



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

MÔNICA MARIA BARBOSA GUEIROS

**APRENDENDO NAS TEIAS DA MENTORIA: UM ESTUDO
SOBRE AS INTERAÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
CONSTRUÍDAS PELOS DIRIGENTES EDUCACIONAIS EM
FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA.**

Salvador
2007

MÔNICA MARIA BARBOSA GUEIROS

**APRENDENDO NAS TEIAS DA MENTORIA: UM ESTUDO
SOBRE AS INTERAÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
CONSTRUÍDAS PELOS DIRIGENTES EDUCACIONAIS EM
FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração, Curso de Doutorado em Administração, da Universidade Federal da Bahia como requisito complementar para obtenção do grau de Doutora em Administração.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Tânia Maria Diederichs Fisher
Co-orientadora: Prof^ª Sônia M^ª Rodrigues Calado Dias, Ph.D.

Salvador
2007

Universidade Federal da Bahia
Escola de Administração
Núcleo de Pós-Graduação em Administração - NPGA
Curso de Doutorado em Administração

**Aprendendo nas Teias da Mentoria: Um Estudo Sobre as Interações de
Desenvolvimento Profissional Construídas pelos Dirigentes Educacionais
em Faculdade de Ensino Superior Privada.**

Mônica Maria Barbosa Gueiros

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia e aprovada em 12 de Junho de 2007.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Tânia Maria Diederichs Fischer (Orientadora)
UFBA / NPGA

Prof^a. Dra. Sônia Maria Rodrigues Calado Dias (Examinadora externa)
FBV-PE

Prof^a. Dra. Fátima Bayama de Oliveira (Examinadora externa)
EBAPE/FGV – RJ

Prof^o Dr. Guilherme Marback Neto (Examinador externo)
UNIFACS - BA

Prof^a Dra. Paula Chies Schommer (Examinadora interna)
UFBA / NPGA

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu infinito amor, presença constante em todas as circunstâncias da minha vida.

À Profa. Dra. Tânia Fisher, pela orientação e competência demonstradas no decorrer de todo o trabalho.

A Profa. Dra. Sônia Calado Dias, uma referência nacional em mentoria, e co-orientadora deste estudo, cuja paixão pelo tema e seriedade acadêmica são contagiantes.

Aos respondentes da pesquisa (os professores-dirigentes da Faculdade FBV), que com muito esforço dedicaram seu precioso tempo, possibilitando a coleta de dados. A toda a direção da faculdade pesquisada, em especial aos professores Walter Moraes e Lúcia Barbosa, pela confiança e ajuda na construção das pontes necessárias ao trabalho de campo. E, ainda, à querida Marize Moraes pelas informações proporcionadas.

Ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração da UFBA, aos docentes: Antonio Pinho, Antonio Virgílio, Genauto França, Francisco Teixeira, Marcus Alban, Robson Tenório e Rogério Quintella; e as funcionárias da secretária do NPGA, Dacy e Anaélia, que sempre me atenderam com presteza. Ao Núcleo de Estudos e Poder Local (NepoL-UFBA) pela estrutura, e o apoio das secretárias Manuela Ramos e Débora Dourado.

Aos colegas do doutorado: Alexandre Nicolini, Antonio Renildo, Antonio Ricardo, Celina Basto, Ceildes Santana, Cristina Argiles, Ênio Rezende, Fábio Guedes, Gildásio Santana, Janice Souza, Priscilla Kreitlon, Romilson Cabral, Sandro Cabral, Simone Uderman e Vânia Costa, por compartilharem essa trajetória.

À Capes pela concessão de bolsa de doutorado.

A Denise Souza, pelo apoio na construção das redes, Vilma Abadie, pela leitura minuciosa do texto, e Natasha Costa pelo árduo apoio nas transcrições das entrevistas.

Aos professores do DCA – UFPE, Carla Paza, Eduardo Lucena, Lia Castro, Maristela Melo, Silze Lins, Simone Dias e Tânia Nobre, que participaram em alguma fase do estudo, pré-teste, estudo-piloto, ou como Juízes na validação das habilidades aprendidas. Ao professor, Fernando Paiva (UFPE), pelas provocações quando da elaboração do projeto de tese.

Aos meus pais, Odilon e Anelide Barbosa e minha irmã, Marinete (aos três *in memoriam*), por tudo que, com muito esforço, puderam me proporcionar, meus primeiros mentores. Ao meu marido, Cláudio, e meus filhos, Carlos Eduardo e Cláudia, pela

compreensão e contínuo apoio durante minha ausência. Aos meus irmãos e irmãs, em especial à Dete que foi um pouco mãe dos meus filhos durante a fase de créditos do doutorado em Salvador.

Finalmente, sou grata à dona Dorinha e a Aguiar Monteiro; a Roberto e Simone Trigo, e crianças, que, por alguns finais de semana, distraíram as saudades, trazendo à minha lembrança o gostoso aconchego familiar deixado em Recife.

Ninguém ignora tudo.

Ninguém sabe tudo.

Todos nós sabemos alguma coisa.

Todos nós ignoramos alguma coisa.

Por isso aprendemos sempre.

(Paulo Freire).

RESUMO

Este estudo procurou compreender a dinâmica do processo de mentoria e sua relação com a aprendizagem quanto ao apoio para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho e à carreira profissional dos professores-dirigentes de uma faculdade privada de ensino superior do Recife. Mais especificamente, foram analisadas as características da rede de relações informais de mentoria construídas entre os dirigentes e seus mentores no que se refere à diversidade e à intensidade da rede. A orientação teórico-conceitual partiu em especial, da tipologia que diferencia a mentoria em termos da forma do relacionamento e tipo de habilidade desenvolvida, de Eby (1997), e da perspectiva teórica que considera a mentoria como um “fenômeno de desenvolvimento de relações múltiplas”, de Higgins e Kram (2001). A premissa-chave foi a de que as relações de mentoria e a aprendizagem dos dirigentes são inter-relacionadas quanto ao apoio para o desenvolvimento de habilidades profissionais. Ao se estudar a aprendizagem dos dirigentes acadêmicos, à luz das relações de mentoria, os achados possibilitaram compreender a dinâmica das trocas que ocorrem nessas redes de relacionamento construídas ao longo da trajetória desses profissionais. A metodologia usada foi a abordagem qualitativo-interpretativa. Quanto à estratégia de pesquisa, adotou-se o estudo de caso. O desenvolvimento da pesquisa foi orientado por um protocolo de estudo de caso. O estudo piloto e o pré-teste precederam a etapa da coleta de dados definitiva. Foram entrevistados 21 dirigentes com base em um protocolo de entrevista. Além das entrevistas, foram utilizadas as técnicas de “associações livres”, para identificar os significados compartilhados sobre a aprendizagem, e a dos “fichários”, para identificar as funções de mentoria. Esses diversos instrumentos utilizados no trabalho de campo construíram possibilidades de informação, através de várias fontes de evidências que são complementares, permitindo aumentar a validade e a confiabilidade do estudo. Os resultados mostraram que tanto as funções de carreira quanto as psicossociais foram exercidas pelos mentores, mas diferentes níveis de importância lhes foram atribuídos. Quanto à rede de mentoria dos dirigentes, ocorreram relações tradicionais, com laços fortes, baixa diversidade e poucos mentores. A rede de relacionamentos de mentoria é formada por mentores pertencentes ao contexto acadêmico e/ou familiar.

Palavras-chave: Mentoria; Aprendizagem; Habilidades desenvolvidas; Relações Sociais; Ensino Superior.

ABSTRACT

This study seeks to define dynamics of the mentoring process, correlation to learning contributing to development of work-related capabilities, and the resulting effect on the professional careers of Directing Professors at a University in Recife, Brazil. More specifically, characteristics of the informal mentoring network, constructed for the Directors and their Mentors, were analyzed as to diversity and intensity. The theoretical-conceptual orientation arose from the typology separating the Mentorship in terms of relationships formed, and type of abilities developed, from Eby (1997); and from the theoretical perspective that considers mentoring as a “phenomenon of developing multiple relations”, from Higgins and Kram (2001). The key premise is that Mentor – Apprentice learning for the Directors is interrelated to support for development of professional abilities. A study of learning involving the Academic Directors, in light of mentoring relations, produced findings that make it possible to understand the dynamics of exchanges in these relationship networks formed along the paths these professionals travel. Qualitative-interpretive methodology was utilized as the approach, and research strategy development was oriented around case study protocol. The pilot study and preliminary testing preceded the definitive data collection step. Twenty one Directors were interviewed using standard interview protocol. In addition to the interviews, “free association” techniques were used to identify common characteristics shared in the learning process, and the “interview records” were used to identify mentoring functions. These diverse instruments used in the field work provided possibilities for collection of information from various sources of complementary evidence, permitting an increase in the study’s validity and confidence. The results show that career, as well as psycho-social functions were exercised by the Mentors, and that these functions could be separated into varying levels of importance. Traditional relations were developed within the mentoring network for the Directors, with strong bonds, little diversity, and few Mentors. The relationship network for mentoring is formed by Mentors pertinent to the academic and/or familial framework.

Key words: Mentoring; Learning; Developed Abilities; Social Relations;

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 (2)* - Uma tipologia de formas alternativas de mentoria	37
Figura 2 (2) - Tipologia da rede de desenvolvimento	50
Figura 3 (4) - Categorias básicas dos conteúdos da aprendizagem dos dirigentes	85
Figura 3A (4) - Conhecimentos, habilidades e atitudes interpessoais	86
Figura 3B (4) - Conhecimentos, habilidades e atitudes técnicas	87
Figura 3C (4) - Conhecimentos, habilidades e atitudes contextuais	88
Figura 4 (4) - Rede de mentores dos dirigentes	94
Figura 5 (4) - Principal mentor dos dirigentes	97
Figura 6 (4) - Profissão do principal mentor	99
Figura 7 (4) - Síntese das funções de mentoria	106
Figura 8 (4) - Mentoria: formas de relacionamento x tipos de habilidades desenvolvidas	108

* - O número entre parênteses posicionado após o número seqüencial de cada ilustração se refere ao capítulo no qual ela está inserida.

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1 (4)* - Papéis sociais da rede de mentores dos dirigente	95
Gráfico 2 (4) - Papéis sociais do principal mentor	98

* - O número entre parênteses posicionado após o número seqüencial de cada ilustração se refere ao capítulo no qual ela está inserida.

LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 (4)* - Síntese dos resultados	77
Quadro 2 (4) - Perfil dos respondentes e do principal mentor	79
Quadro 3 (4) - Evocações sobre “como” aprendem os dirigentes	81
Quadro 4 (4) - Evocações sobre “através de quem” aprendem os dirigentes	83
Quadro 5 (4) - Fatores que favorecem a aprendizagem dos dirigentes	90
Quadro 6 (4) - Função de mentoria que “mais lembra a experiência”	102
Quadro 7 (4) - Função de mentoria que “menos lembra a experiência”	103
Quadro 8 (4) - Função de mentoria que “considera relevante”	104

* - O número entre parênteses posicionado após o número sequencial de cada ilustração se refere ao capítulo no qual ela está inserida.

LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela1(1)* – Instituições de Ensino superior no Brasil entre 2000 e 2004.	20
Tabela 2 (1) – Dados atuais segundo subcategorias da IES.	21
Tabela 3 (1) – Dados com categorias da IES igual a Privada segundo Região da IES.	21
Tabela 4 (1) – Dados com subcategorias da IES igual a particular, região da IES Igual a Nordeste segundo UF da IES	22
Tabela 5 (3) – Cursos em andamento na Faculdade Pesquisada	64

* - O número entre parênteses posicionado após o número sequencial de cada ilustração se refere ao capítulo no qual ela está inserida.

SUMÁRIO

	Pág.
1. Introdução	15
1.1 Justificativa teórica	16
1.2 Justificativa prática	20
1.3 Problema e pergunta de pesquisa	23
1.4 Objetivos Geral	24
1.5 Objetivos Específicos	24
2. Fundamentação Teórica	26
2.1 Aprendizagem	26
2.1.1 Orientações teóricas da aprendizagem de adultos	26
2.1.2. A perspectiva social da aprendizagem organizacional	29
2.1.3 Aprendizagem dos dirigentes acadêmicos	30
2.1.3.1 Como e através de quem os dirigentes aprendem	31
2.1.3.2 O que os dirigentes aprendem	34
2.1.4 Aprendizagem na organização familiar	40
2.2 Mentoria	42
2.2.1 Processo de mentoria	43
2.2.1.1 Tipos de mentoria	44
2.2.1.2 Fases da mentoria	45
2.2.2 Evolução da teoria sobre mentoria	46
2.2.2.1 Mentoria na carreira profissional	48
2.2.3 Mentoria como uma rede de relacionamentos	48
2.2.3.1 Tipologia da rede de relações de desenvolvimento	50
2.2.3.1.1 Rede tradicional de relações de desenvolvimento	51
2.2.3.1.2 Rede receptiva de relações de desenvolvimento	52
2.2.3.1.3 Rede empreendedora de relações de desenvolvimento	53
2.2.3.1.4 Rede oportunista de relações de desenvolvimento	54
2.2.4 As funções de mentoria	55
2.2.4.1 Funções de carreira	56
2.2.4.2 Funções psicossociais	57
3. Metodologia	60
3.1 Pressupostos básicos do método	61
3.1.1 Locus da investigação	63
3.2 Desenvolvimento da pesquisa	65
3.2.1 Estudo-Piloto	65
3.2.2 Pré-Teste	66
3.2.3 Coleta de dados	68
3.2.3.1 Significados compartilhados	69
3.2.3.1.1 Componentes cognitivos para análise da aprendizagem dos dirigentes	69
3.2.3.2 Diversidade da rede de mentoria	70
3.2.3.3 Intensidade da rede de mentoria	71
3.2.3.4 As funções de mentoria	73
3.2.3.5 Limites da pesquisa	75

4. Resultados e Análise dos Dados	77
4.1 Descrição dos respondentes	78
4.2 Aprendizagem dos dirigentes acadêmicos	80
4.2.1 Componentes cognitivos utilizados na análise da aprendizagem dos dirigentes	80
4.2.2 Significados compartilhados sobre como aprendem os dirigentes	81
4.2.3 Significados compartilhados sobre através de quem aprendem os dirigentes	82
4.3 Conteúdo aprendido através da relação mentoria	84
4.3.1 Razões que levam à aprendizagem dos dirigentes	89
4.4 A Relação de mentoria	91
4.4.1 Tipologia da rede de relações de desenvolvimento	91
4.4.2 Diversidade da rede de desenvolvimento	92
4.4.2.1 A Rede de mentoria	92
4.4.2.2 Sistema social	95
4.4.3 Intensidade da rede de desenvolvimento	96
4.4.3.1 Descrição do principal mentor	96
4.4.3.2 Qualidade e Intensidade da relação	99
4.4.3.3 Conceitos / Idéias sobre a relação de mentoria	101
4.5 As Funções de mentoria	101
4.5.1 Função de mentoria que lembra a relação	102
4.5.2 Função de mentoria que menos lembra a relação	103
4.5.3 Função de mentoria relevante	104
4.5.4 Funções de mentoria sugeridas	105
4.6 Integrando mentoria e aprendizado de habilidades profissionais	106
5. Conclusões e Recomendações	111
Bibliografia	119
APÊNDICE A – ESTRUTURA GERAL DA TESE	128
APÊNDICE B – PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO	131
APÊNDICE C – PROTOCOLO DE ENTREVISTA DO ESTUDO-PILOTO	133
APÊNDICE D – PROTOCOLO DE ENTREVISTA DO PRÉ-TESTE	137
APÊNDICE E – PROTOCOLO DE ENTREVISTA DA PESQUISA	141
APÊNDICE F – FUNÇÃO QUE MAIS LEMBRA A RELAÇÃO DE MENTORIA	146
APÊNDICE G – FUNÇÃO QUE MENOS LEMBRA A RELAÇÃO DE MENTORIA	148
APÊNDICE H – FUNÇÃO DE MENTORIA QUE CONSIDERA RELEVANTE	150
APÊNDICE I – EVOCAÇÕES - COMO APRENDEM	153
APÊNDICE J – EVOCAÇÕES - ATRAVÉS DE QUEM APRENDEM	156
APÊNDICE K – CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM	159
APÊNDICE L – PERFIL DOS RESPONDENTES	161
APÊNDICE M – PERFIL DO PRINCIPAL MENTOR	163
APÊNDICE N – CONCEITO/IDÉIA SOBRE A RELAÇÃO DE MENTORIA	165
APÊNDICE O - CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES PELOS JUÍZES	167
APÊNDICE P – FUNÇÕES DE MENTORIA - CARTÕES FICHÁRIOS	171
APÊNDICE Q – FUNÇÕES DE MENTORIA – CARTÕES CONCEITOS	174
APÊNDICE R - QUADRO COMPARATIVO DAS HABILIDADES DESENVOLVIDAS	176

1. Introdução

A literatura da área de administração sugere que o sucesso das empresas modernas depende cada vez mais de suas capacidades de aprendizagem como diz Lucena (2001). A maior parte das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na área da aprendizagem gerencial utiliza teorias da aprendizagem de adultos para compreensão do modo como os gerentes aprendem, fato esse que justifica a importância de, igualmente, compreender como os adultos aprendem (MORAES, 2000).

Em exame de vários princípios da aprendizagem de adultos, Brookfield's e Merrian, identificaram a auto-direção como um tema recorrente (AHAMAD, 1994). Os estudos empíricos sobre a aprendizagem têm focado os aspectos individuais da aprendizagem de adultos, expressa pela ênfase na “auto-direção da aprendizagem”. Contudo, apesar de reconhecer a participação da auto-direção na aprendizagem de adultos, estudiosos alertam para o fato de que a maioria da aprendizagem de adultos tem origem social e aprender por si mesmo não significa aprender sozinho (MERRIAN e CAFFARELA, 1991; AHAMAD, 1994; MORAES, 2000; SILVA, 2000).

A teoria da aprendizagem social contribui para a aprendizagem de adultos, ao evidenciar a importância do contexto social e explicar os processos de modelagem de papéis e mentoria. Este último é considerado como uma forma de aprendizagem social.

Os teóricos do desenvolvimento de adultos argumentam que a mentoria traz benefícios para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos (LEVISON, 1978; HIGGINS e KRAM, 2001; EBY, 1997; 2005).

As relações de mentoria se desenvolvem tanto nos meios formais de educação de adultos quanto no aprendizado informal, através de outros adultos, com quem se mantém um relacionamento próximo. Todavia, a questão sobre até que ponto a mentoria promove o aprendizado, o desenvolvimento psicossocial ou o avanço profissional não está, ainda, muito clara (MERRIAN, 1983).

Incluindo gestores de vários segmentos da economia moderna, a necessidade de aprendizagem parece, também, abranger os dirigentes acadêmicos. A importância de considerar a universidade como espaço para a aprendizagem dos dirigentes é evidenciada na

literatura (Silva, 2000). Para a autora, a cultura do desenvolvimento revela-se natural na universidade, onde o crescimento pessoal e profissional dos seus membros é uma das principais metas. O significado das culturas acadêmicas, no gerenciamento das unidades universitárias e as diferentes disciplinas acadêmicas têm contribuído na aprendizagem dos professores que se tornam dirigentes.

A mentoria é examinada no contexto da natureza mutável do trabalho. As organizações estão sofrendo mudanças sem precedente, em termos de estrutura organizacional, modelo de trabalho e estratégia empresarial. Muitas dessas mudanças organizacionais têm implicações para a mentoria. Ademais, a mentoria é um mecanismo pelo qual as pessoas podem ser capazes de desenvolver habilidades e competências que as ajudarão a se adaptarem às mudanças organizacionais em seu local de trabalho (EBY, 1997). Dessa forma, a mentoria é considerada um meio importante pelo qual os adultos aprendem na nossa sociedade.

Estudos teóricos e evidências empíricas têm reconhecido o papel das relações de mentoria para a aprendizagem e o desenvolvimento da carreira. Para os mentorados, os benefícios mais comumente associados à participação nos programas formais de mentoria incluem a aprendizagem, *coaching*, planejamento da carreira, e apoio psicossocial (EBY, 2005).

Ao reconhecer o importante papel da mentoria nas organizações, considera-se razoável buscar compreender a forma como a mentoria tem sido efetivamente usada na faculdade de ensino superior, caracterizada por uma cultura de aprendizado contínuo e com a missão de disseminar e gerar conhecimentos, um ambiente fecundo para se compartilharem experiências através das redes de mentoria.

1.1 JUSTIFICATIVA TEÓRICA

Nos últimos anos, a atividade de mentor tem-se desenvolvido como um tópico popular em diversos campos (MERRIAN, 1983). Os programas de mentoria no mundo dos negócios são objeto de estudo de diversos pesquisadores. Tanto é assim que uma grande variedade de estudos sobre mentoria existe na literatura acadêmica e gerencial americana (KRAM, 1985; KRAM e ISABELLA, 1985; NOE, 1988; RAGINS, 1989; EBY, 1997; HIGGINS e KRAM, 2001; JANASZ e SULLIVAN, 2004; EBY e LOCKWOOD, 2005; EBY, DURLEY, EVANS e RAGINS, 2006).

No Brasil, os estudos sobre mentoria são recentes: Azevedo e Dias (2002) examinaram a relação entre mentoria e o comprometimento organizacional; Carvalho (2003) pesquisou o papel da mentoria sobre a carreira dos médicos residentes; Souza, Dourado e Gomes (2003) mostraram o efeito da mentoria no contexto de uma empresa de consultoria. Salgues, Dias e Moraes (2004), por sua vez, estudaram a diversidade de mentores; Moraes, Dias e Salgues (2004) estudaram o programa de mentoria e a influência das características organizacionais; Medeiros (2005) investigou os processos de mentoria nas relações entre professores e orientandos de iniciação científica; Pontes (2005) analisou a construção social de uma rede informal de mentoria nas incubadoras de base tecnológica; Bastos (2006) estudou a mentoria na sucessão familiar e Souza (2006) investigou a mentoria como um processo em rede e o seu impacto na construção da carreira profissional.

Com o crescente interesse na estrutura e dinâmica dos relacionamentos de mentoria, surgem as discussões e pesquisas sobre os valores e aspectos que influenciam o relacionamento, isto é, os antecedentes, como, a experiência anterior de mentoria, a estrutura da relação (formal ou informal); e, de igual modo, sobre os benefícios advindos da relação mentor-mentorado, ou seja, os resultados: a orientação da carreira, a quantia percebida de suporte, a frequência da comunicação.

Os diversos estudos empíricos sobre as relações de mentoria têm evidenciado as relações singulares ou primárias de mentoria e os benefícios resultantes dessas interações de desenvolvimento, restringindo-se aos efeitos que os programas de mentoria geram no âmbito das grandes corporações. Não obstante algumas pesquisas existentes (Higgins e Kram, 2001; Higgins e Thomas, 2001), propuseram que os indivíduos recebem suporte de uma rede de relacionamentos, ou seja, de múltiplos desenvolvedores, mentores, com os quais interagem, como, por exemplo, pares, amigos, familiares, subordinados e superiores hierárquicos. Essas investigações contribuem para o campo da pesquisa em mentoria por trazerem esclarecimentos conceituais, todavia, há ainda uma carência de estudos empíricos que considerem a mentoria como um fenômeno de desenvolvimento que abrange múltiplas relações (PONTES, 2005). Em especial, não há um corpo de conhecimento empírico com relação à estrutura e a intensidade das relações de mentoria e sua articulação com a aprendizagem de dirigentes acadêmicos no ambiente da faculdade de ensino superior.

Ao estudar o processo de mentoria como um “fenômeno de desenvolvimento de relações múltiplas”, este estudo, a partir dessa nova lente teórica sobre a rede de relações sociais no mundo do trabalho, permitiu examinar a diversidade e a intensidade das relações de desenvolvimento que compõem a rede de mentoria dos dirigentes da faculdade pesquisada.

O estudo com a intenção de preencher parte da lacuna existente na literatura sobre mentoria, focaliza a relação de mentoria dos professores-dirigentes, as características das redes de relações de mentoria e o aprendizado de habilidades que apóiam os dirigentes acadêmicos no seu desenvolvimento psicossocial ou profissional. O interesse desta pesquisa surgiu devido à carência de estudos empíricos que propiciassem um diálogo e a integração de análises sobre mentoria e aprendizagem dos dirigentes acadêmicos no contexto da faculdade de ensino superior privada.

Ao se estudar a aprendizagem dos dirigentes acadêmicos, à luz das relações de mentoria, os achados possibilitaram compreender a dinâmica das trocas que ocorrem nessas redes de relacionamento construídas ao longo da trajetória desses profissionais. Neste estudo, buscou-se ir além dos trabalhos desenvolvidos até então na área de aprendizagem de adultos, ao mostrar que a mentoria pode ser definida como um processo de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades profissionais, de professores-dirigentes.

Para Merriam (1983), a literatura sobre mentoria é dividida em três partes: o fenômeno da mentoria no crescimento e desenvolvimento do adulto, a mentoria no mundo dos negócios e a mentoria nos meios acadêmicos. Seu significado parece ser definido pela esfera de ação de uma investigação de pesquisa ou por um cenário particular onde ela ocorre.

Nos meios acadêmicos, as experiências de aprendizagem são centrais para a relação mentor-mentorado. As práticas de mentoria entre administradores na educação superior despertaram interesse de pesquisadores. Para Merriam (1983) os achados desses estudos são, entretanto, inconclusivos com relação ao fato de se definir se a mentoria está relacionada à obtenção e ocupação de um cargo administrativo. Devido à natureza idiossincrásica dos estudos disponíveis, pouca coisa pode ser dita com relação à prevalência ou importância da mentoria para estudantes, professores ou administradores nos meios educacionais. A questão fundamental para as novas pesquisas não é como a mentoria leva ao sucesso material, mas como ela se relaciona com o desenvolvimento e a aprendizagem do adulto (MERRIAN, 1983).

Estudos têm enfatizado que as relações de mentoria estão relacionadas a um maior desenvolvimento, progresso e satisfação nas carreiras dos mentorados (HIGGINS e KRAM, 2001). Um grande número de evidências, estudos de casos e pesquisas descritivas sugerem que o mentor pode facilitar o desenvolvimento pessoal e o crescimento profissional de seus mentorados na organização (NOE, 1988).

Os mentores, em geral, são definidos como indivíduos com bastante experiência e conhecimento, que estão comprometidos em proporcionar desenvolvimento e suporte às

carreiras dos seus mentorados (KRAM, 1985). Complementando essa definição de mentor, Noe (1988), descreve que o mentor é, geralmente, um profissional mais experiente que serve de modelo, fornece apoio, direção pessoal aos planos de carreira do profissional mais jovem e, muitas vezes, influencia suas oportunidades de carreira.

Kram (1985), por sua vez, considera a mentoria como um relacionamento entre um adulto mais jovem e um adulto mais velho, mais experiente, que ajuda o indivíduo de menor experiência a navegar no mundo do trabalho. O mentor apóia, guia e aconselha o jovem adulto a como executar esta importante tarefa.

Na observação de Carvalho (2003), o mais relevante da relação mentor-mentorado, independentemente da definição utilizada, é que ambas as partes ganhem com a experiência. Ao que parece, existe concordância na literatura de que uma relação eficaz de mentoria propicia o desenvolvimento profissional e apoio psicológico ao mentorado e, para o mentor, o reconhecimento e respeito dos pares e dos superiores (KRAM, 1985; NOE, 1988).

De acordo com Parsloe e Wray (2001) apud Carvalho (2003), a mentoria pode ser definida como um processo de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento. Carvalho (2003) aponta que a mentoria é uma ferramenta que pode potencializar a aprendizagem.

Dessa forma, este estudo, busca compreender como tem ocorrido a aprendizagem dos professores-dirigentes, em especial, a importância do fenômeno da mentoria para o desenvolvimento profissional desses dirigentes.

Como visto, apesar da grande variedade de estudos sobre mentoria existentes na literatura acadêmica, todavia identificam-se poucos na área de mentoria aplicada à aprendizagem, que acontece no interior das organizações familiares.

Este estudo, um possível caminho de ingresso em temáticas complexas e multidimensionais, busca enfrentar o desafio de articular campos teóricos que quase não dialogam uma associação ainda pouco clara entre a aprendizagem dos dirigentes e as redes de relações de mentoria no âmbito da organização familiar de ensino superior privado.

Assim sendo, esta investigação amplia os conhecimentos teóricos existentes na área, preenchendo uma lacuna na literatura acadêmica brasileira. Com isso, traz uma contribuição inicial para que esses assuntos sejam explorados conjuntamente, considerando as possíveis interseções entre os temas. Essa área de investigação é importante, não apenas para avançar na construção teórica em mentoria, mas também para projetar-se nas práticas organizacionais e melhorar os programas de mentoria no campo do ensino superior privado.

1.2 JUSTIFICATIVA PRÁTICA

As mudanças recentes no contexto da empregabilidade e das relações capital-trabalho estão gerando, nas carreiras dos indivíduos, uma necessidade contínua de atualização e qualificação profissional. Essas mudanças implicam que a trajetória profissional de muitos empregados não pode mais ser descrita em termos tradicionais, como hierárquica, especializada e contínua. “Para ser negociáveis dentro ou fora de uma organização as pessoas terão que desenvolver um conjunto diversificado de habilidades que sejam facilmente transportáveis para outras organizações” (EBY, 1997, p. 125). Isso significa uma ampla possibilidade para as Instituições de Ensino Superior (IES) contribuírem para que esses profissionais atendam as demandas do mercado de trabalho, no desenvolvimento e fortalecimento da economia regional e do país.

O ensino superior privado no Brasil vem-se expandindo. Dados da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2007) revelam a participação numérica e percentual do setor privado, com o crescimento de instituições, matrículas, concluintes, vagas, ingressantes que, mostram a grandeza e a importância do ensino superior privado no Brasil. A TABELA 1, abaixo, mostra a evolução do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil. Analisando os dados publicados entre 2000 e 2004 sobre o ensino superior no Brasil, verifica-se a expansão numérica e percentual do setor privado. O crescimento das IES públicas e privadas entre 2000 e 2004 foi de 70,59%; a rede privada registrou 78,19%.

TABELA 1 - Instituições de Ensino Superior no Brasil entre 2000 e 2004

Ano	Total	Privadas	%
2000	1.180	1.004	85,08
2001	1.391	1.208	86,04
2002	1.637	1.442	88,09
2003	1.859	1.642	88,33
2004	2.013	1.789	88,87

Fonte: ABMES (2007).

Os dados da educação superior brasileira coletados pelo INEP estão disponíveis a toda sociedade. O portal SINAES (2007), lançado no final de 2006, contém estatísticas produzidas desde 1991 que são atualizadas permanentemente. Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três

componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. As informações obtidas com o Sinaes podem ser utilizadas pelas IES, pelos órgãos governamentais, pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições (SINAES, 2007).

Dados mais recentes das instituições de ensino superior no País (SINAES, 2007) confirmam essa tendência de crescimento do número de faculdades privadas que ocupam a primeira classificação nas subcategorias da IES (TABELA 2).

TABELA 2: IES - Dados atuais segundo subcategoria da IES

Subcategoria da IES	IES
Estadual	92
Federal	105
Municipal	60
Particular	2.141 (1°)
Total	2.398

Fonte: SINAES (2007).

No caso do Nordeste, as faculdades privadas também vêm-se expandindo. Uma análise mais detalhada mostra a região **Nordeste** como a segunda do país, apesar de bem próxima da região sul, em números de faculdades privadas (TABELA 3), a seguir.

TABELA 3: IES – Dados atuais com Categorias da IES igual a Privada segundo Região da IES

Região da IES	IES
Centro-Oeste	239
Nordeste	363 (2°)
Norte	123
Sudeste	1.056 (1°)
Sul	360
Total	2.141

Fonte: SINAES (2007)

Quanto aos Estados, no Nordeste brasileiro, os resultados apresentados, na TABELA 4, mostram que as faculdades privadas têm ampla representatividade nos Estados da Bahia e depois em Pernambuco.

Tabela 4: Dados atuais com subcategorias da IES igual a Particular, Região da IES igual a Nordeste segundo UF da IES.

UF da IES	IES
Alagoas	20
Bahia	118 (1°)
Ceará	47
Maranhão	23
Paraíba	30
Pernambuco	64 (2°)
Piauí	32
Rio Grande do Norte	17
Sergipe	12
Total	363

Fonte: SINAES (2007)

Diferentemente da expansão do ensino superior privado no país, o desenvolvimento de pesquisas empíricas sobre esse campo ainda é modesto. Apesar do crescimento de pesquisas sobre a área acadêmica, poucas têm sido desenvolvidas, em especial, sobre a mentoria e o ensino superior privado.

Estudar o contexto do ensino superior privado constitui um grande desafio na compreensão dos fenômenos que envolvem o desenvolvimento profissional de seus dirigentes. Na realidade, há poucas pesquisas empíricas sobre a mentoria na faculdade e o exame das mudanças na carreira do professor demanda um novo olhar sobre essa questão (JANASZ; SULLIVAN, 2004). A discussão sobre a mentoria e a carreira do professor-dirigente é ainda bastante incipiente, o que aponta para a necessidade de se avançar mais no diálogo desses temas no âmbito do ensino superior privado.

O avanço das pesquisas pode gerar conhecimentos relevantes tanto para as entidades e associações mantenedoras do ensino superior (ABMES) quanto para a direção das faculdades privadas que assumem o desafio de desenvolver futuros dirigentes.

