O relacionamento interpessoal é um dos temas que mais contribui para a complexidade da actividade de gestão de pessoas (Davel e Vergara, 2001).

Autores contemporâneos reconhecem a importância do estudo dos relacionamentos interpessoais (Davel e Vergara, 2001). Numa organização empresarial ou de ensino todos os intervenientes são responsáveis pela qualidade dos seus relacionamentos.

As organizações formam complexas teias de relações interpessoais internas e externas por isso uma maior competência das pessoas para se relacionarem pode melhorar o entrosamento com colegas, a qualidade do trabalho realizado, a comunicação, a cooperação, a empatia e a satisfação, além de melhorar o relacionamento na família e com os amigos.

A investigação das relações interpessoais, tem sido, tradicionalmente, incluída como sub-área da Psicologia Social. Esta área tem recebido contribuições de diversas disciplinas diferentes, nomeadamente da Sociologia e da Antropologia. Os estudos sobre o relacionamento interpessoal são recentes, as publicações datam dos últimos trinta anos, e carecem de teorias explicativas mais abrangentes, sendo o mundo das organizações pouco investigado sob o ponto de vista das relações interpessoais, conforme revela o *site* científico internacional mais citado na área de relações interpessoais: *Journal of Social and Personal Relationships*.

Alguns autores, historicamente, podem ser destacados pela sua contribuição para o estudo das relações interpessoais, como por exemplo Heider (1970), Bowlby (1990), Duck (1998), Hinde (1979,1987 e 1997), entre outros.

3.1 Interações entre orientador e orientando

No processo de orientação o orientando nunca está sozinho. Deve contar com o suporte de um orientador que seja pesquisador, que já tenha passado por isso e que domine a área de estudo.

Em 1997, Hockey, indica a importância da orientação para o sucesso da pesquisa, além de considerar a orientação complexa e contingente, exigindo perspicácia, crítica e constante assistência do orientador. Para o autor, uma crítica bem fundamentada reforça a confiança intelectual do aluno, ajuda-o a encarar dificuldades, a escapar aos momentos de tensão psicológica, de isolamento intelectual ou social, ajuda-o a motivar-se, a não reproduzir ou copiar trabalhos. O aluno quando implementa, desenvolve e transforma e põe em prática o que aprendeu, as competências do orientador, de gerir efectivamente o projecto de dissertação e transmitir conhecimento, aumenta. Hockey, acrescenta que a necessidade da relação, independente da forma como se realiza, converte-se num processo de continua aprendizagem científica, com profissionais especializados e suporte institucional, e dá origem a uma actividade sustentada mais colaborativa.

Por outro lado, para Zhao (2001), a orientação é um processo que aumenta o conhecimento e melhora a aprendizagem do orientando, para que realize a pesquisa científica por meio de situações afectivas. É o meio que ajuda os alunos a alcançar os seus objectivos científicos, profissionais e pessoais, assim como a ajuda na aprendizagem capaz de contribuir

para o conhecimento científico. Actualmente, o orientador exige uma participação progressiva nas actividades por parte dos alunos, ao mesmo tempo que exerce um papel fundamental de educador, prevalecendo um tipo de interacção, sem nenhuma forma de opressão ou submissão.

Dysthe (2002), realça a importância de serem criados impactos positivos entre os participantes da díade e ambiente que estimulem os sentimentos de prazer, satisfação e bem-estar. A eficácia e a competência do orientador gerir o projecto e contribuir para a evolução e conhecimento da pesquisa vai crescendo à medida que o orientando aprende, implementa e desenvolve o programa de práticas. A forma como os orientandos lidam com os orientandos e como os orientandos respondem e tratam as críticas dos seus orientadores é importante para o ensino, a parceria e a aprendizagem.

Descreve Dysthe, que o ensino é como a relação tradicional, dando ênfase à assimetria, diferença de estatuto e dependência. O relacionamento é conduzido pela apreciação do orientador. A orientação é um monólogo e vista como a transmissão de conhecimento do orientador experiente ao orientando. É, por vezes, a falta de autoconfiança do orientando que faz com que o orientador exerça o papel de um profissional experiente e autoritário. Ou o próprio orientador estabelece uma relação autoritária por achar que é a melhor maneira do orientador aprender e se desenvolver. A parceria é mais simétrica.

A cooperação é enfatizada e o trabalho é visto como um projecto conjunto. Existe diálogo e assemelha-se a uma filosofia pedagógica mais consciente, em que o orientador ajuda a alimentar o pensamento independente e a fortalecer a interacção. Por fim, a aprendizagem, caracteriza-se pela aprendizagem através da observação e tarefas de desempenho feitas pelo orientando em conjunto com o orientador. O orientador e o orientando envolvem-se no projecto, em conjunto, mas prevalece a figura do mestre e não há a dúvida de quem é. A autoridade do orientador é clara e reconhecida por ambas as partes.

A relação entre o orientador e o orientando é uma relação complexa (Dysthe, 2002) que envolve elementos de oposição, medo, coerção e conflito, que se misturam em forma de diálogo. Na relação podem existir não só momentos de satisfação, mas também de expectativas e desentendimentos, sobretudo quando o orientador não tem interesse no tema da dissertação do orientando ou quando não se sente à vontade para ouvi-lo falar sobre os seus problemas pessoais. Por um lado, há interferências pessoais e subjectivas que interferem na relação orientador e orientando durante o processo de dissertação, levando alguns

orientadores a exercer um papel terapêutico, sem estarem preparados para isso; por outro lado, a pressão exercida pelas instituições de ensino superior para cumprimento do cronograma estabelecido, causam implicações e desestimulam o orientando. Contudo, Dysthe (2002) admite que a orientação é um dos meios mais importantes no mundo acadêmico, e que contribui muito para o avanço e desenvolvimento da pesquisa científica, bem como de situações concretas de aprendizagem.

Outros autores, Wisker (2002) e Grant (2004) orientaram os seus estudos para a função do diálogo na relação humana, como meio mais viável para o desenvolvimento da competência de ouvir, de respeitar ideias opostas, de reconhecer o poder que cada pessoa exerce na relação, para o estabelecimento do processo recíproco de contínua aprendizagem.

Wisker (2002) na pesquisa que realizou, a estudantes de doutoramento israelitas e britânicos, concluiu que o diálogo leva os alunos a controlarem melhor o seu trabalho. A cientista explica que o desenvolvimento do aumento da capacidade de dialogar, verbal ou escrita, é fundamental para os pesquisadores – orientadores e orientandos – que se ocupam das questões e debates sobre as interações humanas. Isso permite perceber com mais lucidez as linhas de raciocínio, os graus de exigência, os conceitos e planeamento das pesquisas. Acrescenta que é imprescindível o orientador conhecer o tipo de pesquisa e aspectos particulares de cada orientando, sobretudo no que diz respeito às diferenças culturais, que podem gerar problemas se não forem contextualizados.

Grant (2002) reforça o posicionamento de Wisker e de outros pesquisadores que alegam o diálogo como meio eficaz para a manutenção da harmonia entre o orientador e o orientando, evidenciando que na relação entre duas pessoas, no processo de orientação, a quem designa mestre e escravo, o direito de falar, a boca “ditadora” em geral é a do orientador. Tanto do lado do orientador como do orientando existe um número expressivo de pressões que se torna presente enquanto se redige a dissertação. Por vezes isto impede a manutenção do diálogo, levando o orientador a assumir um papel mais arbitrário na orientação, forçando encontros mais frequentes mas esquecendo-se das “sequelas” por falta de diálogo.

Uma pesquisa realizada por Armstrong (2004), em Inglaterra, realçou factores relativos à afinidade versus afinidade pessoal, confiança, afeição e colaboração honesta. Armstrong alega que pouco tem sido feito para se analisar empiricamente o impacto que estas dificuldades causam na qualidade da orientação. Para este autor, o êxito ou a limitação do trabalho depende dos factores que predominam na relação entre o orientando e o orientador,

nomeadamente: estilo (cognitivo), padrões e capacidades de comunicação, padrões de interactividade, subordinação leal, honestidade, influência, empatia, semelhança referente à inteligência, personalidade, respeito, obrigação mútua, dominação e educação.

A qualidade dos relacionamentos interpessoais e a satisfação podem ser aperfeiçoadas quando existe semelhança cognitiva entre os orientadores e orientandos. Armstrong (2004) sustenta que um dos papéis fundamentais do orientador é a capacidade de perceber os problemas dos orientandos e oferecer soluções para solucioná-los.

3.2 A energia nas relações interpessoais

Na relação de orientação existe coordenação das relações interpessoais e do processo de orientação. Nesse processo de coordenação desenvolve-se energia na comunicação, através da conversação.

3.2.1 A coordenação como energia na conversação

A coordenação é um processo usado para criar, adaptar, e recriar organizações. Dois autores, Quinn e Dutton (2005), propõem a coordenação como energia na conversação, pretendendo ajudar académicos a compreender a dinâmica emocional e motivacional da coordenação. Descrevem como as pessoas gerem e diminuem a sua energia, como esta energia afecta as tentativas para coordenar, e como coordenar afecta o esforço dedicado às actividades do processo de coordenação.

Vários autores dissertaram sobre a coordenação, tais como: Barnard (1968) citado por Quinn e Dutton (2005), diz que as organizações são o resultado da coordenação humana, o que a torna um dos problemas centrais de pesquisa organizacional (Follet, de 1949; Heath & Staudenmayer, 2000; Marçó & Simon, 1958; Thompson, 1967). Através da coordenação as pessoas estruturam acções em que acreditam e lhes permitem realizar os seus objectivos (Cannon- Bowers, Tannenbaum, Salas, & Volpe, 1995; Weick, 1979) – sendo as metas " Idéias de futuro, desejado, estados finais " consciente ou não (Locke & Latham, 1990: 2) e que pode ou não ser partilhada (Weick, 1979). A coordenação é muitas vezes uma experiência da conversação (Boden, 1994), onde as conversas são verbais e / ou intercâmbios escritos que ocorrem entre duas ou mais pessoas (Capella & Street, 1985; Ford & Ford, 1995). A coordenação envolve actividades organizadas que permitem atingir o

objectivo, é também uma experiência emocional (Frijda , 1988) , podendo oscilar entre a energização e a desenergização. Quinn e Dutton (2005) propõem que a energia que as pessoas geram e gastam afecta ambos quando coordenam, bem como o desenrolar da conversação e o esforço que as pessoas dedicam a coordenar actividades.

Para Thayer (1989) citado por Quinn e Dutton (2005), a energia ou excitação energética, é aquela sensação de ânsia para agir e ser capaz de agir. Energia é uma experiência semelhante ao afecto descrevem Watson De Clark e Tellegen (1988, cit. in Quinn e Dutton , 2005) como " afecto positivo ". Afecto é um termo genérico que envolve emoções, humores e disposições. Energia é um tipo de excitação afectiva positiva, que as pessoas podem experimentar como a emoção (respostas curtas a acontecimentos específicos), ou humor (estados afectivos mais duradouros que não precisam ser respostas a acontecimentos específicos).

O nível de excitação energética de uma pessoa pode mudar na resposta a cada acontecimento da conversação (emoção), mas a pessoa também pode experimentar um nível relativamente consistente de energia ao longo de uma conversa (humor). A energia é também distinta do efeito negativo diz Watson et al . (1998) citado por Quinn e Dutton (2005) ou de tracção sugerido por Thayer (1989, cit. in Quinn e Dutton, 2005), que é um tipo de excitação afectiva que envolve um sentimento negativo de cautela ou ansiedade.

Os autores concentraram-se na energia, porque é uma experiência fundamental no processo de coordenação para Collins (1981, cit. in Quinn e Dutton, 2005). A energia que as pessoas sentem no fluxo e no refluxo da coordenação fornece pistas que influenciam o desenrolar da conversação defende Burgoon (1994, cit. in Quinn e Dutton, 2005). Para Marks (1977, cit.in Quinn e Dutton, 2005) a energia tem efeitos motivadores: influencia a direcção que a pessoa escolhe para agir, na medida em que os sentimentos positivos indicam a atractividade das alternativas, e o esforço que a pessoa investe, porque as pessoas tendem a investir mais esforço em actividades que sentem que têm energia para as fazer.

Os pesquisadores reconhecem que o afecto desempenha um papel na conversa (nomeadamente, Capella e Street, 1985, cit. por Quinn e Dutton, 2005), os estudiosos de comunicação argumentam que a comunicação é a coordenação (Fairhurst e Putnam, 1999, cit. por Quinn e Dutton, 2005) , os psicólogos sociais exploraram o papel que o afecto desempenha no processo de coordenação (Keltner e Kring, 1998, cit. in Quinn e Dutton,

2005). No entanto, apesar deste estado de desenvolvimento, os académicos não têm explorado essas áreas de pesquisa.

Alguns autores reconhecem a importância do afecto nas organizações (por exemplo Fineman , 1993, 2000; Hochschild , 1983; Mumby & Putnam, 1992, cit. in Quinn e Dutton, 2005), mas não há conhecimento de que pesquisadores tenham examinado a interacção do afecto e da conversação no processo de coordenação, há essa omissão.

Em 1999, Hatch argumenta que as experiências afectivas são "o maior espaço vazio nas nossas concepções prévias de organização ", e Fineman (1993) argumenta que " categorias estritamente cognitivas são insuficientes " para a compreensão dos processos de organização. A coordenação e a motivação são processos que já foram estudados em conjunto, por exemplo por Barnard, 1968; março & Simon , 1958, cit. por Quinn e Dutton, 2005) , mas, também, já foram afastados por Heath & Staudenmayer , 2000, cit. por Quinn e Dutton, 2005. Acerca da reintegração desses processos, Quinn e Dutton (2005) clarificam que a conciliação de actividades e de modulação do interesse afectivo fá-los trabalhar juntos para melhorar ou prejudicar a direcção tomada na organização das actividades, devido à reintegração desses processos, o esforço das pessoas colocado nas actividades, e a realização dos objectivos dos participantes. Há razões práticas para o estudo da coordenação como um processo que envolve interesse afectivo.