1.3 PROBLEMA E PERGUNTA DE PESQUISA

Poucos temas vêm sendo tão debatidos pela literatura organizacional contemporânea como a aprendizagem gerencial. Assistem-se, nos últimos anos, à produção de uma extensa bibliografia, contendo análises teóricas e prescrições práticas provenientes de diferentes áreas. Se, de um lado, tal dinamismo demonstra um campo teórico fértil, de outro, resulta em um emaranhado conceitual de difícil compreensão e pouco útil para o desenvolvimento da teoria.

A amplitude do campo de estudo da aprendizagem de adultos é demonstrada, assim como as dificuldades para se promover uma síntese conclusiva, ou definir uma opção orientadora entre as diferentes abordagens.

O interesse pela problemática da mentoria, por si só, é recente, constituindo-se um favorável campo para pesquisas. Apesar de ser foco de atenção de uma expressiva quantidade de pesquisas e estudos acadêmicos tanto nos Estados Unidos, quanto na Europa, a mentoria não tem recebido, no Brasil, muita atenção, o que denota uma lacuna na pesquisa brasileira (CARVALHO, 2003). No Brasil, embora exista um amplo campo para pesquisa, os processos de mentoria ainda são pouco explorados. Tanto é verdade que Azevedo e Dias (2002), em levantamento bibliográfico de literatura nacional científica, constataram escassez de informações sobre o tema.

Estudos (Ahamad, 1994; Reesor, 1995; Silva, 2000) reforçam que novas pesquisas devem examinar os administradores acadêmicos, em universidades privadas, para gerar mais informações substanciais sobre seus modelos de aprendizagem e apontam as lacunas teóricas deixadas nesse contexto. Baseado em pequena amostra de administradores acadêmicos na universidade pública de Illinois nos Estados Unidos, Ahamad (1994) investigou o “padrão de aprendizagem” usado pelos dirigentes.

No Brasil, não foram encontrados significativos registros de pesquisas e estudos acadêmicos sobre a aprendizagem de dirigentes através das relações de mentoria, em especial, no contexto da faculdade de ensino superior privada. Ao estreitar a pesquisa bibliográfica, neste estudo, buscaram-se informações mais específicas sobre os processos de mentoria voltados para organizações familiares de ensino superior privada e não foram identificados registros de pesquisas. Boyd et al (1999) argumentam que não há muita literatura publicada relacionada a mentoria em estabelecimentos de negócios familiares.

O problema que motivou a realização desta pesquisa foi à constatação de que muito pouco se conhece a respeito da área de interseção dos objetos de investigação. O presente estudo se justifica pela articulação de três importantes temáticas: a aprendizagem dos dirigentes acadêmicos, os processos de mentoria e o contexto de ensino superior, privado e familiar. Desse modo, neste estudo, foi formulada a seguinte pergunta de pesquisa:

Como a mentoria se relaciona com a aprendizagem quanto ao apoio para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho e à carreira profissional dos dirigentes de uma organização familiar de ensino superior privada?

1.4 OBJETIVO GERAL

Compreender e identificar as redes de mentoria que servem de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos professores-dirigentes dentro da organização familiar de ensino superior privada.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para esse estudo foram definidos os seguintes objetivos de pesquisa:

- a) Descrever os significados compartilhados pelos dirigentes a partir das suas evocações com relação à como e a através de quem aprendem para o desenvolvimento desta carreira.
- b) Identificar o que os dirigentes têm aprendido através dos relacionamentos estabelecidos com seus mentores.
- c) Conhecer quem são os mentores dos professores-dirigentes em uma faculdade de ensino superior privada (quem provê tal apoio).
- d) Analisar as características da rede de desenvolvimento, em especial, as relações de mentoria, construída pelos dirigentes no que se refere à diversidade da rede social e à intensidade das relações.
- e) Identificar as funções de mentoria oferecidas pelos mentores dos dirigentes (como tal apoio é provido).

Deve-se salientar que o trabalho volta-se à compreensão e à descrição da aprendizagem individual dos dirigentes de faculdade de ensino superior, sem pretensão de associá-la a processos de transferência para a aprendizagem organizacional.

A tese foi estruturada em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, a pesquisadora apresentou uma visão geral sobre as principais temáticas que envolvem o estudo; a problemática e os objetivos da pesquisa; a relevância e justificativas teórico-práticas para a realização do estudo.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico da investigação. Traz a mentoria como eixo teórico e uma discussão articulada sobre a aprendizagem à luz da mentoria. Compreende o exame de várias publicações acadêmicas sobre a aprendizagem e a mentoria.

O terceiro capítulo mostra os procedimentos metodológicos utilizados, destacando-se os pressupostos básicos do método, o delineamento da investigação, o lócus da investigação, as etapas pré-teste e piloto do estudo e, os procedimentos utilizados para análise das funções de mentoria, incluindo a construção e aplicação da “técnica dos fichários”.

O quarto capítulo apresenta os resultados do estudo conforme as questões de pesquisa dessa investigação; e o quinto e último capítulo traz as conclusões e discussão do estudo sobre os resultados alcançados, apresentando, em seguida, as implicações práticas e recomendações para futuras investigações.

2. Fundamentação Teórica

Para melhor consubstanciar o problema em relação à teorias e conceitos usados neste estudo, esta seção será desdobrada em duas partes.

A primeira parte trata de um breve relato das orientações teóricas da aprendizagem de adultos, com ênfase numa perspectiva predominantemente social da aprendizagem, que constitui a base da revisão de literatura deste estudo. Essa panorâmica inicial sobre a aprendizagem é útil para facilitar a compreensão das subseções finais que respaldam diretamente as questões norteadoras deste estudo relacionadas à temática da aprendizagem.

A segunda parte desta fundamentação teórica aborda algumas contribuições da teoria sobre mentoria. Nela salienta-se o papel das relações de mentoria nos processos de aprendizagem e na organização familiar. Nesta seção apresentam-se os achados na literatura e os conceitos essenciais, trata-se de um preâmbulo da mentoria, que levam às questões norteadoras associadas a esse tema.

2.1 Aprendizagem

O objetivo desta seção é expor a temática da aprendizagem. Inicialmente, apresentam-se as diferentes correntes teóricas sobre a aprendizagem de adultos. Em seguida, registra-se a perspectiva social da aprendizagem organizacional. Nas subseções seguintes, discutem-se a aprendizagem dos dirigentes e a aprendizagem na organização familiar.

2.1.1 Orientações teóricas da aprendizagem de adultos

Merriam e Caffarella (1999), em revisão da literatura sobre o tema, destacam que a noção de mudança respalda a maioria das definições de aprendizagem. Conforme as autoras, uma definição comum dos psicólogos, sobretudo antes de 1950, é a de que “aprendizagem é uma mudança no comportamento”. Contudo, nos dias atuais, muitos teóricos sinalizam que essa definição pode negligenciar alguns elementos importantes diante da complexidade do tema.

Partindo de uma visão da aprendizagem como um processo, cujo foco das atenções está no que acontece quando a aprendizagem ocorre, Merriam e Caffarella (1999) indicam a existência de cinco diferentes correntes teóricas de aprendizagem de adultos: a behaviorista, a cognitivista, a humanista, a aprendizagem social e a construtivista. Fica reforçada, assim, a idéia de que a aprendizagem pode ser entendida de diferentes perspectivas, o que propicia uma ampla visão sobre as divergências conceituais que existem em relação à aprendizagem.

Na *corrente behaviorista*, três suposições básicas são abraçadas como verdades: A primeira toma como foco o comportamento observável e não os processos internos de pensamento; a idéia é a de que a aprendizagem é manifestada por intermédio de uma mudança de comportamento. A segunda entende que o ambiente forma o comportamento do indivíduo, de modo que sua aprendizagem é determinada pelos elementos desse ambiente, e não pelo aprendiz. E a terceira, o princípio do reforço (qualquer meio de elevação da probabilidade de que um evento seja repetido) é básico para a explicação do processo de aprendizagem. Os trabalhos de Skinner são classificados nessa corrente teórica. A proposta é a de que o comportamento, que é reforçado ou recompensado, terá uma probabilidade maior de acontecer, sob condições idênticas, no futuro. Em adição, o comportamento que não é reforçado pode ocorrer com menos frequência, podendo até ser extinto.

Os cognitivistas destacam que a mente humana não é simplesmente passiva, mas que ela organiza os eventos e procura lhes dar significado. Tendo em vista a compreensão dos estímulos do ambiente, o indivíduo reorganiza as experiências vivenciadas. Essa corrente teórica enfatiza a importância dos processos mentais internos que estão sob o controle do aprendiz. Enquanto os behavioristas focalizam o ambiente no processo de aprendizagem dos adultos, os cognitivistas argumentam que é o aprendiz que possui o controle. Jean Piaget é uma figura expressiva dessa corrente teórica.

A *corrente humanista* de aprendizagem considera a perspectiva do potencial humano para o crescimento. Acredita-se que as pessoas podem controlar seu destino, têm potencial ilimitado para o desenvolvimento e que o seu comportamento é produto de escolha própria. As idéias humanistas enfatizam o autodirecionamento dos adultos e o valor da experiência no processo de aprendizagem. A motivação para aprender é intrínseca, ela emana do aprendiz. Dois psicólogos que realizaram grandes contribuições para o entendimento da aprendizagem, a partir dessa perspectiva, foram Abraham Maslow e Carl Rogers (MERRIAM e CAFFARELLA, 1999).

A *corrente da aprendizagem social* difere dessas três correntes e tem seu foco sobre o cenário social, no qual ocorre a aprendizagem. Seus defensores acreditam que a aprendizagem

se dá através da interação e da observação de outras pessoas em contextos sociais. Nessa perspectiva, a “aprendizagem é função da interação da pessoa, do ambiente e do comportamento” (Ibid., p. 265). Variações em relação ao comportamento, sob as mesmas circunstâncias, podem ser explicadas por traços de personalidade idiossincráticos e sua interação singular com estímulos do ambiente. A teoria da aprendizagem social contribui para a aprendizagem de adultos, ao evidenciar a importância do contexto social e explicar os processos de modelagem e “mentoria”.

Essa teoria da aprendizagem, que combina elementos das orientações behaviorista e cognitivista, postula que as pessoas aprendem a partir da observação de outras. Tais observações têm lugar em um cenário social.

A teoria cognitiva social de Bandura tem particular relevância para a aprendizagem de adultos, uma vez que considera o aprendiz e o ambiente em que eles operam. *Comportamento* é função da interação de *pessoas* com o *ambiente*. Isso é um conceito recíproco, no qual pessoas influenciam seu meio que, por sua vez, influencia a maneira (estilo) como ele se comporta. Esses três eixos do modelo interativo são retratados por Bandura como um triângulo. Nessa perspectiva, a aprendizagem é estabelecida solidamente dentro de um contexto social (TORSELLA, 1993; MERRIAM e CAFFARELLA, 1999).

A *corrente construtivista*, por sua vez, sustenta que o conhecimento não pode ser ensinado, mas precisa ser construído pelo aprendiz. Seguidores dessa corrente argumentam que as pessoas inventam e organizam suas experiências e que o conhecimento corresponde a um artefato social. Em geral, a compreensão das pessoas sobre os seus semelhantes e as coisas é construída socialmente. Interagindo com os outros, os indivíduos julgam-se mutuamente, procurando evidências que alimentem suas próprias interpretações acerca da situação ou questão analisada. Para Merriam e Caffarella (1999, p. 261), “basicamente, uma posição construtivista sustenta que a aprendizagem é um processo de construção de significados; é como as pessoas formam sentido de suas experiências [...]. O significado é criado pelo indivíduo e é dependente da estrutura de conhecimento prévia e presente do indivíduo”.

A abordagem escolhida para esta pesquisa segue a orientação social da aprendizagem. Essa corrente teórica enfatiza a importância do contexto social e da interação do aprendiz com o ambiente, sendo bastante útil para explicar a relação que um mentor estabelece com o indivíduo a quem ele dá suporte (MERRIAM e CAFFARELLA, 1999; LUCENA, 2001).

2.1.2 A perspectiva social da aprendizagem organizacional

Os proponentes da perspectiva de construção social, Brown e Duguid (1991) acreditam que instruções formais sobre como executar tarefas são inadequadas. Eles verificaram em suas pesquisas que os novatos que ingressam numa organização aprendem a desempenhar, de maneira eficaz, as normas não escritas por meio de trocas de experiências informais entre os mais experientes e os poucos experientes. Assim, “uma idéia central dessa perspectiva é a de que muito do conhecimento crítico organizacional não existe no papel, nem na mente dos indivíduos, mas na comunidade como um conjunto” (EASTERBY-SMITH e ARAÚJO, 2001, p.20).

A perspectiva social da aprendizagem organizacional considera que :

“a aprendizagem é algo que emerge de interações sociais, normalmente no ambiente natural de trabalho (...) os colaboradores principais dessa escola de pensamento consideram a aprendizagem organizacional como socialmente construída, como um processo político, e como estando entrelaçada na cultura de uma organização” (EASTERBY-SMITH e ARAÚJO, 2001, p.18-19).

A idéia da aprendizagem organizacional como “um processo político” é referido, na perspectiva social, como sendo, a política, um aspecto natural de qualquer processo social. Para Coopey (1994, 1995) apud Easterby-Smith e Araújo (2001), necessita-se de concepções de aprendizagem organizacional, que abarquem os processos políticos em vez de erradicá-los.

A perspectiva social ainda considera a noção da aprendizagem entrelaçada na cultura organizacional. Os estudos que adotam tal perspectiva, em geral, focalizam a cultura como um atributo de organizações, ou grupos, em seu interior. Trata-se a questão da aprendizagem como algo que acontece não dentro da mente dos indivíduos, mas como resultado da interação entre pessoas. Manifesta-se no modo como as pessoas se comportam, quando estão trabalhando com outras, e esses padrões de comportamento são normalmente aprendidos por novatos na comunidade, pelo processo de socialização (LAVE e WENGER, 1991).

De acordo com Easterby-Smith e Araújo (2001, p.22), alguns pesquisadores relacionaram processos de aprendizagem a aspectos culturais, e “esses resultados levantam a possibilidade de que culturas e tradições de negócios nacionais diversos possam levar a diferentes processos de aprendizagem, e talvez também que o produto, ou resultados, da aprendizagem seja diferente em uma cultura em comparação à outra”.

Easterby-Smith e Araújo (2001) esclarecem que vários autores têm lamentado a escassez de trabalhos empíricos no campo da aprendizagem organizacional e ainda salientam

que, recentemente, não há sinais de mudanças nesse padrão. A justificativa apresentada é que a aprendizagem é um processo visivelmente difícil de investigar empiricamente. Devido a isso, a maioria dos pesquisadores opta por focar seus objetivos e resultados e, negligencia os seus processos. Parece ser uma tarefa árdua isolar os processos de aprendizagem dentro de organizações complexas, devido aos vários níveis potenciais de análise e o amplo conjunto de atores envolvidos.

Simultaneamente às queixas sobre a falta de bons trabalhos empíricos sobre a aprendizagem organizacional, advoga-se que pouca atenção tem sido dedicada ao desenvolvimento cumulativo do campo. Easterby-Smith e Araújo (2001) destacam a dominação atual de teorias de gerência e de organização norte-americanas, tornando difícil que perspectivas internacionais, fora dos EUA, sejam reconhecidas como válidas. O trabalho de NonaKa, uma exceção que confirma a regra, proporciona um exemplo raro de uma contribuição internacional aceita na corrente acadêmica dominante dos EUA. Na realidade, do ponto de vista de Easterby-Smith e Araújo (2001, p.30), dever-se-ia procurar teorias de aprendizagem organizacional que estejam baseadas em pressupostos institucionais e culturais diversos daqueles que prevalecem nos EUA.

Após breve discussão sobre as contribuições da perspectiva social da aprendizagem organizacional, as considerações teóricas para o entendimento da aprendizagem de dirigentes na instituição de ensino superior serão vistas a seguir.

2.1.3 Aprendizagem dos dirigentes acadêmicos

Para melhor compreensão da aprendizagem de dirigentes acadêmicos e para que seja possível aprofundar a análise em teorias de aprendizagem de adultos, apresentam-se nas seções seguintes pesquisas e estudos empíricos no campo da aprendizagem que apóiam as questões norteadoras deste estudo. Para Moraes (2000), embora não exista um paradigma único na área, o maior ponto de convergência entre as teorias que procuram explicar a aprendizagem na fase adulta é que essas preocupam-se essencialmente com “como” e “o que” os adultos aprendem.

2.1.3.1 Como e através de quem os dirigentes aprendem.

A literatura revisada revela que, embora teorias de aprendizagem e desenvolvimento de adulto tenham sido usadas em pesquisas desenvolvidas em faculdade, o foco tem sido sobre o desenvolvimento de adulto e não sobre a aprendizagem de adulto. A aprendizagem de adulto tem sido investigada em algumas subpopulações de aprendizes adultos, tal como, estudantes adultos, enfermeiras, professores, colégios e administração universitária em geral. Não obstante tal evidência, pouco esforço tem sido concentrado para se investigarem membros da faculdade que ocupam posições administrativas (AHAMAD, 1994).

O estudo de Ahamad (1994) baseado em amostra de administradores acadêmicos em uma universidade pública, em Illinois, procurou investigar o padrão de aprendizagem usado por membros da faculdade e “como” eles se prepararam para funções administrativas. O trabalho foi desenvolvido entendendo a organização universitária como um sistema, com uma cultura peculiar, e o professor como um aprendiz adulto. Em sua pesquisa, Ahamad (1994) explica que, em revisão de vários princípios de aprendizagem de adultos (Brookfield’s,1986; Merriam’s,1987), identificaram a aprendizagem auto-direcionada como um tema recorrente.

De forma geral, o adulto autodireciona sua aprendizagem e faz uso de experiências passadas para aprender. A autodireção é concebida como uma característica natural da vida adulta e pode ocorrer tanto dentro quanto fora de ambientes institucionais (MERRIAM e CAFFARELLA, 1991, MORAES, 2000). Todavia, o apelo à individualidade da aprendizagem de adulto, expressa pela ênfase na autodireção da aprendizagem, não deve obscurecer a compreensão que a maioria da aprendizagem de adultos é social em origem, e aprender por si mesmo não significa necessariamente aprender sozinho (MORAES, 2000).

Ahamad (1994) descreveu, ainda, mais um outro caminho que estuda o padrão de aprendizagem de administradores acadêmicos, utilizado por Blaney’s (1974), a partir de três modos de formato curricular: o “individual”, em que o poder da aprendizagem é exercido pelo indivíduo; o “institucional”, que corresponde ao modo de aprendizagem em que o professor dissemina informações e o aprendiz governa (controla) certas competências ou conhecimentos básicos; e, ainda, o modo “compartilhado entre os membros do grupo”, em que a aprendizagem ocorre através de outros indivíduos.

Segundo Ahamad (1994) no modo compartilhado entre os membros do grupo, conforme sugere Niemi (1985), o método pode estar centrado no aprendiz ou no problema, e há colaboração e consenso entre o professor e aprendiz. Ao declarar que a colaboração é essencial para o “processo transacional”, Galbraith (1991) propõe que o processo transacional

seja um empenho democrático e colaborativo, através do qual, facilitador e aprendiz estão comprometidos em mútua ação para os desafios, reflexão crítica, compartilhar, apoiar e correr risco. Ahamad (1994), por sua vez, argumenta que estas atividades são similares aos elementos da mentoria, em que mentores são descritos como aqueles que apóiam, desafiam e oferecem visão aos seus protegidos.

Para compreender dirigentes, chefes acadêmicos, como aprendiz adulto, Ahmad (1994), em exame da literatura de educação de adultos, mostrou um significativo número de teorias e princípios da aprendizagem de adultos. Em síntese, Ahmad (1994) mostrou que a diversidade de padrões e métodos de aprendizagem que existe na literatura provem do contexto de aprendizagem assumido, ou seja, (1) a aprendizagem através de outros indivíduos, compartilhado entre membros do grupo, com os mentores, por exemplo; (2) a aprendizagem no trabalho ou no contexto institucional e (3) a aprendizagem através do indivíduo (auto-direcionada). De alguma forma, para Ahmad (1994), estes padrões e modos de aprendizagem recaem em um contínuo entre a aprendizagem formal e a informal.

Brookfield (1990) apud Moraes (2000) reforça que a aprendizagem de adultos deve ser concebida como um fenômeno que ocorre em qualquer campo, não sendo estritamente formal. Para Moraes (2000) as redes de aprendizagem são identificadas como formas de aprendizagem informal.

Para Reesor (1995), uma vez que um membro de faculdade tenha sido selecionado como um administrador acadêmico há três fases em posições administrativas: a fase de ingresso, a fase do crescimento e a fase do amadurecimento. O administrador acadêmico, em geral, passará por esses “ciclos de aprendizagem” para todo novo emprego. Os ciclos de aprendizagem podem ajudar o administrador a entender suas próprias necessidades de desenvolvimento.

No Brasil, como observado, há uma carência de estudos empíricos que considerem a mentoria como um fenômeno de aprendizagem, em especial, a aprendizagem de dirigentes acadêmicos. Um dos poucos estudos que apresenta alguma afinidade sobre o assunto é o estudo da tese de Silva (2000), possivelmente, o único que aborda a aprendizagem de professores que se tornaram dirigentes universitários. A pesquisa buscou compreender o processo de aprendizagem de onze diretores das unidades universitárias da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Silva (2000) constatou a ausência de literatura nacional específica sobre a aprendizagem de professores universitários para se tornarem dirigentes e comenta que os

primeiros textos escritos foram as pesquisas de Ahmad (1994) e Reesor (1995) que serviram também de subsídios para a revisão teórica do trabalho de Silva (2000).

Silva (2004) identificou que a aprendizagem de professores que se tornaram dirigentes ocorreu através da experiência prévia em cargos administrativos, no dia-a-dia dentro da universidade, através do diálogo com colegas da instituição e de outras instituições e, também, “através de mentores”. A autora enfatiza que alguns professores que participaram do estudo puderam dispor de um mentor, que os auxiliou na administração do centro e que, durante a evolução da sua carreira administrativa, sempre procuraram alguém que tivesse mais experiência e que pudesse fornecer algum tipo de orientação, que os ajudasse a resolver problemas.

A aprendizagem dos professores-dirigentes que iniciaram a atividade profissional como professores no ensino superior deu-se através da observação e reflexão, interagindo com outras pessoas, bem como através de reuniões para troca de idéias, informações e conhecimentos (SILVA, 2000). Em síntese, a maior parte dos diretores analisados, enfatizaram a aprendizagem que ocorreu através da interação social.

Dentre as atividades de aprendizagem informal, Silva (2000) ressalta a importância atribuída pelos diretores à “rede de aprendizagem” que formam, ao longo do tempo, com dirigentes da própria universidade ou de outras instituições, reconhecida como uma fonte de aprendizagem. E essa aprendizagem a autora associa à aprendizagem por interação social.

A concepção de que a aprendizagem é um fenômeno social e surge da experiência de participação na vida cotidiana tem base significativa em anos recentes. Tal perspectiva constituiu o fundamento de um importante repensar da teoria da aprendizagem, no final dos anos 80 e início dos anos 90, por dois pesquisadores: Jean Lave e Etienne Wenger (IPIRANGA et al, 2004). Para essa concepção, o conhecimento é intimamente conectado com sua prática. A aprendizagem não é um processo individual, mas um processo social e interacional. Compreende-se que o conhecimento tem duas dimensões, uma explícita e outra tácita. É através do contexto social conectado à prática que a dimensão tácita do conhecimento pode ser transmitida (SOUZA, 2006).

Lucena (2001) dá destaque à importância dos mentores no desenvolvimento profissional. Em seu estudo, observou que os mentores desempenhavam, de maneira exemplar, algumas atividades que os aprendizes admiravam e buscavam imitar. Ajudando os seus aprendizes a se tornarem gestores de empresas, os mentores facilitaram o progresso profissional dos respondentes. Tais resultados, para o autor, corroboram as pesquisas anteriormente desenvolvidas por Roche (1979) e Broadbridge (1999), que descobriram que os

mentores são importantes para o desenvolvimento profissional dos gerentes e que as relações do tipo mentor-aprendiz são relevantes em ambientes de negócios.

Como se observa, esta pesquisa compreende a mentoria como um fenômeno de aprendizagem, situado na corrente da aprendizagem social, a qual assume que as pessoas aprendem observando e interagindo com outras, em contextos sociais. Neste estudo, a preocupação recai sobre a aprendizagem que é compartilhada entre os dirigentes da faculdade e seus mentores, portanto, a aprendizagem que resulta da interação e da observação entre os indivíduos.

Dessa maneira, esta subseção teórica justifica-se por instigar esta pesquisa a identificar, a partir das evocações dos dirigentes, *como e através de quem os professores-dirigentes aprendem*.

2.1.3.2 O que os dirigentes aprendem.

Uma das competências demandadas dos professores-dirigentes e frequentemente apontadas no estudo de Silva (2000) foram as habilidades de relacionamento com os colegas. O processo de interação social possibilitou a aprendizagem de culturas, bem como a interpretação de políticas, procedimentos, metas e objetivos das unidades e da universidade como um todo. Esse estudo esclarece que, o conteúdo mais importante da aprendizagem relaciona-se às habilidades interpessoais (SILVA, 2000). A pesquisadora constatou unanimidade entre os diretores acadêmicos à importância que atribuem de aprender sobre os relacionamentos com as pessoas, isto é, lidar com as pessoas, o que Ahmad (1994) denomina de habilidade interpessoal.

A classificação dos conteúdos de aprendizagem em conhecimentos, habilidades e atitudes é sugerida por Ahmad (1994) como a que os professores precisariam aprender para se tornarem dirigentes. O autor, apesar de não detalhar os conhecimentos, habilidades e atitudes, classifica-os em interpessoais, técnicas e contextuais. Nessa perspectiva, conhecimentos, habilidades e atitudes interpessoais são aqueles assuntos que facilitam as interações com outras pessoas; conhecimentos, habilidades e atitudes técnicas são relativos aos assuntos que ajudam a conduzir as responsabilidades como administradores; e, por fim, conhecimentos, habilidades e atitudes contextuais são os temas que demonstram atenção em relação à instituição e ao ambiente (AHMAD, 1994; SILVA, 2000).

Lucena (2001), por sua vez, constatou que a aprendizagem profissional de gerentes-proprietários do setor de varejo ocorria por meio de relacionamentos sociais focados mais no desempenho e na reflexão das atividades de trabalho do que em treinamento e educação e que o conteúdo da aprendizagem relacionava-se à “organização e a si mesmo”.

Eby (1997) investigou as formas alternativas de mentoria e os tipos de habilidades desenvolvidas. A autora examinou formas alternativas de mentoria em ambientes organizacionais em mudança. Eby (1997) apresenta uma tipologia que diferencia a mentoria em duas dimensões principais: a “forma de relacionamento” (relacionamento lateral ou hierárquico mentor-mentorado) e o “tipo de desenvolvimento de habilidades” obtidas através da experiência de mentoria (relacionada ao trabalho ou relacionada à carreira profissional).

A autora discute formas específicas de mentoria que podem ser úteis para ajudar pessoas a desenvolverem outros conjuntos de habilidades para permanecerem como “valor agregado” em sua organização e negociável para outras organizações. Além disso, ela argumenta que fazer distinção entre relacionamentos laterais e hierárquicos amplia o conceito de mentoria para incluir uma variedade de relacionamentos entre colegas que podem satisfazer necessidades exclusivas de mentoria, bem como executar muitas funções tradicionais de mentoria (Kram e Isabela, 1985).

A mentoria foi conceitualizada tradicionalmente como um relacionamento hierárquico entre um membro sênior da organização (mentor) e um membro mais jovem e júnior da mesma organização, mentorado (KRAM, 1985).

Eby (1997) reforça que a mentoria foi conceitualizada como uma estratégia para ajudar os mentorados a progredir dentro da organização (Kram, 1985, Noe, 1988) e que, nessa concepção, a ênfase estava sobre o desenvolvimento de habilidades relevantes para uma organização específica (desenvolvimento de habilidades relativas ao trabalho), ao invés de habilidades de base ampla para ajudar o mentorado a progredir dentro de sua carreira profissional (desenvolvimento de habilidades relacionadas à carreira profissional). Eby (1997) defende a idéia de que as empresas sofrem rápidas mudanças e que esta definição estreita de mentoria não inclui as muitas formas de mentoria que possam existir.

Eby (1997) ressalta que, como essa distinção entre o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho e à carreira profissional não foi considerada anteriormente na literatura de mentoria, seu estudo fornece uma comparação entre esses dois tipos de habilidades desenvolvidas.

Na ótica de Eby (1997), o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho enfoca as experiências que podem ajudar o mentorado a “navegar” em uma organização

específica. Os exemplos incluem fornecer oportunidades para que os mentorados possam desenvolver competência técnica, melhorar seu desempenho no trabalho e progredir dentro da organização. Em contrapartida, as atividades de desenvolvimento de habilidades relacionadas à carreira profissional reforçam as habilidades e competências importantes no mercado da atualidade. Inclui-se aí o desenvolvimento de vasta gama de habilidades, fazendo contatos dentro e fora da organização do mentorado, e informando-se sobre as mudanças e desenvolvimentos no campo profissional do mentorado.

A autora construiu uma tipologia que diferencia a mentoria em termos da forma do relacionamento e tipo de desenvolvimento de habilidades, FIGURA 1(2), a seguir. A tipologia é composta de quatro células e cada uma delas representa um tipo exclusivo de mentoria. Os exemplos de tipos específicos de mentoria são mostrados em cada célula.

Tipo de Desenvolvimento de Habilidades

		Relativas ao Trabalho	Relativas à Carreira Profissional
Forma de Relacionamento Mentor-Protegido	Lateral	Célula I a. Mentoriação dentro das equipes. b. Mentoriação entre equipes. c. Mentoriação entre colegas de trabalho. d. Mentoriação de sobrevivente. e. Mentoriação de colegas para recolocações domésticas. f. Mentoriação de colegas para recolocações internacionais.	Célula II a. Mentoriação entre colegas dentro da organização. b. Mentoriação entre colegas fora da organização.
	Hierárquica	Célula III a. Mentoriação interna Patrocinador-protegido. b. Mentoriação gerente-subordinado. c. Mentoriação hierárquica para recolocadores domésticos. d. Mentoriação hierárquica para recolocadores internacionais.	Célula IV a. Mentoriação de associações profissionais de grupo. b. Mentoriação externa patrocinador-protegido.

Figura 1(2) – Uma tipologia de formas alternativas de mentoria (Adaptado de Eby, 1997).

A célula 1 corresponde ao relacionamento lateral mentor-mentorado e ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho. Esta forma de mentoria refere-se a relacionamentos entre pessoas que estão em níveis organizacionais comparáveis em termos de remuneração, *status* e responsabilidades de trabalho (Kram e Isabella, 1985). Como as anotações de Kram e Isabella (1985), Eby (1997) considera que os relacionamentos entre colegas podem satisfazer importantes necessidades psicológicas e instrumentais para os mentorados, de forma bem similar aos relacionamentos hierárquicos dentro de mentoria. Esta célula enfoca o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho, que ajudarão o mentorado a se desenvolver dentro da organização (APÊNDICE R). Essas habilidades podem ser técnicas, como, por exemplo, aprender como completar uma tarefa específica, ou pessoal,

por exemplo: introduzir um senso de competência na função do mentorado na organização. Além disso, de maneira similar ao trabalho de Kram e Isabella (1985), este tipo de relacionamento de mentoria entre colegas existe entre pessoas que trabalham na mesma organização.

Os tipos específicos de relacionamentos de mentoria nesta célula I, para Eby (1997), incluem: (i) a mentoria dentro das equipes; (ii) mentoria entre equipes; (iii) mentoria entre colegas de trabalho; (iv) mentoria de sobreviventes; (v) mentoria de colegas para recolocadores domésticos e (vi) mentoria de colegas para recolocadores internacionais.

A célula 2 corresponde ao “relacionamento lateral mentor-mentorado e desenvolvimento de habilidades relacionadas à carreira profissional”. Como na célula 1, esta forma de relacionamento de mentoria representa um relacionamento mentor-mentorado entre colegas ou pares. Este tipo de relacionamento de mentoria deve atender às necessidades: instrumentais e psicossociais para os mentorados. As habilidades desenvolvidas neste tipo de relacionamento sejam reforçadoras de carreira e facilmente transportáveis para outras organizações (por exemplo: diversificando os interesses profissionais dos protegidos, obtendo informações sobre organizações externas, aprendendo novas habilidades técnicas). O tipo de mentoria mostrado na célula II, da FIGURA 1(2), também é distinto por incluir relacionamentos fora do local de trabalho do mentorado. Desenvolver relacionamentos com pessoas fora da própria organização pode ampliar a rede de contatos e oferecer uma oportunidade de desenvolver vasta gama de habilidades relacionadas à carreira profissional.

Os tipos específicos de relacionamentos de mentoria nesta célula II, para Eby (1997), incluem a mentoria entre colegas dentro da organização e mentoria entre colegas fora da organização.