O aumento do volume de informação e de complexidade tecnológica, autonomia alargada do empregado, fusões, aquisições e demissões impõem maiores exigências às pessoas, nas organizações, para coordenarem as actividades. Essas actividades podem esgotar a energia das pessoas, dado que a energia é um indicador de quão positivas são a experiência pessoal e o bem-estar (Ryan & Frederick, 1997; Thayer , 1989, cit. in Quinn e Dutton, 2005), bem como que esforço se despende (Marks, 1977, cit. in Quinn e Dutton, 2005). A coordenação como a energia na conversação revela percepções sobre como fazer da coordenação uma experiência positiva, bem como, uma oportunidade para melhorar o desempenho.

3.2.2 A coordenação e a conversação

A coordenação ocorre em conversas (Boden, 1994, cit. in Quinn e Dutton, 2005). A maneira como as conversas se desenrolam e o esforço que as pessoas investem em actividades coordenadas dependem, em parte, da energia das pessoas gerada ou esgotada quando conversam. No entanto, para compreender o papel que a energia desempenha, deve-se

primeiro entender como coordenar as conversas. Esta coordenação pode ser referida também na conversação entre o orientador e o orientando.

3.2.3 Coordenação e Comunicação

A coordenação é frequentemente medida como uma dimensão da comunicação. Pesquisadores usam a quantidade de comunicação (Van de Ven et al., 1976, cit. in Quinn e Dutton, 2005), a sua frequência (Argote, 1982, cit. in Quinn e Dutton, 2005), a sua precisão (O'Reilly & Roberts, 1977, cit. in Quinn e Dutton, 2005), ou a sua actualidade (Waller, 1999 cit. in Quinn e Dutton, 2005).

As pesquisas, com algumas excepções, fazem por deter o dinamismo e o afecto da coordenação. Alguns estudiosos, citados por Quinn e Dutton (2005), da comunicação organizacional argumentam que a comunicação é a coordenação (Boden, 1994; Fairhurst & Putnam, 1999). Barnard (1968) vê equivalência entre a comunicação e a coordenação. Esta ideia foi pouco explorada até aos anos 80 (Tompkins, Tompkins, e Cheney, 1989) citados por Quinn e Dutton (2005). Em 1973, Mintzberg (cit. in Quinn e Dutton (2005), observou que a maioria do trabalho dos gestores era falar, e em 1983 procedeu nos seus estudos organizacionais à análise de "falar como trabalho". Estes estudos impulsionaram outros nos finais dos anos 80: como a comunicação organiza actividades, estruturas e mesmo as sociedades. A comunicação é enviada da forma como é coordenada.

Axley (1984, cit. in Quinn e Dutton, 2005) vê a comunicação não como um "condutor" que transfere um significado de um emissor para um receptor, mas como de um processo se tratasse em que o emissor cria um texto que o receptor atribui um significado.

3.2.4 Energia na conversação

"Energia" é uma experiência afectiva, como excitação energética (Thayer, 1989, cit. por Quinn e Dutton, 2005), energia emocional (Collins, 1993, cit. por Quinn e Dutton, 2005), a energia subjectiva (Marks, 1977, cit. por Quinn e Dutton, 2005), o afecto positivo (Watson et al., 1988, cit. por Quinn e Dutton, 2005), vitalidade (Ryan & Frederick, 1997, cit. por Quinn e Dutton, 2005), e entusiasmo (Miller & Stiver, 1997). A energia é uma experiência reforçada, as pessoas tentam melhorar, prolongar ou repetir as circunstâncias que percebem aumenta a sua energia, e tentam diminuir ou evitar as circunstâncias que percebem diminui a sua energia (Collins, 1993, cit. in Quinn e Dutton, 2005).

Como a energia tem um efeito positivo, as pessoas que se sentem com altos níveis de energia tendem a ver os acontecimentos de forma positiva e esperam que ocorram acontecimentos positivos (Arkes , Herren , e Isen , 1988, cit. por Quinn e Dutton, 2005). Segundo Vroom, (1964, cit. por Quinn e Dutton, 2005) a energia pode aumentar a expectativa de uma pessoa, mas a expectativa é um tipo de cognição e de energia de um tipo de afecto. A energia, em conjunto com a expectativa, afecta o esforço que as pessoas investem nas actividades, mas a energia também indica uma experiência positiva que as pessoas estão a passar bem como o seu bem-estar pessoal (Ryan & Frederick, 1997, cit. por Quinn e Dutton,2005).

Uma pessoa sente a alteração da energia através de uma avaliação automática da situação em que está envolvida, manifestada por mudanças fisiológicas e gestos expressivos (Thoits , 1989, cit. por Quinn e Dutton, 2005), ou quando alguém experimenta um acréscimo ou diminuição de excitação enérgica, cuja mudança cria dois "textos" que as pessoas podem "Ler" com o desenrolar da conversa. Quinn e Dutton (2005) quando se referem na energia a "textos ", querem dizer que (1) uma pessoa pode ler a sua própria energia como um sinal corporal que se resume como desejável (Thayer, 1989, cit. por Quinn e Dutton, 2005) e que (2) as pessoas podem ler as expressões de outra pessoa e interpretar a quantidade de energia que a pessoa sente.

Portanto, a energia na conversação é (1) nível de energia de uma pessoa, o qual essa pessoa interpreta automaticamente, como um reflexo, de como é desejável uma situação; é (2), a interpretação da energia do parceiro numa conversa através dos gestos expressivos, e (3) a sensação de ânsia para agir e ser capaz de agir, afectando o esforço que a pessoa vai investir na conversação e em actividades subsequentes (Marks, 1977, cit. por Quinn e Dutton, 2005) .

As pessoas interpretam energia, sentida e expressiva, através de gestos como textos e mudanças experimentadas na sua energia com base na sua interpretação de textos. Quando as pessoas escrevem ou falam, outros participantes da conversação interpretam e experimentam uma mudança na energia. Ryan e Deci (2000, cit. por Quinn e Dutton, 2005) dizem que a energia aumenta (1) quando as pessoas interpretam o que os outros dizem que aumente a sua autonomia ou competência, e diminui se interpretam algo que diminua a sua autonomia ou competência. Presumivelmente, é adaptável para alguém ter (2) experiências de reforço como aumento da energia, quando as necessidades básicas estão satisfeitas e (3) experiências de punição, como diminuição da energia, quando as necessidades básicas não estão satisfeitas. A

evidência sugere que há uma relação entre estes três construtos e a energia, seja qual for o mecanismo.

PARTE II

Capítulo II - Análise Empírica

1 Metodologia

Neste capítulo procuraremos transmitir as escolhas metodológicas que traçaram o nosso trajecto nesta investigação. De facto, existe um leque de métodos e técnicas que tornam possível o acesso e o posterior tratamento dos dados, que adiante descreveremos.

Tendo em conta as questões a investigar e os objectivos definidos, optámos por uma metodologia de natureza qualitativa, por acharmos o modelo mais adequado para alcançarmos os objectivos pretendidos, bem como por pretendermos compreender pela voz dos seus actores as “boas práticas” da relação de orientação académica numa universidade portuguesa, e que desafios surgem durante o processo de mestrado, que se podem extrair para análise, que sirvam de lições para a mentoria nas empresas. Tomámos como referência a relação entre o orientador e o orientando, professor e aluno, sem contudo analisarmos o tipo de relação existente, se de mentoria ou se de outras que estejam relacionadas, como sejam: a supervisão, tutoria, *coaching* ou aconselhamento. Tentaremos apresentar justificações que ajudem a compreender a nossa escolha.

Referindo-nos a Pardal e Correia (1995), a metodologia expõe as estratégias adoptadas pelo investigador para desenvolver informações precisas, objectivas e passíveis de interpretação, constituindo-se como um plano orientador do trabalho. Podemos considerar que o método traça o caminho para se chegar a um determinado fim (Gil, 1995) e que a metodologia envolve a descrição e a análise dos procedimentos e técnicas próprias para a recolha e análise de dados, as respectivas capacidades e limites, bem como os pressupostos inerentes à sua aplicação.

Uma metodologia qualitativa pretende compreender e não explicar a realidade, esta é efectuada através das perspectivas dos participantes do nosso estudo, de acordo com os significados que eles atribuem (Stake, 2000). Do estudo resulta uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado.

Começamos por fazer referência ao paradigma da investigação e da tipologia do estudo, fundamentando a escolha. De seguida identificamos as técnicas de recolha e de análise de dados. Os tópicos que constituirão este capítulo são: caracterização e objecto do estudo, participantes no estudo, estratégias na recolha de dados, resultados, discussão e conclusão.

1.1 Procedimentos

1.1.1 Caracterização e objectivo do estudo

Tal como referido anteriormente, o presente estudo de natureza qualitativa, ao procurar obter mais informação sobre a relação entre o orientador e o orientando, assume-se como do tipo descritivo, exploratório e de conveniência. Conforme referido por Cooper e Schindler (2011), “se a pesquisa pretende descobrir quem, o quê, onde, quando ou quanto, então é estudo descritivo”. Exploratório, no que diz respeito ao primeiro contacto com a situação a ser pesquisada. De conveniência, a participação foi voluntária e os participantes foram escolhidos por uma questão de conveniência.

Pretende-se compreender a importância dada a um acontecimento ou a um fenómeno na perspectiva dos participantes.

Com o intuito de chegar a uma compreensão dos factos em estudo e concretizar o objectivo anteriormente enunciado, estruturámos algumas questões que considerámos essenciais para o rumo desta investigação, tais como:

1. Qual a melhor e a pior experiência de orientação durante o processo de mestrado, aquando da elaboração da dissertação?
2. Qual o estilo de orientação?
3. O que mudou ao longo do tempo no estilo de orientação?
4. O que é importante no processo de orientação?
5. Quais as características da relação de orientação?

É interessante saber que nas últimas duas décadas assistiu-se a uma utilização gradual de abordagens de natureza qualitativa, sobretudo em relação à investigação na área do ensino. Julgamos que esse facto se deva às cinco características que se encontram na essência da investigação qualitativa (Bogdan e Bilken, 1994): 1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses dados; 2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; 3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; 4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e 5) o investigador interessa-se acima de tudo por compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

1.1.2 Participantes no estudo

Tendo por base os pressupostos dos objectivos da pesquisa, definimos o critério em que os participantes do estudo se inseriam: orientadores e orientandos de cursos de Mestrado. Por opção, os participantes não foram caracterizados individualmente, procurámos manter o sigilo das suas identidades. O critério para escolha dos participantes foi o vínculo formal com os cursos e a disponibilidade para participar na pesquisa. Os participantes possuem trajectórias académicas bastante diversificadas, mas todos são das áreas das ciências humanas ou sociais.

De seguida, para além dos objectivos, tendo também presente a estratégia de recolha de dados que decidimos utilizar, a necessidade de determinar os critérios de inclusão dos participantes no estudo levou-nos a tomar um conjunto de decisões.

Restringimos os participantes, escolhidos por conveniência, aos professores e alunos – orientadores e orientandos, respectivamente –, com trajectórias académicas bastante diversificadas, mas todos das áreas das Ciências Humanas ou Sociais, dos cursos de mestrado do Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa (Isla). Prendeu-se esta opção com a tentativa de manter alguma uniformidade referente ao contexto da relação entre orientador e orientando.

Decidimos delimitar o número de participantes a dez orientadores (70% homens e 30% mulheres) e vinte orientandos (30% homens e 70% mulheres). Foi interessante constatar que as experiências profissionais relatadas pelos orientadores alargaram-se, também, a situações ocorridas noutras universidades onde, eventualmente, tinham leccionado ou estava a leccionar também.

A média de idades no que diz respeito aos orientadores ronda os quarenta e seis anos, sendo a faixa de idades dos trinta e dois aos sessenta anos; enquanto que nos orientandos a média ronda os 39 anos, sendo a faixa de idades dos vinte e cinco aos sessenta e cinco anos. Por questões de protecção da identidade, considerámos que não deveríamos divulgar mais do que esta informação sobre os participantes. Não queríamos de modo algum criar constrangimentos aos participantes, antes pelo contrário, o nosso desejo era que falassem com a alma e se sentissem à vontade como se fosse uma conversa e não uma entrevista. Parece que conseguimos isso, tanto que houve entrevistas que não teve um tempo de duração maior por imposição de tempo de ambas as partes.

Numa primeira fase, procedeu-se juntamente com o orientador do estudo, à selecção do grupo de pessoas que seria pertinente entrevistar. Após esta primeira abordagem, contactámos via electrónica e telefónica os potenciais participantes no sentido de transmitir os principais objectivos de estudo, explicar o tipo de colaboração pretendida e a importância da mesma

para a realização do estudo. Alguns dos participantes, neste primeiro contacto, mostraram-se prontamente receptivos, pelo que foram agendadas entrevistas e definido o local para as mesmas. Outros manifestaram alguma indisponibilidade de tempo e considerámos pouco provável contar com elas. Perante este facto, conseguimos realizar um total de trinta entrevistas semiestruturadas.

A duração total das trinta entrevistas foi cerca de dezoito horas, sendo a média por entrevistado de trinta e seis minutos. A entrevista mais curta durou cerca de onze minutos e a de maior duração uma hora e trinta e sete minutos.

Os participantes, orientadores e orientandos, estão a leccionar ou a frequentar os cursos das áreas dos Mestrados de Marketing, Estratégia Empresarial e Gestão de Recursos Humanos.

1.2 Instrumento de pesquisa

O principal meio de recolha e análise de dados, num processo de investigação, é o próprio investigador. Contudo é através de diversos métodos que ele consegue atingir os seus objectivos.