Na célula 3, têm-se o “relacionamento hierárquico mentor-mentorado, desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho”. O terceiro tipo de relações de mentoria corresponde mais exatamente a um relacionamentos de mentoria tradicional, em que o mentor é um membro organizacional sênior e o mentorado é um membro júnior da mesma organização. Este tipo de mentoria enfoca o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho (por exemplo: habilidades para progredir dentro da organização e “navegar” no ambiente político da organização). Além disso, os relacionamentos de mentoria descritos na célula III, FIGURA 1(2), existem entre pessoas na mesma organização, ao invés de relacionamentos entre organizações. Para a autora, este tipo de mentoria pode ser importante para o progresso e sobrevivência dos mentorados dentro de sua organização, embora possa ser

menos útil para ajudar os mentorados a desenvolver habilidades transportáveis e reforçadoras de carreira profissional aplicáveis a outras organizações.

Os tipos específicos de relacionamentos de mentoria nesta célula III, para Eby (1997), incluem a mentoria interna patrocinador-mentorado, mentoria gerente-subordinado, mentoria hierárquica para recolocadores domésticos e mentoria hierárquica para recolocadores internacionais.

A célula 4 corresponde ao “relacionamento hierárquico mentor-mentorado e ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à carreira profissional”. Esta forma de mentoria é caracterizada por um relacionamento entre uma pessoa sênior de alta classificação (o mentor) e uma pessoa mais júnior, de nível inferior (o mentorado). Isto é consistente com as definições tradicionais de mentoria (Kram, 1985, Levison et al., 1978).

Este tipo de relacionamento de mentoria enfoca em contraste com a mentoria descrita na célula 3, o desenvolvimento de habilidades relativas à carreira profissional que o mentorado pode transportar para outras organizações e contextos. Através do desenvolvimento de relacionamentos externos com mentores em outras organizações, o mentorado está apto a desenvolver alianças que serão úteis, caso enfrente reviravoltas, *turnover*, voluntárias ou involuntárias.

Os tipos específicos de relacionamentos de mentoria nesta célula IV, para Eby (1997), incluem a mentoria de associações profissionais de grupo e a mentoria externa patrocinador-mentorado.

A tipologia fornece um passo inicial para expansão da idéia de mentoria, levando em conta os tipos de habilidades transportáveis relacionadas à carreira profissional, que são cada vez mais importantes no mercado (Eby, 1997).

Eby (1997) esclarece que, ao repensar algumas suposições sobre as idéias relativas à carreira profissional, forneceu uma reconceitualização da idéia de mentoria. Ela foi diferenciada com base na forma de relacionamento e tipo de habilidade desenvolvida. Para a autora, ao fazer isso, a idéia de mentoria expandiu-se para incluir formas que poderiam ajudar pessoas e organizações a se adaptarem a um local de trabalho em mudança.

Este estudo considera a estreita ligação entre os fenômenos da mentoria e da aprendizagem e que a mentoria pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades profissional dos dirigentes acadêmicos. Portanto, nessa linha de pensamento, a partir dos achados na literatura surge a questão sobre *o que os dirigentes aprendem através da experiência de mentoria*.

2.1.4 Aprendizagem na organização familiar

Ao ser considerada como forma de empresa predominante em todo mundo, a empresa familiar ocupa também uma grande parte de nosso tecido econômico e social. A significação estatística de pesquisas abordando esse tema permite desenvolver estudos, tendo esse assunto como interesse primário. Muitas das organizações familiares estão entre as maiores e bem sucedidas do mundo (LEONE, 2006).

Apesar de um cenário de alto crescimento do número de empresas familiares, é enganoso pensar que o surgimento desse tipo de empresa é algo recente, sua existência remonta a muitas décadas, pois criar um negócio em família e manter sua gestão unida aos laços de parentescos sempre foi uma forte tendência na história do capitalismo (SOUZA, 2002).

O campo de pesquisas sobre empresa familiar tem início na década de 1950 com um inventário sobre os principais problemas de sucessão nas pequenas empresas e vai se constituindo, durante a década de 60 e 70, com a temática da sucessão. Contudo, ao longo da década de 80 é que o campo de estudos organizacionais se consolidará com diversas publicações e eventos. Certamente, desde a década de 80, a atenção dos profissionais e pesquisadores tem se voltado para o fenômeno empresa familiar resultando em uma literatura nacional já considerável (DAVEL e COLBARI, 2000).

A literatura e resultados empíricos enfocam que o contexto familiar pode ter uma ampla influência na aprendizagem dos dirigentes. Embora sejam necessários estudos mais aprofundados, entende-se que na contínua interação do aprendiz com o membro familiar (mentor), os aspectos culturais do negócio e os valores da família, em geral, são repassados pelo mentor e introjetados pelo mentorado (aprendiz), naturalmente, durante intensa convivência (LEVINSON, 1978, BOYD et al., 1999; SILVA, 2000, 2004; LUCENA, 2001).

A importância dos relacionamentos para a aprendizagem dos gerentes é enfatizada por alguns pesquisadores da área. Algumas publicações sobre esses estudos enfocam que gerentes aprendem por intermédio de relacionamentos (KRAM, 1983; KRAM; ISABELLA, 1985; AKIN, 1987; LA PARO, 1991; SILVA, 2000; LUCENA, 2001; 2005).

Em investigação sobre a aprendizagem profissional de gerentes-proprietários do setor de varejo, Lucena (2001) observou que os pesquisados atuavam em contextos empreendedores de negócios e em “empresas familiares” e que nove das dez empresas estudadas eram do tipo familiar. Alguns dos varejistas relataram que, por um certo período de

suas carreiras, desenvolveram relacionamentos com profissionais que possuíam mais experiência na área de gerenciamento e, além disso, estabeleceram uma relação *mentor-aprendiz* com um de seus pais. Destaca-se, ainda, na observação do estudo, que os pais de alguns dos informantes desempenharam o importante papel de mentor na aprendizagem deles.

O estudo de Lucena (2001) sugere que os participantes aprendem por intermédio de suas relações com outras pessoas. Os varejistas analisados na pesquisa estabeleceram interações com várias pessoas, inclusive com membros familiares, uma vez que alguns eram sócios dos participantes. As diversas relações possuíam características distintas. Em alguns casos, os participantes estabeleciam relacionamentos superficiais e, em outras situações, a relação não se limitava ao aspecto profissional, pois proporcionava também apoio pessoal.

O resultado desse estudo indicou que as famílias dos gestores influenciaram ou apoiaram suas escolhas de trabalharem em seus próprios negócios e que a maioria dos participantes ‘aprendia através relações com membros familiares’. Os resultados ainda revelaram que o desenvolvimento deles foi viabilizado mediante relacionamentos com colegas de trabalho e amigos (LUCENA, 2001). Portanto, os resultados, na pesquisa citada, enfatizaram que os gestores aprendiam por intermédio dos múltiplos relacionamentos sociais que possuíam.

Bastos (2006), em estudo recente, investigou a correlação entre as sucessões familiares que alcançaram resultados positivos e o processo de formação de sucessores baseado na mentoria. O autor analisou o processo de mentoria informal experimentado pelos herdeiros, comparando-o com o modelo de Kram (1985) e relacionando-o com o êxito que obtiveram na transição de poder. O estudo focou prioritariamente a mentoria no processo de sucessão familiar.

Em levantamento necessário ao referencial teórico desse estudo, constatou-se que a literatura sobre mentoria nas organizações familiares é escassa. Esta constatação foi corroborada nas investigações de Boyd et al. (1999).

Os pesquisadores Boyd et al. (1999) propiciaram uma descrição geral sobre a literatura de mentoria e apresentaram o resultado de entrevistas com 76 executivos seniores, que relatam suas experiências pessoais como mentorados. A análise desses dados inclui sugestões a respeito de mentoria em firmas familiares, contudo não apresenta convicção de que a mentoria deve ser formal ou informal e desempenhada por membros familiares ou não familiares. Segundo Boyd et al. (1999) a limitada e disponível literatura sobre negócios familiares parece prescrever a mentoria por um membro não-familiar. Algumas pesquisas

apóiam a eficácia do desenvolvimento do sucessor mentorado. No entanto, os estudos não comparam várias formas de mentoria ou provêm evidências para a eficácia de um processo sobre outro.

Para Boyd (1999), fica, para a comunidade acadêmica, o desafio de averiguar os resultados das pesquisas anteriores de mentoria, enfocando, particularmente, os negócios familiares. Para os autores, apesar do número muito reduzido de trabalhos sobre a mentoria em negócios familiares, ela é recomendada nesse tipo de organização. O que se pode constatar, de certa forma, é que há algum apoio, suporte, para a opinião de que mentoria pode ser útil para os membros de negócios familiares.

Esta seção tratou da aprendizagem dos dirigentes, no contexto da organização familiar, que acontece através de relacionamentos sociais formais ou informais, e podem ser estabelecidos com membros familiares ou não-familiares. Assim, a seção teórica apresentada justifica o interesse dessa pesquisa de conhecer quem provê apoio aos professores-dirigentes, ou seja, *quem são os mentores dos dirigentes na organização familiar de ensino superior privada*.

A seção seguinte busca compreender as relações de mentoria cuja definição, em geral, é associada à interação entre, pelo menos, duas pessoas, um mentor e o mentorado para que o processo ocorra.

2.2 Mentoria

Nesta seção será apresentado o referencial teórico sobre a temática da mentoria. Na primeira subseção, apresentam-se aspectos conceituais, a diferença entre mentoria formal e informal e as fases da relação de mentoria. Na segunda subseção, expõem-se a evolução da teoria de mentoria relacionada ao meio acadêmico e a carreira profissional; na terceira, discutem-se a mentoria como uma rede de relacionamentos e, no segmento final, mostram-se as funções de mentoria.

2.2.1 Processo de mentoria

O termo mentoria ainda padece pela ausência de uma definição precisa. No entanto, de modo genérico, ela é definida pelo contexto em que o relacionamento acontece ou através de uma interação particular como salienta Parsloe e Wray (2000).

Merriam (1983) argumenta que a forma como se define a mentoria determina o grau de mentoria encontrada. As definições de mentoria podem assumir diferentes maneiras, mas a mais comum se encaixa na definição de Kram (1985), adotada nesta pesquisa.

A mentoria é composta pela relação entre mentor e mentorado. A expressão mentoria, para Kram (1985), pode ser conceituada como um relacionamento que se estabelece entre um adulto jovem, menos experiente, e um adulto mais velho, com avançada experiência e conhecimento, que ajuda o mais jovem a aprender a navegar no mundo do trabalho (KRAM, 1985). O adulto jovem recebendo mentoria é freqüentemente referido como mentorado (ARNOLD e JOHNSON, 1997).

O mentor é tipicamente mais experiente e alto membro na estrutura organizacional. É ele quem apóia o desenvolvimento da carreira da pessoa que está sendo mentorada e serve como treinador, monitor e defensor (KRAM, 1985; NOE, 1988). Mentores, quase sempre, são membros influentes da organização a que o mentorado pertence. Contudo, podem também pertencer a outras organizações. Kram (1985) conceitua os mentores como sendo pessoas sábias e experientes que estão comprometidas em prover ascensão e suporte à carreira dos mentorados.

As relações de mentoria são amplamente consideradas como o recurso-chave da carreira na organização. Mentores são, em geral, definidos como indivíduos com avançada experiência e conhecimento a quem são confiadas as condições de apoio para aumentar a mobilidade de ascensão dos membros iniciantes da organização, seus mentorados (Hunt & Michael, 1983; Kram, 1985) apud (RAGINS e SCANDURA, 1994).

A mentoria propicia ao mentorado oportunidades para desenvolver habilidades, obter acesso a oportunidades de desenvolvimento, construir a autoconfiança necessária para lidar com as tarefas desafiantes e obter orientação e conselhos (Kram, 1985).

As definições teóricas sobre mentoria, geralmente, convergem em descrevê-la como uma relação profissional intensa que é, sobretudo, dedicada ao desenvolvimento da carreira do mentorado (CARDEN, 1990).

Do legado de famosos relacionamentos de mentoria, o sentido de mentoria vem como uma poderosa interação emocional entre uma pessoa mais velha e uma mais jovem, um relacionamento no qual o membro mais velho é de confiança, amável e experiente na orientação do mais jovem. O mentor ajuda no crescimento e desenvolvimento do mentorado (MERRIAM, 1983). A mentoria dentro das organizações pode ser desenvolvida de maneira formal ou informalmente.

2.2.1.1 Tipos de mentoria

As relações de mentoria, quase sempre, podem ser de dois tipos: *formal* e *informal* (RAGINS, COTTON e MILLER, 2000). A distinção básica entre os dois tipos está na forma como a relação acontece.

A mentoria formal caracteriza-se como um processo que envolve relações contratadas previamente, com concordância de ambas as partes, encontros eventuais e duração média de seis meses a um ano. O reduzido tempo pode representar a restrição do mentor na carreira e atividades profissionais do mentorado. Seus membros são definidos por terceiros, é estruturada pela organização com prazo para terminar e é focada em objetivos bem definidos (RAGINS, COTTON e MILLER, 2000).

Em contraposição, os autores apontam que a relação informal é frequentemente dirigida para o desenvolvimento de necessidades. A relação também ajuda o mentorado nas necessidades iniciais da carreira, apoio e afirmação. As relações informais desenvolvem mútua identificação: o mentor escolhe mentorados que ele percebe como versões mais jovens de si próprios e mentorados selecionam mentores que eles observam como referenciais e modelos (KRAM, 1985). Esse tipo de relação de mentoria não é estruturado pela organização, os membros são definidos por afinidade, enfoca a carreira do mentorado e não tem prazo para terminar (RAGINS, 1997; RAGINS, COTTON e MILLER, 2000).

Relações formais e informais de mentoria variam em algumas dimensões, o que pode influenciar na satisfação obtida com o relacionamento e nas atitudes no trabalho do mentorado (RAGINS et al., 2000).

Chao, Gardner e Walz (1992), em suas análises comparativas, revelam que o mentorado, em mentoria informal, refere receber um maior apoio de seus mentores relacionado à carreira, do que os protegidos em mentoria formal.

Algumas teorias apresentam prognósticos de que a mentoria eficaz deve estar associada com atitudes positivas na carreira e no trabalho (KRAM, 1985). O prévio exame de

estudos empíricos tem apoiado essa proposição, muito embora, a teoria que sedimenta esses estudos associe a presença do mentor a atitudes no trabalho, o que tem apenas significado com mentores informais. O impacto na mentoria formal e a relação entre mentoria formal e informal têm recebido pouca atenção de pesquisadores (RAGINS, 1997; RAGINS, COTTON e MILLER, 2000).

Tanto a mentoria formal quanto a informal são desenvolvidas através de algumas fases (KRAM, 1985), que serão apresentadas na subseção seguinte.

2.2.1.2 Fases da mentoria

Kram (1985) descreve a relação de mentoria em quatro estágios: iniciação, cultivo, separação e redefinição. Na iniciação da relação, quebram-se barreiras e ocorre a identificação entre mentor e mentorado. O mentorado admira, respeita e passa a confiar no mentor e este percebe que pode oferecer algo ao mentorado.

Na fase de cultivo da relação, o mentorado aprende algumas lições e colhe alguns benefícios da mentoria. O mentorado desenvolve competências pelo suporte à carreira e desenvolve confiança pelo suporte psicossocial fornecido pelo mentor. Nesta fase de cultivação, as funções de mentoria podem ser maximizadas.

A fase da separação da relação se dá quando o mentorado conquista sua independência e atinge níveis mais elevados de independência e competência. É nessa ocasião que surge a necessidade de se redefinir a relação entre mentor e mentorado; ocorre, então, o remodelamento da relação em busca de novas necessidades.

Quanto a esses estágios, Chao (1997) encontrou que mentorados, na fase inicial da relação, informaram receber níveis mais baixos de mentoria relacionados às funções de carreira e psicossociais do que os mentorados nas outras três fases da mentoria.

Na seção seguinte, apresentam-se alguns estudos que refletem o atual nível de desenvolvimento da teoria sobre a mentoria.

2.2.2 Evolução da teoria sobre mentoria

Nos últimos anos, a mentoria surgiu como um tópico popular em diversos campos. Artigos sugerem que o sucesso na vida é, de alguma, forma relacionado ao fato de se ter um mentor ou de ser um mentor. Merrian (1983) analisa esse caso e busca resposta para saber até que ponto este entusiasmo pode ser comprovado por pesquisas e defende que os pesquisadores devem procurar compreender mais sobre o modo como a mentoria se relaciona com o desenvolvimento e a aprendizagem do adulto e examinar menos a maneira como a mentoria leva ao sucesso material.

Ao resgatar a evolução da teoria sobre mentoria, Pontes (2005) apresenta alguns estudos que têm avaliado o processo de mentoria a partir de diversos aspectos. Entre os aspectos abordados, têm-se as carreiras bem sucedidas, a quantidade e a qualidade de assistência recebida, o progresso na carreira e a satisfação com a carreira, as taxas de promoção e remuneração, maior compreensão da identidade e senso de competência, tipos de mentoria (formal versus informal), diversidade nas relações entre mentores e mentorados, relacionamento extra-organizacional, raça e gênero de mentores e mentorados e, ainda, as investigações voltadas a revisões da teoria (PONTES, 2005).

Os resultados de algumas pesquisas de natureza empírica têm trazido possíveis associações, no que diz respeito à mentoria e à aprendizagem do mentorado. Embora o propósito inicial desses estudos (Ahamad, 1994; Reesor, 1995; Silva, 2000; Kram, 2001; Lucena, 2001) não tenha sido unir especificamente esses dois temas. Todavia, pesquisas que abordem predominantemente mentoria e aprendizagem, ainda, estão em fase incipiente, com algumas exceções (Wood, 1997; Parsloe e Wray, 2000; Sullivan, 2000). Sullivan (2000), por sua vez, relaciona a mentoria com a aprendizagem, em especial, a aprendizagem de empreendedores.

Janasz e Sullivan (2004) mostram que há poucos estudos empíricos sobre a mentoria na faculdade e examinam as mudanças na carreira do professor. Além disso, por causa das mudanças ambientais sugerem que o modelo tradicional do professor ser guiado na sua carreira apenas por um único mentor pode não ser realístico ou desejável. Ao invés disso, os professores podem ser melhores assistidos por um portfólio de mentores que facilitam o desenvolvimento de competências na carreira do mentorado.

No atual nível de desenvolvimento da teoria sobre mentoria, ainda há muito para se explorar empiricamente sobre “como a mentoria se relaciona com a aprendizagem”, em

especial, quando se refere à aprendizagem de administradores educacionais de ensino superior. Não obstante, pouco esforço tem sido dedicado para se investigar membros da faculdade em posições administrativas (AHAMAD, 1994).

Nos meios acadêmicos, as experiências de aprendizagem são centrais para a relação mentor-protégido. Sábio por ser mais velho e mais experiente, o mentor orienta e cultiva o intelecto do jovem aprendiz (MERRIAM, 1983).

Merriam (1983), em revisão crítica da literatura sobre mentoria, constatou que os estudos produzidos podiam ser divididos em três partes: o fenômeno da mentoria no crescimento e desenvolvimento do adulto, a mentoria no mundo dos negócios, e a mentoria nos meios acadêmicos. Esta pesquisa reitera-se, tem o objetivo de identificar e compreender os relacionamentos de mentoria que ocorre nos meios acadêmicos.

Com base na suposição de que um mentor facilita a aprendizagem dos indivíduos, algumas instituições de ensino superior estabeleceram programas formais de mentoria. Nesses programas, por exemplo, os estudantes novatos são designados para que professores ou estudantes mais velhos, denominados de mentores, os apoiem. Merriam (1983) argumenta que um mentor nesse contexto é equivalente ao instrutor e, tipicamente, não exerce a característica de influência mais intensa e penetrante da mentoria clássica.

Segundo descrição de Russell e Adams (1997) muitas pesquisas já existem sobre mentoria no campo educacional, todavia, o crescimento de pesquisas, nessa área, tem priorizado a investigação dos “benefícios da mentoria” para acadêmicos. Outro tópico pesquisado diz respeito à mentoria em escolas secundárias ou faculdades, para ajudar os estudantes no seu progresso acadêmico, particularmente com estudantes carentes, deficientes ou talentosos (RUSSELL e ADAMS, 1997).

Merriam (1983) tem apontado as lacunas deixadas pelos resultados das pesquisas que têm tentado associar a mentoria ao meio acadêmico. Para ela, nenhuma linha distinta de pesquisa pode ser traçada com relação à mentoria nos meios acadêmicos. Os estudos existentes variam desde a ligação da auto-realização de cientistas com a mentoria, até o delineamento dos requisitos críticos de um mentor, a fim de planejar treinamento em serviço e investigar administradoras mulheres. Devido à natureza idiossincrásica dos estudos disponíveis, pouca coisa pode ser dita com relação à prevalência da mentoria para professores ou administradores nos meios educacionais (MERRIAN, 1983).

2.2.2.1 Mentoria na carreira profissional

Para membros da faculdade ascenderem dentro da administração, Ahamad (1994) descreve duas oportunidades de mentoria na carreira acadêmica: primeiro, durante a socialização da carreira individual em que o indivíduo cumpre período de treinamento como formando, antes de adquirir uma posição de “classe júnior” dentro da universidade; segundo, depois de tornar-se um membro da faculdade e pretender ascender dentro da organização.

Os indivíduos percebem, como mentores, não necessariamente aqueles em posições de autoridade. Os mentores podem incluir amigos, colegas, membros familiares e estudantes, bem como, diretor de faculdade, presidentes e reitor de universidade. Esses mentores desafiam, encorajam e apóiam o mentorado na decisão de procurar a direção para uma nova carreira na área administrativa (AHAMAD, 1994).

Kram e Isabella (1985) enfatizam o papel dos relacionamentos de pares no desenvolvimento das carreiras das pessoas.

Assim como Ahamad (1994), Reesor (1995), em seu estudo, também argumenta que a mentoria pode influenciar na carreira administrativa e que, na sua pesquisa, os mentores tiveram uma influência direta ou indireta sobre a decisão do mentorado de se tornar um administrador acadêmico. Os mentores não apenas criaram oportunidades, mas também encorajaram os mentorados a obter posições.

No estudo de Reesor (1995), curiosamente, os mentores que podem ter influenciado os mentorados para seguir a carreira administrativa eram todos eles também administradores acadêmicos.

Higgins e Kram (2001) advogam que os mentorados não necessariamente possuem um único mentor, mas uma rede de relações de desenvolvimento. Assim sendo, a visão da mentoria, como uma rede de relacionamentos voltada para o desenvolvimento do mentorado, é mostrada a seguir.

2.2.3 Mentoria como uma rede de relacionamentos

Pesquisas tradicionais de mentoria, em geral, têm focalizado a relação diádica entre mentor e mentorado. Essas investigações têm conceituado a mentoria a partir da perspectiva de uma relação única e tradicional de mentoria, ou seja, como provedora de assistência e

desenvolvimento por um indivíduo mais experiente, dentro da organização do mentorado (HIGGINS e KRAM, 2001).

Recentemente, as investigações sobre mentoria têm começado a reconsiderar a proposição original de Kram (1985) de que as pessoas confiam não apenas em um indivíduo, mas em múltiplos indivíduos para apoiar o desenvolvimento de suas carreiras, fenômeno este denominado de “constelação de relacionamentos” (HIGGINS e KRAM, 2001). Esta constelação de relacionamentos é constituída por uma rede de desenvolvedores, ou seja, as autoras consideram uma rede específica de relacionamentos voltada para o desenvolvimento das pessoas.

A rede de relacionamentos de desenvolvimento consiste de relacionamentos considerados importantes, na perspectiva do mentorado, em certo período de sua vida, para o desenvolvimento da sua carreira profissional. Vale ressaltar que a rede de relacionamentos voltada para o desenvolvimento é apenas uma parte que compõe a rede global e mais ampla de relacionamentos do mentorado.

Higgins e Kram (2001) argumentam que os indivíduos recebem assistência de mentoria proveniente de várias pessoas, por um determinado tempo, incluindo colegas mais experientes, pares, familiares e membros da comunidade. A mentoria é considerada como um “fenômeno de desenvolvimento de relações múltiplas” ou “redes sociais de mentoria”.

Nessa mesma linha, o estudo desenvolvido por Salgues, Dias e Moraes (2004) constatou que a maioria dos executivos participantes do *Master of Business Administration - MBA*, da Universidade Federal de Pernambuco, tiveram mais de dois mentores, durante a sua carreira profissional.

Esta nova lente (Higgins e Kram, 2001) para compreensão do fenômeno da mentoria foi uma reação às mudanças nas relações de trabalho e aos novos contextos das carreiras dos indivíduos que, de certa maneira, produziu novas configurações de mentoria.

Higgins e Kram (2001) desenvolveram a tipologia da “rede de relações de desenvolvimento”, que integra os métodos da teoria das redes sociais no trabalho com as pesquisas sobre mentoria. A tipologia possui duas dimensões principais: “a diversidade da rede social de desenvolvimento” de cada indivíduo (ex. comunidade, emprego, escola, familiares), e “a intensidade das relações de desenvolvimento” que compõem esta rede (ex. quantidade e qualidade da comunicação, proximidade emocional e o nível de reciprocidade). Este assunto será abordado na subseção a seguir.

2.2.3.1 Tipologia da rede de relações de desenvolvimento

Conforme citado, a tipologia da rede de relações de desenvolvimento de Higgins e Kram (2001) está apoiada nas duas dimensões principais: a diversidade da rede de relações de desenvolvimento e a intensidade das relações de desenvolvimento. Juntas, essas duas dimensões resultam em quatro categorias de redes de desenvolvimento: (1) rede de relacionamentos de baixa diversidade e alta intensidade denominada de rede “tradicional” de relações; (2) rede de relacionamentos de baixa diversidade e baixa intensidade, denominada de rede “receptiva” de relações; (3) rede de relacionamentos de alta diversidade e alta intensidade denominada de rede “empreendedora” de relações; (4) rede de relacionamentos de alta diversidade e baixa intensidade denominada de rede “oportunista” de relações (FIGURA 2).

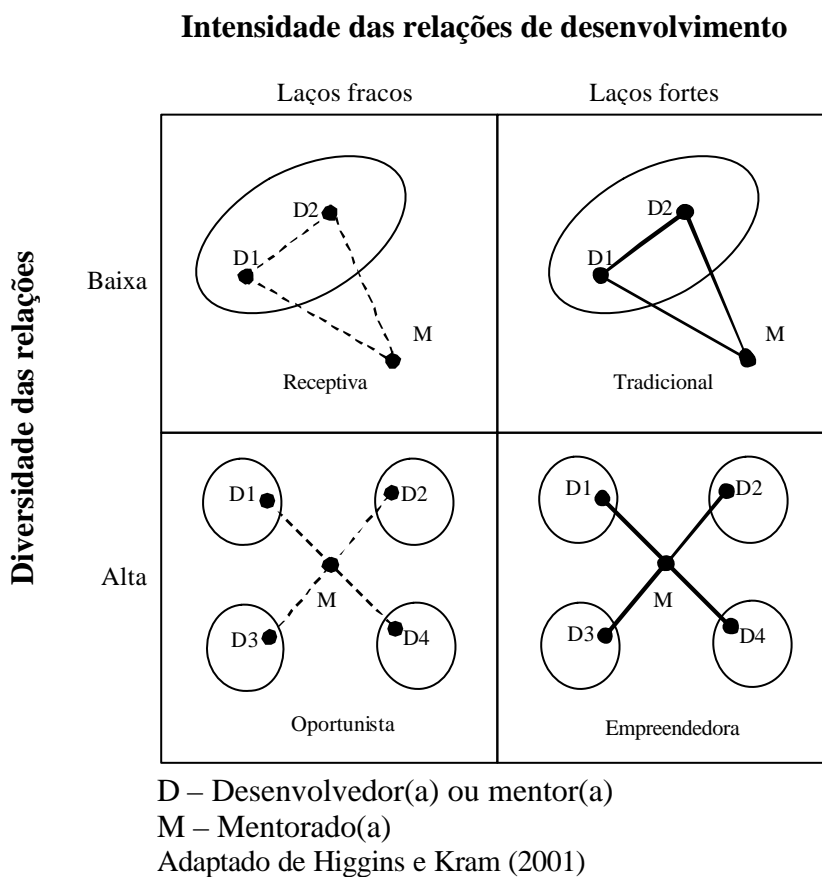


Figura 2 (2): Tipologia da rede de desenvolvimento

A FIGURA 2 descreve as quatro categorias propostas por Higgins e Kram (2001). As autoras reconhecem que a diversidade das relações de desenvolvimento e intensidade das

relações são dimensões, realmente, mais contínuas do que dicotômicas. Entretanto, elas tratam essas dimensões como dicotômicas para que possam começar a desenvolver a teoria dos “tipos ideais” que estrutura as redes de desenvolvimento. Os desenvolvedores (mentores) são identificados com D1, D2, D3, D4 e o mentorado por M. Em consonância com as pesquisas sobre redes de relações sociais (Burt, 1983), as autoras descrevem as conexões entre os indivíduos e seus desenvolvedores com linhas: as linhas sólidas (cheias) para os relacionamentos fortes e as linhas tracejadas para os relacionamentos fracos. Os círculos e as elipses marcam as fronteiras do sistema social. A perspectiva de redes de desenvolvimento de Higgins e Kram (2001) considera tanto o relacionamento do mentorado (M) com os seus desenvolvedores (D1, D2, D3 e D4, por exemplo), como os relacionamentos que os desenvolvedores podem ter entre si (marcados pelas elipses).

A rede de relações dos professores dirigentes, em particular, aqueles no início da função administrativa, parece ser constituída de pessoas mais experientes nesta atividade profissional. O mentorado procura informações e apoio com indivíduos que contribuam efetivamente para sua carreira profissional. Dessa maneira, pode haver uma tendência a se relacionar com mentores que possuam vínculo com a área acadêmica.

Por força (intensidade) dos relacionamentos, Higgins e Kram (2001), consideram o nível de influência emocional, a reciprocidade e a frequência da comunicação, em consonância com o proposto originalmente por Granovetter (1973). Segundo as autoras, alguns pesquisadores têm encontrado que relacionamentos com forte entrosamento interpessoal tendem a ser caracterizados por reciprocidade, mutualidade (vantajoso para ambos) e interdependência.

Relacionamentos de desenvolvimento de laços fortes costumam oferecer mais assistência psicossocial do que relacionamentos de laços fracos, devido à proximidade emocional entre o mentorado e seu desenvolvedor ou mentor (HIGGINS e KRAM, 2001).

2.2.3.1.1 Rede tradicional de relações de desenvolvimento

As redes “tradicionalis” de desenvolvimento são caracterizadas por poucos desenvolvedores (mentores) que têm, em média, laços fortes com o mentorado. É o caso típico em que o indivíduo tem um forte relacionamento com um principal mentor, caracterizado por respeito e confiança mútuos e reciprocidade da troca. Além disso, nessa relação pode haver mais de um mentor, que pertence ao mesmo contexto social, tal como um

chefe ou colega de trabalho. As autoras usam o termo “tradicional” visto que um relacionamento principal intenso é geralmente denominado como sendo um caso de mentoria “clássica”. As redes de relacionamentos “tradicionais” são provavelmente pouco diversificadas, em comparação às redes de relacionamentos oportunistas ou empreendedoras. O tipo ideal de redes de relacionamentos “tradicionais” é aquele composto por um laço forte em um determinado sistema social e um laço adicional associado a esse mesmo sistema social.

Visto que, em geral, a força dos laços que caracterizam a rede tradicional é forte, é provável que as relações de desenvolvimento de mentoria, além do principal relacionamento, também sejam fortes ou, pelo menos, não totalmente fracas como mostrado na FIGURA 2. Além disso, dado que os laços são associados ao mesmo sistema social, é provável que haja interconexão entre eles. Isto é, a possibilidade de D1 conhecer D2 é muito grande na rede de relacionamentos tradicional, em comparação à configuração das redes de relacionamentos oportunistas ou empreendedoras.

Para Higgs e Kram (2001) a informação recebida a partir da rede de relacionamento “tradicional”, composta de desenvolvedores (mentores) que vieram do mesmo sistema social, é provavelmente redundante ou muito similar, enquanto a informação recebida através das redes de relacionamentos oportunistas ou empreendedoras não é redundante. Dessa maneira, as autoras esperam descobrir com o desenrolar das pesquisas algumas diferenças, quanto ao tipo de assistência provida por desenvolvedores (mentores), que caracterizam a rede de relacionamento tradicional em comparação com a rede de relacionamentos oportunistas ou empreendedoras.

A rede “tradicional” de relações de desenvolvimento envolve poucos desenvolvedores (mentores), assim como a rede “receptiva” de relacionamentos que será descrita a seguir.

2.2.3.1.2 Rede receptiva de relações de desenvolvimento

As redes receptivas de relações são caracterizadas por relacionamentos de laços fracos provenientes do mesmo sistema social. Visto que as relações são baseadas em ligações do mesmo sistema social, a probabilidade de D1 e D2 se conhecerem é elevada – de forma similar à rede de relacionamento tradicional.

Como na rede de desenvolvimento “tradicional”, nesta rede, os desenvolvedores (mentores) são provavelmente fornecedores de informações similares, incluindo atitudes

semelhantes e julgamento cognitivo (Carley, 1991). Contudo, diferentemente das redes tradicionais, na rede receptiva, o apoio fornecido ao mentorado (M) tem menor probabilidade de ser forte.

Esse tipo de relação acontece de forma relativamente consistente, mas sustentado fracamente. O termo “rede receptiva” é usado para descrever a rede de desenvolvimento que é caracterizada por refletir a atitude aberta do mentorado para receber assistência. Não sugere, entretanto, que o mentorado esteja iniciando ou cultivando a relação. Assim, o termo caracteriza o apoio unilateral da relação.

2.2.3.1.3 Rede empreendedora de relações de desenvolvimento

Na rede empreendedora de relações, o relacionamento social estende-se por grupos múltiplos ou sub-redes de relacionamentos e caracteriza-se por relacionamentos fortes e alta diversidade de mentores.

A ampla gama de intensos relacionamentos, característica das relações “empreendedoras”, é resultado da habilidade que algumas pessoas têm de criar pontes com indivíduos com quem, de alguma maneira, não estavam interligadas. Para indivíduos com nível de legitimidade organizacional relativamente baixo, Burt (1992) mostra que tal configuração de rede pode ser valorizada, visto que fornece acesso a diferentes fontes de informação.

Na verdade, pesquisas sobre laços fortes têm mostrado que esses relacionamentos apresentam o mais alto nível de confiança e são particularmente úteis, durante tempos de incerteza. A rede empreendedora de relações é formada por desenvolvedores (mentores) que estão muito motivados para agir em nome dos seus mentorados e que estes tem acesso a uma larga gama de informações.

A idéia de que os indivíduos podem se beneficiar, simultaneamente, do fato de possuírem laços fortes e recursos amplos reflete o contexto atual das pesquisas sobre redes de relacionamento social no trabalho. Entretanto, o poder dos laços não implica necessariamente interconexão entre os desenvolvedores (mentores), uma vez que eles emergem de sistemas sociais muito distintos.

2.2.3.1.4 Rede oportunista de relações de desenvolvimento

As redes oportunistas de desenvolvimento diferem das redes “empreendedoras” com relação à força (intensidade) dos relacionamentos que caracterizam a rede de relações do mentorado (HIGGINS e KRAM, 2001). A intensidade das relações de desenvolvimento depende do elevado nível de reciprocidade, frequência das comunicações e da proximidade emocional. Todas essas características envolvem mais do que simplesmente o recebimento da assistência. Se o mentorado não procura ativamente ajuda e cultivo das relações de desenvolvimento, os múltiplos laços ocorridos têm probabilidade de serem fracos.

O termo “oportunista” reflete tanto a abertura do indivíduo para aceitar múltiplos relacionamentos que lhe forneçam assistência para o desenvolvimento, quanto sua postura passiva em direção ao início e cultivo dos relacionamentos.

Em síntese, a estrutura das redes tem um papel fundamental para as relações de mentoria. Higgins e Kram (2001) explicam as implicações para a carreira dos mentorados considerando os diferentes tipos de redes de desenvolvimento.

A proposição de Higgins e Kram (2001) reflete uma associação tanto positiva quanto negativa entre os diferentes tipos de redes de relacionamentos e resultados na carreira do mentorado. As autoras resumiram quatro resultados na carreira, os quais são importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional dos mentorados: a mudança na carreira, a aprendizagem pessoal, o comprometimento organizacional e a satisfação no trabalho. Ao estabelecer foco sobre esses quatro resultados, elas esperam encontrar fortes efeitos com relação a cada um deles, possibilitando-se diferenciar uma rede de desenvolvimento de outra. Este estudo busca compreender a configuração da rede de mentoria de dirigentes acadêmicos e os resultados relacionados à aprendizagem deles.

Higgins e Kram (2001) explicam que a aprendizagem pessoal como consequência do desenvolvimento do mentorado é um grande termo “guarda-chuva” para os seguintes resultados: (1) aumento da clareza de identidade profissional (um talento e contribuição no trabalho); (2) aumento da clareza dos valores pessoais, forças e fraquezas e (3) aumento da consciência das necessidades de desenvolvimento, reações, e padrões de comportamento (KRAM, 1996). Obviamente, um indivíduo pode aumentar seu senso de clareza nessas áreas por uma variedade de caminhos, incluindo a leitura de um livro ou recebendo formalmente *feedback* no trabalho, por exemplo. Adicionalmente, estudiosos organizacionais tal como Mirvis e Hall (1994) têm sugerido que as relações de desenvolvimento são cruciais para

capacitar o indivíduo a encontrar “o centro de sua trajetória” (Peck, 1993): “um processo no qual o indivíduo integra e aprende através das variadas experiências da vida e do trabalho”. Higgins e Kram (2001), por sua vez, argumentam que as relações de desenvolvimento podem servir como “âncora emocional” que facilita esse processo de aprendizagem.

Higgins e Kram (2001) consideram que: (1) os indivíduos com relações de desenvolvimento de laços fortes podem experienciar (vivenciar) maior aprendizagem pessoal do que aqueles com relacionamentos de laços fracos. Por conseguinte, as redes de relacionamentos tradicionais e empreendedoras devem, em geral, estar associadas à maior aprendizagem pessoal do que as redes de relacionamentos receptivas ou oportunistas; (2) conforme aumentam os altos níveis de diversidade da rede, o indivíduo tem acesso a uma variedade (diversidade) de perspectivas e informações (Papa, 1990). Desse modo, Higgins e Kram (2001) acreditam que indivíduos com redes empreendedoras de desenvolvimento experimentam uma maior aprendizagem do que aqueles com redes tradicionais. A proposição é que indivíduos com redes de relacionamentos “empreendedoras” são provavelmente mais beneficiados, em termos de ganhos de aprendizagem pessoal.

Esta seção mostrou, conforme referencial teórico, a mentoria como uma rede de relações de desenvolvimento apoiada nas dimensões diversidade da rede e intensidade das relações. Portanto, este estudo tem, ainda, por objetivo *analisar as características da rede de desenvolvimento, em especial, as relações de mentoria, construída pelos dirigentes no que se refere à diversidade da rede social e a intensidade das relações.*

2.2.4 As Funções da Mentoria

As funções da mentoria ressaltadas na literatura são características essenciais que diferenciam as relações de desenvolvimento de outras relações no trabalho. As funções de mentoria são aqueles aspectos da relação que asseguram não só o crescimento pessoal, mas também o progresso na carreira. Juntas, essas funções ajudam os indivíduos a enfrentarem os desafios de cada estágio de suas carreiras (KRAM, 1985).

Na maior parte das relações de mentoria, nem todas as funções são oferecidas (KRAM, 1988). Algumas delas são observadas mais do que outras e uma relação pode prover poucas ou muitas dessas funções de mentoria, que variam de relação para relação e também podem variar dependendo do estágio da relação (RAGINS, 1997).

Kram (1985) resumiu as funções de mentoria em duas categorias: as funções de carreira e as funções psicossociais.

As funções de carreira dizem respeito aos aspectos da relação que garantem a aprendizagem dos papéis que o indivíduo assume profissionalmente e que o preparam para o progresso dentro da organização. Essas funções representam os aspectos da relação mais ligados à organização e incluem patrocínio, exposição-visibilidade, *coaching*, proteção e tarefas desafiadoras.

As funções psicossociais constituem aqueles aspectos da relação que aprimoram o senso de competência, clareza de identidade e efetividade no desempenho do papel profissional (KRAM, 1988). Estas funções incluem os itens: servir de modelo apropriado de atitudes, valores e comportamento; comunicar aceitação e confirmação; oferecer aconselhamento nas ansiedades e nos medos e interagir informalmente demonstrando amizade ao mentorado (NOE, 1988).

Kram (1985) argumenta que, quanto maior for o número de funções que o mentor oferece, mais benéfica será a relação com o mentorado. Ao enfatizar a importância das funções oferecidas, Chao (1997) salienta estudos (Scandura, 1992; Chao et al., 1992; Orpen, 1995) que encontraram significativas relações entre as funções de mentoria e os benefícios. Quanto maior o nível de funções oferecidas, maiores serão os benefícios.

As funções de mentoria podem ser organizadas numa hierarquia de acordo com a contribuição que cada uma traz para o desenvolvimento gerencial do mentorado (ZEY, 1991).

Para Noe (1988) o estudo mais sistematizado e detalhado sobre o processo de mentoria foi conduzido por Kram e colegas (KRAM, 1983, 1985; KRAM e ISABELLA, 1985). Noe (1988) desenvolveu uma medida com trinta e dois itens que representavam as funções de mentoria descritas na teoria e buscavam determinar o quanto as funções eram oferecidas pelos mentores. Os resultados obtidos nesse estudo sugeriram que os mentores oferecem dois tipos de funções, as funções de carreira e as funções psicossociais. Para Noe (1988) esses fatores foram praticamente idênticos aos obtidos por Kram (1983).

As funções de carreira e psicossociais são vistas em detalhes nas subseções seguintes.

2.2.4.1 Funções de carreira

As funções de carreira e psicossociais não são totalmente distintas, isto é, o mentor pode propiciar uma função de carreira e, simultaneamente, psicossocial. O mentor pode dar

suporte para o progresso na carreira e, também, para aumentar o senso individual de competência e eficácia no papel gerencial (KRAM, 1985).

As funções de carreira são aquelas que envolvem aspectos de desenvolvimento profissional e se classificam segundo Kram (1985), em:

Patrocínio: é o apoio público do mentor ao mentorado, sendo crítico para o desenvolvimento do mentorado na organização. O mentor indica o nome do mentorado para promoção em uma reunião de diretoria ou em conversas informais entre diretores.

Exposição-e-visibilidade: quando o mentor determina tarefas que permitem ao mentorado desenvolver relações com pessoas-chave, na organização, que podem julgar seu potencial e facilitar futuros avanços na carreira.

Coaching: quando o mentor ajuda a aprimorar os conhecimentos e entendimento do mentorado para que ele possa navegar eficazmente no mundo corporativo. O mentor age como um técnico esportivo e sugere estratégias para que os objetivos do trabalho sejam alcançados pelo mentorado, de forma que este progrida na carreira a que aspira.

Proteção: nesta função, o mentor serve de escudo ou amparo ao mentorado para que suas falhas não sejam expostas às pessoas de níveis mais altos, até que ele possa alcançar níveis de desempenho satisfatório de exposição e visibilidade.

Tarefas desafiadoras: é uma função característica da relação chefe-subordinado. O mentor incumbe ao mentorado trabalhos desafiadores, apoiados com treinamento técnico e *feedback* de desempenho; capacita ainda o mentorado a desenvolver competências específicas e senso de realização em seu papel profissional.

2.2.4.2 Funções psicossociais

O mentor fomenta o crescimento pessoal através de suporte e orientação emocional. O apoio emocional contribui para a identidade profissional do mentorado e pode ser essencial no desenvolvimento da carreira. Em geral, as funções psicossociais pressupõem confiança e intimidade entre mentor e mentorado (KRAM, 1983). As funções psicossociais, segundo Kram (1985), são:

Modelagem de papéis: quando as atitudes, valores e comportamento do mentor servem como um modelo digno de ser seguido pelo mentorado. O mentorado se espelha no mentor e enxerga sua própria carreira profissional. O mentor colocando-se como um exemplo desejável e o mentorado identificando-se com ele.

Aceitação-e-confirmação: se dá quando há consideração e respeito mútuo na relação. Habilita o mentorado a desenvolver seu senso de competência, adquirindo coragem para enfrentar o mundo do trabalho. Quando há aceitação, também há confiança capaz de desenvolver a coragem no mentorado para assumir riscos e atitudes mais ousadas em relação ao mundo do trabalho.

Aconselhamento: o mentor provê conselhos que ajudam o mentorado a explorar suas preocupações que podem interferir em seu senso de autocompetência no trabalho. O mentorado pode falar abertamente sobre suas ansiedades, medos e dúvidas que o desviam do trabalho produtivo. Os mentores podem assumir o papel de ouvintes ou terapeutas, apoiando a auto-exploração. Através desse processo, o mentorado é capaz de suportar e defender interesses pessoais mais eficazmente.

Amizade: é caracterizada como uma função de interação social, que resulta em envolvimento mútuo e entendimento, numa troca informal sobre experiências no trabalho. A relação provê uma sensação de bem-estar e regozijo resultante da interação social informal, da ligação e da compreensão mútua. A relação de amizade propicia alívio na pressão do trabalho ao almoçarem juntos, por exemplo, e compartilhar experiências.

Merriam (1983) argumenta que, na educação, o mentor é amigo, guia, conselheiro, e, acima de tudo, um professor. A autora aponta as lacunas deixadas pelos resultados das pesquisas nos meios educacionais, que não oferecem nenhuma noção clara de como um mentor é diferente de um professor influente, e se eles podem ser diferenciados.

Neste estudo, a preocupação está sobre os mentores dos dirigentes acadêmicos. Como visto, as funções da mentoria são características essenciais que diferenciam as relações de desenvolvimento de outras relações no trabalho (KRAM, 1985).

Tomando-se como base a pergunta de pesquisa deste estudo e o referencial teórico acerca do fenômeno investigado, este estudo *busca conhecer, na perspectiva dos dirigentes, as funções de mentoria oferecidas pelos mentores, ou seja, saber como esse apoio é provido.*

Este capítulo exibiu a base teórico-empírica que fundamenta a proposta central desta pesquisa. Como visto, o eixo teórico deste estudo foi construído a partir da literatura acadêmica sobre mentoria, recorrendo também à teoria da aprendizagem de adultos. Ademais, a orientação social da aprendizagem foi priorizada ao longo do desenvolvimento teórico. Convém observar ainda que, sob a ótica dessa perspectiva teórica, a aprendizagem ocorre através da observação e da interação com outras pessoas em contextos sociais.

O capítulo seguinte tem o objetivo de expor as escolhas metodológicas deste estudo. São apresentados os pressupostos básicos do método, o locus da investigação, o desenvolvimento da pesquisa, que inclui o estudo-piloto, o pré-teste e a coleta de dados definitiva. São mostrados os instrumentos utilizados para a coleta de dados sobre os significados compartilhados, os relacionamentos e as funções de mentoria. A apresentação dos procedimentos metodológicos segue a mesma seqüência em que os dados foram coletados.

3. Metodologia

Para Merriam (1998), as perguntas de pesquisa retratam o pensamento do pesquisador sobre os fatos mais significativos para se estudar. Elas conduzem a investigação e determinam como os dados devem ser coletados. Desse modo, como visto no capítulo da introdução, a pergunta de pesquisa: *como a mentoria se relaciona com a aprendizagem quanto ao apoio para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho e à carreira profissional dos dirigentes de uma organização familiar de ensino superior privada?* desdobra-se em questões norteadoras a respeito dos participantes ao longo de suas carreiras profissionais. Tais questões são apresentadas no quadro da estrutura geral da tese, que por questão de espaço, está no APÊNDICE A.

Ainda são muito escassas as pesquisas que envolvem a compreensão do processo de aprendizagem dos dirigentes, por meio das relações de mentoria, em organização familiar educacional de ensino superior. Apesar do contexto favorável ao estabelecimento das relações de mentoria, isso acontece, em parte, devido à informalidade das relações, fato que dificulta a identificação e a compreensão da própria dinâmica do processo. Além de tudo, raras pesquisas têm feito referência ao modo como a mentoria se relaciona com a aprendizagem quanto ao desenvolvimento profissional dos dirigentes que ocupam funções administrativas.

Do processo de revisão da literatura, depreendem-se as implicações para a pesquisa e as considerações metodológicas sobre a vertente da aprendizagem social e os processos de mentoria. No estudo sobre os processos de aprendizagem dentro das organizações, faz-se relevante focar a literatura sobre o assunto e suas considerações metodológicas (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001). O fortalecimento da perspectiva social na aprendizagem organizacional e a evolução de metodologias que permitam que o tema seja investigado empiricamente são referidos pelos autores como uma tendência na literatura.

Como reforçam Esterby-Smith e Araújo (2001), há necessidade de concentração de esforços de pesquisa, na análise de micropráticas ou microprocessos de aprendizagem, dentro do ambiente organizacional. E isso demanda estudos de casos intensivos e uso de estratégias qualitativas de pesquisa (BASTOS et al., 2002). Para investigar processos de aprendizagem dentro das organizações defende-se um maior uso de métodos qualitativos de pesquisa (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001). Neste sentido, a investigação deste estudo segue as orientações da pesquisa qualitativa.

A aprendizagem e a mentoria são referidas, na teoria, como um processo, quer sejam tomadas nos níveis individual ou organizacional, cuja dimensão temporal está embutida na sua própria definição. Assim, em relação à dimensão temporal, por questões de limitação de tempo, esta pesquisa caracteriza-se como sendo do tipo seccional, ou seja, em um determinado momento, foram coletados dados relativos à aprendizagem dos dirigentes.

3.1 Pressupostos básicos do método

Quanto à estratégia de pesquisa, adotou-se o estudo de caso (YIN, 2001). São características típicas dos casos, a sua complexidade e a sua intrincada relação com o contexto (MERRIAM, 1998). A unidade de análise, o caso em si, é a relação de mentoria dos professores-dirigentes de uma faculdade de ensino superior privada, do Recife. Entende-se como dirigentes aqueles que ocupam altos níveis hierárquicos dentro da organização e englobam as seguintes categorias: presidentes, diretores, diretores acadêmicos, coordenadores de curso e coordenadores de estágio. São estudadas as relações informais de mentoria entre os dirigentes da faculdade e seus mentores, de forma que o caso seja composto das interações de desenvolvimento construídas pelos dirigentes.

O caso único pode representar uma valiosa contribuição à base de conhecimento e a construção da teoria. O estudo de caso único é aqui justificável sob as condições de representar: (a) um caso típico ou representativo. Parte-se do princípio de que as lições que se aprendem do caso fornecem informações sobre as circunstâncias e condições de uma situação ou do dia-a-dia; (b) um teste da teoria existente. Pode ser utilizado para determinar se as proposições de uma teoria são corretas ou se outras explicações alternativas são mais relevantes (YIN, 2005). Vale salientar que não se pretende estudar tudo sobre o caso, mas, sim, somente as proposições delimitadas no problema de pesquisa e resumidas nas questões desta pesquisa.

A escolha da faculdade pesquisada ocorreu devido a algumas considerações: primeiro, a ampla possibilidade de ser um caso revelador, ou seja, um estudo que reflète alguma situação da vida real de como aprendem os dirigentes da faculdade; segundo, na tentativa de contribuir em termos teóricos e práticos. Ao investigar o problema de pesquisa nessa faculdade, objetivou-se preencher, como se disse na teoria, uma lacuna de raros estudos que unem as temáticas da mentoria e da aprendizagem nesses contextos, privado e familiar. Do

ponto de vista prático, devido ao ascendente crescimento de faculdades particulares, os possíveis resultados deste estudo podem contribuir para sistematizar alguns programas de desenvolvimento profissional para os novos e atuais gestores da área. Em terceiro lugar, foram consideradas, ainda, na escolha deste caso, a experiência e a credibilidade do pioneiro desse tipo de empreendimento e de seus familiares na área educacional. Por último, o fato de os dirigentes acadêmicos que compuseram o caso possuírem diferentes faixas etárias e experiências igualmente diversas no cargo.

Merriam (1998) aponta o estudo de caso como o método de pesquisa mais adequado quando se pretende desenvolver estudos em profundidade, como resgate dos significados. Nesse tipo de pesquisa, o interesse está no processo, no contexto e na descoberta. Os estudos de casos representam, pois, a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em “fenômenos contemporâneos”, inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005). Em outras palavras, o método de estudo de caso deve deliberadamente ser usado, quando se deseja lidar com condições contextuais – acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao fenômeno de estudo (Ibid.,p.32).

Este estudo busca, portanto, compreender o processo de aprendizagem de professores que assumem cargos de direção em uma faculdade de ensino superior, através de uma abordagem qualitativa, como estudo de caso interpretativo. Decidiu-se, nesta pesquisa, utilizar uma abordagem qualitativa, pois se entende que é coerente com a problemática de pesquisa do estudo. O estudo qualitativo, comumente, é bastante descritivo e é usado porque as teorias existentes não são suficientes para explicar adequadamente o fenômeno em questão. O objetivo não é testar teorias, sendo assim, não há hipóteses para serem deduzidas da teoria (MERRIAM, 1998).

A abordagem interpretativa permite a compreensão das relações de mentoria e do processo de aprendizagem, a partir de depoimentos dos sujeitos da pesquisa, buscando-se captar como eles o interpretam e percebem. Ao se posicionar no paradigma interpretativista, a pesquisa entende que este “se fundamenta na visão de que o que acontece na realidade social não existe em qualquer sentido concreto, mas equivale ao produto das experiências subjetivas e intersubjetivas das pessoas” (SILVA, 2000; LUCENA, 2001, p.63).

3.1.1 Locus da investigação

A faculdade de ensino superior pesquisada – a Faculdade Boa Viagem (FBV) - foi inaugurada em 30 de abril de 1999. Apesar da faculdade ser uma instituição que começou suas atividades, há oito anos, o grupo que dirige a instituição, liderado pelo pioneiro, possui uma larga experiência na área de educação de aproximadamente 40 anos. Experiência esta adquirida através da direção do Colégio Boa Viagem (CBV), Instituição fundada em 08 de dezembro de 1967, de muita tradição no Estado, e que deu origem à Faculdade em que ocorre este estudo. Quanto à estrutura física, a faculdade está localizada na zona sul da cidade do Recife, numa área de 27.000m e oferece 60 salas de aula.

Os cursos oferecidos, na primeira etapa, foram quatro: Administração de Empresas, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Engenharia de Produção. Atualmente, há um total de 14 cursos de graduação, conforme TABELA 5 (3), a seguir, e um mestrado em Gestão Empresarial (*Stricto sensu*) distribuídos em dois *campi* e três espaços executivos.

A população dos dirigentes da faculdade pesquisada é de aproximadamente trinta indivíduos. Foram entrevistados diretores e coordenadores de cursos (cursos Superiores de curta duração; cursos de Graduação e cursos de Pós-Graduação *Lato sensu*). Dos cursos de graduação foram entrevistados 10 coordenadores. Os respondentes coordenavam os seguintes cursos de graduação: Educação Física; Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Economia, Hotelaria; Ciência da Computação e Engenharia de Produção; Design de Interior, Design de Moda, Publicidade e Propaganda. Apesar de várias tentativas, não foi possível entrevistar a coordenação do curso de Direito. Os três coordenadores de cursos de graduação da área de saúde não foram incluídos na pesquisa por tratar-se de cursos recentes na Instituição.

A missão da faculdade é descrita a seguir.

“Comprometer-se com uma educação integral de qualidade em todos os níveis de ensino, extensão e pesquisa, utilizando-se de conhecimentos científicos e filosóficos, e de tecnologias inovadoras, que propiciem a formação do cidadão competente, intelectual e profissionalmente, e consciente de suas responsabilidades individual e social”.

TABELA 5 (3) – Cursos em andamento na Faculdade Pesquisada

Graduação	Pós-Graduação (Lato sensu)	Pós-Graduação (Stricto sensu)
Área I – Saúde		
Medicina		
Enfermagem		
Psicologia		
Educação Física		
Área II – Negócios		
Administração de Empresas	MBA em Moda	Mestrado em Administração
Ciências Contábeis	Contabilidade, Controladoria e Finanças	
Economia	Gestão e Políticas Públicas	
Hotelaria		
Área III – Exatas		
Ciência da Computação	Engenharia de Software	
Engenharia de Produção		
Área IV – Design e Comunicação		
Design de Interior	Design de Interior	
Design de Moda		
Publicidade e Propaganda		
Área V – Jurídica		
Direito	Direito e Processo do Trabalho	
	Direito Processual Civil	
	Direito Judiciário e Magistratura do Trabalho	

Fonte: dados coletados em fev. 2007.

Foram pesquisados, aproximadamente, 70% da população. Participaram da pesquisa, 21 dirigentes. Do total de entrevistados, quatro são pertencentes a uma mesma família e estão atuando na direção da empresa. O demais dirigentes, 15 coordenadores e 02 diretores (direção Acadêmica e direção Adjunta de Pós-Graduação e Pesquisa) não possuem vínculo familiar direto com o pioneiro do empreendimento educacional.

Os dirigentes pesquisados responderam a um roteiro de entrevista semi-estruturado para identificar, em ordem de importância, o principal mentor, que mais o influencia, ou influenciou, na vida profissional. Foi analisada a relação informal de mentoria estabelecida com o principal mentor dos respondentes, identificando-se também as funções de mentoria associadas a este vínculo. A próxima seção mostra as etapas da pesquisa.

3.2 Desenvolvimento da Pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em três etapas sucessivas e complementares, descritas nas seções seguintes. Primeiramente, foi realizado um estudo-piloto; em seguida, um pré-teste e, na terceira etapa, foi feita a coleta de dados definitiva do estudo.

O desenvolvimento desta pesquisa foi orientado por um protocolo de estudo de caso, como mostrado no APÊNDICE B, previamente construído e aprimorado na etapa exploratória e do pré-teste. O protocolo é um instrumento orientador e regulador da condução desta estratégia de pesquisa e constitui-se num forte elemento para mostrar a confiabilidade da pesquisa (MARTINS, 2006). E, ainda, de acordo com Yin (2005), o protocolo pode ser uma das táticas principais para aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador ao realizar a coleta de dados a partir de um estudo de caso único.

O estudo-piloto e o pré-teste que, precederam a etapa da coleta de dados definitiva, foram úteis para ajudar também a definir os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na próxima seção, o estudo-piloto inicia a apresentação do desenvolvimento da pesquisa.

3.2.1 Estudo-Piloto

A etapa exploratória teve o intuito de aprimorar os planos para a coleta de dados e de confirmar a relevância, presença e pertinência do problema de pesquisa no contexto acadêmico.

Yin (2005, p.104) esclarece que “a preparação final para fazer a coleta de dados é a realização de um estudo-piloto”. O autor afirma que o estudo de caso piloto pode auxiliar na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados, tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos. Lakatos (2005) complementa que a pesquisa-piloto tem, como uma das principais funções, testar o instrumento de coleta de dados.

A etapa do estudo-piloto foi realizada com quatro professores do Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal de Pernambuco, no período de 10 a 15 de fevereiro de 2006. Todas as entrevistas foram agendadas previamente. O tempo utilizado para cada entrevista durou de 10 a 45 minutos. Nas entrevistas foram utilizadas as questões do protocolo de entrevista-piloto. O propósito deste procedimento foi conhecer um pouco mais

sobre as temáticas em discussão, isto é, tratou-se de uma “sondagem” sobre as temáticas do estudo e do contexto acadêmico. Os resultados obtidos foram tratados através da análise de conteúdo. Essa etapa permitiu esclarecer dúvidas e melhor direcionar e planejar a coleta de dados do estudo. Por exemplo, foi possível identificar lacunas, melhorar e ampliar as sete questões do roteiro de entrevista piloto, com o propósito de melhor atender às questões de pesquisa.

Devido à importância de se conhecerem os processos de aprendizagem desses gestores acadêmicos, todas as entrevistas foram realizadas exclusivamente pela pesquisadora. Nas entrevistas, procurou-se conhecer como aprendem os dirigentes de educação de ensino superior e quais os relacionamentos de mentoria construídos ao longo de sua carreira que influenciaram, ou têm influenciado, a sua atividade profissional. Através dessa compreensão foi possível definir linhas de investigação para a próxima etapa.

O relatório-piloto tentou ser objetivo em relação às lições assimiladas, tanto para a pesquisa quanto para os procedimentos de campo (YIN, 2006). Essa etapa da pesquisa permitiu captar o que poderia estar subjacente, ou explícito, em cada questão do roteiro de entrevista, nessa versão preliminar. Ademais, foi possível dimensionar o tempo das entrevistas e modificar, ou apenas alterar, a ordem de exposição de algumas questões, ou expressões, não compreendidas pelos professores entrevistados.

Foi possível também confirmar a relevância das temáticas em estudo. Essa etapa foi permeada por um zelo de melhorar a qualidade do instrumento de investigação: o protocolo de entrevista. Além disso, propiciou treinamento e habilidade nas técnicas de entrevista à pesquisadora. Após o estudo-piloto foram feitos ajustes ou modificações nas questões e no processo, conforme decisão da pesquisadora ou recomendações da etapa-piloto.

A seguir, a etapa do pré-teste prossegue a descrição do desenvolvimento da pesquisa.

3.2.2 Pré Teste

Após as modificações da etapa anterior, o protocolo de entrevista passou por testes com uma pequena amostra de professores dirigentes, antes de sua utilização definitiva. O que se desejou com o pré-teste foi o aprimoramento e o aumento da confiabilidade e validade, ou seja, garantias de que o instrumento se tornasse adequado à finalidade da pesquisa (MARTINS, 2006).

Yin (2005), por sua vez, alerta que um teste-piloto não é um pré-teste; e que o pré-teste é a ocasião para um ‘ensaio’ formal, em que o plano pretendido para a coleta de dados é utilizado de uma forma tão fiel quanto possível, como rodada final de testes.

Nesta etapa, foram realizadas entrevistas com dois outros professores-dirigentes com características semelhantes às da população do estudo final. Destes entrevistados, um era especialista na temática de mentoria e ocupava cargo de direção em uma faculdade de ensino superior privada e familiar, ou seja, no mesmo contexto pretendido da investigação. Este procedimento permitiu à pesquisadora testar as questões de entrevista e ajudou a descobrir áreas que não tinham sido previamente consideradas.

O pré-teste seguiu o protocolo de entrevista (APENDICE D) e foi alimentado a partir dos resultados da etapa-piloto (APÊNDICE C). As entrevistas foram realizadas na segunda quinzena do mês de março de 2006. A primeira entrevista durou cerca de 60 minutos e, a segunda, aproximadamente de 70 minutos.

Ao término da entrevista, buscou-se indagar os respondentes sobre as principais dificuldades encontradas para responder às questões de entrevista e suas sugestões para melhoria das questões que comporiam o protocolo de entrevista final.

A localização de uma das questões do roteiro de entrevista, percebida pela pesquisadora e confirmada pelos entrevistados, foi considerada indevida. A questão estava em localização inapropriada por não seguir a seqüência lógica da estrutura do protocolo de entrevista. Por exemplo, após o pré-teste, o bloco sobre papel do contexto (acadêmico e familiar), foi relocado para o final do roteiro de entrevista.

Das contribuições advindas da etapa do pré-teste foram observados os seguintes aspectos:

- (1) os itens 11 e 12 (APÊNDICE D) foram reformulados;
- (2) foi feito o deslocamento do enunciado inicial, que se repetia acima de cada expressão indutora da evocação livre. Este enunciado foi colocado de forma única, como um cabeçalho no topo da página, antecedendo a primeira expressão indutora com o intuito de facilitar a leitura, deixando-a menos repetitiva;
- (3) o treinamento e, simultaneamente, a confirmação da efetividade da técnica dos fichários, instrumento utilizado para identificar as funções da mentoria;
- (4) o resultado das entrevistas indicou a diversidade de mentores dos dirigentes e que estes tiveram (ou têm) mentores que influenciam sua carreira acadêmica.

O pré-teste possibilitou também a obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados (LAKATOS, 2005). Esses resultados puderam consubstanciar a elaboração das questões do protocolo de entrevista final usado para coleta de dados.

Na seção seguinte, serão abordados aspectos referentes à coleta definitiva de dados da pesquisa.

3.2.3 Coleta de dados

Nesta seção, são relatados os procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados da pesquisa. A organização das seções, descrita a partir deste ponto, segue a mesma seqüência em que os dados foram coletados. Os procedimentos são apresentados nesta ordem: a subseção inicial apresenta os procedimentos para identificação dos significados compartilhados sobre a aprendizagem dos administradores acadêmicos; em seguida, relatam-se os procedimentos para a coleta de dados sobre as relações de mentoria baseado na tipologia da rede de relações de desenvolvimento tratada por Higgins e Kram (2001). E, por fim, os procedimentos para a coleta de dados sobre as funções de mentoria. Nas subseções serão mostrados os instrumentos utilizados na coleta de campo, o tratamento atribuído às informações obtidas e, ainda, a distribuição e apresentação dos resultados.

Cinco fases antecederam a pesquisa de campo propriamente dita. Primeiramente, foi solicitada permissão para executar o estudo, junto à direção da Faculdade. Para Martins e Lintz (2000), é relevante contar com a permissão formal do principal responsável pela unidade em estudo. O papel do pesquisador deve ser claro para aqueles que lhes prestam informações, para não correr o risco de ser confundido com elementos que inspecionam, avaliam e supervisionam atividades. A segunda fase consistiu em elaborar uma lista de todos os professores-dirigentes da faculdade e identificar aqueles que participariam do estudo. Na terceira fase foi estabelecido um primeiro contato pessoal com os possíveis participantes, para informar sobre a pesquisa e convidá-los a participar do estudo. Nessas três fases citadas, contou-se com o auxílio da diretora adjunta da pós-graduação e pesquisa da própria faculdade. Yin (2005) argumenta que, nas entrevistas para o estudo de caso, a colaboração de respondentes-chave são sempre fundamentais para o sucesso de um estudo de caso, sendo também denominado de '*informantes-chave*'. Na quarta fase, a própria pesquisadora fez contatos telefônicos com cada professor, para agendar as datas das entrevistas. Por último, foi enviada uma comunicação eletrônica (e-mail) aos participantes contactados, para reforçar e

lembrar a data agendada da entrevista e agradecer previamente a sua disponibilidade em participar da pesquisa.

A seguir, são relatados os procedimentos metodológicos para identificação dos significados compartilhados pelos professores-dirigentes.

3.2.3.1 Significados compartilhados

A dimensão cognitiva foi capturada, em primeiro lugar, para evitar vieses, o que poderia ocorrer, caso as entrevistas fossem aplicadas primeiro e se verbalizasse qualquer dos termos: mentoria, mentores ou mentorados. No primeiro bloco, os professores foram solicitados a fazer evocações livres sobre as idéias que possuíam com relação à aprendizagem dos dirigentes de faculdade de ensino superior. Até esse momento, não foi mencionado o conceito de mentoria.