1.2.1 Estratégias de recolha de dados

A entrevista foi a técnica que escolhemos para a recolha de informação, por considerarmos a mais ajustada e que melhor poderia servir o nosso estudo. O recurso a esta técnica parece ser particularmente útil quando se pretende recolher dados relativos a opiniões, crenças e ideias das pessoas.

A entrevista “é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bodfan e Biklen, 1999). O objectivo da entrevista é aceder ao universo de sentidos do entrevistado no que se refere à percepção do problema e às atitudes face ao mesmo, bem como as propostas para lhe fazer face.

Optámos pela entrevista semiestruturada, tendo em conta o objecto de estudo e os participantes, em virtude de esta permitir-nos conhecer o quadro de referências das pessoas e explorar outros aspectos que confirmem maior visibilidade ao problema em estudo, delimitando, simultaneamente, os seus contornos (Bogdan e Biklen, 1999; Pardal e Correia, 1995). Pareceu-nos ser a mais adequada ao contexto do estudo.

Todos os encontros com os participantes da pesquisa foram realizados nas dependências da instituição, durante o período lectivo, com dia e horários agendados. No decurso das

entrevistas, pensamos ter existido um clima propício à formulação das questões, tendo os participantes tido completa liberdade para falarem acerca dos temas e exprimirem as suas opiniões, num clima de empatia, que se pretendeu proporcionadora da expressão, por parte dos participantes, de respostas sinceras e claras em relação aos objectivos da investigação. Tivemos como preocupação saber escutar e saber dar pistas sem dar a sensação de estar a examinar, optando, sim, por explorar a consistência das suas ideias e opiniões. Deixámos que os participantes seguissem o curso dos seus pensamentos e raciocínios, intervindo, no entanto, sempre que havia necessidade de colocar novas questões ou de reforçar algumas outras, visando ajudá-las a especificar detalhes pouco esclarecidos, ou a definir, com precisão, as suas perspectivas sobre o tema em estudo.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Cumpriu-se o rigor ético da pesquisa, resguardando-se o anonimato do participante. Pedimos a devida autorização aos participantes para gravar.

Elaborámos um guião da entrevista (Anexo1) organizado em: texto inicial comum ao orientador e orientando (legitimação da entrevista e motivação do entrevistado), perguntas para o orientador, perguntas para o orientando e um texto final comum a ambos (sugestões para melhoria e agradecimento pela colaboração). Cada qual com objectivos definidos em função dos quais foi elaborado um conjunto de questões que reflectem o problema em estudo de maneira a permitirem a construção de um discurso livre. Cabe-nos esclarecer que em função do discurso dos entrevistados o guião por vezes não teve a sequência da ordem inicial ou as perguntas não foram realizadas pois já tinham sido respondidas indirectamente noutras questões.

A recolha de dados decorreu de Novembro de 2012 a 19 de Junho de 2013, tendo a primeira entrevista sido realizada no dia 29.11.2013 e as seguintes a partir de 25.03.2013. Esta etapa foi algo morosa, devido, principalmente, à dificuldade de articulação na realização das entrevistas. Houve algumas desmarcações e remarcações de entrevistas. Todavia, com a disponibilidade que todos sem excepção demonstraram, estas questões foram ultrapassadas.

Mal acabámos a recolha de dados, procurámos organizá-los por forma a viabilizar e a sua análise. Os elementos recolhidos pelo investigador (Bogdan e Biklen, 1999) formam a base da análise que encerra um conjunto de operações sobre os elementos em bruto recolhidos no terreno, passando pela organização dos dados e na sua conversão em material operacionável, pela sistematização dos mesmos procurando a identificação de padrões que revelam aquilo que é importante e interessante de ser comunicado.

Por conseguinte, procedemos à audição das entrevistas realizadas, à transcrição integral das mesmas e à leitura e releitura destas de modo a que, à medida que foram surgindo dados, identificámos e extraímos as declarações significativas. Posteriormente, a leitura prolongada proporcionou uma avaliação das possibilidades de análise face aos objectivos de estudo. As informações obtidas adequavam-se aos objectivos do estudo.

Contámos com a ajuda do programa informático Atlas.ti 4.0, que permitiu-nos apreender e aceder aos dados de uma forma mais sistemática. Este programa deu-nos um grande apoio, mas a rapidez na análise de dados foi conseguida manualmente. Assim, realizámos um processo de sistematização da informação obtida através das transcrições das entrevistas, para as compreender melhor.

À medida que se vai lendo os dados, Bogdan e Biklen (1994) realçam que repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas das pessoas pensarem e acontecimentos. Segundo estes autores, estas palavras ou frases são denominadas de categorias de codificação, e constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos. A análise é constituída por todo o material recolhido, ou seja, por toda a informação presente nas trinta entrevistas realizadas, após as respectivas transcrições. A transcrição das entrevistas, também foi um processo muito moroso e muito penoso.

A informação então recolhida foi tratada aplicando a técnica de análise de dados, utilizando o pressuposto da metodologia *Grounded Theory*, relativamente nova no meio científico, conhecida como “Teoria Fundamentada nos Dados”. A *grounded theory*, é uma metodologia qualitativa que tem vindo progressivamente a ser utilizada pelos investigadores no âmbito das ciências sociais e humanas (Fernandes & Maia, 2002; Lee, Michell & Sablynski, 1999), e é definida como uma metodologia de investigação sustentada em procedimentos sistemáticos e rigorosos de recolha e de análise de dados que visa gerar teoria (Strauss & Corbin, 1998).

A *grounded theory* apareceu há mais de 30 anos como resposta à insatisfação com os modelos vigentes na sociologia, teve um dos aspectos identificados a valorização do envolvimento do investigador no processo de investigação, isto é, na forma como vê a investigação e não como o mundo exterior lhe apresenta (Layder, 1993). O modelo de investigação “*grounded*” tem como objectivo diminuir a ligação entre a teoria e a realidade estudada, e realçar o papel do investigador (Glaser & Strauss, 1967). Centra-se na dimensão humana da sociedade, nos significados que as pessoas atribuem às suas vidas e nos aspectos subjectivos da vida social (Layder, 1993). Permite combinar técnicas qualitativas e

quantitativas. Centra-se na construção da teoria (a interpretação e conceptualização dos dados) e não na sua verificação.

Os investigadores da *grounded theory* não estão interessados em criar teoria sobre os actores individuais, mas sobre os padrões de acção e interacção entre vários tipos de unidades sociais, sobre processos decorrentes das mudanças nas condições quer internas, quer externas ao fenómeno em estudo (Strauss & Corbin, 1990). Durante o processo de questionamento é importante que o investigador se preocupe com o desenvolvimento da sensibilidade teórica, de modo a criar abertura para desafiar os próprios pressupostos, aprofundar a experiência e olhar para além da literatura (Strauss & Corbin, 1990).

Procedemos, partindo destes pressupostos, à identificação de palavras, frases, ou comportamentos que considerámos reveladores da experiência narrada, por forma a constituir as categorias de codificação. A categorização foi surgindo da exploração do material em análise, e consiste numa operação de classificações de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, de seguida, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos (Bardin, 2000).

Recortámos transcrições o que fez surgir as unidades de registo ou análise, que correspondem a uma ou mais palavras, proferidas pelos entrevistados, às quais se atribui um determinado significado.

Todo este trabalho foi sistematizado em quadro onde constam as categorias, subcategorias extraídas.

Importa salientar que alguns dados resultantes das entrevistas não foram submetidos a análise, uma vez que não eram alvo do estudo.

2 Resultados

A tarefa de apresentação e análise dos dados, parece ser enorme quando nos envolvemos no processo de investigação pela primeira vez. Isto porque, a inexperiência não possui, geralmente, um quadro de referência teórico razoavelmente sólido que nos permita atender a determinados aspectos e temas relevantes para a investigação.

Daí recorrermos por um lado a modelos e processos de análise dos dados preconizados por alguns autores que nos possibilitam uma orientação metodológica adequada e, por outro, pretendermos enquadrar o processo de apresentação, análise e interpretação dos dados no referencial teórico da investigação qualitativa e interpretativa que temos vindo a seguir.

Apresentar e organizar os dados é uma das fases inerentes ao processo interactivo de análise qualitativa dos dados. Este processo, compreende trabalhar os dados, a sua organização, a divisão em unidades manipuláveis, sínteses, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes, o que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan e Biklen,1994).

Depreendemos que, de uma maneira geral, os resultados obtidos das entrevistas realizadas aos orientadores e orientandos de Mestrado do Instituto Superior de Administração e Línguas (ISLA) de Lisboa são oportunos no âmbito da relação de orientação. Embora o estudo tivesse sido feito no meio académico, os resultados atingem aspectos pertinentes, a nosso ver, aplicáveis numa relação de mentoria nas empresas.

Para os entrevistados a relação de orientação ganha importância para o planeamento e acompanhamento desde que haja interferência do orientador. As práticas utilizadas nessa relação académica poderão ser aplicadas numa empresa, numa relação de mentoria, por exemplo no acompanhamento da carreira profissional de um individuo.

Na relação orientador-orientando procurámos identificar desafios e características da referida relação. Partindo dos dados recolhidos e reflectindo sobre as contribuições e fragilidades da relação académica verificamos que o tipo de relação tem efeitos na elaboração da dissertação, sendo o objectivo terminá-la. Nas empresas, a relação de mentoria terá também as suas fragilidades e desafios, bem como os seus objectivos.

Ora, o resultado das entrevistas indica-nos que os entrevistados, no decorrer do processo de orientação, tiveram experiências positivas, negativas ou menos boas, na relação com o seu par. Durante esse processo, desempenharam tarefas para a execução do projecto ou da dissertação, implementaram ou seguiram calendários para a execução dessas tarefas, a comunicação estabelecia-se dando ou recebendo feedback daquilo que era feito, estabeleciam-se relações interpessoais nessa díade e aprendiam ou ensinavam em prol do desenvolvimento.

No tema em análise foi identificado um domínio, de entre outros, dos quais não fazem parte do estudo, que nos despertou interesse, pelo que, procurando facilitar a respectiva análise e interpretação, apresentaremos os resultados. Os dados dos entrevistados sugerem seis tipos de desafios que na Tabela 1 sintetizamos e a seguir detalhamos o conteúdo, ilustrando com as respectivas transcrições.

Domínios	Categorias	Subcategorias
Desafios	Desempenhar as tarefas que não sabem	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar a rede de contactos - Corrigir a escrita - Motivar a escrever - Envolver-se no processo - Debitar ideias e abrir horizontes - Sistematizar os assuntos
	Implementar uma estrutura temporal	<ul style="list-style-type: none"> - Planear - Reajustar o plano - Compromisso de cumprimento do plano - Responsabilidade do cumprimento do plano - Flexibilidade do plano
	Tratar da relação interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Frontalidade - Reconhecimento - Afectos - Ética - Proximidade - Comunicação
	Interpretar o feedback de terceiros	<ul style="list-style-type: none"> - Relatório - Avaliação
	Dar feedback a terceiros	<ul style="list-style-type: none"> - Objectivo - Subjectivo - Partilha de informação
	Criar situações de treino/ desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem e desenvolvimento do orientador - Aprendizagem e desenvolvimento do orientando - Aprendizagem e desenvolvimento mútuo - Ensino através da correcção

Tabela 1- Categorização extraída das entrevistas relativamente à relação de orientação académica

2.1 Desafio de ajudar a desempenhar as tarefas que não sabem

Desempenhar as tarefas inerentes a todo o processo do mestrado é um desafio quer para o orientador, quer para o orientando. Para o orientador, porque tem que ensinar aquilo que o orientando não sabe, ou pelo menos orientá-lo nesse sentido, e para o orientando porque entra num processo de evolução e desenvolvimento muitas vezes desconhecido, ou que não se sente à vontade, e precisa de alguém que o ensine ou oriente. Nessa relação entre o orientador e o orientando, a relação poderá ser de mentoria. Nuñez-Cacho e Torraleja (2012), entende a mentoria como um processo de melhoria orientada e flexível, com apoio contínuo, que visa o desenvolvimento a longo prazo do mentorado. Ajudar os orientados a desempenhar as tarefas que não sabem é um apoio contínuo que visa o desempenho do mentorado.

Disponibilizar a rede de contactos

O entrevistado Ent10 percebe que o orientando tem dificuldade em recolher informação e prontifica-se a ajudá-lo disponibilizando a sua rede de contactos:

(...) Quando os alunos dizem “ não sei onde é que vou recolher dados”. (... ..) e dizer “vou falar com os meus alunos e vou perceber se eles estão disponíveis, e depois para que você faça o contacto para que eles recolham”, ou eu então o contacto privilegiado nesta escola, eu vou falar com a directora a ver se ela...eu não faço por ela, eu falo com a directora a ver se a directora está em condições de receber a aluna para que a aluna faça a proposta.”

O entrevistado Ent10 percebe que uma orientanda se está a desligar gradualmente do processo de orientação, age de forma persistente com ela e esforçar-se por ajudá-lo na tarefa de recolha de dados, recorrendo à sua rede de contactos:

“Depois de várias insistências, através de “e-mails”, através de mensagens, de telefonemas, lá consegui com que ela voltasse à dissertação; mas sempre que ela voltava, inventava uma desculpa, agora que tinha sido operada a um pé, agora o meu avô morreu, agora não sei das quantas. Isto criou uma frustração enorme ao orientador, no caso a mim, porque eu tive que fazer alguns esforços para que ela conseguisse recolher dados. Pedir autorizações a...a professores com os quais eu tinha uma boa relação para cederem à autorização dos questionários, pedir a colegas para darem permissão para que ela recolhesse dados em contexto da sala de aula,(....).”