3.2.3.1.1 Componentes cognitivos para análise da aprendizagem dos dirigentes

Esta primeira etapa ocorreu através do teste de evocações de palavras com os 19 professores pesquisados. O teste de evocações livres, ou associações livres, é apresentado no APÊNDICE E.

O teste de evocações é referenciado pela teoria das representações sociais, porém não se esgota nela. O teste de evocações de palavras constitui um dos principais métodos para efetuar o levantamento dos possíveis elementos constituintes do núcleo central da representação, combinando-se a frequência (significado compartilhado) com a ordem de evocação das palavras (significado individual) dos entrevistados (FISCHER et al., 2003; MARQUES, et al., 2004; VERGARA, 2005).

A aplicação da técnica de evocação livre consistiu em solicitar a cada participante que mencionasse, livremente, o que lhe ocorria imediatamente à mente, a partir de duas expressões indutoras: (1) *Como* os dirigentes aprendem; e (2) *Através de quem* os dirigentes aprendem para o desenvolvimento profissional. À medida que os dirigentes desenvolviam suas falas, a pesquisadora transcrevia, em frases curtas, as idéias formuladas até um limite de 10 evocações. Encerradas as idéias sobre cada conceito, as evocações anotadas eram apresentadas aos respondentes para confirmação e, caso concordassem com os registros, em seguida os hierarquizassem. Este julgamento, feito pelos dirigentes a partir da lista com as

suas próprias evocações, através da devolução dos dados, teve por propósito assegurar a validade interna do estudo, ou seja, o quanto as descobertas são congruentes com a realidade. Contudo, apesar do rigor metodológico, alerta-se que este método não exclui a possibilidade de vieses, na interpretação dos dados (MERRIAM, 1998).

A partir das evocações dos entrevistados, foi feita a análise de conteúdo para identificar as unidades de análise que se repetiam nas suas respostas. As palavras ou expressões listadas foram classificadas em categorias semânticas, com base em um sentido próximo. Por exemplo, “pesquisar em revistas” e “leitura de livros”, são frases que poderiam pertencer a uma mesma categoria semântica, ou seja, auto-aprendizado. As categorias, que apareceram uma única vez foram desprezadas, por serem consideradas pouco representativas.

Os dados obtidos a partir das evocações foram tratados estatisticamente, utilizando-se o *software* SPSS 10.0, que permitiu o cálculo da frequência e a ordem média de evocação de cada categoria. Os dados quantitativos sobre a concepção de aprendizagem dos dirigentes foram utilizados apenas como base para a construção da representação gráfica.

O produto obtido por meio da evocação ou associação livre foi analisado pela técnica de quatro quadrantes. Essa técnica, ao combinar a frequência e a ordem de evocação, possibilita a distribuição dos termos produzidos segundo a importância atribuída pelos sujeitos (OLIVEIRA, et. al., 2001; FISCHER, et al., 2003; MARQUES, et al., 2004; VERGARA, 2005). O resultado foi distribuído em um diagrama de quatro quadrantes que ajudou a identificar os elementos centrais. Portanto, a força de cada evocação foi definida a partir da frequência e da ordem média de ocorrência (Ex: a evocação “relacionamento interno” ocorreu 17 vezes em uma ordem média de 3º lugar).

A etapa seguinte trata da diversidade da rede de mentoria, na qual foram obtidos os nomes dos principais mentores que compuseram a rede de relacionamentos de aprendizagem dos dirigentes.

3.2.3.2 Diversidade da rede de mentoria

Nesta segunda etapa da coleta de dados, foi solicitado ao entrevistado que mencionasse quais relacionamentos de mentoria foram construídos ao longo de sua carreira profissional. Os professores dirigentes informaram, em ordem hierárquica, o nome das três principais pessoas que consideravam importantes na sua rede de relações, ou seja, as três

pessoas que mais os influenciaram com relação ao que fazem hoje. Também foi solicitado que identificassem qual o papel social desses três principais mentores (ex. professor, sócio, amigo, parente, etc).

Para se identificar e visualizar os principais relacionamentos de mentoria construídos pelos dirigentes, ao longo da sua experiência profissional foi utilizado o *software* de análise e desenho de redes: UCINET 6.0. Os dados da primeira etapa da pesquisa que identificaram, em ordem de importância, o nome e o papel social dos três principais mentores, por sua vez, alimentaram o software UCINET 6.0.

A próxima subseção mostra os procedimentos para captar informações sobre a intensidade da rede de mentoria dos professores-dirigentes.

3.2.3.2 Intensidade da rede de mentoria

Nesta etapa da pesquisa, foi utilizado um roteiro de entrevista com 17 questões distribuídas em três blocos. Cada bloco de questões foi associado aos objetivos da pesquisa. Assim sendo, o primeiro bloco referiu-se ao principal mentor do respondente e foi composto de cinco questões. O segundo bloco contemplou questões relacionadas à aprendizagem e foi composto por três questões norteadoras. Já o terceiro bloco, que contemplou questões relacionadas às funções de mentoria (sob a perspectiva do mentorado) foi constituído de nove questões. Tanto na elaboração do teste de evocações quanto na elaboração do roteiro de entrevista, partiu-se do mais geral, a aprendizagem dos dirigentes de faculdades privadas, ao mais específico, a experiência pessoal como mentorado.

Os doze primeiros itens do roteiro de entrevista foram aplicados apenas para o principal mentor (1º) referido pelo respondente. Tal opção foi justificada pela preocupação de que a entrevista não se tornasse exaustiva e extrapolasse o tempo previsto, combinado anteriormente com cada dirigente.

Para identificar os tipos de habilidades desenvolvidas, relacionadas ao trabalho ou à carreira profissional, contou-se com o apoio de cinco juízes. Estas pessoas são professores universitários que foram solicitados a identificar o tipo de habilidade presente na resposta de cada entrevistado. Cada juiz recebeu uma lista com as respostas de vinte e um entrevistados sobre a questão “o que tem aprendido com seu principal mentor” e, além disso, também recebeu a definição dos tipos de habilidades desenvolvidas no relacionamento de mentoria,

como visto na literatura (EBY, 1997). Tal procedimento serviu para minimizar vieses da pesquisadora na classificação das respostas.

Para identificar a força, ou proximidade, dos laços de interação entre o dirigente e seu principal mentor, foram utilizadas informações coletadas na questão 5, do roteiro de entrevista (APÊNDICE E). A questão contém cinco indicadores, de acordo com a tipologia de Higgins e Kram (2001), em consonância com a proposição original de Granovetter (1973), tal como se observou na fundamentação teórica.

Vale ressaltar que as entrevistas são investigações estruturadas e constituem fontes essenciais de informação e evidências para o estudo de caso (YIN, 2005). Nesta pesquisa, todas as entrevistas foram realizadas exclusivamente pela pesquisadora. O método de entrevista qualitativa envolve o contato *face a face* com os participantes (REESOR, 1995). Imediatamente após cada entrevista, foram feitos registros escritos de observações e impressões da pesquisadora que, ajudaram na fase posterior da interpretação dos resultados.

Por medida de segurança, as entrevistas foram gravadas, simultaneamente, em gravador convencional e digital, com exceção da primeira entrevista, em que se utilizou apenas gravação convencional. A gravação fornece uma expressão mais acurada das entrevistas como considera Yin (2005), além de possibilitar a fidelidade dos dados. A gravação também permitiu à pesquisadora retomar aos dados originais se algo não estivesse claro na transcrição. Após as transcrições das entrevistas, as áreas de ambigüidade ou respostas vagas foram clarificadas, pela pesquisadora, através de um contato telefônico ou de e-mail enviado para os respondentes.

As 21 entrevistas ocorreram durante os meses de maio, junho e julho de 2006 e foram assim distribuídas: quinze entrevistas realizadas no mês de maio; cinco entrevistas, em junho e uma no mês de julho. A duração de cada entrevista foi de 60 minutos, em média, chegando a 21 horas, aproximadamente, o tempo total das entrevistas.

As informações provenientes das questões abertas da entrevista foram tratadas por meio da análise de conteúdo, sendo criadas categorias descritivas para análise dos dados, com base nos objetivos da pesquisa. Os resultados foram apresentados, na forma de tabelas ou esquemas cognitivos. Os esquemas cognitivos foram construídos com a utilização dos programas *PowerPoint* e *Word*.

Na subseção seguinte será apresentado o procedimento metodológico utilizado para a última etapa da coleta de dados referente às funções de mentoria.

3.2.3.4 As funções de Mentoria

O instrumento usado para identificar as funções de mentoria presentes na relação foram nove cartões fichários (APÊNDICE P), dos quais cinco eram de cor creme, para identificar as funções de carreira e, quatro cartões, na cor verde claro, para identificação das funções psicossociais. Cada cartão-fichário possuía o nome de uma das nove funções de mentoria, segundo Kram (1988) em *Mentoring at work*. Caso o respondente solicitasse esclarecimentos adicionais quanto aos fichários apresentados, ou a pesquisadora percebesse dúvidas por parte deles, recorria-se aos cartões-conceito das funções de mentoria (APÊNDICE Q), com a definição de cada função conforme Kram (1988). Os cartões-conceito seguiram o mesmo padrão dos cartões-fichário, processo mnemônico quanto à cor, ou seja, na cor creme para as funções de carreira e na cor verde-claro, para as funções psicossociais, conforme já se mencionou. Os cartões-conceito estavam disponíveis, reservados sobre a mesa. O uso dos nove cartões-conceito buscou uniformizar a compreensão dos diferentes respondentes sobre as funções de mentoria e minimizar vieses, caso a pesquisadora viesse a propiciar explicações verbais a cada um dos respondentes. Os instrumentos de investigação utilizados para análise das funções de mentoria, os cartões-fichário e os cartões-conceito foram plastificados para fornecer melhor qualidade ao material, melhorar a aparência e gerar atratividade ao respondente.

A técnica dos fichários, aplicada para cada respondente, seguiu cinco procedimentos que, detalhadamente, consistiu em: primeiro, apresentar, por alguns minutos, ao professor-dirigente cinco nomes de elementos, ou seja, funções de mentoria, escritos em cinco cartões (por exemplo, as funções de carreira). Segundo, o respondente foi solicitado a escolher o elemento mais similar, ou seja, que melhor lembrasse a sua experiência com o principal mentor. O procedimento foi iniciado com a função de carreira e depois repetido com a função psicossocial. Dando prosseguimento, em terceiro lugar, foi solicitado ao respondente que atribuisse às duas funções mais similares escolhidas, carreira e psicossocial, uma ordem de importância.

No quarto procedimento, o entrevistado foi solicitado também a escolher o elemento que mais diferisse, ou seja, que menos lembrasse a experiência com o principal mentor. A partir dessa fase, foram repetidos os mesmos procedimentos utilizados quando da escolha do elemento mais similar. Finalmente, após cumprir as fases anteriores, a pesquisadora deixou aberta a questão de similaridades e diferenças, permitindo ao respondente escolher algumas

funções de mentoria que foram relevantes para ele (a), independentemente da sua experiência anterior de mentoria. Todos esses procedimentos foram seguidos e repetidos, individualmente, com os entrevistados da pesquisa.

A técnica dos fichários foi adaptada da “técnica *grid* de repertório”, primeiramente, desenvolvida por George Kelly (1955) para operacionalizar sua teoria do construto pessoal. Reger (1990) explica que, ao desenvolver a técnica de repertório de *grid*, Kelly estava interessado em desenvolver instrumentos nos quais a estrutura de referência e a visão de mundo dos pesquisadores não deveriam ser impostas ao respondente. A “técnica *grid* de repertório” é um conjunto de técnicas de entrevistas inovadoras que extraem respostas de uma maneira semi-estruturada, mas o conteúdo e a estrutura específica das respostas variam de acordo com o respondente.

O repertório de *grid* permite ao pesquisador extrair as semelhanças e diferenças que constituem o construto (ou dimensões) que o respondente usa para diferenciar os elementos. O respondente, então, fornece percepções sobre elementos, junto com constructos auto-fornecidos. Os dados do repertório de *grid* podem ser analisados utilizando-se métodos de análise quantitativo e qualitativo (REGER, 1990).

A utilização da “técnica dos fichários”, além do aspecto inovador, possibilitou uma intervenção menos subjetiva da pesquisadora, uma vez que os procedimentos foram padronizados, passo a passo, e os estímulos partiam de elementos fornecidos (cartões- fichário e cartões-conceito das funções).

Os dados obtidos a partir das funções de mentoria evocadas foram tratados estatisticamente, utilizando-se *software* SPSS 10.0, calculando-se a frequência e a ordem média de ocorrência de cada categoria. O resultado obtido sobre as funções evocadas foi analisado pela técnica de quatro quadrantes que, ao combinar a frequência e a ordem de evocação, possibilitou a distribuição das funções de mentoria, segundo a importância atribuída pelos dirigentes. O resultado distribuído em um diagrama de quatro quadrantes ajudou a identificar os elementos centrais. Os dados quantitativos foram utilizados como base para a construção da representação gráfica (APÊNDICE F e G).

Em resumo, os diversos instrumentos utilizados no trabalho de campo consideraram a problemática de pesquisa. Juntos, as associações livres, o protocolo de entrevista, a técnica dos fichários e a análise das redes de mentoria constroem uma série de possibilidades de informação, através de várias fontes de evidências que são complementares, permitindo aumentar a validade e confiabilidade do estudo (YIN, 2005). Para o autor, “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e

acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (YIN, 2005 p.126).

3.2.3.6 Limites da pesquisa

Esta pesquisa, como já se frisou, tem como objetivo primário compreender a dinâmica do processo de mentoria e sua relação com a aprendizagem profissional dos dirigentes de uma organização familiar de ensino superior privada. Por tal razão, em se tratando de estudo de caso único, este trabalho inviabiliza possíveis generalizações dos resultados obtidos, seja para faculdades do ensino superior privadas, seja para as organizações familiares de uma maneira geral.

Muitos estudos teóricos enfatizam os benefícios advindos da relação de mentoria, e isto, de certa forma, fomenta a necessidade de estudos empíricos que abordem mais a compreensão da dinâmica desses relacionamentos. Neste estudo, todavia, foram examinados, em profundidade, os vínculos de mentoria estabelecidos entre os dirigentes de ensino superior e seus mentores. A pesquisa mostrou que as relações de mentoria foram estabelecidas no campo da faculdade privada e confirmou a intensidade desses relacionamentos.

No entanto, alguns limites devem ser estabelecidos. O primeiro deles, conceitual, refere-se à aceitação da mentoria como uma forma de aprendizagem de adultos, ponto este que não tem aceitação uniforme dos estudiosos da temática da aprendizagem de adultos. Algumas pesquisas incluem outras formas de aprendizagem de adultos como, por exemplo, a auto-direcionada, ou através da experiência e no contexto de trabalho.

O segundo limite refere-se à investigação deste estudo na perspectiva dos mentorados. Entender a mentoria também sob o ponto de vista do mentor (desenvolvedor) pode contribuir muito para a compreensão da relação de mentoria. Estudar o fenômeno da mentoria no campo acadêmico na perspectiva de ambos – mentores e mentorados – e examinar a percepção de cada grupo, em separado, poderia certamente trazer importantes contribuições. É possível que a análise da relação do ponto de vista de ambos chegasse a outros resultados. Tal limite enseja uma pesquisa que inclua a concepção de ambos (mentor-mentorado), o que não pode ser realizado neste trabalho devido à ausência de um universo representativo dos mentores (desenvolvedores) citados pelos dirigentes, inclusive alguns já falecidos. Ao se mensurar a

coerência entre mentor e mentorado, os resultados podem apresentar pouco viés (CHAO, 1998).

A terceira limitação diz respeito ao uso da entrevista como principal instrumento de coleta de dados primários, apesar de largamente utilizada em estudos qualitativos para os quais a profundidade da investigação é fundamental. É possível acontecer o denominado viés do entrevistador. Tais fatores nunca podem ser completamente superados. Procurou-se, então, reduzir sua influência com o uso de um protocolo de estudo de caso e de entrevista. Ademais, outros instrumentos foram utilizados no trabalho de campo, ou seja, as associações livres, a técnica dos fichários e dados secundários de folder e livros sobre a instituição.

A investigação das opiniões dos demais profissionais – dirigentes de cursos mais recentes e outros professores que trabalham na organização – poderia alargar os conhecimentos adquiridos pela pesquisadora sobre o assunto e, possivelmente, conduzir a uma outra leitura do processo de mentoria dos dirigentes da faculdade pesquisada.

A opção metodológica e da natureza da organização pode ter dificultado a análise dos resultados na perspectiva de rede mais complexa. O limite a um mentor ou a três mentores que os respondentes consideravam importantes na sua rede de relações possivelmente, em parte, influenciou o número reduzido de respostas.

Por fim, estudar o caso de forma longitudinal, ou seja, em dois ou mais pontos diferentes no tempo, poderia revelar outras informações. Certas condições mudam com o tempo e os intervalos a serem selecionados podem, portanto, refletir alterações (YIN, 2005).

Apesar das limitações, considerando o aspecto inovador deste trabalho, os resultados contribuem na análise do processo de mentoria ao identificar os significados compartilhados pelos dirigentes, os conteúdos aprendidos com os mentores e, ainda, por mostrar as características da rede de relações de mentoria, em especial, a diversidade e a intensidade das relações. Além disso, identifica as principais funções oferecidas na relação de mentoria e caracteriza os respondentes do estudo. As considerações apresentadas sugerem o desenvolvimento de novos estudos e investigações sobre o tema

Como se pôde observar, este capítulo apresentou os procedimentos metodológicos do estudo, desde as etapas - piloto e exploratória até a coleta de dados definitiva da pesquisa de campo, mostrando assim, toda a trajetória de procedimentos metodológicos. O próximo capítulo versará sobre os resultados da tese, em consonância com os objetivos de pesquisa.

4. Resultados

Este capítulo apresenta a análise e os resultados da tese na ordem a seguir relatada. Na primeira seção, descrevem-se as características dos dirigentes participantes do estudo. Na segunda seção, apresentam-se os resultados relacionados à aprendizagem dos dirigentes, ou seja, os significados compartilhados e o conteúdo da aprendizagem. Na terceira seção, é apresentado o resultado dos relacionamentos de mentoria construídos pelos respondentes, voltados para o desenvolvimento, considerando, para isto, a tipologia desenvolvida por Higgins e Kram (2001). A quarta seção, por sua vez, versa sobre as funções de mentoria. A quinta e última seção, apresenta uma análise que integra a mentoria e a aprendizagem dos dirigentes baseada na premissa de que as relações de mentoria e a aprendizagem são inter-relacionadas, quanto ao apoio para o desenvolvimento de habilidades profissionais dos dirigentes. Na seqüência, tem-se o quadro-resumo que mostra a distribuição dos objetivos específicos por seção, quadro, figura ou gráfico.

Quadro 1 (4) - Síntese dos resultados

Objetivos Específicos	Seção	Quadro	Figura	Gráfico
1. Descrever os significados compartilhados pelos dirigentes a partir das suas evocações com relação à como e a através de quem aprendem para o desenvolvimento desta carreira..	4.2.2 4.2.3	Quadro-3(4) Quadro-4(4)		
2. Identificar o que os dirigentes têm aprendido através dos relacionamentos estabelecidos com seus mentores.	4.3 4.6		Figura-3(4) Figura-8(4)	
3. Conhecer quem são mentores dos professores-dirigentes em uma faculdade de ensino superior privada (quem provê tal apoio).	4.3.3.1	Quadro-2(4)	Figura-4(4) Figura-5(4) Figura-6(4)	
4. Analisar as características da rede de desenvolvimento, em especial, as relações de mentoria, construída pelos dirigentes no que se refere à diversidade da rede social e à intensidade das relações.	4.4.2 4.4.3		Figura-4(4) Figura-5(4)	Gráfico-1 Gráfico-2
5. Identificar as funções de mentoria oferecidas pelos mentores (como tal apoio é provido).	4.5	Quadro-6(4) Quadro-7(4)	Figura-7(4)	

4.1 Descrição dos respondentes

Esta seção tem o objetivo de caracterizar os dirigentes acadêmicos. O resultado apresentado no QUADRO 2 mostra o total de entrevistados da pesquisa (21 dirigentes de uma faculdade privada de ensino superior). Desse total de respondentes, quatro são pertencentes a uma mesma família e estão atuando na direção do negócio, como mencionado, e os demais (15 coordenadores e 02 diretores) não possuem vínculo familiar direto com o pioneiro do negócio educacional.

No que tange à idade dos dirigentes, constatou-se que nove (42,8%) dos respondentes estavam na faixa etária de 25 a 35 anos; cinco (23,8%), entre 36 e 45 anos; quatro (19,04%) entre 46 e 55 anos; dois (9,52%) entre 56 e 65 anos, e ainda, um dirigente (4,76%) entre 66 e 75 anos. Isto denota que a Instituição opta por um perfil jovem de administradores acadêmicos.

O processo de admissão dos professores entrevistados deu-se através de convite para a atividade docente e de coordenação, à medida que se consolidava a idéia, por parte da direção, de abrir novos cursos. Para os dirigentes mais jovens, o convite para trabalhar na faculdade surgiu da sua própria rede de relacionamentos, ou seja, de antigos professores e colegas de outras instituições acadêmicas que já tinham vínculo com a faculdade em estudo. A pessoa que os convidou para trabalhar na faculdade foi considerada por alguns dos respondentes como um mentor.

Quanto à formação educacional dos dirigentes entrevistados, quatro (19,04%) deles possuem doutorado; onze (52,38%) têm mestrado (Stricto Sensu); três (14,28%) especialização (Lato Sensu); dois (9,52%) graduação e um (4,76%) o ensino médio. Resumidamente, quinze (15) dos analisados (71,42% da população) têm mestrado. O detalhamento da área de formação acadêmica de cada respondente pode ser visualizado no APÊNDICE L.

Quanto ao tempo em que os respondentes atuam na instituição, têm-se o seguinte: quatro dos dirigentes possuem até dois anos na faculdade; dois deles têm três anos; um tem quatro anos; cinco deles têm cinco anos; três têm seis anos; dois possuem dez anos e, por fim, quatro respondentes estão na faculdade desde o início do empreendimento. Na época da coleta de dados, a faculdade tinha sete anos de funcionamento.

Do total de entrevistados, onze pertencem ao sexo masculino e dez ao sexo feminino e isto, embora não intencional, propiciou um certo equilíbrio à pesquisa quanto ao gênero dos

respondentes. Dos respondentes que pertencem ao sexo masculino, dez deles indicaram mentores masculinos e apenas um indicou, como principal mentor, uma pessoa do sexo feminino. Por outro lado, dos respondentes do sexo feminino, seis indicaram mentores masculinos e quatro, mentores femininos. Portanto, os resultados mostraram a predominância de mentores masculinos, em especial, para os respondentes do sexo masculino.

A expressão “mentor institucional” mencionada por Merriam (1983) em referência ao trabalho de McCallum (1980), é utilizada, neste trabalho, como sendo aquela pessoa que exerce influência mais intensa na aprendizagem e desenvolvimento profissional e que pertence à mesma instituição do respondente, neste caso, a faculdade em estudo. Assim, nove (42,85%) dirigentes informaram que seu principal mentor pertence à mesma faculdade, ou seja, é institucional e doze (57,14 %), que o mentor não faz parte da instituição (QUADRO 2). No caso de alguns mentores institucionais indicados pelo entrevistado, o relacionamento foi iniciado no ambiente externo à faculdade e permanece ao longo do tempo.

Quadro 2(4) – Perfil do respondente e principal mentor

Relação	Respondente		Principal Mentor		
	Idade	Sexo	Idade	Sexo	Mentor institucional
1°	35	F	56	M	sim
2°	30	F	28	M	sim
3°	52	F	55*	M	não
4°	34	F	60	F	sim
5°	35	F	35	F	sim
6°	45	F	72	M	não
7°	51	M	55*	M	não
8°	39	M	75	M	não
9°	36	M	50	M	não
10°	30	F	44	F	não
11°	33	F	28	M	sim
12°	28	M	42	M	sim
13°	32	M	43	M	não
14°	50	M	40	F	não
15°	56	M	-	M	não
16°	34	M	56	M	sim
17°	55	F	62*	M	não
18°	41	M	70	M	sim
19°	70	M	40*	M	não
20°	61	F	- *	F	não
21°	42	M	70	M	sim

Fonte: dados coletados

* mentor já falecido

Na próxima seção, apresentam-se os resultados dos significados compartilhados pelos professores-dirigentes e o conteúdo da aprendizagem adquirido por meio das relações de mentoria.

4.2 A Aprendizagem dos dirigentes acadêmicos

Esta seção expõe os resultados da primeira questão norteadora do estudo. Primeiramente, mostra-se os componentes cognitivos utilizados; em seguida, apresentam-se, em duas subseções, os significados compartilhados sobre como e através de quem aprendem os dirigentes.

O apoio que os dirigentes acadêmicos buscam através da rede de desenvolvedores (mentores) é operacionalizado por uma rede mais ampla de relacionamentos, inclusive, no contexto acadêmico. Assim sendo, primeiramente, conhecer e identificar a participação dos relacionamentos interpessoais na aprendizagem dos dirigentes serviu, além de uma abordagem complementar, para corroborar a importância da etapa seguinte da pesquisa, ou seja, compreender os relacionamentos de mentoria.

4.2.1 Componentes cognitivos utilizados na análise da aprendizagem dos dirigentes

Os significados compartilhados pelos respondentes com relação a “como” e a “através de quem” aprendem para o desenvolvimento da carreira profissional foram analisados a partir das evocações dos respondentes e formam a base dos resultados da análise cognitiva apresentada. A técnica do diagrama de quatro quadrantes subsidiou o tratamento dos dados e resultou na identificação dos elementos centrais evocados pelos professores dirigentes. Essa técnica, ao combinar a frequência e a ordem de evocação de cada categoria, possibilita a distribuição dos termos produzidos, segundo a importância atribuída pelos sujeitos. O quadrante superior esquerdo traz os elementos integrantes do *núcleo central* e constituem o núcleo central dos significados compartilhados pelos professores dirigentes (VERGARA, 2005). Os outros quadrantes mostram os elementos intermediários e periféricos.

A seguir, são mostrados os resultados do uso desta técnica, sobre as evocações dos dirigentes entrevistados. Primeiramente, sobre os significados compartilhados pelos dirigentes sobre “como aprendem” e, em seguida, sobre “através de quem” aprendem para o desenvolvimento profissional.

4.2.2 Significados compartilhados sobre como aprendem os dirigentes

O QUADRO 3, a seguir, apresenta as evocações sobre “como aprendem” os dirigentes, com suas frequências e ordem média de evocação (OME) elaboradas a partir das falas dos respondentes. As expressões evocadas (frases, palavras) foram agrupadas em categorias, de acordo com um sentido próximo. Foram evocadas sessenta e sete palavras ou expressões, que foram reunidas em dez categorias semânticas. A pesquisadora optou por descartar do processo de categorização as evocações, cuja frequência foi unitária, não só por terem sido citadas apenas uma vez, mas também por não apresentarem similaridade a outras.

As evocações de nível central, evocações de maior força, ou seja, as evocações que obtiveram maior frequência e ordem média de evocação (OME) mais próximas de um (1º lugar) estão destacadas na cor verde. As evocações de núcleo central obtiveram OME < 2,43 e Frequência > = 6,20 e foram: “a vivência, ou seja, a experiência do dia a dia” e a “formação acadêmica” dos dirigentes.

Para visualização e distribuição das frequências e das ordens médias das evocações intermediárias e periféricas sobre como aprendem os dirigentes, os resultados foram distribuídos em um diagrama de quatro quadrantes apresentado no APÊNDICE I.

Quadro 3 (4) - Evocações sobre “como aprendem” os dirigentes.

Categorias evocadas:	Frequência	Ordem média
Relacionamentos internos	17	3,0
Vivência (experiência do dia a dia)	12	2,3
Formação acadêmica	9	2,3
Professores mais experientes – das federais	5	2,2
Cursos, seminários e palestras.	4	3,5
Auto-aprendizado	4	2,0
Consultoria educacional	3	3,6
Características pessoais	3	2,3
Experiência anterior (bagagem pessoal)	3	2,0
Como docente	2	1,0
Total	62	24,28

Fonte: dados coletados

A análise do conjunto total de evocações revelou que o benefício da vivência do dia-a-dia, ou seja, do aprender fazendo e da formação acadêmica dos dirigentes pode influenciar no desenvolvimento da carreira profissional. Para os respondentes, a aprendizagem é construída a

partir da luta cotidiana contras as dificuldades que surgem no desempenho da atividade profissional.

A idéia que os dirigentes acadêmicos têm com relação a “como aprendem” parece associada à capacidade de conexão (entrosamento) entre sua experiência do cotidiano (Ahamad, 1994; Reesor, 1995) e o conhecimento formal adquirido (formação acadêmica). Isto pode demonstrar a legitimação de que, esse tipo de atividade profissional, não tem recebido da sociedade uma atenção mais específica. Por outro lado, no QUADRO 3, não se pode desconsiderar o papel da interação social na aprendizagem dos entrevistados, em especial, a contribuição dos “relacionamentos internos” que apareceu com a maior frequência de evocação e, neste estudo, inclui os relacionamentos estabelecidas com os colegas (Eby, 1997), a direção acadêmica, os demais professores e alunos.

4.2.3 Significados compartilhados sobre através de quem aprendem os dirigentes

O quarto QUADRO traz as evocações sobre “através de quem” aprendem os dirigentes com suas frequências e ordem média de evocação (OME). Foram evocadas quarenta e seis palavras ou expressões, reunidas em oito categorias semânticas. Neste quadro, as expressões evocadas também foram agrupadas em categorias, de acordo com um sentido próximo e optou-se por desprezar as evocações cuja frequência foi unitária.

As evocações de nível central obtiveram $OME < 2,03$ e $Frequência > = 5,63$. As evocações que obtiveram maior frequência e ordem média de evocação (OME) mais próxima de um (1º lugar) são destacadas na cor verde e foram: a “direção da faculdade”, que inclui a hierarquia formal e a figura de um tutor interno; além dos “coordenadores” (pares).

Um diagrama de quatro quadrantes mostra a visualização e a distribuição das frequências e das ordens médias das evocações centrais, intermediárias e periféricas sobre “através de quem” aprendem os dirigentes, conforme apresentado no APÊNDICE J.

Quadro 4 (4) - Evocações sobre “através de quem” aprendem os dirigentes.

Categorias evocadas:	Somatório das Freqüências	Ordem média
Direção da faculdade	9	1,56
Professores da faculdade	8	2,38
Alunos	7	2,29
Coordenadores (pares)	7	1,57
Antigos professores	5	2,40
Funcionários	4	3,25
Auto aprendizado	3	1,33
Rede de relacionamentos	2	1,50

Fonte: dados coletados

O benefício do relacionamento social aqui estudado é o apoio de pessoas que desempenham diversos papéis sociais e podem influenciar no desenvolvimento da carreira dos dirigentes. A visão que os respondentes têm relacionado a “através de quem” aprendem está associada prioritariamente à sua rede interna de relações, isto é, aprendem através da direção da faculdade, em especial, da direção acadêmica e, também, por meio da troca de experiências entre os pares, ou seja, os demais coordenadores.

Segue depoimento de um entrevistado sobre o assunto: “o processo de mentoria parece existir entre o diretor acadêmico e os demais professores, mas não da direção da faculdade” (entrevistado 4). Por outro lado, a análise do conjunto total de evocações, com exceção da categoria auto-aprendizado, mostrou o benefício da aprendizagem social que ocorre através de uma rede mais ampla de relações de aprendizagem. Estes achados, de certo modo, servem para apoiar a próxima etapa da pesquisa, que busca compreender a rede de relações de mentoria, cujos resultados são apresentados na seção 4.4, mantendo, assim, o encadeamento das evidências sugerido por YIN (2005).

Ahamad (1994) descreveu que a diversidade de padrões e métodos de aprendizagem que existe na literatura provém do contexto de aprendizagem assumido. Segundo o autor a aprendizagem pode ocorrer através de outros indivíduos, compartilhando experiências entre membros do grupo; no trabalho ou no contexto institucional; e através do próprio indivíduo (auto-direcionada).

Neste estudo, como visto, a preocupação recaiu sobre a aprendizagem que é compartilhada entre os dirigentes de faculdade e os seus mentores, portanto, a aprendizagem que resulta da interação e da observação entre os indivíduos.

Respondendo à primeira questão de pesquisa sobre “como” e “através de quem” os dirigentes aprendem, os resultados desta pesquisa convergem para o estudo de Ahamad (1994), e indicam que a aprendizagem ocorre por meio dos relacionamentos sociais, de forma compartilhada entre os membros da faculdade. Contudo, faz-se necessário considerar que a aprendizagem desses respondentes também ocorreu no local de trabalho, por intermédio da vivência do dia-a-dia (QUADRO 3) e de forma auto-direcionada (APÊNDICE I e J). A direção da faculdade e pares, demais coordenadores, são pessoas importantes na aprendizagem dos respondentes.

A seguir, é apresentado o conteúdo da aprendizagem, ou seja, “o que” os dirigentes aprendem com os seus principais mentores.

4.3 Conteúdo aprendido através da relação de mentoria

Esta seção expõe os resultados da segunda questão norteadora desse estudo e mostra, também as razões que levam à aprendizagem dos dirigentes.

Os dados aqui apresentados foram analisados buscando-se estabelecer categorias descritivas. Assim, as evocações dos entrevistados sobre o conteúdo da aprendizagem, adquirido através do principal relacionamento de mentoria, foram agrupadas em conhecimentos, habilidades e atitudes. Essas categorias são classificadas em interpessoais, técnicas e contextuais (Ahmad, 1994; Silva, 2000).

A primeira categoria, conhecimentos, habilidades e atitudes *interpessoais*, foi subdividida em: medidas comportamentais e relacionais. A segunda categoria, conhecimentos, habilidades e atitudes *técnicas*, foi subdividida em: medidas administrativas, medidas comportamentais e conhecimentos específicos. Já a terceira categoria, conhecimentos, habilidades e atitudes *contextuais*, foi subdividida em aspectos da organização, do trabalho e do indivíduo, ambos no contexto profissional.

A seguir, apresenta-se o esquema cognitivo que reúne, de forma gráfica, as respostas dos entrevistados sobre “o que eles têm aprendido” com os mentores. Por questão de espaço, o esquema está dividido em três partes: de início, são apresentadas, na figura 3, as categorias básicas dos conteúdos aprendidos para ser dirigente.

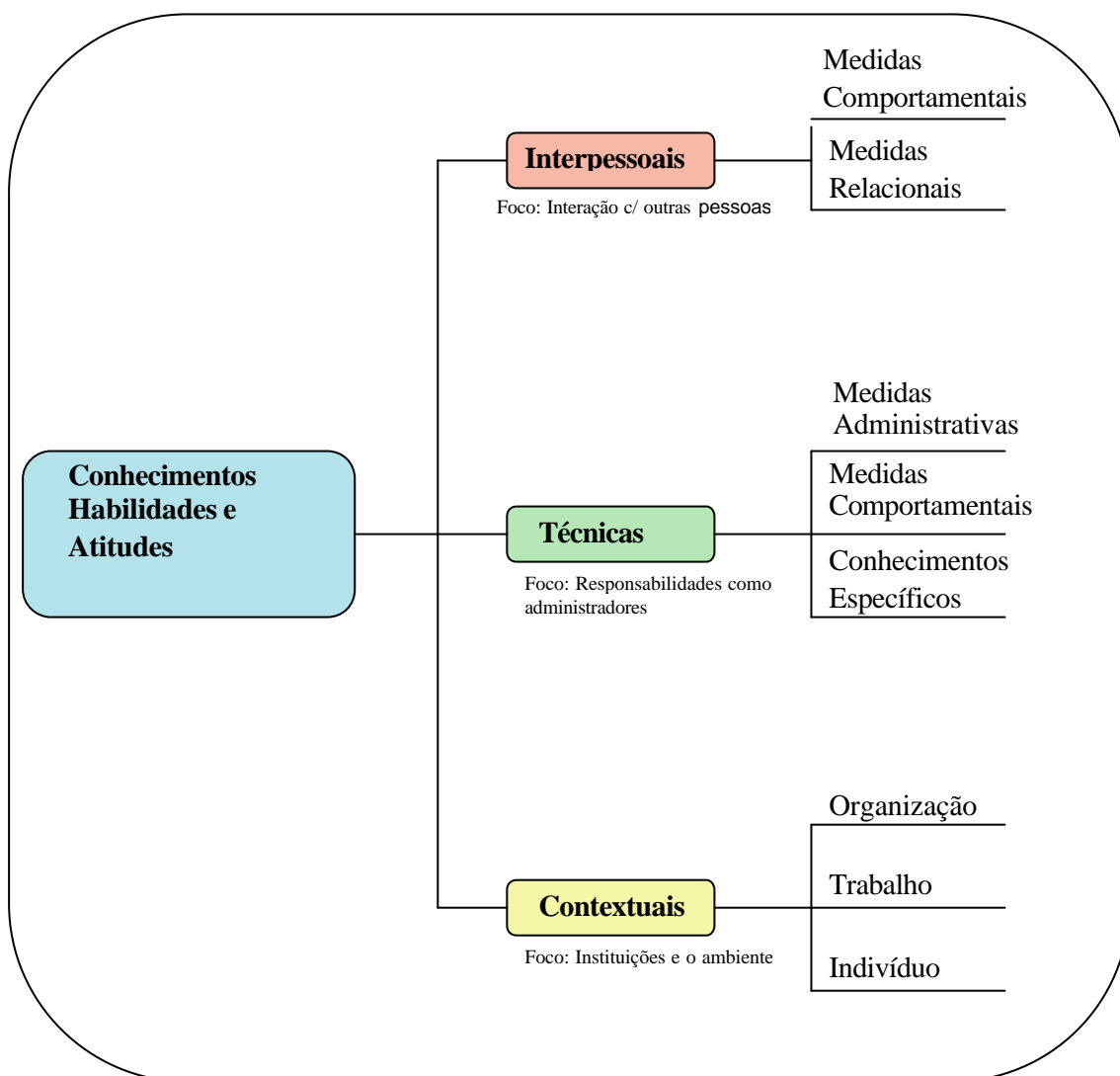


FIGURA 3 – Categorias básicas do conteúdo da aprendizagem dos dirigentes

Este esquema cognitivo que mostra as categorias básicas foi subdividido em três partes (FIGURAS 3A, 3B e 3C), que apresentam as respostas dos dirigentes sobre o conteúdo de aprendizagem adquirido com o principal mentor da sua rede de desenvolvedores.

A FIGURA 3A, a seguir, mostra a “categoria interpessoal” destacada em vermelho e traz as respostas que dizem respeito às seguintes subcategorias: medidas comportamentais e medidas relacionais. Essas duas subcategorias foram elaboradas a partir das respostas compartilhadas pelos dirigentes que abordaram temas vinculados à interação com outras pessoas.

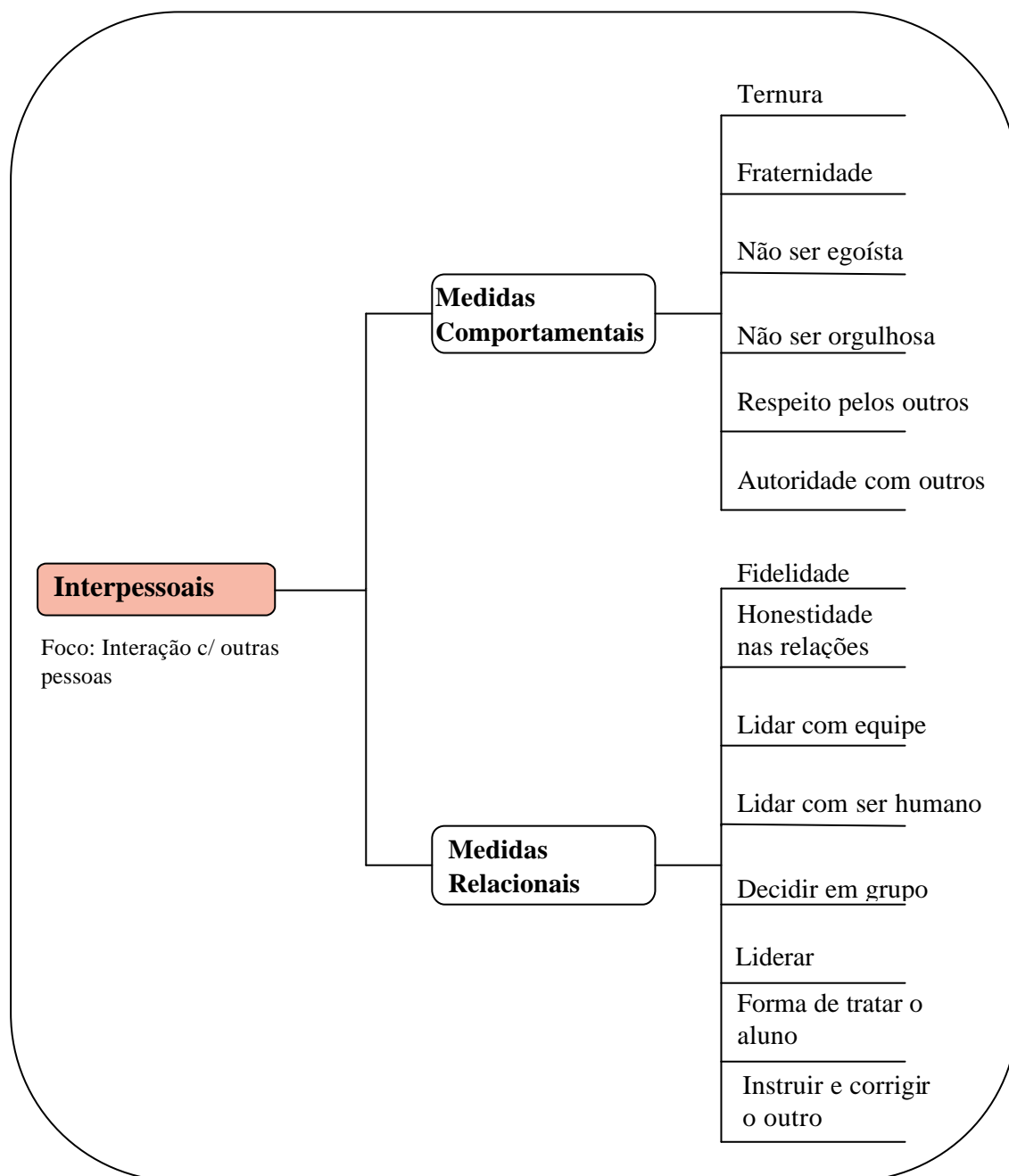


FIGURA 3A - Conhecimentos, habilidades e atitudes interpessoais.

Na interação com outras pessoas, os professores-dirigentes aprendem tanto conhecimentos, habilidades e atitudes, que se referem à própria pessoa (postura comportamental), como conhecimentos, habilidades e atitudes que estabelecem e mantêm um canal para diálogos com outras pessoas de seu ambiente, trabalho ou cargo.

A FIGURA 3 B, a seguir, mostra a “categoria técnica” destacada em verde e traz as respostas voltadas para as suas subcategorias: medidas administrativas, comportamentais e conhecimentos específicos. Essas subcategorias foram elaboradas, a partir das respostas dos

dirigentes, com relação a assuntos voltados para responsabilidade como administradores (gestores) acadêmicos.

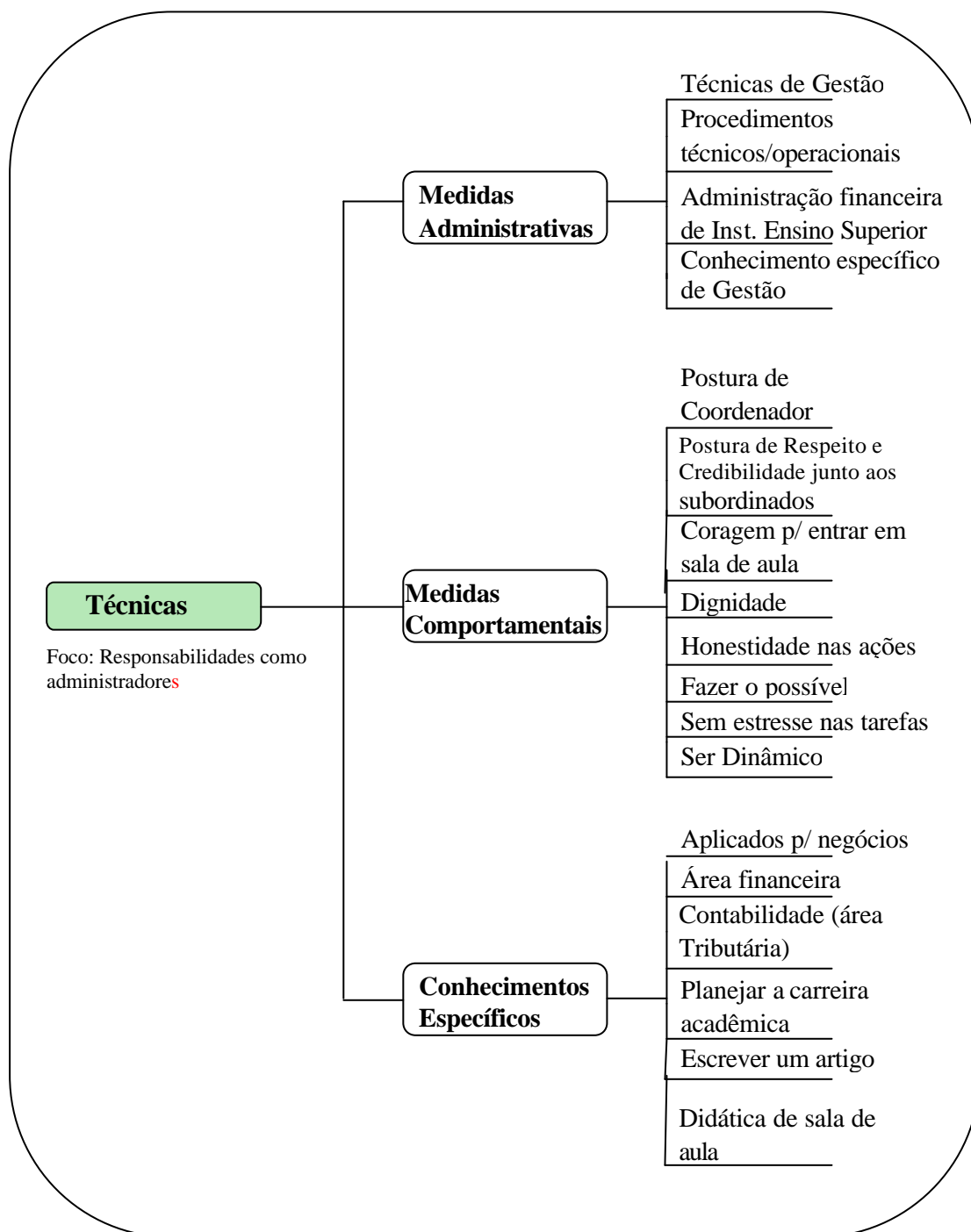


FIGURA 3B – Conhecimentos, habilidades e atitudes técnicas.

Os professores-dirigentes aprendem, ainda, conhecimentos, habilidades e atitudes que ajudam a conduzir as responsabilidades como administradores, isto é, que são necessários

para realizar tarefas inerentes ao dirigente acadêmico. Os assuntos estão associados a experiência gerencial, atitude como administrador (aspecto comportamental) e a conhecimentos específicos.

A FIGURA 3 C, última parte do esquema, mostra as “categorias contextuais”, Ahamad (1994), destacadas em amarelo e compõe a última das categorias básicas. Traz também as respostas relacionadas às subcategorias: organização, trabalho e indivíduo. Essas subcategorias foram elaboradas a partir das respostas dos dirigentes com relação aos conteúdos voltados para o ambiente institucional.

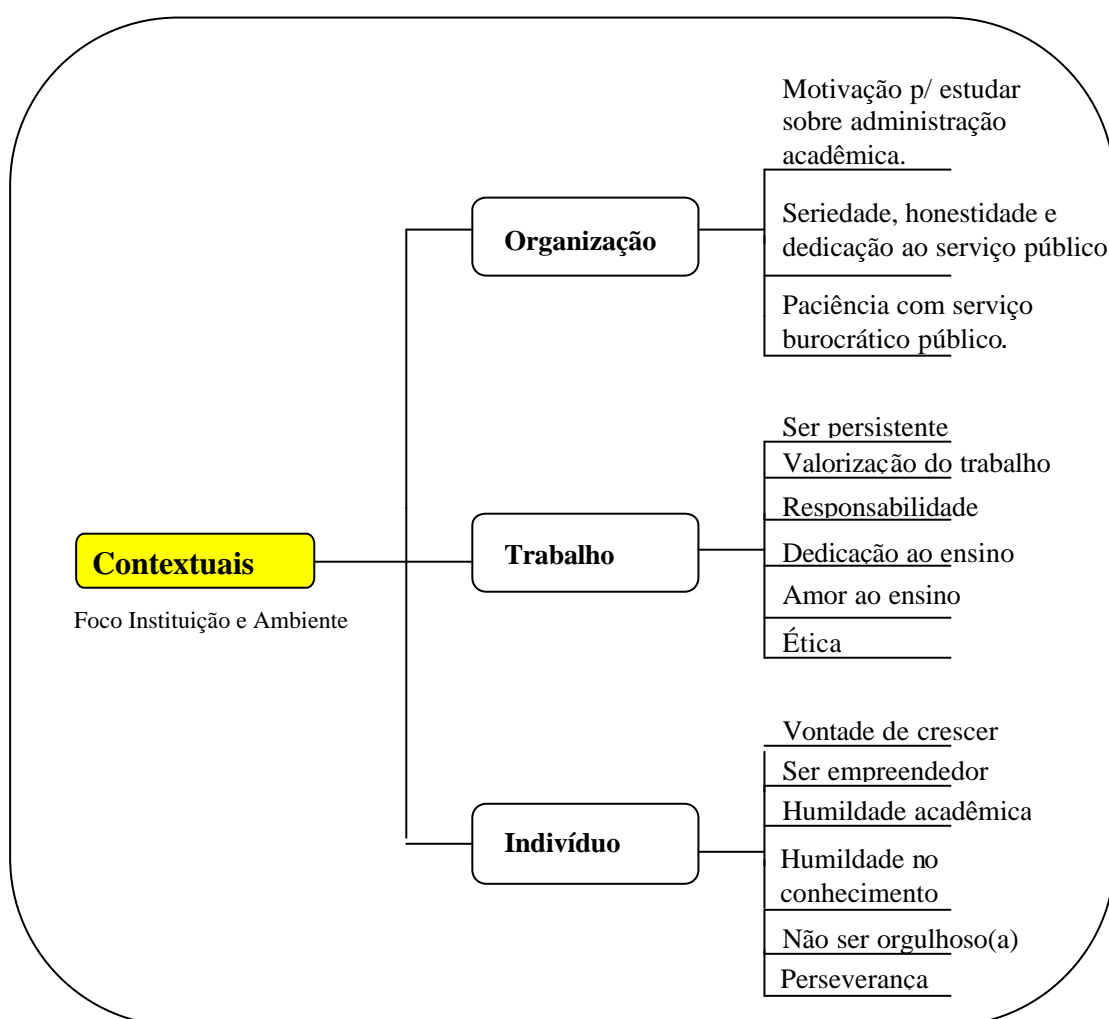


FIGURA 3C - Conhecimentos, habilidades e atitudes contextuais.

Para compreender e lidar com a complexidade da organização e do ambiente, o professor-dirigente aprende conhecimentos, habilidades e atitudes sobre o ambiente acadêmico

onde a instituição está inserida e o ambiente interno da organização, isto é, as atitudes e habilidades individuais relativas ao trabalho.

Em síntese, os resultados desta investigação reforçam os obtidos na teoria sobre mentoria (Eby, 1997), pois os respondentes deste estudo mencionaram, através da experiência de mentoria, o aprendizado de “habilidades relacionadas ao trabalho” que enfoca as experiências que podem ajudar o mentorado a “navegar” na organização. Os exemplos incluem fornecer oportunidades para que os mentorados possam desenvolver competência técnica, melhorar seu desempenho no trabalho e progredir dentro da organização.

Os conteúdos aprendidos revelam o desenvolvimento de habilidades para apoiar os professores-dirigentes no trabalho, em assuntos, tanto de natureza profissional quanto pessoal, que são demandados do dirigente acadêmico. Ademais, os conteúdos adquiridos com os mentores enfatizam o ambiente interno da faculdade e, como esperado, são voltados para o mundo da educação, ao invés dos negócios conforme discutido por Merriam (1983).

Dando prosseguimento às apresentações dos resultados, são mostradas a seguir as razões, presentes na relação de mentoria, favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento da carreira dos professores-dirigentes.

4.3.1 Razões que levam à aprendizagem dos dirigentes

As respostas dos entrevistados sobre o que esteve presente na principal relação de mentoria que pôde favorecer a aprendizagem foram agrupadas em duas categorias: razão relativa aos sujeitos: mentor ou mentorado, “categoria individual”, e razões relativas ao relacionamento de mentoria, “categoria relacional”. As duas categorias foram subdivididas em duas subcategorias: a pessoal e a profissional. As respostas da primeira categoria (categoria individual) foram voltadas prioritariamente para a figura do mentor. Já para o mentorado (respondente) foram apenas duas citações: “admiração pelo mentor”, na subcategoria aspecto pessoal, como uma variável influente na aprendizagem. A segunda categoria de respostas (categoria relacional) valorizou a relação diádica entre mentor e mentorado, enfatizando a participação de ambos no processo de aprendizagem, tanto na subcategoria pessoal como profissional.

As cinco variáveis mais evocadas encontram-se destacadas, em vermelho, no QUADRO 5 e foram: respeito do mentor (quatro citações); confiança no mentor (duas citações); admiração pelo mentor (duas citações); amizade (duas citações) e uma relação

aberta (duas citações). Esta última é referida pelos respondentes como sendo: *‘uma relação de mente aberta de ambas as partes. Sem receio de aprender ou de me sentir inferiorizada. Ele sem receio de dar o exemplo, orientar e dizer o que está certo ou errado’* (entrevistado-1). Todas as demais respostas foram citadas apenas uma vez.

Quadro 5 (4) – Fatores que favorecem a aprendizagem dos dirigentes

Aspecto Pessoal	
Categoria individual	Categoria relacional
(Mentor) <ul style="list-style-type: none"> • Respeito (com alunos e instituição) • Confiança (como pessoa e professor) • Personalidade forte • Firmeza • Amor ao que faz • Humildade, simplicidade • Franqueza, sinceridade 	(Mentor e Mentorado) <ul style="list-style-type: none"> • Amizade • Relação aberta • Relacionamento muito bom • Disponibilidade • Empatia • Liberdade, autonomia • Lealdade • Sentir-se à vontade
(Mentorado) <ul style="list-style-type: none"> • Admiração (pela pessoa e conhecimento do mentor). 	
Aspecto profissional	
Categoria individual	Categoria relacional
(Mentor) <ul style="list-style-type: none"> • Formação acadêmica • Conhecimento • Credibilidade (respeito) como profissional • Compromisso com a instituição 	(Mentor e Mentorado) <ul style="list-style-type: none"> • Reciprocidade na troca de informações • Relação desafiante • Compartilhar objetivos e propósitos institucionais • Compartilhar gostos por desafios
(Mentorado)	

Fonte: pesquisa de campo

Resumindo, os indicadores apontados na relação de mentoria favoráveis à aprendizagem dos gestores foram relacionados ao mentor, à confiança no mentor e o respeito deste para com as pessoas e a instituição; ao mentorado, ter admiração pela pessoa e conhecimento do mentor; e, por fim, à relação entre ambos, aberta e de amizade.

A relação de mentoria que influenciou a aprendizagem dos dirigentes (mentorados), neste estudo, enfatizou não apenas a competência profissional do mentor, mas também as habilidades, atitudes e valores dele.

Dando prosseguimento às apresentações dos resultados, são mostrados detalhadamente a seguir, os resultados obtidos sobre a rede de relacionamentos de mentoria.

4.4 A Relação de mentoria

Os resultados dos relacionamentos de mentoria estabelecidos pelos dirigentes são apresentados através de duas subseções. Inicia-se expondo os resultados da diversidade da rede de desenvolvedores (os três principais relacionamentos de mentoria). Em seguida, são mostrados os resultados com base na intensidade do relacionamento estabelecido com o principal mentor, e finalizando a subseção, apresentam-se as principais idéias que expressam a relação de mentoria vivenciada pelos respondentes.

Na apresentação dos resultados das relações de mentoria construídas ao longo da carreira profissional, é considerada uma rede específica de relacionamentos: a rede de relacionamentos voltada para o desenvolvimento (HIGGINS e KRAM, 2001). Esta rede consta dos relacionamentos que o mentorado considera, em um determinado período de sua vida, importantes para o desenvolvimento de sua carreira.

Conforme observado na fundamentação teórica que o fenômeno da mentoria pode ocorrer no campo acadêmico, este estudo tem o objetivo de identificar e compreender a rede de relacionamentos de mentoria que ocorre, no nível individual, em dirigentes educacionais de ensino superior. Para tal propósito, fez-se uso das duas dimensões principais da tipologia de Higgins e Kram (2001), parte fundamental nesse processo, a qual será apresentada a seguir.

4.4.1. Tipologia da rede de relações de desenvolvimento

A partir desta subseção, os resultados são apresentados segundo a tipologia de Higgins e Kram (2001), que está baseada em duas dimensões principais já citadas no referencial teórico: a primeira, a diversidade da rede social de desenvolvimento e a segunda, a intensidade das relações de desenvolvimento.

4.4.2. Diversidade da rede de desenvolvimento

Esta subseção mostra os achados da pesquisa sobre a *diversidade* da rede de desenvolvimento, uma das dimensões da tipologia da rede de desenvolvimento (Higgins e Kram, 2001). Como já se mencionou, os professores dirigentes informaram, em ordem hierárquica, as três principais pessoas que consideram importantes na sua rede de relações, ou seja, que mais os influenciam, ou influenciaram, em relação ao que fazem.

A rede de relacionamentos de desenvolvimento, os mentores, de cada dirigente e o contexto social a que pertence serão apresentados nas subseções seguintes.

4.4.2.1. A rede de mentoria

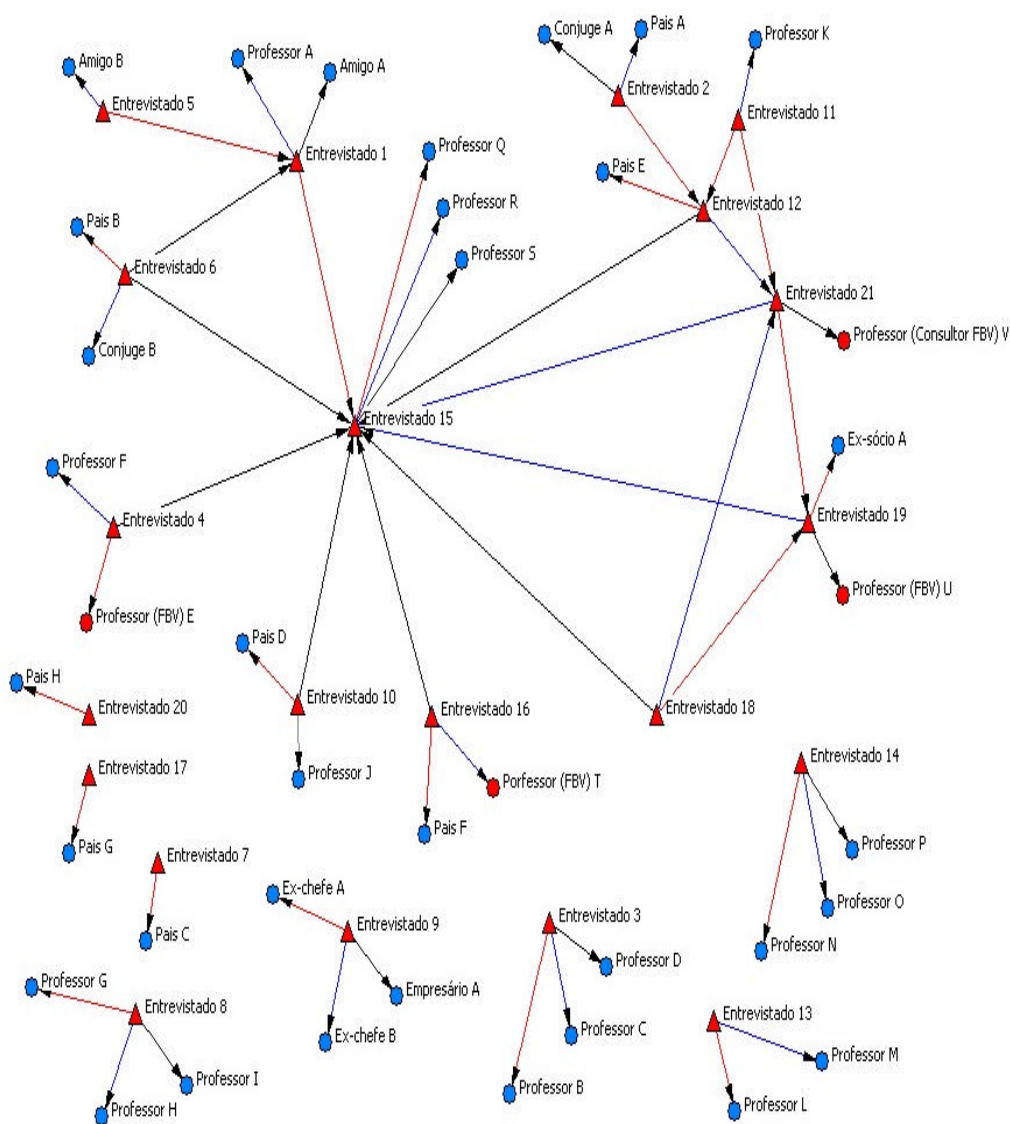
A rede de mentoria dos dirigentes é apresentada na FIGURA 4 e mostra os três principais mentores de cada respondente. A cor da seta indica a classificação atribuída pelo respondente aos mentores, ou seja, vermelho para indicar o principal mentor, azul para o segundo mentor e preto para identificar o terceiro mentor da rede. Os respondentes 15, 17, 18, 19 e 21 ocupam cargos de direção; os demais entrevistados são coordenadores de cursos da faculdade, com exceção dos respondentes 4 e 20, que são assessores da direção.

Quanto ao número de mentores, a maioria dos professores dirigentes mencionou os três mentores mais influentes na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, com exceção de dois respondentes (nº11 e nº13) que indicaram apenas 2 mentores e de outros dois deles (nº17 e nº20), que apontaram apenas um único mentor. Os respondentes de número 5 e 7 se auto-indicaram mentor, o que foi desconsiderado para efeito de entendimento da rede de mentoria. No total, foram identificados e classificados, em ordem hierárquica, 55 desenvolvedores (mentores).

Ao se observar a FIGURA 4, a seguir, pode-se notar que alguns respondentes destacaram mentores (professores, pais, amigos), fruto de redes sociais externas, ou seja, que não compõem a rede interna de relacionamento da faculdade. Por outro lado, alguns respondentes também destacaram “mentores institucionais” (Merriam, 1983) que, como já mencionado, são aquelas pessoas que exercem influência na aprendizagem e desenvolvimento profissional e pertencem à mesma instituição do respondente. Esses “mentores institucionais” agem como verdadeiros eixos aglutinadores das redes internas de relacionamento e como “desenvolvedores” dos novos entrantes (dirigentes acadêmicos).

O entrevistado 15 foi mencionado nove vezes como mentor dos respondentes. Além deste, os entrevistados 01, 12, 15, 19 e 21 foram citados mais de uma vez como mentores. Entretanto, apenas os entrevistados 01 e 15 não têm vínculo familiar com o pioneiro do negócio. Os entrevistados 02, 11, 12, 18, 19 e 21 foram citados (ou citaram) apenas por indivíduos familiares que possuem entre si algum vínculo de parentesco, seja irmão, cônjuge, pai, filho, cunhado, nora, etc. e parecem fazer parte de uma “rede de mentoria familiar”. Curiosamente, ainda assim, a rede de mentoria familiar está entrelaçada ao dirigente 15 através dos entrevistados 12, 18, 19 e 21. Embora o entrevistado 15 tenha sido o mentor interno mais citado, no que concerne à ordem de importância atribuída pelos respondentes, ele foi classificado como principal mentor, apenas uma vez, seta vermelha; como segundo mentor, duas vezes, (seta azul) e, como terceiro mentor da rede, seis vezes, seta preta. Isto pode ser justificado por tratar-se de uma faculdade jovem com sete anos, apenas, e as redes sociais internas que surgiram advindas da convivência profissional entre mentor e mentorado ainda são recentes, quando comparadas às antigas redes de outras organizações. Apesar disso, parece evidente a influência do entrevistado 15 no desenvolvimento profissional dos colegas dirigentes. Assim, pode-se considerar que o dirigente 15 é uma pessoa importante na rede de aprendizagem dos professores-dirigentes atuais.

Em resumo, através da rede de mentoria dos dirigentes pôde-se constatar, em geral, três tipos de rede de relacionamentos de desenvolvimento: primeiro aquele que pertence à rede familiar de mentoria, mas também está vinculado ao “mentor institucional n° 15”; o segundo, aquele que identifica mentores externos, mas também tem vínculo com o entrevistado 15; e, por fim, aquele que apenas indica mentores externos e não está conectado a nenhuma rede interna. O centro da questão, portanto, passa a ser o modo pelo qual a pessoa se integra na rede, ou dela se marginaliza.



△ Entrevistado	○ Não-entrevistado	■ Não-funcionário	■ Funcionário
Mentorado → 1º Mentor	Mentorado → 2º Mentor	Mentorado → 3º Mentor	

Figura 4 (4) - Rede de mentoria dos dirigentes

Fonte: Entrevistas, 2006.

Conforme a FIGURA 4 pode-se constatar que, do total de mentores indicados pelos respondentes, vinte e um deles fazem parte da rede interna da faculdade, enquanto trinta e quatro dos mentores (círculo azul) mencionados não fazem parte da instituição.

A próxima seção apresenta os papéis sociais dos mentores que compõem a rede.

4.4.2.2 Sistema social

O GRÁFICO 1, abaixo, mostra os percentuais dos papéis sociais desempenhados por todos os mentores dos dirigentes da rede de mentoria, independentemente da classificação atribuída pelo mentorado, ou seja, primeiro, segundo ou terceiro mentor da rede. Os papéis desempenhados foram: professores, com vinte e nove citações (53%); familiares, com catorze citações (25%); ex-sócio e colega de trabalho, quatro citações (7%); amigo, três citações (5%); antigo chefe, duas citações (4%); cônjuge, duas citações (4%) e empresário, uma citação (2%).