Corrigir a escrita

O entrevistado Ent10 aceitou acompanhar o orientando, apesar de não dominar a matéria da sua tese, e foi a custo que lhe corrigiu as lacunas ao nível da escrita:

(...), eu vou tentar estudar para o ajudar, tentar, sobretudo, aqui apostar na questão metodológica, que eu acho que é importante; mas se eu não souber alguma coisa, olhe desde já as minhas desculpas por eu não conseguir”. A...e foi um trabalho que eu também fui acompanhando com bastante (...) com um aluno com muitas dificuldades na escrita (...), ou seja imensos erros. Para além das dificuldades na construção frásica, erros ortográficos, (...).desta forma, é porque não sabe fazer de uma forma diferente. E não basta dizer “tem de fazer de forma diferente”, tem de...é preciso mostrar como é que se faz de forma diferente. Então foi um trabalho muito trabalhoso, (...)”

Por sua vez, o entrevistado Ent1 corrigia a forma repetida de escrever do orientando:

“Ent1:..... Claro que o orientador pode dar uma ajuda. Por vezes as pessoas têm vícios que se apanham como “de acordo com o autor x” , e iniciam outro parágrafo a dizer “de acordo com o autor x”, e se for perante vinte autores continua a dizer da mesma forma. E aí, obviamente, o orientador tem de dar uma ajuda, mas é só as primeiras vezes. Se o aluno tiver a tal dita capacidade, aprende rapidamente e ultrapassa.”

Motivar a escrever

Reconhece o entrevistado Ent30, que foi bastante positivo o orientador ter insistido com ele com muita persistência para que escrevesse a dissertação:

“(...) Eu não me esquecia dela, porque ela realmente estava sempre lá, mandava-me “mails” a perguntar “então? então isto? Então já fez isto? “. Portanto ela fazia sempre questão de eu realmente me lembrar dela e lembrar-me da minha tese. Isso foi bastante positivo.”

Aqui neste caso, a estratégia utilizada pelo orientador para conseguir o objectivo foi diferente, o entrevistado Ent8 diz que para o orientando voltar a escrever a tese teve que utilizar uma

estratégia mais dura, verbal, para ele de nível de crueldade que lhe custou um pouco, mas que resultou bem:

“No caso tentei ainda, em ultima análise, fazer uma injunção paradoxal “você não vale nada” e esperar que ele reagisse um bocado por raiva e no fundo foi o que aconteceu, não é? E acabou por fazer uma tese bastante aceitável e raz...e boa e...Mas foi de facto movido a raiva, foi movido a outra...coisa assim. Bom, essa foi uma experiência que eu, quer dizer, que me custou um bocado porque eu não tenho este nível de crueldade, mas de factoajudei!”

Envolver-se no processo

O entrevistado Ent29 diz que a ajuda do orientador provém naturalmente da sua envolvência no processo todo, mesmo que o tema não lhe diga nada, mas aprende a gostá-lo para se envolver:

“É assim, eu acho que o processo de construção de uma tese e a relação entre essas duas pessoas, sempre se viu ao longo de todo o processo. Se a evolução caminhar no bom sentido, tudo se torna mais fácil, porque o orientador (...). Mesmo que não goste do tema, mesmo que não lhe diga nada, mesmo que não perceba nada daquilo, mesmo que nada...começa-se a identificar com o tema. Envolve-se no processo todo. Ou envolve-se no processo. E nós não gostamos que uma pessoa a quem ensinamos faça má figura. Pensa vou ajudá-lo o máximo que eu puder. E vice-versa.”

Debitar ideias e abrir horizontes

Nem sempre os orientandos se sentem inspirados e nessas alturas precisam de uma lufada de ar fresco para poderem avançar no seu trabalho, por isso, precisam da ajuda de um orientador que debite ideias, novas ideias, diz o entrevistado Ent11 acerca do seu orientador:

“(...) é uma pessoa que está sempre com “n” ideias, está sempre a debitar ideias, portanto está sempre a propor novas ... novas coisas.”

e que isso abre-lhe os horizontes:

“Ent11:.... esta orientação veio, veio-me ajudar e isso, se calhar, veio abrir-me mais o horizonte....”

Sistematizar os assuntos

A esquematização torna os assuntos mais claros e compreensíveis. Outra forma de ajuda nas tarefas dos orientandos, é a esquematização da tese e dicas que permitam desenvolver o trabalho, diz o entrevistado Ent12:

“(...) gosto da maneira esquemática como o orientador expõe os seus tópicos, relativamente à minha...minha tese, desenvolve-os, deixa-me..., dá-me dicas para que eu realmente possa desenvolver esses tópicos.”

2.2 Desafio de implementar uma estrutura temporal

A prática de planear tarefas promove o compromisso, a disciplina e a responsabilidade nas pessoas.

Planear

O entrevistado Ent10 diz que costuma fazer um cronograma no início do ano e apresenta-o aos orientandos para em conjunto fazerem-no cumprir seguindo a metodologia que sugere:

“(...) Então normalmente o que é que eu faço no início do ano e que depois vou fazendo reajustamentos? Faço cronogramas com os alunos. Estes são os” timings” que temos, começamos pelo timing da dissertação, de...da entrega da dissertação e vou-lhes dizendo “vocês daqui a não sei quanto tempo entregam-me esta parte, e eu corrijo esta parte, dou-vos e enquanto isso vocês vão trabalhando outra parte, e depois eu dou-vos feedback, vocês regressam, e enquanto isso vocês vão trabalhando outra.”

Reajustar o plano

Quando se faz um plano está-se a trabalhar com uma previsão esperada de cumprimento, mas devido a imprevistos as datas são reajustadas. O entrevistado Ent10 diz que costuma reajustar o plano quando o orientando não consegue cumprir com as datas estipuladas:

“Ent10: Por isso eles não têm hábito...como é óbvio! Eles dizem-me assim “professora não consegui...não fiz”, então reajustamos o calendário de forma a que consigam fazer.”

Compromisso de cumprimento do plano

O planeamento e as etapas são executados em conjunto com o orientando, diz o entrevistado Ent1:

“(.....) o orientando estabelece comigo um acordo no sentido daquilo que pretende fazer , como pretende fazer e os prazos para o fazer.”

Responsabilidade do cumprimento do plano

O entrevistado Ent1 delega no orientando a responsabilidade de cumprir o plano que traçou em conjunto com o orientador. Qualquer derrapagem nas datas a recuperação é feita pelo orientando:

“Tem que fazer um programa de recuperação, não é, e nesse plano de recuperação o aluno tem que, em primeiro lugar, estabelecer um compromisso com ele, não é comigo. Eu posso apenas ajudá-lo no estabelecimento do plano,(...)”.

Flexibilidade do plano

O entrevistado Ent1 diz que elabora o plano mas que o mesmo é flexível para ambos os lados dos envolventes:

“Ent1: Sim normalmente são calendarizadas no início, embora exista alguma flexibilidade. Tem que existir...tem que existir pelas tais razões profissionais, de parte a parte. Eu também posso ter uma razão profissional que invalide uma das reuniões. E portanto passar a exigir que em cada reunião eu quero ver trabalho. Essa foi uma das regras.....”

2.3 Desafio de ajudar a tratar da relação interpessoal

Frontalidade

O entrevistador Ent8 para atingir o objectivo que queria, de fazer com que o orientando fizesse a dissertação, adoptou um comportamento muito frontal, a roçar o autoritário e assertivo, com o orientando. Geriu desta forma o assunto que tinha em mãos com o orientando. Há pessoas que muitas vezes precisam de uns abanões para reagirem e começarem a produzir trabalho. Na gestão das pessoas é necessário adequar o modelo de gestão às pessoas com quem se lida:

“Bom, eu...eu já não estou muito certo mas para aí à quinta vez que ele veio falar comigo, eu disse-lhe uma coisa absolutamente brutal “você não vai ser capaz de acabar a tese, e você não é manifestamente material para acabar uma tese de mestrado. Não tem condições! Você só tem ideias desconexas, despregadas, vem para aqui perder o meu tempo e eu pá...tenho mais que fazer! portanto pá desista! Você não tem capacidade intelectual para chegar ao fim! É óbvio, é melhor reconhecer isso e tal...! Bom, passado para aí uns dois meses, ele chegou ao pé de mim e deu-me assim...um...foi a minha casa! Bateu à porta da minha casa e estendeu-me um documento, assim com uma certa acrimónia e tudo. Estendeu-me o documento e disse “está aqui!”, “Uhm, mas está aí o quê?”, “a tese, a tese e tal”, “a tese? Ok, vou dar uma vista de olhos e depois digo-lhe alguma coisa”. Normalmente, nessa altura, eu sublinhava tudo, reescrevia, metia notas, vá ver isto, vá ver aquilo, eu colava post-it”. E ao fim de algum tempo, fiz uma das secretárias lá das pos- graduações, lá da Lusíada, telefonar ao cavalheiro e dizer-lhe que, isto custou-lhe imenso mas ela teve que dizer-lhe isto desta maneira e tudo, aquilo é uma técnica “Vats la Viane” por trás, que é...” olhe, você...o professor diz que isto aqui...continua a não acreditar que você chega ao fim, acha que sito está uma porcaria, mas se você...mas fez aqui uma série de notas! E tem página à página emendas e notas e não sei quê, portanto se você por acaso quiser cá vir buscar isto, apareça!”. E ela...a senhora quando pousou o telefone estava a suar, da maldade que eu tinha feito dizer. Bom, passado para aí umas três ou quatro horas, apareceu lá o tipo, levou aquilo, e mês e meio depois vinha com outra versão. À quinta versão, à quinta versão, a essência e uma característica comigo, toda a agente faz, se queixa que para aí à quarta, ou quinta versão é que entregam a tese.

Então à quinta versão eu chamei-o e falei finalmente pessoalmente com ele. Eu disse “Olhe, a....quero dizer-lhe o seguinte, precisa agora de mais seis cópias iguais a estas, entregar, pagar e marca-se a discussão”. E eu...e ele ficou assim um bocado atarantado com aquilo e “quer dizer que já está?”, “Já está por mim! Acho que isto é uma tese, está muito boa, e você vai discuti-la”.

Reconhecimento

Embora os comportamentos para levar os outros a reagir não sejam os mais ortodoxos, há sempre alguém que percebe a intenção desses comportamentos e agradece tê-los tido porque o resultado final é positivo. É o que diz o entrevistado Ent8, reagiu de maneira violenta com o orientando para que se esforçasse e terminasse a dissertação e no fim esse esforço foi reconhecido por ele e a família:

“E no final, a única pessoa que me veio agradecer foi a mãe dele, que me veio dizer “ se não tivesse, se eu não tivesse feito aquilo ele nunca tinha acabado. Ou seja, veio-me dizer que percebeu o que é que eu fiz, e que se eu não tivesse feito aquilo ele nunca acabava o bendito mestrado. Claro, lá acabou, quando ele três ou quatro anos depois veio ter comigo, finalmente percebeu o que é que tinha acontecido e veio perguntar se me podia pagar uma imperial. Eu disse: pode, pode, com certeza, eu até aprecio imperiais, vamos ali beber uma. Mas ele só quatro anos depois é que ele lá me perdoou, pelos vistos ele lá ...nunca me chegou a dizer, mas percebeu o que é que eu tinha feito com ele, porque tem a ver com esta...a...no caso dele era uma certa tendência para um perfeccionismo, não é? O problema das pessoas, querem fazer teses perfeitas. E para....que normalmente isto conduz a angustias, a depressões e há pessoas a procrastinar um bocado. Ficam ali(...)”.

Afectos

O entrevistado Ent1, valoriza a importância de se conquistar a empatia entre o orientador e o orientando. Facilita a relação e promove a aprendizagem:

“(...) existiu, talvez, a tal empatia que às vezes é muito importante que exista, mas essa empatia também de alguma forma se conquista. A pessoa também tem que fazer por isso, de parte a parte. Mas a verdade é que eu não consigo encontrar uma razão para

dizer assim: ele falhou comigo nisto e que eu vou fazer melhor do que ele. Não posso dizer isso. Eu tentei captar tudo de bom que aprendi com ele para aplicar.”

Em contrapartida, o entrevistado Ent12 diz que a cumplicidade é essencial na relação:
“Eu valorizo tudo, e noto que ele...se agarra....eu percebo que se houver alguma coisa que não consigamos ser cúmplices, digamos assim, não vai funcionar, eu noto que há uma grande cumplicidade entre o orientador e eu. Isso tem que haver mesmo. E quando não há a gente refila.”

Assim como também diz que o orientador é uma pessoa em quem se pode confiar:
“(....). E conclui que realmente é uma pessoa cem por cento confiável.....”

O entrevistado Ent13 faz uma avaliação positiva do orientador:
“É uma pessoa disponível, é simpática, é afável, é uma pessoa que também gosta de desafios e...”

E acha que a relação deve ser franca para evitar inibições que afectem a relação e, por conseguinte, o trabalho:

“(...) é que de facto desde o início deve haver uma relação também de muita franqueza, e de muita franqueza para que o orientando nunca se sinta a....retraído por manifestar uma indecisão, um receio, porque isso de alguma forma pode estar a interferir negativamente também no percurso e naquele que é o seu objectivo.

O entrevistado Ent14 adopta uma estratégia - a sedução - para levar a bom porto o que quer. Tenta de uma forma discreta cativar o orientador sem tirar o foco no resultado que pretende:

“Eu tenho, eu tenho, também tenho os meus trunfos, não é? Os meus encantos, os meus encantos passam por ser simpático, agradável, não contestar, não criticar e tentar conduzir no meu próprio interesse na dissertação.”

Ética

O entrevistado Ent1 valoriza também na relação interpessoal a honestidade e a dedicação. Há uma envolvimento na relação desde o início:

“(...) Eu penso que uma das coisas é a tal honestidade para com ele e para com o aluno. Se as coisas não estão bem, tem que ser capaz de dizer que não está bem. Isso tem que ser dito ao aluno de início. Portanto, é a tal honestidade no trato. Depois, é a dedicação... Logo, mais uma vez, talvez o principal seja a honestidade que a pessoa tem que ter para com ele e para com o outro.(...)”

Proximidade

O entrevistado Ent 11 acha que a aproximação estreita a relação entre o orientador e o orientando, não se confunde com sentimental mas talvez respeito:

“(...) faz por se aproximar, há uma maior ligação, não é afectiva, claro, mas é a atenção...”