Os resultados apresentados neste GRÁFICO revelam a predominância de professores nos papéis sociais das pessoas que compõem a rede de mentoria dos dirigentes. Em seguida, tem-se a participação de familiares e, depois, de ex-sócio ou antigos colegas de trabalho.

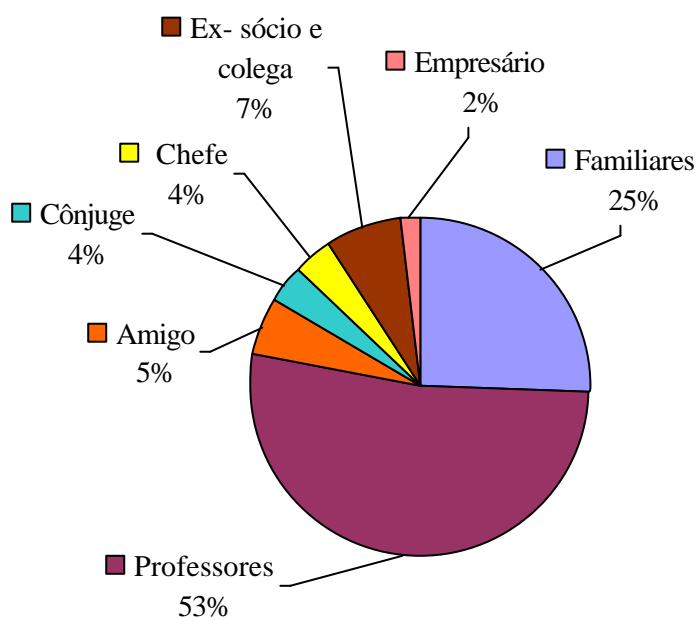


Gráfico 1 - Papéis sociais da rede de mentores dos dirigentes

Fonte: Entrevistas, 2006

Considerando os papéis dos 55 mentores citados pelos dirigentes, constatou-se que eles possuem, em sua rede de relações de mentoria, pessoas que não fazem parte da faculdade, como, por exemplo, amigos, cônjuge, ex-sócio e colegas de trabalho, empresário e antigos

chefes. Essas pessoas são consideradas mentores externos e não estão conectadas às redes internas; têm-se, nesse caso, relações extra-organizacionais. Todavia, já no caso dos papéis sociais de familiares (pais) e professores citados, têm-se mentores tanto internos quanto externos. Estes resultados também podem ser confirmados pela FIGURA 4, que mostra esses papéis sociais para todos os mentores da rede dos professores dirigentes.

O perfil do principal mentor, ou seja, aquele mencionado em primeiro lugar, foi apresentado no QUADRO 2, porém a rede de mentoria e a intensidade da relação de desenvolvimento desse mentor serão abordados na próxima seção.

4.4.3. Intensidade da rede de desenvolvimento

Esta subseção versa sobre a *intensidade* da rede de desenvolvimento, que é a segunda dimensão da tipologia de redes de desenvolvimento na perspectiva de Higgins e Kram (2001).

Para analisar a intensidade das relações de desenvolvimento, tomou-se como base o relacionamento com o principal mentor. A ordem de importância atribuída pelos dirigentes aos mentores, ou seja, aquela pessoa que exerce influência mais intensa na aprendizagem para o desenvolvimento da sua carreira, auxiliou na identificação do principal mentor de cada respondente.

4.4.3.1. Descrição do principal mentor

A rede de mentoria que mostra o principal mentor de cada dirigente é apresentada, a seguir, na FIGURA 5. Nela a seta vermelha indica a classificação atribuída pelos respondentes ao principal mentor da sua rede de relações. No total, foram identificados vinte e um principais mentores. O entrevistado 11 indicou, de início, como principal mentor, os entrevistados 12 e 21, tendo em seguida optado pelo entrevistado 12 como seu principal mentor.

Ao se observar a FIGURA 5 pode-se constatar que alguns respondentes mencionaram os entrevistados 12, 19 e 21, que são seus familiares (pais, cônjuge e irmãos), como principais mentores e que estes, juntamente com os entrevistados 2, 11 e 18 interagem formando uma “rede específica de mentoria familiar”. Os entrevistados 1 e 15 não têm laços familiares e foram também referidos como principais mentores. Os demais entrevistados citaram mentores externos, que não fazem parte da rede interna de relacionamento da faculdade, com exceção

do entrevistado 04, cujo principal mentor atualmente trabalha na faculdade e foi um antigo professor do respondente em outra instituição de ensino.

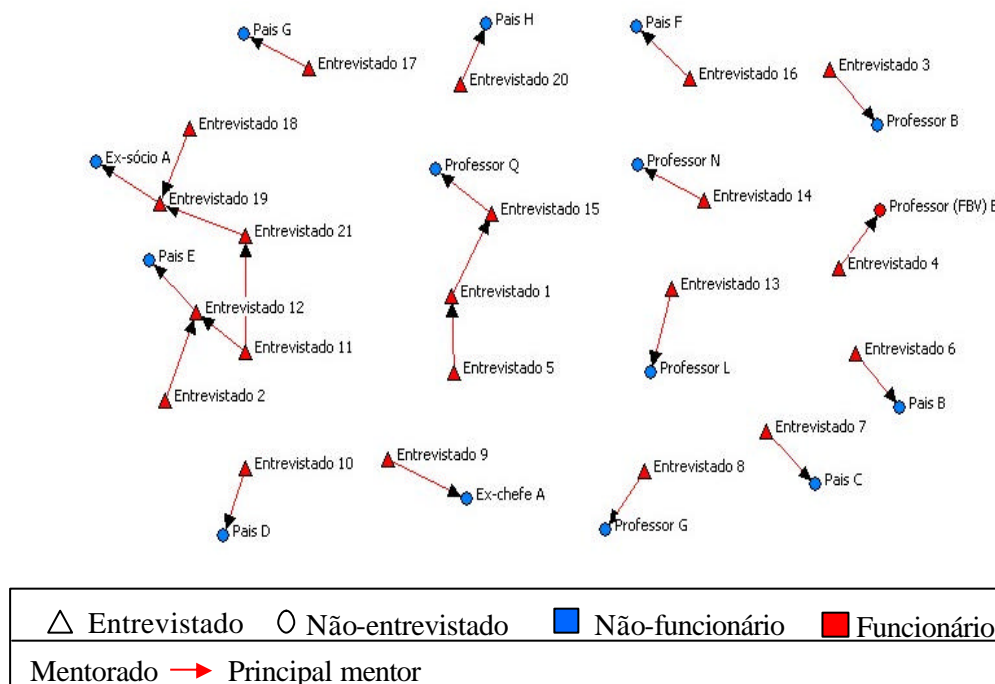


Figura 5 (4) – Principal mentor dos dirigentes
 Fonte: Entrevistas, 2006.

Os dirigentes citaram o papel social desempenhado pelo principal mentor de sua rede de relações de mentoria. O GRÁFICO 2, a seguir, mostra os percentuais dos papéis sociais desempenhados exclusivamente pelos principais mentores. Os papéis desempenhados pelos 21 mentores citados foram: familiares, com nove citações (43%); antigos professores de universidade, com oito citações (38%); ex-sócio e colega de trabalho, duas citações (10%); amigo, uma citação (5%) e antigo chefe, uma citação (5%).

Os resultados apresentados no GRÁFICO 2 mostram que os laços familiares (pais, irmãos e cunhado) predominam e somam 43% dos papéis sociais do mais importante mentor que compõe a rede dos dirigentes. Em segundo lugar, têm-se como principais mentores os professores que, em geral, foram antigos docentes dos mentorados na universidade. Este

gráfico difere do GRÁFICO 1 que mostrou esses dados para todas as pessoas da rede de mentoria dos dirigentes e apresentou a preponderância dos professores nos papéis sociais.

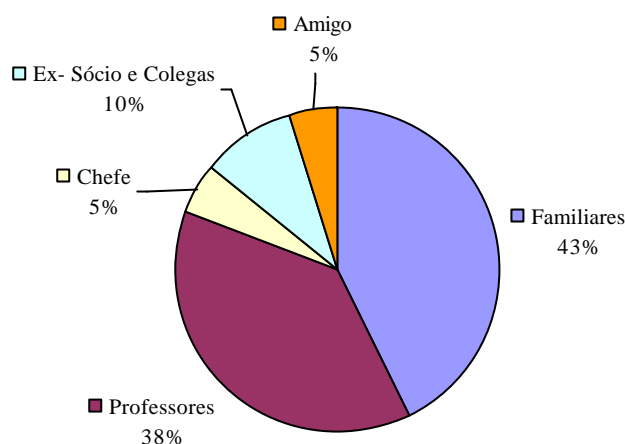


Gráfico 2 - Papéis sociais do principal mentor

Fonte: Entrevistas, 2006

No estudo, foi considerado o principal vínculo explicitado pelo entrevistado. Por exemplo, em alguns casos, o principal mentor indicado foi um membro familiar que, além do grau de parentesco, possuía vínculo profissional através de uma relação hierárquica e formal como diretor do entrevistado na faculdade. Tal interseção de papéis é compreensível por tratar-se de uma instituição familiar em que a linha que separa os papéis sociais nesse contexto é muito tênue.

A escolaridade do principal mentor ficou assim distribuída: seis (28%) com cursos de graduação; três (14%) com especialização; cinco (24%) com mestrado e cinco (24%) com doutorado. Dois (9%) respondentes não informaram ou não souberam informar o nível de escolaridade do principal mentor.

No que concerne à profissão dos vinte e um mentores indicados, como se pode observar na FIGURA 6, a seguir, apenas quatro deles (19%), três pais e um antigo chefe, não exercem a atividade docente. Por outro lado, dezessete (81%) exercem a atividade docente. Destes últimos, curiosamente, têm-se seis (28%) familiares que também são professores.

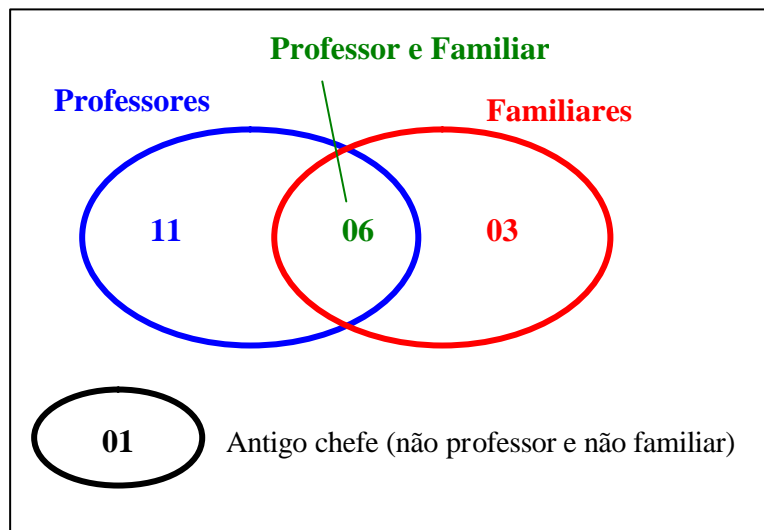


Figura 6 (4) - Profissão do principal mentor

Fonte: Entrevistas, 2006.

Tais resultados revelam que os principais mentores dos dirigentes (mentorados), em sua maioria, são pessoas que também exercem a atividade de professor.

Esses principais relacionamentos de mentoria surgiram, possivelmente, da convivência entre mentor e mentorado no ambiente acadêmico e/ou familiar. Isto pode indicar que a intensidade das relações de mentoria (1º mentor) está inter-relacionada com o contexto social de ambos, como defendido por Higgs e Kram (2001). Este resultado converge para a FIGURA 5 e o GRÁFICO 2.

Ademais, a próxima seção também mostra que o principal mentor pertence ao mesmo ambiente social dos dirigentes. Ainda na seção seguinte, detalham-se a qualidade e intensidade da relação estabelecida pelo respondente com o seu principal mentor.

4.4.3.2. Qualidade e Intensidade da relação

Para identificar a força ou proximidade dos laços de interação entre os dirigentes e o principal mentor, foram utilizados alguns indicadores (Higgs e Kram, 2001) como, por exemplo, frequência das interações, envolvimento emocional, nível de reciprocidade da troca, respeito e confiança mútuos e o contexto social de ambos. Os resultados estão apresentados nesta mesma seqüência.

Quanto à “frequência das interações” com o principal mentor, treze (61,90%) dos pesquisados informaram ser ela diária. Também treze (61,90%) deles afirmaram que havia

afetividade e “envolvimento emocional” na relação. Para corroborar esse resultado de que a interação não se limitava ao aspecto profissional, a seguir, tem-se o depoimento de dois dirigentes: “*eu também divido algumas coisas de minha vida pessoal com ele(a)*” (entrevistado 10); “*o envolvimento emocional era muito grande*” (entrevistado 17).

Já dezoito (87,71%) dos dirigentes afirmaram que houve “reciprocidade da troca”. “Era uma troca ... e a gente se completava” (entrevistado 19); “eu passava para ele as coisas que eu estava adquirindo” (entrevistado 12); “Hoje faço o que ele fez. Eu me alimento através de meus alunos” (entrevistado 3); “Sim, houve uma relação de ganho a ganho” (entrevistado 21).

Para dezenove respondentes (90,47%), “o respeito e confiança mútuos” estiveram sempre presentes e de maneira muito intensa. “Há um mix de respeito e admiração que acontece parte a parte” (entrevistado 1); “respeito e confiança, sim, a gente é até cúmplice, em alguns aspectos” (entrevistado 13).

Quanto ao aspecto de ser o principal mentor pertencente do mesmo “ambiente social” dos dirigentes (mentorados); nove (42,85%) pertencem ao ambiente acadêmico (antigos professores, chefe atual); nove (42,85%), ao ambiente familiar (pais e irmãos); dois (9,52%), ao ambiente de trabalho (colega, gerente), e um (4,76%) foi colega da época do ensino médio. Em síntese, para dezoito (85,70%) dos entrevistados, o relacionamento foi estabelecido nos contextos acadêmico ou familiar.

Estes resultados mostram a força dos laços das relações de mentoria (alta intensidade). Através do cruzamento das informações da intensidade dos laços de mentoria e da pouca diversidade das relações (FIGURA 4 e FIGURA 5) pode-se constatar que, na rede de mentoria destes gestores, em sua maioria, prevaleceu a mentoria do tipo tradicional, de acordo com a tipologia de Higgs e Kram (2001), achados estes que corroboram o trabalho de Pontes (2005). Por sua vez, este resultado, laços fortes e baixa diversidade, podem ser, em parte, consequência do número reduzido de respostas (opção metodológica) e da natureza da organização.

Dando prosseguimento à apresentação dos resultados, com base na *intensidade* da rede de desenvolvimento, mostra-se, na próxima subseção, o resultado das idéias ou conceitos dos entrevistados sobre a experiência de mentoria vivenciada com o principal mentor.

4.4.3.3 Conceitos e idéias sobre a relação de mentoria.

Os dados foram analisados buscando-se estabelecer categorias descritivas. Assim, as evocações (palavras ou frases) dos entrevistados sobre as idéias ou conceitos que expressassem a relação de mentoria foram agrupadas em três categorias: *conhecimentos* (corresponde à competência profissional do mentor); *habilidades* (diz respeito às habilidades humanas, o aspecto relacional, ou seja, ao relacionamento interpessoal) e as *atitudes ou valores* (refere-se a aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho).

De trinta e duas respostas evocadas, dezessete apresentam frequência maior ou igual a dois, sendo assim distribuídas: A primeira categoria denota, em geral, certa admiração pelo conhecimento profissional do mentor (duas citações). Já no que concerne à categoria habilidade relacional, três variáveis foram mais citadas: respeito mútuo (quatro citações), confiança (três citações) e amizade (duas citações). Para a terceira categoria, atitudes, as principais variáveis foram: honestidade (três citações) e seriedade (três citações). As evocações dos entrevistados (com frequência < que dois) sobre as idéias que expressem a relação de mentoria estão no (APÊNDICE O).

Uma análise geral revela que as experiências de mentoria foram, em sequência, associadas à habilidade relacional (respeito, confiança e amizade), com nove citações; as atitudes ou valores do mentor relacionados ao trabalho (honestidade e seriedade), seis citações; e ainda, a competência profissional do mentor (admiração pelo conhecimento), duas citações.

A seguir discutem-se os resultados da pesquisa sobre as funções de mentoria.

4.5 As Funções de mentoria

Esta seção tem o objetivo de identificar quais funções de mentoria foram exercidas e a importância a elas atribuída pelos respondentes. As funções de mentoria são aqueles aspectos da relação de desenvolvimento que aumentam o crescimento individual e o avanço profissional. Essas funções são as características essenciais que diferenciam a relação de desenvolvimento de outras relações de trabalho (KRAM, 1988). As funções podem ser sumarizadas em duas amplas categorias: funções de carreira e funções psicossociais.

Como se informou na metodologia, para identificar as funções de mentoria foram usados nove fichários contendo, cada um deles, o nome de uma das nove funções. Os

resultados aqui apresentados seguem a mesma seqüência em que os dados foram coletados: primeiro a função de mentoria que “mais lembra o relacionamento” com o principal mentor; segundo a função que “menos lembra” essa relação; em seguida, na opinião do respondente, a função de mentoria que “considera relevante” e, por último, a função que “considera ter faltado” dentre as apresentadas.

4.5.1. Função de mentoria que lembra a relação

O quadro abaixo apresenta as escolhas dos respondentes, dentre as nove funções apresentadas, sobre a função de carreira e a função psicossocial que mais lembra seu relacionamento com o principal mentor. Juntou-se às escolhas dos respondentes as suas explicações e justificativas sobre essa escolha. As evocações de núcleo central (frequência $\geq 4,56$ e OME $< 1,60$) estão destacadas (QUADRO 6) e foram estas: tarefas desafiadoras; ser modelo e amizade.

As funções evocadas com maior frequência e mais prontamente, integrantes do núcleo central, foram tanto as funções de carreira como as funções psicossociais.

Um diagrama de quatro quadrantes mostra a visualização e a distribuição das frequências e das ordens médias das evocações centrais, intermediárias e periféricas sobre as funções de mentoria mais lembradas, conforme apresentado no APÊNDICE F.

Quadro 6 (4) – Função de mentoria que “mais lembra a experiência”

Funções de mentoria: Elementos centrais	Somatório das Frequências	Ordem média
Tarefas desafiadoras (c)	15	1,40
Ser modelo (p)	7	1,43
Amizade (p)	6	1,50
Aconselhamento (p)	4	1,75
Aceitação e confirmação (p)	3	1,33
Treinamento específico (c)	2	2,00
Patrocínio (c)	2	2,00
Exposição e visibilidade (c)	1	2,00
Proteção (c)	1	1,00
Total Geral	41	14,41

Fonte: dados coletados.

(c) funções de carreira e (p) funções psicossociais.

Com relação às funções associadas à experiência de mentoria os resultados mostram que os dirigentes possuem mentores que promovem tarefas desafiadoras e são referenciais no papel de modelo para os mentorados. Além disso, propiciaram um ambiente favorável à amizade.

4.5.2 Função de mentoria que menos lembra a relação

O QUADRO 7 apresenta as escolhas dos respondentes, dentre as nove funções apresentadas sobre a função de carreira e psicossocial que pouco lembra, ou aconteceu em menor intensidade, no relacionamento com o principal mentor. Aqui também, juntaram-se às escolhas dos respondentes as suas justificativas sobre essa escolha. As evocações de núcleo central (frequência $\geq 3,89$ e OME $< 1,35$) estão destacadas no quadro e foram as funções proteção e exposição-visibilidade. As funções evocadas com maior frequência e mais prontamente foram apenas funções de carreira.

Quadro 7 (4) – Função de mentoria que “menos lembra a experiência”

Funções de mentoria: Elementos centrais	Somatório das Frequências	Ordem média
Treinamento específico (c)	7	1,71
Proteção (c)	6	1,00
Aconselhamento (p)	5	1,80
Aceitação e confirmação (p)	4	1,50
Ser modelo (p)	4	1,50
Exposição e visibilidade (c)	4	1,00
Patrocínio (c)	3	1,67
Amizade (p)	2	2,00
Tarefas desafiadoras (c)	0	0,00
Total Geral	35	12,18

Fonte: dados coletados.

(c) carreira e (p) psicossociais.

Os resultados com relação às funções que menos lembram a experiência de mentoria mostram que os mentores pouco protegeram ou propiciaram exposição e visibilidade quanto à carreira profissional dos respondentes. Ao que parece, para os dirigentes, essas funções de carreira quase não foram oferecidas.

Esse QUADRO 7, apresenta certa coerência com os achados do QUADRO 6, uma vez que não destaca as funções mais associadas às experiências de mentoria.

Os resultados deste estudo evidenciaram que as duas funções carreira e psicossocial, descritas na teoria, foram oferecidas pelos mentores, mas diferentes níveis de importância lhes foram atribuídos pelos professores-dirigentes.

A seguir são mostrados os resultados sobre as funções de mentoria consideradas relevantes pelos respondentes.

4.5.3 Função de mentoria relevante

O QUADRO 8 apresenta a opinião dos respondentes sobre a função de carreira e a função psicossocial considerada relevante no relacionamento de mentoria. Aqui, novamente, juntaram-se às escolhas dos respondentes as suas justificativas sobre essa escolha. As evocações de núcleo central (frequência $\geq 6,89$ e OME $< 2,29$) estão destacadas no quadro e foram as seguintes: tarefas desafiadoras, ser modelo e treinamento específico.

As funções evocadas com maior frequência e mais prontamente integrantes do núcleo central foram duas de carreira e uma psicossocial.

Quadro 8 (4) – Função de mentoria “considerada relevante”

Função de mentoria: Elementos centrais	Somatório das Frequências	Ordem média
Tarefas desafiadoras (c)	15	2,27
Aconselhamento (p)	11	2,36
Ser modelo (p)	9	1,89
Treinamento específico (c)	8	2,13
Amizade (p)	8	2,50
Aceitação e confirmação (p)	6	2,17
Exposição e visibilidade (c)	3	2,33
Proteção (c)	1	3,00
Patrocínio (c)	1	2,00
Total Geral	62	20,64

Fonte: dados coletados.

(c) carreira e (p) psicossociais.

O resultado com relação às funções relevantes mostra que os professores-dirigentes valorizam as mesmas funções que foram mais associadas (lembradas) à experiência de mentoria, conforme o QUADRO 6 ou seja, tarefas desafiadoras e ser modelo. Contudo, diferentemente da função psicossocial, amizade, que apareceu no QUADRO 6, uma outra

função é indicada, o treinamento específico. Isto pode denotar o desejo de que o mentor ensine o “caminho das pedras”. Os dirigentes da faculdade de ensino superior, neste estudo, sinalizam a carência de um suporte (apoio) mais focado no desenvolvimento profissional, ou seja, na atividade de administrador acadêmico e nos desafios advindos dela.

A seguir, apresentam-se os resultados das funções de mentoria sugeridas pelos participantes do estudo.

4.5.4. Funções de mentoria sugeridas

Esta subseção apresenta as sugestões do respondente sobre a função de mentoria que considera ter faltado e que, portanto, poderia ser acrescentada ao grupo das nove funções que lhes foram apresentadas conforme Kram (1988). Aqui, juntou-se às escolhas dos respondentes as justificativas para essas escolhas.

As evocações de frequência maior ou igual a dois foram: “confiança”, três citações (25%); “atenção e disponibilidade”, duas citações (17%) e “*feedback* na relação”, duas citações (17%). Juntas estas evocações somam 59% das respostas. As evocações de frequência unitária não foram consideradas no processo de categorização das respostas.

Esta seção do estudo abordou os resultados das funções de mentoria baseadas nas experiências de mentoria dos dirigentes (mentorados). Também foram apresentadas as funções de mentoria consideradas relevantes (como deveria ser) e algumas funções sugeridas pelos respondentes.

Para finalizar, esta seção, apresenta uma figura-síntese (FIGURA 7) cujo propósito é propiciar uma visualização gráfica dos achados da pesquisa sobre as funções de mentoria e quinta questão deste estudo.

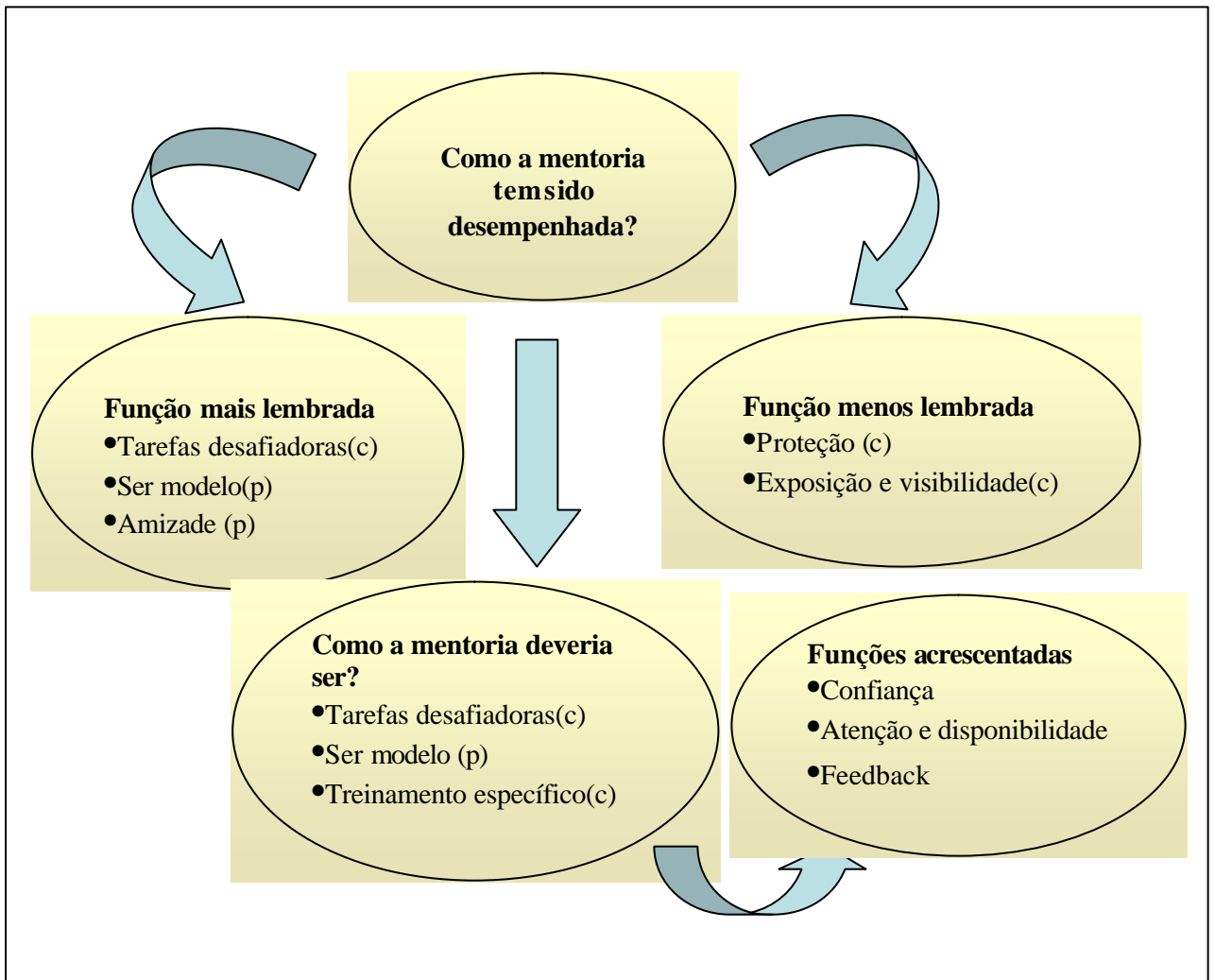


Figura 7 (4) - Síntese das funções de mentoria

Fonte: Elaborado pela autora

4.6 Integrando mentoria e aprendizado de habilidades profissionais

Esta seção do estudo apresenta uma análise que integra a mentoria e o aprendizado de habilidades relacionadas ao trabalho e à carreira profissional dos dirigentes, utilizando-se para isto a tipologia desenvolvida por Eby (1997).

A seção apresenta a proposta de ampliar a “tipologia de formas alternativas de mentoria” Eby (1997). Como já se viu, a tipologia descrita pela autora diferencia a mentoria em duas dimensões principais: a forma de relacionamento (relacionamento lateral ou

hierárquico) e o tipo de desenvolvimento de habilidades obtidas através da experiência de mentoria (relacionada ao trabalho ou à carreira profissional).

A proposição descrita nesta tese surgiu, inicialmente, das dificuldades experimentadas pela pesquisadora em adaptar os resultados empíricos deste estudo à tipologia de Eby (1997) e suas duas dimensões principais.

A primeira dificuldade consistiu em classificar as respostas dos entrevistados de acordo com um tipo de habilidade relacionada ao trabalho ou à carreira profissional como tratado por Eby (1997). Devido a isso, e para diminuir possível viés da pesquisadora, contou-se com o apoio de alguns “juízes”, como se observou na metodologia. Esses “juízes” também apresentaram dúvidas para classificar as respostas dos dirigentes de acordo, apenas, com um tipo de habilidade relacionada ao trabalho ou à carreira profissional. Dessa forma, foi constatado através da “técnica dos juízes”, nas repostas dos dirigentes, que as habilidades desenvolvidas na relação de mentoria podem estar simultaneamente relacionadas tanto ao trabalho quanto à carreira profissional dos mentorados.

A segunda dificuldade experimentada, igualmente pela pesquisadora, consistiu em incluir os relacionamentos de mentoria que ocorrem entre membros familiares, identificados neste estudo na dimensão “forma de relacionamento mentor-mentorado, lateral ou hierárquica,” apresentada no trabalho teórico de Eby (1997).

Portanto, com base nos dados coletados, este estudo sugere uma nova estrutura gráfica e conceitual à proposta inicial de Eby (1997) sobre a “tipologia de formas alternativas de mentoria”, e mostra algumas células que foram construídas com o objetivo de incluir os achados da pesquisa.

Os dirigentes acadêmicos (mentorados), examinados neste estudo, indicaram que o mentor foi importante em sua carreira profissional. As respostas de cada entrevistado sobre “o que tem aprendido com seu principal mentor”, foram distribuídas na FIGURA 8. A letra “E”, em cada célula, identifica o entrevistado da pesquisa. Por exemplo, “E5”, identifica a resposta do entrevistado 5 sobre a forma de relacionamento, neste caso lateral, e as habilidades desenvolvidas na experiência de mentoria, ou seja, relacionadas ao trabalho.

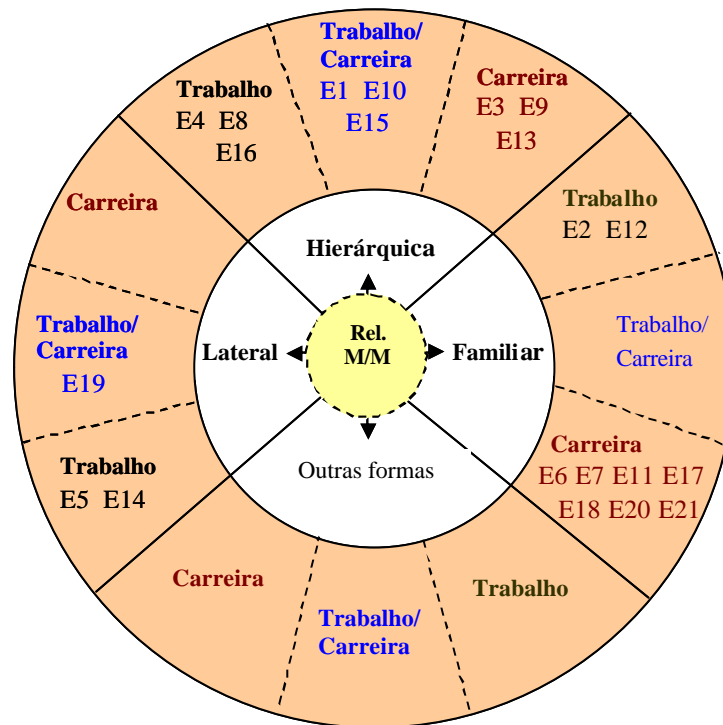


Figura 8 (4) – Mentoria: formas de relacionamento x tipos de habilidades desenvolvidas
Adaptado de Eby (1997)

- Nível 1 - Círculo central: Relacionamento Mentor-Mentorado
- Nível 2 - Círculo médio: Formas de relacionamento
- Nível 3 - Círculo periférico: Habilidades desenvolvidas

O nível 1, círculo central amarelo, representa a relação de mentoria. Esta relação pode ocorrer por meio de diversas formas de relacionamento mentor-mentorado, ou seja, através de uma relação hierárquica, lateral, familiar, ou outras formas (nível 2, círculo médio). Como mostrado na FIGURA 8(4), acima, foram acrescentadas à tipologia de Eby (1997) duas células. A primeira identifica a mentoria entre membros familiares (Boyd et al., 1999; Bastos, 2006). E a segunda célula considera outras possíveis formas de relacionamento de mentoria, como exemplo, entre amigos, sócios e membros da comunidade (Higgins e Kram, 2001), que não foram identificadas neste estudo.