Comunicação

O entrevistado Ent12, avalia a qualidade da relação pelo tipo de comunicação que estabelece:

“(...)Mas acho que é uma relação excelente, telefone, “mail”, conversa, considero como excelente.”

2.4 Desafio de ajudar a interpretar o *feedback* de terceiros

Nas relações interpessoais que dependem do comportamento, o termo *feedback* apresenta grande importância por verificar que todo comportamento dirigido requer *feedback* negativo, pois sinais do objecto são necessários para a orientação do comportamento.

O processo de *feedback* poderá ser útil na modificação de comportamentos, é comunicação de uma pessoa ou um grupo no sentido de fornecer informações de como essa pessoa está a ser afectada, contribuindo assim para direccionar os seus objectivos.

Na prática, observa-se a dificuldade de se dar e de se receber o *feedback a alguém*, que poderá ser comprovado através da observação dos insucessos frequentes na comunicação interpessoal.

Relatório

Nem sempre o *feedback* de terceiros adopta a forma tradicional. O entrevistado Ent8 implementou uma espécie de análise terapêutica para obter o *feedback* do seu orientando, não

pretende que se digam as coisas certas, verdadeiras, mas que as coisas fluam de uma forma espontânea, com uma cadência diária:

”E há aqui uma espécie de espelho que sou eu. Vamos ter aqui uma relação quase terapêutica, tu vais fazendo a análise, ou a auto-análise que acontece no quotidiano, e o que é que causa e o que é que aconteceu, e nada disto tem que ter um critério da verdade, é a tua verdade! Só que eu vou entretanto fazer comentários, vou fazer uma espécie de mirror, uma técnica de análise terapêutica como outra qualquer.”

Ou um feedback sob a forma de diário exaustivo, diz o entrevistado Ent8:

“(...)porque ao longo de praticamente de seis a sete meses, todos os dias, ele mandava-me ao fim do dia um ficheiro, às vezes com muito pouca escrita, outras vezes com descrições até exaustivas de episódios, coisas que aconteceram, o que é que ele sentia, o que é que as pessoas lhe diziam, o que é que parecia acontecer,(....)”

Avaliação

Foi-lhe dado um feedback motivador e realçar a importância do esforço e acções que o orientando investe, relata o entrevistado Ent12:

“(...) entretanto, encaminhei para o orientador e ele próprio me disse: - como é que conseguiu uma coisa dessas, até as pessoas que não a conhecem percebem que é um trabalho sério, e é um trabalho interessante, e um trabalho que tem futuro.”

O *feedback* também pode ser feito através da avaliação do orientador valorizando a sua capacidade de melhorar e imprimir dinamismo sem se acomodar, diz assim o entrevistado Ent12:

“(...)Eu acho o meu orientador muito à frente, não o acho muito agarrado às teorias do passado, não as esquece, devemos tê-las sempre como base, mas ele vê tudo muito à frente. Tudo que é para modernizar, seja para melhorar isso eu noto nele.”

Diz o entrevistado Ent13, julgando-o uma pessoa disponível para ajudar e que sente amizade pelo orientador:

“(...)que é uma relação onde....., é curioso porque eu neste momento sinto até alguma amizade pela pessoa. E acho que é uma relação muito afável, é uma relação disponível, e

de quem está ali para colaborar. Eu entendo e às vezes até lhe costumo dizer que a pessoa também é minha parceira nisto, e portanto, é um trabalho conjunto.

Ou o reconforto do entrevistado Ent11 por a obtenção de respostas demonstrar acompanhamento por parte do orientador. O trabalho que o orientando desenvolve não está a ser feito em vão, tem o orientador que comenta o avanço ou recuo desse trabalho, diz o seguinte o entrevistado Ent11:

“(....) tenho sempre uma resposta: ok, tudo bem, continue. Tenho sempre. E isso de certa forma dá-nos mais alento e reconforta e sentimos mais...não é protegidos...mas é mais amparados, acompanhados.”

2.5 Desafio de dar *feedback* a terceiros

Ao dar-se um *feedback*, incide especificamente sobre o comportamento e não sobre a identidade de uma pessoa, tendo em conta que as pessoas são receptivas a isso, pois nem todas estão preparadas psicologicamente para receber críticas construtivas e com isso melhorar a sua conduta a fim de atingir os objectivos individuais e/ou de grupo, e procurando sempre que a pessoa não adopte uma atitude defensiva.

Para superar as dificuldades de dar e receber *feedback*, é necessário uma relação de confiança recíproca e o reconhecimento de que *feedback* é um processo conjunto, diminuindo assim as barreiras entre o comunicador e o receptor. Dar *feedback* a terceiros melhora o comportamento, a relação e o desenvolvimento do trabalho que se faz. É utilizado onde é necessário um controlo de alguma situação, positivo ou negativo, e em função disso um circuito de controlo estabilizará o *output*. O *feedback* é uma forma de partilhar ideias, de comunicar (língua oral, gestos, símbolos, expressões, ou qualquer outra forma que contenha em si um significado inteligível, compreensível) e interacção entre as pessoas.

Objectivo

Quando se perguntou ao entrevistado Ent10 de que maneira era mais fácil trabalhar com o orientando, respondeu que era através da interacção constante de ambas as partes, sendo que os resultados são obtidos mais rapidamente e ambos estão em conjunto envolvidos no mesmo projecto, como se pode ler, por outras palavras, a sua resposta:

*“Porque é mais fácil para mim a...ir dando a...dando *feedbacks* de...das...dos diferentes capítulos, por exemplo, se me fizerem o capítulo, eu corrijo o capítulo 1 da tese, enquanto isso o aluno vai corr...fazendo o capítulo2; enquanto eu corrijo o*

capítulo 2, o aluno vai reajustando o capítulo 1; e assim implica que o aluno esteja sempre, dentro, a trabalhar na tese e que eu vá também trabalhando na tese e consiga fazer um acompanhamento mais ou menos próximo.”

Subjectivo

Nesta relação de orientação, que o entrevistado Ent8 mantém com o seu orientando, o *feedback* não se faz através da interacção constante, mas da interpretação gradual, da análise que faz das suas respostas, ou seja o orientador não corrige as respostas trazidas mas sim interpreta-as deixando à mercê do orientando a subjectividade do conteúdo. Diz o entrevistado Ent8:

“(...)como tu és Director Geral de uma organização, o que vais fazer é um diário durante seis a sete ou oito meses e vais anotar todas as experiências, tudo o que sentiste bem, mal, o que querias fazer, o que é que acabou por acontecer, e isto é uma coisa absolutamente intersubjectiva, é a tua perspectiva!...”

Partilha de informação mas aguardando uma aprovação

O entrevistado Ent13, tem a iniciativa de partilhar a informação com o orientador mas mantém-se numa posição de expectativa de que haja a aprovação da parte dele. O avanço do trabalho depende da aprovação de outrem. Resposta do entrevistado Ent13:

“Sim. Sim, porque por exemplo: a....se eu proponho que devo dar um determinado tipo de resposta de..., por exemplo para a empresa onde estou a fazer um estudo de caso , e se eu partilho essa resposta de que eu estou a pensar ser a mais indicada, eu partilho com a orientadora precisamente para perceber se ela também partilha da mesma opinião.”

2.6 Desafio de criar situações de treino/desenvolvimento

Nas respostas dadas encontrámos situações relacionadas com o treino e o desenvolvimento das pessoas.

Aprendizagem e desenvolvimento do orientador

Embora a relação de orientação envolva, neste caso, duas pessoas, uma considerada aquela que detém maior conhecimento e a outra a que está a aprender, verifica-se que há o reconhecimento de uma aprendizagem mútua. Pode ler-se isso na resposta do entrevistado

Ent10, ao afirmar ter aprendido com o orientando ao aceitar um trabalho que não dominava de todo, mas que considera ter sido positiva a sua aceitação porque obrigou ao estudo de matérias que não dominava. Confirma o entrevistado Ent10:

“(....).que tinha sido um desafio por ser uma experiência diferente. Mais uma vez, porque é que foi positivo? Porque aprendi, entrei numa área que não me era familiar e aliás era desconhecida de todo, em que inicialmente eu fiquei um bocadinho resistente, relativamente à aceitação ou não da temática. Não é fácil nós orientarmos e eu deixei isto claro com o aluno “olhe ... você percebe mais do que eu, eu vou tentar estudar para o ajudar, tentar, sobretudo, aqui apostar na questão metodológica, que eu acho que é importante; mas se eu não souber alguma coisa, olhe desde já as minhas desculpas por eu não conseguir.”

Aprendizagem e desenvolvimento do orientando

O entrevistado Ent10, no seu papel de orientador constatou as lacunas que o orientando tinha a nível da escrita e ensinou-o mostrando como se faz a forma correcta de escrever. O orientador treinou o orientando e este desenvolveu-se, como se pode ler que o orientador conseguiu atingir um bom resultado, na resposta do entrevistado Ent10, as seguir:

“(...) foi um trabalho que eu também fui acompanhandocom um aluno com muitas dificuldades na escrita ou seja imensos erros. Para além das dificuldades na construção frásica, erros ortográficos, a determinada altura fui-me apercebendo que ele ía fazendo plágios dos diferentes...dos diferentes artigos. Então foi também um processo um processo lento, não é fácil dizer ao aluno É preciso mostrar ao aluno como é que se faz, não é? porque se ele está a fazer desta forma, é porque não sabe fazer de uma forma diferente. E não basta dizer “tem de fazer de forma diferente”, tem de...é preciso mostrar como é que se faz de forma diferente. Então foi um trabalho muito trabalhoso, passo a expressão, Foi extraordinário. Foi extraordinário perceber que...a...eu também consegui, não é? de alguma forma os meus conhecimentos, a minha avaliação também estava ali à prova e foi muito positivo, muito positivo essa...essa...essa orientação.”

Aprendizagem e desenvolvimento mútuo

Os autores Wisker (2002) e Grant (2004), que focaram os seus estudos no diálogo na relação humana, como meio mais viável para o desenvolvimento da competência de ouvir, de

respeitar ideias opostas, de reconhecer o poder que cada pessoa exerce na relação, neste caso da relação entre o orientador e orientando, afirmaram que é através dele que se estabelece o processo recíproco de contínua aprendizagem.

A resposta da entrevista ao entrevistado Ent10 confirma que este esforçava-se mais do que tinha prazer na orientação de um tema que não dominava, mas o sentido de responsabilidade e espírito educacional, de que em primeiro lugar estava o sucesso do orientando, fê-lo aceitar o desafio e ficar muito contente com o resultado obtido que foi eficaz, quer para o orientando, quer para o orientador, como se pode ler a seguir ambos aprenderam e se desenvolveram:

“O meu maior desafio foi orientar a dissertação porque não deu muito prazer na medida em que foi custoso, custoso estudar um tema que não me era amigável, tive que estudar, estudar que eu não me identificava muito. Mas que o aluno tinha uma paixão tremenda pelo tema. Então eu também não podia...defraudar as expectativas que ele tinha relativamente ao tema. Isso foi um desafio, estudar uma coisa que eu nunca me imaginei estudar, pronto, não gostei de ter estudado, mas no final foi...eficaz e aí fiquei muito satisfeita por perceber que a orientação, apesar de eu não gostar do tema, de não ser a minha área, ela foi eficaz e no fundo é isso que importa é que os alunos saiam daqui com orientações, com aprendizagens e com trabalhos que tenham...que sejam cientificamente válidos, que estejam em condições de serem apresentados à comunidade científica, que sejam divulgados em revistas da especialidade.”

O entrevistado Ent11 diz que quando se tenta perceber como as coisas foram feitas e qual o objectivo, ambos envolvem-se no estudo e estão a aprender porque existe interesse em aprender, leia-se a sua resposta:

“(...) Está a aprender. Daí também achar quea proximidade e....o interesse pelo tema é uma tentativa de aprender, porque ao fim e ao cabo está a tentar, porque o trabalho já estava feito, de certa forma o trabalho já estava feito, está a tentar perceber como o trabalho estava feito e o que se quer em concreto. Ao fim e ao cabo estamos os dois a estudar. Estamos a trabalhar e estamos a descobrir.”

Ensino através da correção

É trabalhoso ensinar o orientando corrigindo os seus erros. Requer muita paciência e dedicação. O entrevistado Ent10 diz que refazendo trabalhos com erros também se está a ensinar o orientando:

“(...)alunos têm na escrita, sobretudo, na escrita científica, na formatação, no uso de regras científicas, o que nos dá a nós orientadores imenso trabalho e depois em termos de correção...porque no fundo ao corrigirmos estamos a ensinar e estamos quase que a refazer esta...esta dissertação.”

E o orientando está a aprender, quando diz ao orientador no final do trabalho já feito de que se pudesse refazia-o todo, afirma o entrevistado Ent10:

“E quando eles chegam ao fim e dizem assim “eu se fosse agora fazia tudo de forma diferente, para melhor, a...eu acho que é bom para um orientador, é sinal de que houve aqui a...aprendizagem. É esse o objectivo.”

2.7 Discussão dos resultados

Os dados explicam em certa medida que no processo de orientação, o orientador e o orientando aplicam a mentoria académica, ou outro tipo de relação associada com a mentoria. Reportando-nos ao que Jacobi em 1991 afirmou nos seus estudos, na área educacional, a mentoria é aplicada no acompanhamento de estudantes universitários através do apoio, conhecimento, orientação académica e estímulo ao envolvimento em processos académicos.

É evidente que a fase da elaboração da tese é uma das mais difíceis para os orientandos. Poucas investigações existem sobre as condições de orientação, bem como sobre o relacionamento entre o orientador e orientando, evidenciando as carências em torno do tema orientação. Neste contexto, entendemos que o processo de construção do conhecimento não é uma actividade isolada, e necessita da interacção entre o orientador e o orientando. Os orientadores são pessoas que mantêm relações singulares, intersubjectivas, complexas e ricas em detalhes com os orientandos, e, desta relação, resultam dissertações que contribuem para a sistematização e consolidação do conhecimento científico em determinada área. Porém, para que este processo seja produtivo, é necessário que os orientadores e os orientandos conheçam as suas atribuições, constituindo através de um relacionamento construtivo o espaço propício e efectivo para a criação de conhecimentos. Se estes actores renunciam às suas funções,

podem ocorrer rupturas no relacionamento que acabam por influenciar de maneira negativa o processo de construção e a qualidade dos trabalhos.

Partimos do princípio de que um dos pontos críticos, responsável por fracassos e sucessos dos orientandos de mestrado, é a qualidade da orientação. Os dados apontam algumas disfunções fundamentais sobre os envolvidos na orientação, mostrando obstáculos e dificuldades da orientação relacionados com a capacidade de escrita e construção de trabalhos dos orientandos, deixando fortes evidências de quanto a actividade de orientação qualifica os orientandos.

Os resultados apresentados denotaram indícios de que o orientador se configurou como um direccionador do processo e cada orientador desempenha a função de orientador à sua maneira.

O orientador mostra disponibilidade e aproveita a boa relação que tem com os seus parceiros, para ajudar os orientandos que têm dificuldade em aceder à recolha de dados para o trabalho ou que se estejam a afastar do processo de orientação por falta de motivação.

A exigência ou empenho para que os orientandos se dediquem às actividades do processo de mestrado poderá estar relacionado com a preocupação dos orientadores com as evasões e desistências por parte dos orientandos.

Há uma preocupação por parte do orientador em assumir o seu papel pedagógico ao acompanhar temas que não domina e uma grande preocupação com a comunicação escrita, não basta saber escrever é preciso escrever bem e sem erros. Verifica-se a tendência para a verificação da compatibilidade de interesses pelo estudo a ser pesquisado. Nota-se que há uma preocupação com a imagem da instituição e dos trabalhos que são feitos e tornados públicos. Dota-se de paciência e persistência a ensinar e a corrigir falhas, com a ajuda do orientando, achando-lhe com capacidades para superar essas dificuldades.

É um factor de sucesso o esforço que os orientadores fazem por manter o contacto com os orientandos ou serem muito assertivos com eles para que terminem a dissertação. São formas de ajudar os orientandos nas tarefas referentes ao processo de orientação.

Compreendemos que os orientadores devem promover o trabalho conjunto, de colaboração e comunicação com os orientandos (interpretar, analisar, orientar, dialogar, reflectir e criticar construtivamente), valorizar essa comunicação, desenvolver a sua formação pessoal, social, cognitiva e profissional e estabelecer uma relação envolvente e de cumplicidade. Caminharem no mesmo sentido facilita a relação académica.

Verificamos que o contacto periódico e a acessibilidade entre o orientador e o orientando são factores de sucesso na conclusão dos trabalhos. Os orientadores procuram que os orientandos se comprometam com as actividades planeadas, enquanto alguns orientandos procuram segurança nos orientadores, evidenciada no domínio da metodologia de investigação ou do conhecimento específico na área.

Os orientandos têm uma preocupação em estabelecer laços afectivos. Consideramos que o orientador tem um papel importante no estabelecimento das relações interpessoais com o orientando. Facilmente depreendemos que durante todo o período da prática académica são estabelecidas e mantidas relações interpessoais com o orientando.

Subjacente ao modo como o orientando é acompanhado e à orientação e ajuda que lhe é prestada. Temos que ter em consideração toda o processo de construção da aprendizagem do orientando, analisando, ajustando, planificando formas de actuação.

Partilhamos da concepção da mentoria como um contexto de desenvolvimento pessoal e profissional para o orientando e para o próprio orientador. De facto, os entrevistados afirmaram que ambos estão a aprender neste processo, o que nos leva considerar que a mentoria tem como objectivo construir práticas e saberes mais adequados aos problemas e desafios, isto é, produzir ideias através da possibilidade de transformar e criar alternativas. Na construção desse desenvolvimento teremos de ter em consideração um elemento determinante, a relação, dado a sua natureza interactiva. O processo de desenvolvimento pessoal e profissional ocorre no contexto de uma relação interpessoal significativa, emocionalmente carregado, onde é percebida e experienciada a segurança, a confiança e o apoio.

Consideramos que os conceitos aclarados na revisão da literatura e a análise dos dados recolhidos nos permitem dar resposta às questões da investigação relacionadas com os objectivos do estudo e, deste modo, chegar às conclusões e enunciar algumas pistas para futuros trabalhos de investigação. Assim, conseguimos identificar como orientadores e orientandos praticam os seus papéis e relações nesse processo e reconhecer a natureza da relação entre orientador e orientando; identificar a qualidade da relação entre orientador e orientando e que influência tem no desempenho.

Vemos que as situações de mentoria se devem caracterizar por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido.

Constatámos neste estudo que a planificação e operacionalização de todo o processo de orientação com o orientando definindo os objectivos e as estratégias adequadas, ajudando-o a

identificar as dificuldades e problemas que vão surgindo de forma a colmatá-los, é sem dúvida, uma das competências fundamentais do orientador.

Facilmente se compreende que a capacidade de comunicar, de promover o diálogo e de proporcionar um feedback adequado, de modo a que o orientando possa intervir, para melhorar e inovar o seu desempenho, aliada à criação e sustentação de um clima afectivo-relacional, catalisador de um espírito de abertura, de flexibilidade, de disponibilidade e de sentido crítico, são competências do orientador, que se revestem de uma importância extrema, no processo de desenvolvimento da prática académica.

A relação interpessoal entre o orientador e o orientando é determinante para o sucesso ou insucesso da prática da orientação. Assim, o tempo destinado à construção de uma relação interpessoal positiva é tão ou mais importante, que o tempo dedicado a objectivos de natureza científica e pedagógica. Ao longo deste estudo encontramos a confirmação desta perspectiva na revisão da literatura e na análise e interpretação de dados. Aliás, está bem presente a importância atribuída à relação interpessoal e à comunicação social que permitem estabelecer e desenvolver uma atmosfera afectivo-relacional, que facilita, dificulta ou neutraliza o processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o processo da orientação.

Assim, ao analisarmos a temática da relação entre o orientador e o orientando, na mentoria académica, extraímos a categorização dos desafios e as características/benefícios conforme explanado na Tabela 1, abaixo.

Categorização dos desafios	Características/desafios da mentoria académica	Como a mentoria académica ultrapassa os desafios	Lições da relação de orientação para a mentoria empresarial
Profissionais	Trabalhos difíceis	<ul style="list-style-type: none"> - investigação das condições de orientação - investigação do tipo de relacionamento - evidência das carências 	Entre os pares da relação de mentoria empresarial deve ser implementado o planeamento e operacionalização do processo e definidos objectivos e

			estratégias adequadas.
Afectivos	Relações complexas	<ul style="list-style-type: none"> - construção do conhecimento - relacionamento construtivo - actividade interactiva - sistematização e consolidação do conhecimento científico - evitamento de rupturas no relacionamento - conhecimento das atribuições /funções 	A relação interpessoal na mentoria empresarial deve ser dinâmica, interactiva, encorajante e facilitadora do processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem, de forma consciente e comprometida.
Profissionais	Disfunções fundamentais	<ul style="list-style-type: none"> - qualidade da orientação - qualificação dos orientandos 	O mentor deve identificar as disfunções do empregado e promover a sua qualificação pessoal e profissional.
Técnico- metodológicos	Subjectividade do orientador na orientação	<ul style="list-style-type: none"> - orientador dirige o processo - o orientador procura resultados 	O mentor deve definir os objectivos e as estratégias adequadas, ajudando-o a identificar dificuldades.
Afectivos	Evasões e desistências dos orientandos	<ul style="list-style-type: none"> - disponibilidade por parte do orientador - exigência e empenho do orientador - o orientador assume 	Sustentação de um clima afectivo-relacional.

		<p>o papel pedagógico no acompanhamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - existência de compatibilidade de interesses - existência de contacto com os orientandos - comportamento assertivo com os orientandos 	
Afectivos	Caminharemos no mesmo sentido	<ul style="list-style-type: none"> - promoção do trabalho conjunto - colaboração - comunicação com os orientandos - desenvolvimento da formação - envolvimento e cumplicidade 	A relação de mentoria deve pautar-se pela capacidade de comunicar e de coordenar a comunicação, de promover o diálogo, proporcionar o feedback e o sentido crítico.
Técnico-metodológicos	Finalização da dissertação	<ul style="list-style-type: none"> - existência de contacto periódico - acessibilidade entre o orientador e orientando - comprometimento com as actividades planeadas 	A relação de mentoria deve ter uma estrutura temporal.

Afectivos e Técnico-metodológicos	Construção da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - relações interpessoais subjacentes ao acompanhamento - construção da aprendizagem planeando formas de actuação 	É determinante para o sucesso ou insucesso a relação interpessoal, tão mais importante que o tempo dedicado aos objectivos de natureza científica e pedagógica.
Afectivos e Técnico-metodológicos	Produzir ideias e criar alternativas	<ul style="list-style-type: none"> - relação interactiva - relação interpessoal significativa - confiança e apoio 	O trabalho conjunto e o estabelecimento de uma relação envolvente e de cumplicidade desenvolve pessoal e profissionalmente as pessoas.
Técnico-metodológicos	Boa imagem da instituição	<ul style="list-style-type: none"> - correcção por parte do orientador de falhas no trabalho e na escrita 	A correcção de erros e a elaboração dos trabalhos que são difundidos, protege a boa imagem da instituição que é transmitida aos outros.

Tabela 2- Caracterização dos benefícios da mentoria académica versus mentoria empresarial

Por diversas vezes, ao longo deste trabalho, referimos que a mentoria académica é uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem do orientando. Os orientadores da prática de orientação supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus orientandos. No fundo, funcionam como facilitadores ou gestores da aprendizagem.

Um aspecto importante para um bom relacionamento interpessoal é a capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz que possibilite perceber as ideias e as opiniões dos

orientandos, de os compreender, de manter uma relação aberta propiciada por um clima positivo, que os leve a reflectir sobre as suas práticas e os ajude na construção segura das suas aprendizagens.

No processo da prática de orientação, é fundamental, como vimos anteriormente, criar um clima afectivo-relacional favorável à manifestação de atitudes de empatia, de confiança, de frontalidade, de apoio, que favoreçam uma comunicação aberta.

Como é sabido, a actividade de mentoria, supervisão, tem de ser exercida na base do respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um.

A relação interpessoal e comunicacional entre orientador e orientando depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor orientador, da relação empática com o orientando, da sua capacidade de comunicar, ouvir, reflectir e discutir o nível de compreensão e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Deve ser uma relação entre diferenças de competências e, por via disso, uma relação de confiança que pressupõe um alargamento da experiência e essa diferença de experiências possibilitam a aprendizagem.

Os orientadores entendem a orientação como um processo de ensino- aprendizagem.

Norteámo-nos neste estudo pelos desafios que orientadores e orientandos de um instituto superior enfrentam e que tipo de impactos isso tinha na relação académica e no processo de mestrado.

A relação é interpessoal e de longo prazo, muitos são os ânimos e desânimos dos orientandos – gerem a parte pessoal e académica - há estratégias que são adoptadas para bem conviver, há planos de trabalho traçados e objectivos a atingir, há tarefas a desempenhar e pessoas a verem-se na obrigação de ensinar, aprender com o foco no desenvolvimento que se traduz no resultado eficaz das acções que se promoveram. Nesta relação académica interferem os afectos, o diálogo, a frontalidade, a honestidade, o desejo de proximidade e cumplicidade, o envolvimento no processo, a sistematização dos assuntos, a promoção das ideias e a ética.

A estrutura da relação académica não é a de uma empresa, mas tem práticas, objectivos a atingir e resultados a concretizar como numa empresa. Na realidade, constata-se que na relação académica gerem-se pessoas, comportamentos e resultados. Nas empresas também, por isso podemos afirmar que essas práticas na relação de orientação são lições de mentoria que se podem aplicar numa empresa e poderem ser ensinadas às empresas.

2.8 Conclusão

A partir da análise das transcrições das entrevistas realizadas foi-nos possível aceder às experiências dos orientadores e dos orientandos. A relação de orientação é, em termos gerais, encarada como uma experiência positiva indutora de diversos desafios que por sua vez fazem despoletar o crescimento e o desenvolvimento de todos os intervenientes. Verificamos que a orientação académica é uma relação pedagógica que se estabelece entre orientando e orientador, que apesar de ter características gerais, por ser dinâmica e envolver pessoas, cada uma à sua maneira, com as suas subjectividades, estabelece-se em patamares diferenciados entre o orientador e o orientando, pois as características pessoais e profissionais de cada um são, também, diferentes.

A subjectividade implica momentos de tensão, de conflito, de equilíbrio, de harmonia, dependendo da sintonia entre as pessoas envolvidas. Nessa óptica, o respeito pelas diferenças torna-se uma condição fundamental para a qualidade da relação, para o sucesso do trabalho e para a superação de conflitos que eventualmente possam surgir no decorrer do processo.

Achamos que o compromisso deve pautar a relação, tendo o orientador e o orientando direitos e deveres a serem respeitados. Cada um com um papel a desempenhar, mas ambos a interagirem num processo de diálogo, respeitando-se a autonomia e a personalidade de cada uma das partes. A função do orientador é a de um educador, cuja experiência, mais amadurecida, partilha com o orientando, num processo conjunto de construção de conhecimento. Ele é um educador, estabelecendo com o seu orientando uma relação educativa, com tudo o que implica no plano da elaboração científica.

É notável que o papel crucial que o orientador desempenha na promoção do desenvolvimento e crescimento dos alunos. As opções e orientações por ele adoptadas têm implicações nas oportunidades proporcionadas e consequentemente na aprendizagem daqueles.

Se considerarmos o objectivo específico: “reconhecer a natureza da relação entre orientador e orientando; identificar a qualidade da relação entre orientador e orientando e que influência tem no desempenho”, conseguimos chegar à conclusão que a qualidade da relação na orientação influencia o desempenho do orientando.

Quanto ao objectivo geral do estudo: “identificar como orientadores e orientandos praticam os seus papéis na relação de orientação e que lições se tiram para a mentoria nas empresas”, naturalmente que através de desafios e a forma como são geridos e ultrapassados

se tiram lições que podem ser aplicadas nas relações de mentoria nas empresas, como estratégia de recursos humanos para atingirem os objectivos empresariais.

Acrescentamos que, os dados apontam que, no exercício da função os orientadores enfrentam desafios que podem ser categorizados como: 1) afectivos, 2) profissionais e 3) teórico-metodológicos. Em relação ao aspecto afectivo, destaca-se a necessidade de conhecer a história de vida do orientando, as suas expectativas em relação ao curso, bem como de proporcionar o diálogo e estabelecer um clima de confiança, numa relação de parceria e de confiança. Em relação ao aspecto profissional, nota-se ser fundamental definir o tipo de relação entre ambos, em que cada um tem um papel diferenciado no desenvolvimento do trabalho; conhecer e discutir a proposta de trabalho; captar a capacidade do orientando de trabalhar sozinho e ser capaz de ser autónomo. No que diz respeito aos aspectos teórico-profissionais, destaca-se a importância de estabelecer um contrato pedagógico entre ambos para o bom andamento do trabalho. Torna-se necessário a elaboração de um cronograma com a definição das actividades a serem desenvolvidas, horários de encontro, etc. A forma de orientar depende de cada orientador pelo que deve ser esclarecido desde o início.

Vimos que os orientadores se preocupam com a dificuldade do orientando em escolher um tema ajustado à sua linha de pesquisa, alinhando o interesse do objecto quando necessário, e que este saiba como desenvolver os aspectos metodológicos da pesquisa, além de manter o compromisso. Os orientandos enfrentam estes desafios no dia-a-dia, sendo fundamental o olhar e a ajuda de quem tem mais experiência para promover as mudanças essenciais.

Os orientadores destacam ter responsabilidade, estimular a autonomia do orientando, integrar os orientandos ao grupo, ser parceiro, valorizar o diálogo e ser disponível.

Notamos que uma das fragilidades que comprometem a elaboração e qualidade do trabalho no processo de orientação, foi apontada como sendo a dificuldade na escrita académica, falta de domínio da literatura e da metodologia para desenvolver a pesquisa, falta de tempo para se dedicar ao curso de mestrado, dificuldade em cumprir prazos.

Orientandos e orientadores reconhecem que, entre ambos, a empatia, o saber ouvir e dialogar, a confiança e o respeito são fundamentais para o êxito do trabalho.

Entrando nos pormenores, afirmam os orientadores que se dispõem a ajudar quando o orientando pede. A ajuda tanto pode ser recorrendo à rede de contactos própria em proveito do orientando; como sendo o orientador persistente com os orientandos, quase desistentes e ausentes, contactando-os para que não desistam da dissertação, mesmo se essa insistência lhe causa uma frustração enorme; como envolver-se num tema de uma área que não lhe é familiar e que obriga o orientador a estudá-lo profundamente.

A ajuda é reconhecida pelos orientandos quando os orientadores fazem questão de não desistir de um orientando e lhes faz lembrar sucessivamente, através de mensagens, que tem que atingir o objectivo de acabar a dissertação, deixada incompleta. Existe também a consciência da ajuda por parte do orientando quando o orientando lhe reconhece a vontade de não querer que seja feita má figura com o trabalho executado.

Outra forma de ajuda para a realização de tarefas é através do comportamento assertivo e a um nível de crueldade, do orientador para com o orientando, com o intuito de o fazer reagir e finalizar a tese; da correcção da forma de escrever; do débito de ideias e abertura de horizontes; da sistematização da informação; da aplicação de cronogramas e seus reajustamentos à medida das necessidades; do estabelecimento do compromisso com o orientador.

No que se refere às relações interpessoais, existe o esforço de criar o ambiente propício ao bem-estar e satisfação na relação através da empatia, da honestidade, da afinidade, da posição de poder assumida pelo orientador, gerando conflito para promover o diálogo e a coordenação de acções para atingir um objectivo.

O orientando valoriza a cumplicidade com o orientador e a franqueza.

O *feedback* é essencial e promove o desenvolvimento dos processos e das pessoas, além de permitir que o acompanhamento favoreça a proximidade entre o orientador e o orientando.

Relativamente à ajuda no treino/desenvolvimento aprende-se estudando novas matérias, adquirindo novos conhecimentos, e ensina-se corrigindo os orientandos.

Em conclusão, a relação entre o orientador e o orientando é uma relação interpessoal. Os orientadores são uns facilitadores do acompanhamento do orientando. Talvez exista uma relação mais de supervisão do que de mentoria.

A natureza da relação e os desafios com que se deparam os orientadores e os orientados no meio académico são similares e transversais aos do meio empresarial. Ambos são compostos por pessoas, com papéis e missões diferenciadas, que têm que ser geridas e que são sujeitas a influências internas e externas.

2.8.1 Limitações e recomendações para investigações futuras

A limitação da pesquisa foi traçada pelos aspectos teóricos. No aspecto teórico, destacou-se o reduzido número de material bibliográfico específico sobre o assunto. Vários artigos científicos foram consultados e analisados, porém, a maioria tratava das interacções humanas, mas sem se apoiar em resultados advindos da relação orientador-orientando.

Mesmo com esta limitação, este trabalho justifica-se, tendo em vista a intenção de dinamizar as relações entre o orientando e o orientador, criando-se a oportunidade e o valor de outros estudos científicos que, também, ofereçam outras alternativas, nomeadamente estudos noutras universidades e comparações entre a mentoria académica e a mentoria empresarial.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico.*

Porto: Edições ASA.

Alarcão, I.& Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª ed.).* Coimbra: Editora Almedina.

Alarcão, I.& Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.* Mangualde: Edições Pedagogo.

Allen, T.D. et al. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, Washington, v.89, n.1, pp 127-136.

Allen, T.D.; Eby, L.T.; Lentz, E. (2006). Mentoring behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, Washington, v.91, n.3, pp 567-578.

Retirado de <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.567>

Armstrong, S.J. (2004) The impact of supervisors cognitive styles on the quality of research supervision in management education. *British Journal of Educational Psychology*. Leicestershire, v. 74, p. 599-616, 2004.

Arthur, M. (1994). The boundaryless career - a new perspective for organizational inquiry. *Journal of Vocational Behavior*, 15: 295-306.

Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (Eds.). (1996). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era.* Oxford University Press.

Bachkirova, T. (2008). Role of coaching psychology in defining boundaries between counselling and coaching. In S. Palmer & A. Whybrow (Eds.), *Handbook of*

coaching psychology: A guide for practitioners (pp. 351-366). New York: Routledge.

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barnier G. (2001). Le tutorat dans l'enseignement et la formation. Paris: éditions

Bauer, T.N.; Taylor, S. (2001). When managing expatriate adjustment, don't forget the spouse. *The Academy of Management Executive*, 15(4): 135-137. Retirado de <http://dx.doi.org/10.5465/AME.2001.5898750>

Baugh, S.; Fagenson-Eland, E.M. (2007). Formal mentoring programs: A poor cousin to informal relationships. In Sage (Ed.). *The handbook of mentoring at work*. Londres: Thousand Oaks.

Becker, B.E.; Huselid, M.A. (2006). Strategic human resources management: Where do we go from here? *Journal of Management*, 32(6): 898-925.

Becker, K.; Hyland, P.; Acutt, B. (2006). Considering unlearning in HRD practices: an Australian study. *Journal of European Industrial Training*, 30(8):608-621.

Bell, C. R. (2003). Mentoring como parceria. In M. Goldsmith, L. Lyons, & A. Freas (Eds.), *Coaching: O exercício da liderança* (7a ed.). São Paulo: Campus.

Bennetts, C. (2002) Traditional mentor relationships, intimacy and emotional intelligence International. *Journal of Qualitative Studies Education*, 15(2), 155-170.

Bettelheim, B. (1989). *Sobrevivência e outros estudos*. Porto Alegre: Artmed.

Bird, A. (1994). Careers as repositories of knowledge: a new perspective on boundaryless careers. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4): 325-344. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030150404>

- Blake, S. (1999). The costs of living as an outsider within: An analysis of the mentoring relationships and career success of black and white women in the corporate sector. *Journal of Career Development*, 26(1): 21-36. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1177/089484539902600103>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowly, J. (1990). *Apego: A Natureza do Vínculo*. Tr. Alvaro Cabral, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 423 p.
- Bowman, B.T.; Donovan, M.S.; Burns, M.S. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington: National Academy Press.
- Bozionelos, N. (2006). Mentoring and expressive network resources: their relationship with career success and emotional exhaustion among hellenes employees involved in emotion work. *International Journal of Human Resource Management*, (S.1), v. 17, n. 2, pp 362-379.
- Brockland, Anne & McGill, Ian. (2006). *Facilitating Reflective Learning Throug Mentoring & Coaching*. London: Kogan Page.
- Bullock, Kate & Wikeley, Felicity (2004). *Whose Learning? The role of the personal Tutor*. New York. Open University Press.
- Carbone, P.P.,H.P.Brandão, et al. (2006). *Gestão por Competências e Gestão do Conhecimento*. Rio de Janeiro: FGV.
- Centeno, A.M. (2002). How to enjoy your mentee's success and team from it. *Biomedical Science*, 36(12), 121-125.

- Chandler, D. E. & Kram, K. E. (2005). Mentoring and Developmental Networks in the New Career Context.
- Chao, G. T. (2007). Mentoring and organizational socialization: Networks for work adjustment. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.), *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice* (pp.179 –196). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chao, G.T. et al. (1992). Formal and informal mentorships: a comparison on mentoring functions and contrast with no mentored counterparts. *Personnel Psychology*, (S.1), v.45, n.3, pp619-635.
- Clark, R.A., Harden, S.L., & Johnson, W.B. (2000). Mentor relationships in clinical psychology doctoral training: Results of a national survey. *Teaching of Psychology*, 27, 262-268.
- Clutterbuck, D. & Megginson, D. (1999). *Mentoring Executives and Directors*. Elsevier.
- Clutterbuck, D. (2009). *Everyone Needs a Mentor: Forest talent in your organization*, CIPD.
- Collins, H.B. (1981) Are a mentors necessary for successful career? *Direct Marketing*, 44 (6), 124-130.
- Cooper, Donald R.; Schindler, Pamela S. (2011). *Métodos de pesquisa em administração* (10a ed.), Porto Alegre: Bookman.
- Davel, E.; Vergara, S.C. (eds.) (2001). *Gestão com pessoas e subjectividade*. São Paulo.
- De Fillipi, R.; Arthur, M.M. (1994). The boundaryless career: A competency based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15: 307-324.

- De Janasz, S. C.; Sullivan, S. E. & Whiting, V. (2003). Mentor Networks and Career Success: Lessons for Turbulent Times. *The Academy of Management Executive*, 17(4): 78-91.
- Dougherty, T. W. & Dreher, G.F. (2008). Mentoring and Career Outcome: conceptual and methodological issue in an emerging literature. *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice*. Edited by Belle Rose Ragins, Kathy E. Kram, pp.51-94.
- Duck, S. (1998). *Human Relationships*, 3^a ed. Londres: Sage. 250 p.
- Dutton, J., & Quinn, R. (2005). Coordination as Energy-in-conversation. *Academy of Management Review*.
- Dysthe, O. (2002). Na interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in Norwegian University. *Written Communication*, v.19, n.4, p.493-544.
- Eby, L. T.; Rhodes, J. E.; Allen, T. A. (2010). Definition and evolution of mentoring. In: Allen, T. D.; Eby, L. T. (Eds.). *The Blackwell handbook of mentoring*. Oxford: Blackwell.
- Egan, T.M.; Song, Z. (2008). Are facilitated mentoring programs beneficial? A randomized experimental field study. *Journal of Vocational Behavior*, 72: 351-362. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.009>
- Ellinger, D.A. (2002). Mentoring in contents: The Workplace and Educational Institutions in *Critical Perspectives on Mentoring: Trends and Issues Information*, Serie n° 388. Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Educational

Center on Education and Training for Employment College of Education the Ohio State University 1900, pp 15-26, Kenny Road Columbus.

- Enache, M.; Sallan, J.M.; Simo, P.; Fernandez, V. (2011). Examining the impact of protean and boundaryless career attitudes upon subjective career success. *Journal of Management & Organization*, 17(4): 459-473. Retirado de <http://dx.doi.org/10.5172/jmo.2011.17.4.459>
- Ensher, E.A.; Heun, C.; Blanchard A. (2002). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 264-288.
- Ensher, E. A.; Murphy, S. E. (2005). *Power mentoring: how successful mentors and protégés get the most out of their relationships*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernandes, E. & Maia, A. (2002). Grounded Theory. In E. Fernandes & L. Almeida, *Modelos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp.49-76). Braga: CEEP Edições.
- Fernandez, V.; Enache, M. (2008). *Exploring the relationship between protean and boundaryless career attitudes and affective commitment through the lens of a fuzzy set QCA methodology*. *Intangible Capital*, 4 (1): 31-66.
- Fortin, M. F., & de Investigação, O. P. (1999). *Da concepção à realização*. Loures: Lusociência, 36.
- Frey, B.R. & Noller, R.B. (1991). *Mentoring for creative productivity*. Buffalo, New York: International Creativity Network.
- Friday E., Friday S., Green A. (2004). A reconceptualisation of mentoring and sponsoring. *Management Decisions*, 42 (5), 628-644.

- Gallwey, W. T. (2004). *O jogo interior de tênis*. São Paulo: Textonovo.
- GIL, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S.Paulo: Editora Atlas.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goff, K. & Torrance, P. (1991). *Mentor's Guide & protégé's Handbook*. Bensenville: Scholastic Testing Service, Inc.
- Goldsmith, M., Lyons, L., & Freas, A. (2003). *Coaching: O exercício da liderança* (7^a ed.). São Paulo: Campus.
- Gordon, Edward E. & Gordon Eveline H. (1990). *Centuries of tutoring. A history of alternative education in America and Western Europe*. Lanham: University Press of America.
- Gramigna, M.R. (2002). *Modelos de Competências e Gestão dos Talentos*. (1a ed.). Makron Books.
- Grant, A. (2001). *Towards a psychology of coaching: The impact of coaching on metacognition, mental health and goal attainment*. Sydney: Macquarie University.
- Grant, B. (2004). *Masters and slaves: the twisted dialogues of supervision*. In: CCSHE Annual Conference: globalization in higher education: consequences for research, teaching, and administration. Manitoba: University of Manitoba.
- Green, S.G. & Bauer, T.N. (1995). Supervisory Mentoring y Advisers: relationships with doctoral student potential, productivity, and commitment. *Personnel Psychology*.
- Guptan, S. U. (2006). *Mentoring: a practitioner's guide to touching lives*. 1st ed. New Delhi: Response Books.

- Hall, D. T. (1996). Protean Careers of the 21st Century. *The Academy of Management Executive*, 10(4): 8-16.
- Hall, D. & Mirvis, R.H. (1995). The new career contract: Developing the whole person at midlife and beyond. *Journal of Vocational Behavior*, 47: 269-289. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1995.0004>
- Harrington, A. (1998). A sounding board in cyberspace. *Fortune*, 138(6), 301–302.
- Harrington, A. (1999). *E-Mentoring: The advantages and disadvantages of using email to support distant mentoring*. March.
- Heider, F. (1970). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira. 353 p.
- Hezlett, S.A. (2005). Protégés learning in mentoring relationships: A review of the literature and an exploratory case study. *Advances in Developing Human Resources*, 7: 505. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1177/1523422305279686>
- Hezlett, S. & Gibson, S. (2005). *Mentoring and Human Resource Development: Where we are and where we need to go in Advances in Developing Human Resources* (7) 4, pp.446-469.
- Hezlett, S.A. & Gibson, S.K. (2007). Linking mentoring and social capital: Implications for career and organization development. *Advances in Developing Human Resources*, 9: 384. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1177/1523422307304102>
- Higgins, M. C. & Kram, K.E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. *Academy of Management Review*, Mississippi.

- Higgins, M. C. & Thomas, D. A. (2001). Constellations and careers: toward understanding the effects of multiple developmental relationships. *Journal of Organizational Behavior*, 22(3): 223-247.
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. 2001. Reconceptualizing Mentoring at Work: developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 16: 264-288.
- Higgins, M.C., Chandler, D.E. e Kram, K.E. (2008). Developmental Initiation and Developmental Networks in *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice*. Edited by Belle Rose Ragins, Kathy E. Kram, pp.349-372.
- Hinde, R.A. (1979). *Towards understanding relationships*. Londres: Academic Press.
- Hinde, R.A. (1987). *Individuals, relationships and culture: links between ethology and the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinde, R.A. (1997). *Relationship: a dialectical perspective*. Hove: Psychology Press.
- Hockey, J. (1997). Cheltenham e Gloucester College of higher education: United Kingdom: a complex creft: *United Kingdom PhD supervision in the social sciences*. Research in Post-Compulsory Education, v.2, n.1.
- Integrated Coaching Institute. (2009). *O que é coaching?* Recuperado em 30 agosto 2009. Retirado de <http://www.coachingintegrado.com.br/o-que-e-coaching.asp>
- International Coach Federation. (2000). International executive coaching summit: *A collaborative effort to distinguish the profession*. Recuperado em 24 agosto 2000. Retirado de <http://www.coachfederation.org/exec-coaching-summit.htm>

- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. *Review of Educational Research*. v. 61, n. 4, p. 505 – 532.
- Juer, M. (2009). As relações profissionais no processo de mentoria. 2008. Dissertação. Mestrado em Administração. PUC-SP, São Paulo, 2008. Encontro Da Associação Nacional Dos Programas De Pós- Graduação Em Administração, 32., 2009, São Paulo. JUER, Mariana; SANTOS, Neusa Maria Bastos Fernandes dos; SANTOS, Roberto Fernandes dos. *Mentoria – Um Estudo das Expectativas de Mentores e Mentoreados*. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD.
- Kakabadse, A., Vinnicombe, S. e Bank, J. (2004). *Working in Organizations*. Goer Publishing, Ltd.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, [S.l.], v. 26, n. 4, p. 608-625.
- Kram, K.E. (1985). *Mentoring at work: developmental relationships in organizational life*. Gienview: Scott Forestman, pp. 252.
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: developmental relationships in organizational life*. Boston: University Press of America.
- Kram, K.E.; Chandler, D.E. (2005). *Mentoring and a developmental networks in the new career context*. Boston: University of Management.
- Lacey, K.(1999). *Making mentoring happen: A simple and effective guide to implementing a successful mentoring program*. Allen e Unwin: 1999.

- Lankau, M.J. ; Scandura, T.A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents and consequences. *Academy of Management Journal*, 45: 779-790. Retirado de <http://dx.doi.org/10.2307/3069311>
- Layder, D. (1993). *New strategies in social research*. Cambridge: Polity Press.
- Lee, T. W., Mitchell, T. R., & Sablynski, C. J. (1999). Qualitative research in organizational and vocational psychology, 1979-1999. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 161-187.
- Lipkin, N. A. ; Perrymore; April J. (2010). *A Geração Y no trabalho: como lidar com a força de trabalho que influenciará definitivamente a cultura da sua empresa*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Merriam S. (1983). Mentors and protégés. *A critical review of the literature*. *Adult Education Quarterly*.
- Mezias, J. M., & Scandura, T. A. (2005). A Needs-Driven Approach to Expatriate Adjustment and Career Development: A Multiple Mentoring Perspective. *Journal of International Business Studies*, 36(5): 519-538.
- Minor, M. (2003). *Coaching para o desenvolvimento: Habilidades para gerentes e líderes de Equipe*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Mott, V. (2002). *Emerging Perspectives on Mentoring: Fostering Adult Learning and Development in Critical Perspectives on Mentoring Trends and Issues Information*, Series N° 338. Eric Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education Center on Education and Training for Employment College of Education The Ohio State University 1900, pp.5-13, Kenny Road Columbus.
- Noller, R. (1982) Mentoring: A Renaissance of Apprenticeship. *The Journal of Creative Behavior*. First quarter 16 (1), 1-4.

- Núñez-Cacho, P. U.;Torrалеja, F.A.G. (2012). *El desarrollo de los recursos humanos a través del mentor. El caso español*. Universidade Jaén (Spain). Intangible Capital. Retirado de <http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/292/241>
- Orpen, C. (1997). *The effects of formal mentoring on employee work motivation, organizational commitment and job performance in The Learning Organization*, Volume 4, Number 2, pp.53-60.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parsloe, E. e Wray, M. (2000). *Coaching and Mentoring: practical methods to improve learn*. Kogan Page.
- Pinchot, E., & Pinchot, G. (2003). Raízes e limites do aconselhamento de carreira. In M. Goldsmith, L. Lyons, & A. Freas (Eds.), *Coaching: O exercício da liderança* (7a ed.). São Paulo: Campus
- Poulsen, M. K., & Arthur, M. B. (2005). *Intelligent Career Navigation*. ABI/ INFORM Global,9(5): 77 -79.
- Pullins, E.B.; Fine, R. M. (2002). How the performance of mentoring activities affects the mentor's job outcomes. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, (S.1), v.12, n.4, pp 259-271.
- Ragins, B. R. (1997). Diversified mentoring relationships in organizations: a power perspective. *Academy of Management Review*, Mississippi, v.22, n.2, pp 482-521.
- Ragins, B. R.; Cotton, J.L. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, Washington, v.84, pp 529-550.

- Ricci, R. (2006). *O que é coaching e como ele pode transformar você?* São Paulo: Qualitec.
- Ritchie, A. e Genoni, P. (2002). Group Mentoring and professionalism: a programme evaluation. *Library Management*, Volume 23, Number ½, pp 68-78. MCB Up Limited: 2002.
- Robbins, S. P.; Judge, T. A.; Sobral, F., (2010). *Comportamento organizacional*. 14ª Edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Russel, J. E. A.; Adams, D. M. (1997). The changing nature of mentoring in organisations: an introduction to the special issues on mentoring and organisations. *Journal of Vocational Behavior*, California, v.51, p. 1-14.
- Salgues, L. J. V. (2004). *Processos de mentoria nas organizações em Pernambuco, na visão dos alunos de MBA Executivo da Universidade Federal de Pernambuco*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de Pernambuco, Recife
- Scandura, T. A. e Williams, E.A. (2002). *Formal Mentoring: the promise and the precipice in the New World of Work: challenges and opportunities*, Edited by Cary L. Cooper and Ronald J. Burke, pp.224-257.
- Senge, P. M., (2010) *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. 26ª Edição. Rio de Janeiro: BestSeller.
- Shea, G.F. (2001). *Mentoring: Como desenvolver o comportamento Bem-sucedido do Mentor*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Shervington, M. (2006). *Coaching integral: Além do desenvolvimento pessoal*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

- Simonton, D.K. (1992). *Age and achievement*. In: R.S.A. Genius and Eminence. Oxford: Pergamon Press.
- Souza, D. C.; Dourado, D. C.; Gomes, R. (2003). *A realidade observada de um programa de mentoria: O que a máscara esconde?* O caso de uma multinacional de consultoria. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. 27., 2003, Atibaia-SP. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD.
- Stake, R. (2000). "Case Studies". In N. Denzin & Y. Lincoln (ed). *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Stones, E. (1984). *Supervision in teacher education: a counseling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*, (1^a ed.). London: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Grounded theory methodology: an overview*. In N.K.
- Sullivan, S.E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*, 25: 457-484. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1177/014920639902500308>
- Sullivan, S.E. ; Baruch, Y. (2009). Advances in Career Theory and Research: A Critical Review and Agenda for Future Exploration. *Journal of Management*, 35:1542-1571.
- Torrance, E.P., Goff, K. & Satterfield, N.B. (1998). *Multicultural Mentoring of the gifted and talented*, Waco, Texas; Prufrock Press.

- Veiga Simão, A., M. Flores, S. Fernandes e C. Figueira (2008). “Tutoria no ensino superior: concepções e práticas”, em Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, núm. 7, pp. 75-87.
- Vergara, S.C. (2005). *Gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas.
- Vergara, S.C. (2010). *Gestão de pessoas*. 9ª Edição. São Paulo: Atlas.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Vilkinas, T. (2002). *The PhD process: The supervisor as manager*. In: *Education & Training*; 44, 2/3; ABI/INFORM Global, p. 129-137.
- Vygostky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona : Crítica.
- Wallace, Susan (2008). *Teaching, Tutoring and Training in the Lifelong Learning Sector*. (3th Edition). Great Britain: learning Matters, Ltd.
- Wisker, G. (2002). *From supervisory dialogues to successful PhD: strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level*. Written Communication, Bergen, v.19, n.4, p493-544.
- Whisker, Gina, Exley, Kate, Antoniou, Maria, Ridley, Pauline. (2008). *Working one-to-one with students. Supervising, Coaching, Mentoring and Personal Tutoring*. New York: Routledge.
- Zhao, F. (2001). *Postgraduate research supervision: a process of knowledge management*. Bundoora West: Centre for Management Quality Research.

<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=supervisionar> – acedido em 13/02/2013

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Etologia> - acedido em 15/11/2013

Anexos

Anexo 1 – Guião de entrevista – Relação entre orientador e orientando

TEXTO INICIAL COMUM AO ORIENTADOR E ORIENTANDO:

Estou a fazer uma pesquisa sobre a temática “ Relação entre o Orientador e Orientando, qualidade e natureza”, para a minha dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos. Esta entrevista é feita na qualidade de Orientador/Orientando. Não há respostas certas ou erradas, o que importa é a percepção pessoal que tem sobre o assunto. Solicito a sua/tua permissão para gravar a entrevista, de modo a facilitar a recuperação das informações. A gravação será utilizada apenas para fins académicos e o seu/teu nome não será mencionado na dissertação, para isso utilizarei uma codificação.

PERGUNTAS PARA O ORIENTADOR:

- 1- Qual a sua idade, faixa etária?
- 2- Qual a sua área de formação académica
- 3- Conte-me sobre a sua experiência de orientação de mestrados. Qual a sua melhor e a sua pior, ou menos boa?
- 4- Qual o seu estilo de orientação?
- 5- Como mudou ao longo do tempo o seu estilo de orientação?
- 6- Que tipo de orientadores tem? Qual o seu preferido?
- 7-

PERGUNTAS PARA O ORIENTANDO:

- 1- Qual a tua faixa etária?
- 2- Qual o curso da tua licenciatura?
- 3- Qual o curso do teu mestrado?
- 4- Qual a tua experiência de orientação. A melhor e a pior, ou menos boa?
- 5- Descreve as características da tua relação com o teu orientador.
- 6- O que consideras importante no processo de orientação do teu trabalho?
- 7- Que papel achas que deverá ter o orientador?
- 8- Dás mais importância às competências técnicas ou comportamentais na relação com o teu orientador?

TEXTO FINAL COMUM A AMBOS:

Chegámos ao fim da entrevista, quer/es acrescentar mais alguma coisa que não tivesse/s anteriormente e/ou propor sugestões para a melhoria da relação no processo de orientação?

Muito obrigada pela sua/tua colaboração e disponibilidade em conceder(es)-me esta entrevista.