Este modelo não inclui apenas uma única forma de relacionamento mentor-mentorado, por exemplo, uma relação hierárquica de mentoria entre um gerente e um subordinado. Além disso, o modelo considera as diferentes formas de relacionamentos de mentoria que podem ocorrer com a pessoa ao mesmo tempo. Por exemplo, a pessoa pode possuir um relacionamento de mentoria hierárquico (gerente-subordinado) e também um outro relacionamento lateral (com colega de trabalho).

As diversas formas de relacionamento de mentoria (hierárquica, lateral e familiar) podem oferecer diferentes tipos de habilidades, relacionadas ao trabalho, a carreira e a ambos (nível 3, círculo periférico). Como mostrado na FIGURA 8 (4) foi acrescentada a tipologia de Eby (1997) mais uma célula que une as habilidades relacionadas, simultaneamente, ao trabalho e à carreira profissional dos mentorados.

Entre os dirigentes acadêmicos investigados nesta pesquisa, foram identificadas três formas de relacionamento mentor-mentorado; a seguir descritas:

(a) Formas de “relacionamento hierárquico mentor-mentorado”, com nove citações, (E1, E3, E4, E8, E9, E10, E13, E15, E16). A relação de mentoria estabelecida com os antigos professores dos respondentes, neste caso, foi considerada uma relação hierárquica. Desses nove vínculos hierárquicos descritos, apenas dois (E1 e E9) não são relacionamentos de mentoria com antigos professores. As habilidades desenvolvidas através dessa forma de relação hierárquica foram relacionadas igualmente, ao trabalho, à carreira e a ambos, ou seja, ao mesmo tempo, ao trabalho e à carreira profissional do respondente.

(b) Formas de “relacionamento familiar mentor-mentorado”, com nove citações, ou seja, os mentores indicados pelos entrevistados E2, E6, E7, E11, E12, E17, E18, E20, E21 foram seus pais, irmãos ou cunhados. As habilidades desenvolvidas através do relacionamento familiar foram relacionadas à carreira profissional (sete citações) e ao trabalho (duas citações). As habilidades desenvolvidas nesta forma de relação, na sua maioria, enfocaram a carreira profissional dos entrevistados. Alguns estudos (Boyd et al., 1999; Lucena, 2001; Bastos, 2006) mencionam que o desenvolvimento da carreira profissional de executivos foi viabilizado mediante os relacionamentos familiares.

(c) Formas de “relacionamento lateral mentor-mentorado”, com três citações, (E5, E14 e E19). As habilidades apontadas na relação lateral foram relacionadas ao trabalho (duas citações) e também, ao trabalho e à carreira profissional, ao mesmo tempo (uma citação). Nesta célula, não foi informada a habilidade relacionada à carreira. Os resultados desta investigação não reforçam os obtidos pelas autoras, Kram e Isabella (1985), que enfatizam o papel dos relacionamentos de pares no desenvolvimento das carreiras das pessoas.

A tipologia de Eby (1997), como visto no referencial teórico, enfatiza as organizações em mudança e oferece uma reconceitualização da idéia de mentoria. Apesar de diferenciar a mentoria com base na forma de relacionamento e tipo de habilidade desenvolvida, da forma como descrita e disposta em quadrantes, não abrange ou possibilita outras formas e tipos de habilidade de mentoria concomitantes.

Este modelo possibilita a inclusão de relacionamentos de mentoria entre familiares. Ademais, possibilita também incluir os múltiplos relacionamentos de mentoria (Higgins e Kram, 2001) e as habilidades desenvolvidas, relacionadas ao trabalho e à carreira profissional, de forma simultânea.

O modelo aqui sugerido, apresentado na forma circular FIGURA 8 (4), pode ser útil para investigar as relações de mentoria nas organizações familiares, uma área ainda pouco explorada na literatura sobre mentoria. E pode ser igualmente útil para investigar as “redes de mentoria”, considerando-se os múltiplos indivíduos que apóiam o desenvolvimento da carreira, fenômeno este denominado de “constelação de relacionamentos” (HIGGINS e KRAM, 2001).

O capítulo seguinte apresenta as conclusões do estudo e uma discussão em relação aos resultados obtidos. Além disso, aponta algumas implicações para a prática dos dirigentes da faculdade pesquisada e recomendações para a realização de futuras pesquisas.

5. Conclusões e Recomendações

Este estudo mostrou que a busca de apoio dos dirigentes acadêmicos de uma faculdade de ensino superior no Recife ocorre com ênfase através de uma rede de relacionamentos de mentoria. Ao se estudar a aprendizagem desses dirigentes, à luz das relações de mentoria, foi possível compreender a dinâmica das trocas que ocorrem nessas redes de desenvolvimento construídas ao longo da trajetória desses profissionais.

A pesquisa possibilitou a compreensão de dimensões específicas da relação mentor-mentorado, como, por exemplo, a intensidade dos laços e as funções oferecidas. E, ao mesmo tempo, proporcionou um olhar mais genérico sobre os múltiplos indivíduos que apóiam o desenvolvimento da carreira dos dirigentes, ou seja, as redes de apoio, em especial, as relações informais de mentoria.

Neste sentido, esta tese foi além dos vários estudos de mentoria que têm focalizado a relação diádica, mentor-mentorado, ao examinar as características das redes de apoio de mentoria dos dirigentes da faculdade pesquisada. Foi possível examinar e comparar diferentes formas de relacionamentos mentor-mentorado e habilidades desenvolvidas, a partir do embasamento teórico da mentoria (Eby, 1997).

A possibilidade de estudar o processo de mentoria, a partir de uma nova lente teórica, considerando-o como um “fenômeno de desenvolvimento de relações múltiplas” (Higgins e Kram, 2001), permitiu que fossem examinadas a diversidade e a intensidade das relações de desenvolvimento que compõem a rede de mentoria dos dirigentes da faculdade. A pesquisa contribuiu, ainda, para a compreensão do fenômeno da mentoria de forma menos fragmentada.

A resposta à questão principal deste estudo – como a mentoria se relaciona com a aprendizagem quanto ao apoio para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho e à carreira profissional dos administradores educacionais de ensino superior? - possibilitou a compreensão da amplitude que envolve as relações de mentoria desses dirigentes acadêmicos.

A análise dos dados da pesquisa empírica levou às conclusões, abaixo discriminadas.

Os dirigentes acadêmicos aprendem através da “vivência no dia a dia, da formação acadêmica e dos relacionamentos sociais”.

As descobertas apontam que a aprendizagem dos respondentes tende a ocorrer por meio do “aprender fazendo” (Néris, 2005, p.145), das atividades de rotina e demandas diárias

que surgem no desempenho da atividade profissional. Pode-se dizer, ainda, que a formação acadêmica dos dirigentes, observada neste estudo, favoreceu a prática profissional deles.

A aprendizagem é dinâmica e interdependente, construída através de conhecimentos advindos da experiência prática e da formação acadêmica (conhecimento formal). Isto denota que os professores-dirigentes não têm recebido da comunidade acadêmica um preparo específico. Em consonância com a pesquisa de Ahamad (1994, p.197) “os administradores acadêmicos aprendem mais através da experiência e do *by doing the job* do que através de uma preparação formal”.

Este estudo indica, também, que os respondentes aprendem por meio da interação com outras pessoas, através da sua rede interna de relacionamentos, principalmente, através da direção da faculdade e da troca de experiências com os colegas, pares (Kram e Isabella, 1985; Eby, 1997). Observou-se que a aprendizagem dos professores-dirigentes teve um caráter de aprendizagem social, porque no processo aprenderam com as pessoas do grupo, por intermédio de reuniões e outros contextos profissionais.

Os achados desta pesquisa convergem para o estudo de Ahamad (1994), o qual defende que não há um padrão consistente de aprendizagem formal e informal usado por membros da faculdade e como eles se preparam para os papéis de administrador acadêmico. A aprendizagem ocorre entre indivíduos e isto transcende a classificação formal e informal.

Os administradores acadêmicos, observados neste estudo, aprenderam de maneira formal, na relação hierárquica, com a direção da faculdade e, também, aprendem em relacionamentos menos formal, tais como, em contatos com os colegas, outros professores, amigos, cônjuges e pessoas a quem eles consideram como uma autoridade na área, os “mentores” e referenciais.

Como visto, o contexto de aprendizagem assumido, neste estudo, enfatiza a aprendizagem que é compartilhada entre os dirigentes da faculdade e seus mentores, portanto, a aprendizagem que resulta da interação e da observação entre os indivíduos.

Respondendo à questão de pesquisa, sobre “como” e “através de quem” os dirigentes aprendem, os resultados indicam que a aprendizagem ocorreu também por meio dos relacionamentos sociais estabelecidos, ou seja, de forma compartilhada entre membros da faculdade. Contudo, faz-se necessário considerar que a aprendizagem dos respondentes também ocorreu no contexto de trabalho, através do “aprender fazendo”, e de forma auto-direcionada, conforme proposição de Ahamad (1994).

As descobertas deste estudo demonstram que os administradores acadêmicos da faculdade pesquisada aprenderam habilidades, conhecimentos, competências e atitudes “interpessoais”, para facilitar sua interação com outras pessoas; “técnicas”, para auxiliar a realização de sua responsabilidade na administração acadêmica; e “contextuais”, para compreender e lidar com complexidade da organização e do ambiente (Ahamad, 1994).

Os conteúdos aprendidos com o principal mentor, portanto, convergem em três pontos: na interação com outras pessoas; na responsabilidade como administrador e na complexidade da organização e do ambiente.

O segmento empírico deste estudo reforça a proposição de Eby (1997), pois constatou-se relacionamento de mentoria lateral e hierárquico e o desenvolvimento de habilidade relacionada ao trabalho ou à carreira profissional dos mentorados.

Este estudo sugere uma configuração circular para as formas alternativas de mentoria, adaptada a partir do modelo de Eby (1997). Essa configuração permite incluir tanto as diversas formas de relacionamento mentor-mentorado, quanto as habilidades desenvolvidas de maneira simultânea. Sugere-se a inclusão da forma de relacionamento familiar mentor-mentorado ao modelo de Eby (1997). Isto pode representar uma pequena contribuição para as pesquisas sobre aprendizagem de dirigentes acadêmicos, a partir da perspectiva dos múltiplos relacionamentos de mentoria. Ademais, auxiliar futuras pesquisas sobre mentoria na organização familiar.

As formas de relacionamentos mentor-mentorado, hierárquica, familiar e lateral, identificadas no estudo, estão inter-relacionadas com o aprendizado de habilidades relacionadas ao trabalho e/ou à carreira profissional dos dirigentes.

Os resultados com relação às características da rede quanto à intensidade e diversidade mostram a alta intensidade e baixa diversidade dos laços de mentoria.

Quanto à intensidade das relações de desenvolvimento que compõem a rede, os resultados desta pesquisa mostram que os relacionamentos de mentoria estabelecidos entre os respondentes e os principais mentores foram, em sua maioria, de laços fortes e alta intensidade. As relações de laços fortes são baseadas na alta frequência das interações, estreito envolvimento emocional, reciprocidade na troca de experiências, confiança e respeito mútuos (Higgins e Kram, 2001).

No que tange à diversidade das relações de desenvolvimento que compõem a rede, os resultados desta pesquisa mostram que a rede de relacionamentos de mentoria dos professores-dirigentes (mentorados) é formada por mentores pertencentes ao contexto acadêmico e/ou familiar.

Nos papéis sociais de todos os mentores que compõem a rede de relações de desenvolvimentos dos dirigentes acadêmicos destacam-se os professores. A ampla rede de mentoria dos dirigentes é constituída, em seqüência, por professores e familiares. Neste estudo, as relações de desenvolvimento do professor-dirigente, em particular, aqueles no início da carreira administrativa, são constituída de professores mais experientes nessa atividade profissional. O dirigente (mentorado) procura informações e apoio com indivíduos que contribuam efetivamente para sua carreira profissional.

Por outro lado, nos papéis sociais apenas do principal mentor que compõe a rede de relações de desenvolvimentos dos dirigentes, destacam-se os familiares. Um olhar sobre os principais mentores dos respondentes revela a significativa participação dos laços familiares (pais, irmãos e cunhado), inclusive, foi identificada uma rede de mentoria familiar. As relações de mentoria estabelecidas com o principal mentor dos dirigentes são constituídas, em seqüência, por familiares e antigos professores.

A rede de relacionamentos de mentoria dos dirigentes (mentorados), neste estudo, foi construída, de forma predominante, por mentores pertencentes ao contexto acadêmico ou familiar. Isto denota a baixa diversidade da rede social de desenvolvimento, com poucos desenvolvedores (mentores), e restritos sistemas sociais. Na rede de mentoria destes gestores prevalecem as relações tradicionais de desenvolvimento, poucos mentores e laços fortes (HIGGINS e KRAM, 2001).

As relações de mentoria dos dirigentes são constituídas tanto de mentores externos quanto internos à faculdade.

Nesta pesquisa, foram identificados três tipos de redes de relacionamentos de mentoria: a rede de relacionamentos de mentoria familiar (tipo 1), a rede de relacionamentos de mentores externos e internos (tipo 2), e a rede de relacionamentos de mentores apenas externos (tipo 3).

A rede de relacionamentos de mentoria familiar (tipo 1) enfatiza os relacionamentos familiares internos à faculdade. Esta rede é formada pelo grupo de respondentes que possuem vínculos familiares entre si e que indicaram, na sua maioria, como mentor, outros membros familiares (pais, irmãos, cônjuge). Não obstante, a rede de relacionamentos de mentoria familiar neste estudo está conectada ao respondente nº15.

A rede de relacionamentos de mentoria externos e internos (tipo 2), apesar de enfatizar os relacionamentos de mentoria externos (professor, pais, cônjuge, amigo), possui também vínculos sociais internos, através dos respondentes nº15 e nº1.

A rede de relacionamentos de mentoria externos (tipo 3) enfatiza os relacionamentos de mentoria externos à faculdade. Esta rede é formada pelo grupo de respondentes que indicaram mentores exclusivamente externos (pais, antigos professores e chefes) que não têm ligação com a organização, ou seja, não estão conectados aos respondentes nº 15 e nº 1 ou, às demais redes citadas.

Observou-se que as redes de relacionamentos de mentoria constituídas de mentores familiares internos (tipo 1) e de mentores externos e internos (tipo 2) interagem sobretudo por causa do entrevistado nº 15, ou seja, ainda não podem prescindir desse “mentor institucional” (Merriam, 1983) para interagir e desenvolver laços de aprendizagem. Ademais, o executivo mencionado representa um ponto de convergência, eixo aglutinador, para as redes de relacionamentos de mentoria tipos 1 e 2. Pode-se considerar que o dirigente nº 15 é uma pessoa importante na rede de aprendizagem dos outros dirigentes.

Essas constatações indicam, para a atual direção, a necessidade de priorizar o desenvolvimento de estratégias que propiciem condições para as redes de relações de mentoria, tipos 1 e 2, auto-sustentarem-se sem a participação do respondente nº 15. Além disso, recomenda-se construir relações de desenvolvimento com a rede de mentoria tipo 3.

Os resultados desta investigação reforçam a argumentação de Higgins e Kram (2001) de que os indivíduos recebem assistência de mentoria proveniente de várias pessoas, por um determinado tempo, incluindo colegas mais experientes, pares, familiares e membros da comunidade.

Os resultados encontrados mostraram que os mentores oferecem os dois tipos de funções descritas na teoria de mentoria: as funções de carreira e as funções psicossociais.

Este estudo abordou as relações de mentoria na perspectiva do mentorado – professor dirigente. As funções de mentoria oferecidas pelos mentores foram tarefas desafiadoras, ser modelo e amizade. Por outro lado, as funções pouco oferecidas foram proteção e exposição- visibilidade.

As funções mais associadas à experiência de mentoria, em seqüência, foram as tarefas desafiadoras, uma função de carreira; ser modelo e amizade, que são funções psicossociais. Em contraste, as funções pouco associadas à experiência de mentoria foram proteção e exposição e visibilidade à carreira profissional. Essas funções são classificadas como funções de carreira.

Já as funções “consideradas importantes” pelos dirigentes em um relacionamento de mentoria, em ordem hierárquica, foram as tarefas desafiadoras, ser modelo e *coaching*. Essas funções, tarefas desafiadoras e modelagem de papéis, embora valorizadas pelos dirigentes,

como visto, já ocorreram na experiência de mentoria deles. Por sua vez, a valorização da função *coaching* pode transparecer uma necessidade de ajuda para aprimorar os conhecimentos e o entendimento para navegar eficazmente no mundo corporativo.

Os resultados evidenciaram que as duas categorias de funções foram oferecidas pelos mentores, mas diferentes níveis de importância lhes foram atribuídas pelos dirigentes acadêmicos.

As experiências de mentoria foram associadas pelos dirigentes, em seqüência, às habilidades relacionais (respeito, confiança e amizade), aos valores do mentor relacionado ao trabalho (honestidade e seriedade) e à competência profissional do mentor.

A aprendizagem deles foi favorecida por relacionamentos em que o mentor transmite confiança e respeito pelo mentorado. Este, por sua vez, tem admiração pelo mentor e por seu conhecimento. Um relacionamento, pois, de mentoria informal, aberto e de amizade.

A pesquisa mostrou que certas formas de relacionamento de mentoria influenciam no desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho e à carreira profissional dos dirigentes. Então, sugere-se aos educadores incorporarem programas de mentoria nas intervenções planejadas, tanto com a direção atual quanto com os demais professores da faculdade, futuros dirigentes acadêmicos.

Portanto, a análise dos dados e as considerações apresentadas sugerem algumas proposições para reflexão dos gestores da faculdade pesquisada:

- a) A teoria adverte que os relacionamentos de mentoria designados não tendem a ser tão benéficos quanto os que se desenvolvem informalmente entre mentores e mentorados. Entretanto, pesquisas sugerem que a mentoria formal e informal é mais benéfica do que nenhuma mentoria, (Kram,1985) e relacionamentos de mentoria formal podem executar algumas funções psicossociais relacionadas à carreira (Eby, 1997). Dessa forma, recomenda-se à direção da FBV iniciar programas de mentoria formal.
- b) É necessário dispensar atenção ao desenvolvimento de programas de treinamento específico de mentores e facilitar também o desenvolvimento de outras formas alternativas de mentoria, como, por exemplo, “oficinas de planejamento e desenvolvimento profissional” concentradas em assumir a responsabilidade pessoal pela carreira de alguém, desenvolvendo uma base diversificada de habilidades, como parte de um esforço estratégico mais amplo (Eby, 1997).
- c) Apoiando-se nos resultados deste estudo, os responsáveis pela gestão de pessoas da faculdade podem aprimorar os programas de mentoria, de forma que possam

contribuir mais efetivamente no desenvolvimento profissional de novos administradores acadêmicos.

- d) As futuras gerações da faculdade estudada devem cuidar de criar um ambiente favorável à aprendizagem, oferecendo incentivos e removendo obstáculos à materialização de oportunidades de relacionamentos de mentoria. Sendo assim, instala-se um bom coadjuvante do processo.
- e) O “mentor institucional” identificado na pesquisa representa um eixo aglutinador para as redes de relacionamentos de mentoria (tipos 1 e 2). Pode-se considerar que este dirigente é uma pessoa importante na rede de aprendizagem dos demais. Diante desse fato, caberá à instituição pesquisada identificar outros profissionais adequados para assumirem posições de mentores e investir na formação de uma cultura colaborativa e contínua de aprendizagem dentro da organização.

Considerando as limitações deste estudo, a complexidade e a dimensão do tema abordado, recomendam-se alguns direcionamentos para futuras pesquisas:

- a) Comparar os resultados obtidos neste estudo com os de outros grupos de dirigentes;
- b) Reaplicar o mesmo protocolo de estudo de caso e de entrevista deste trabalho, com o objetivo de analisar os dirigentes de outras faculdades privadas para comparar com os resultados aqui obtidos e identificar aspectos semelhantes das redes de mentoria desse tipo de organização. O objetivo é comparar os resultados obtidos com dirigentes de faculdades privadas de cunho familiar, de diferentes gerações;
- c) Investigar os dirigentes de faculdades públicas com o propósito de desenhar um perfil e identificar as peculiaridades de cada setor. Pesquisas são necessárias para determinar a relação entre certas habilidades, conhecimentos, competências e atitudes e os tipos de culturas em que atuam os administradores acadêmicos;
- d) Produzir estudos longitudinais que acompanhem as carreiras dos dirigentes acadêmicos para identificar como evoluem as díades de mentoria e as redes de mentores, ao longo dos anos.

Este estudo dirigiu seu foco sobre os professores-dirigentes de uma faculdade familiar de ensino superior de Pernambuco. O ambiente acadêmico apresenta a peculiaridade de fomentar o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, o que o torna propício para as relações de mentoria.

Os resultados da pesquisa fomentam idéias prolíferas para a própria faculdade em que foi feito o estudo, uma vez que outros profissionais da instituição, de diferentes cargos, poderão ser entrevistados e outras contribuições sobre o processo de mentoria e as relações de desenvolvimento podem mostrar-se úteis para essa organização.

Da mesma forma, a ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior) e a ABRAFI (Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas) podem se beneficiar ao promover reuniões com educadores, com a finalidade de debater sobre o fenômeno da mentoria e sua influência no processo de aprendizagem de novos dirigentes acadêmicos e na continuidade de instituições educacionais de ensino superior.

Na prática, os resultados da pesquisa fornecem subsídios para a melhoria dos programas de mentoria e para o desenvolvimento dos futuros dirigentes acadêmicos. Pode ser um ponto de partida para que sejam realizados outros estudos sobre mentoria no campo acadêmico no Brasil.

Bibliografia

ABMES, <http://www.abmes.org.br> Acessado em 19 de março de 2007.

AHMAD, Z. **Chief academic officer as learners**: adult learning patterns within an organizational context. 1994. 231 f. Dissertation (Doutorado em Educação) – Department of Leadership and Educational Policies Studies, Northern Illinois University, DeKalb, USA.

ALVES, Sérgio de S. e BASTOS, Othon L. Aplicação do modelo multidimensional na análise de organizações: um estudo multicase em empresas familiares. *Gestão Organização, Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, vol. 4, n. 4, set/dez. 2006

ALLEN, T. D., EBY, Lillian T., Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with Learning and quality. **Journal of Management**, vol. 29, n.4; pg. 469, New York: 2003.

ALLEN, T. D., POTEET, M. L., BURROUGHS, S. M. The mentor's perspective: a qualitative inquiry and future research agenda. **Journal of Vocational Behavior**. 51, 70-89, 1997.

ANTONELO, C. S. Estudo dos métodos e posicionamento epistemológico na pesquisa de aprendizagem organizacional, competências e gestão do conhecimento. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 26., 2002, Salvador. 1CD-ROM.

ARNOLD, J. and JOHNSON, K. Mentoring in Early Career. *Human Resource Management Journal*, vol 7 n.4, 1997.

AZEVEDO, S. D.; DIAS, S. M. R. Calado. Mentoria e Comprometimento organizacional: O caso das Secretárias executivas da Universidade Federal de Pernambuco. In: **Anais 26 Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração**, Salvador-BA, 2002.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Asian Journal of Social Psychology**, 2(1), 21-41, 1999.

BANDURA, A. **Social Learning Theory**. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1977.

BARROS, Aidil J. S. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Makron Books, 2000.

BASTOS, Antonio V. B. Cognição e ação nas organizações. In DAVEL, E.; VERGARA, S. (Orgs.) C. **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. Mapas cognitivos e a pesquisa organizacional : explorando aspectos metodológicos. *Estudos de Psicologia*. Natal, RN, v.7, n. spe. 2002.

_____. Organização e Cognição como campo de estudo: explorando a relação 'indivíduo-organização' em uma perspectiva cognitivista. **Anais 24º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração**, 2000.

_____. Organização e Cognição: o que emerge desta interface? In: S. RODRIGUES; M. CUNHA (org.), **Estudos Organizacionais. Novas perspectivas na administração de empresas: uma coletânea luso-brasileira**. SP: Iglu, p. 173-211, 2000.

_____. Mapas cognitivos: ferramentas de pesquisa e intervenção em processos organizacionais. **Anais: Encontro Nacional de Estudos Organizacionais**, 2000.

_____.; GONDIM S. M. G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de Administração – USP**. São Paulo, v.39, n. 3, p. 220-230, jul./agost./set.2004.

_____.; SOUZA, J.A.J., NERIS, J.S., MENEZES, I. G., MELO, L.C.T. ; BRANDÃO, L.A.G.A. Teoria implícita de organização em empresas com distintos padrões de inovação nos seus processos de gestão. **Anais: Encontro Nacional de Estudos Organizacionais**. Atibaia-SP, 2004.

BASTOS, A.V.B. et al. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2. , 2002, Recife. Anais... Recife: Observatório da Realidade Organizacional, PROPAD / UFPE, ANPAD, 2002. 1 CD-ROM.

BASTOS, Othon, Luís. A mentoria na sucessão familiar e a perenidade das empresas: casos de sucesso. Dissertação (mestrado em administração). Departamento de Ciências Administrativas UFPE, Recife – PE, maio, 2006.

BERNHOEFT, Renato. Empresa Familiar: Sucessão Profissionalizada ou Sobrevivência Comprometida. 2 ed. São Paulo: Nobel, 1989

_____.; CASTANHEIRA, Joaquim. Manual de Sobrevivência para Sócios e Herdeiros. São Paulo: Nobel, 1995.

_____.; Como Criar, Manter e Sair de uma Sociedade Familiar (sem brigar). São Paulo: Editora SENAC – SP, 1996.

_____.; Dilemas de Um Pai Empresário. Diário de Pernambuco. Recife, 13 Set. 1998, p.39

BERNHOEFT, Rosa Elvira Alba de. Mentoring: abrindo horizontes, superando limites, construindo caminhos. São Paulo: Editora Gente, 2001.

BETHLEM, Agrícola de Souza. Gerência à Brasileira. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.

_____.; Agrícola de Souza. A Empresa Familiar: Oportunidades para Pesquisas. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Anais, v. 9, 1993.

BOYD, J., UPTON, N. & WIRCENSKI, M. Mentoring in family firms: a reflective analysis of senior executives' perceptions. **Family Business Review**, vol.12, n. 4, p.299-309, 1999.

BURT, R. S. *Structural holes: the social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

CASTELLS, M. **The rise of the network society**. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1996.

CARDEN, A. Mentoring and adult career development: the evolution of a theory. **Counseling Psychologist**. 18, 1990, 275-299.

CARRÃO, Ana M^a Romano. **As Empresas Familiares da Região de Piracicaba Sob a Ótica dos Empresários: Uma Investigação**. São Paulo: Dissertação de Mestrado (Mestrado em Administração), PUC – SP, 1996.

_____ ; Empresa Familiar: Riscos e Oportunidades. In: **Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, Rio de Janeiro-RJ, Anais, v. 7,,: 1997, p.135.

_____ ; Por que é Importante Estudar as Empresas familiares. *Pensamento e Realidade*. São Paulo: v. 1, n.2, 1998, p.07-23.

CARVALHO, Mônica Gonçalves de. **O fenômeno da mentoria na vivência dos médicos residentes: o caso dos hospitais universitários de Pernambuco**. Dissertação (mestrado em administração). Departamento de Ciências Administrativas UFPE, Recife – PE, 2003.

CHAO, G. T., Gardner, P. D., Waltz, P. M. **Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentoring counterparts**. *Personnel Psychology*,1992, vol. 45, p. 619-636.

CHAO, G. T. Invited Reaction: challenging research in mentoring. *Human Resource Development Quarterly*, v. 9, n^o 4, 1998.

DAVEL, Eduardo e COLBARI, Antonia. *Organizações Familiares: Por uma Introdução a sua tradição, Contemporaneidade e Multidisciplinaridade*. *Organizações & Sociedade*. Escola de Administração da UFBA. Salvador, vol. 7, n. 18 maio/agosto de 2000.

DINIZ, Ary Avellar. *Nos últimos cinco anos: artigos, crônicas e discursos*. Recife: o autor, 2005.

DODGSON, Mark. “Organizational Learning: A Review of Some Literatures” in *Organization Studies*, 1993, 14/3: 375-394

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. Tradução Sylvia Roesch.- São Paulo: Atlas, 2001.

EBY, L. Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: a conceptual extension of the mentoring literature. **Journal of Vocational Behavior**. 51, 125-144, article n^o vb 971594, 1997.

EBY, L.; LOCKWOOD, A. Proteges and mentors' reactions to participating in informal mentoring programs: a qualitative investigation. **Journal of Vocational Behavior**. 67, 441-458, december, 2005.

EBY, L.; DURLEY, J.; EVANS, S.; RAGINS, R. The relationship between short-term mentoring benefits and long-term mentor outcomes. **Journal of Vocational Behavior**. 69, 424-444, december, 2006.

EMPRESA Familiar no Brasil. Revista Gestão Plus. São Paulo: v. 1, n.4, Set/Out 1998, p.25.

FISCHER, F. M.; OLIVEIRA, D. C. ; TEIXEIRA, L. R.; TEIXEIRA, M. C. AMARAL, M. A. ; Efeitos do trabalho sobre a saúde de adolescentes. **Ciência e Saúde Coletiva**, 8(4): 973-984, 2003.

FOSTER, M. J. **The Family Business: Its Governance for Sustainability**. International Small Business Journal, London; vol. 18, Iss.1; pg 119, Oct-Dec 1999;

FRITZ, Roger. Empresa Familiar: Uma Visão Empreendedora. São Paulo: Makron Books, 1993.

GIL, Antônio C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

_____; Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GRANOVETTER, M. Problems of explanation in economic sociology. In: NOHRIA N. ; ECCLES, R. (Eds.),. **Networks and organizations: structure, form and action**, 1992. 25-56. Boston: Havard Business School Press.

GUEIROS, Mônica. M. B. Sucessão Familiar: o caso de uma empresa transportadora na Região Metropolitana do Recife – uma visão os dirigentes. Dissertação (mestrado em administração). Departamento de Ciências Administrativas UFPE, Recife – PE, 1998.

GUEIROS, Mônica M. B. e OLIVEIRA, L. B. Sucessão Familiar: prática em empresa de transporte – uma visão dos dirigentes. In: Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Fbrianópolis – SC, setembro/2000.

HEGSTAD, Christine D. Formal Mentoring as a strategy for human resource development: a review of research. **Human Resource Development Quarterly**, San Francisco, v. 10, winter 1999.

HIGGINS, Mônica C., KRAM, Kathy E. Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. **Academy of Management Review**, v.26, nº 2, 2001.

HUYSMAN, Marleen. Contrabalançando Tendenciosidades: uma Revisão crítica da Literatura sobre Aprendizagem Organizacional. In: Easterby-Smith, M.; Burgoyone, J.; Araujo, L. (orgs). Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: desenvolvimento na Teoria e na Prática. São Paulo: Atlas, p.81-99, 2001.

IPIRANGA, Ana et al. Aprendizagem como ato de participação: a história de uma Comunidade de Prática. In: **III Encontro de Estudos Organizacionais (ENEO)**. Anais eletrônicos Atibaia – SP, jun de 2004.

JANASZ, Suzane C. e SULLIVAN, Sherry E. Multiple mentoring in academe: developing the professorial network. **Journal of Vocational Behavior**, vol.64, n. 2, p. 263, 2004.

KING, S. W. Issues in growing a family business: a strategic human resource model. **Journal of Small Business Management**. Milwaukee, v. 39, jan. 2001.

KRAM, Kathy E. Phases of the Mentor Relationship. **Academy of Management Journal**, vol. 26, n. 4, p. 608-625, 1983.

KRAM, Kathy E. e ISABELLA, Lynn A. Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationship in Career Development. **Academy of Management Journal**, vol. 28, n.1, p.110-132, 1985.

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

KRAM, K. E. A relational approach to career development. In D. T. Hall (Ed.). *The career is dead - long live the career: a relational approach to careers*: 132-157. San Francisco: Jossey-Bass. 1996.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEONE, Nilda M. de Guerra. A Sucessão não é um tabu para os dirigentes da P.M.E. In : **Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, 15, Belo Horizonte-MG, Anais ... v. 7, set. 1991, p. 243-247.

_____. Sucessão: Como Transformar o Duelo em Duetto. *Revista de Administração*. São Paulo: Rausp, 1996. 181-201.

LEONE, Nilda M. de Guerra. O Saara não é um deserto: O Processo Sucessório de suas Empresas é repleto de conhecimentos. In: **Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, Salvador - BA, setembro, 2002:1-13.

LEONE, Nilda M. de Guerra. **Sucessão na empresa familiar**: preparando as mudanças para garantir sobrevivência no mercado globalizado. São Paulo: Atlas, 2005.

LEVINSON, D. **The seasons of a man's life**. New York: Knopf, 1978.

LODI, João Bosco. **O Fortalecimento da Empresa Familiar**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1989.

_____. **Sucessão e Conflito da Empresa Familiar**. São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **A Empresa Familiar**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

LOIOLA, E. e BASTOS, A.V. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v.7, n.3, jul./set. 2003.

LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional e redes. Em: **I congresso brasileiro de psicologia organizacional e do trabalho**. UFBA, Salvador, BA, Jul. 2004.

LUCENA, E. A. **A aprendizagem profissional de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis**. Florianópolis, 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina.

MACEDO, Kátia Barbosa de. Empresa Familiar no Brasil: Inserção e Perspectivas no Mercado Globalizado. In: **Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, Florianópolis-SC, setembro de 2000.

MARQUES, S. C.; OLIVEIRA, D. C. ; GOMES, A. M.; Aids e representações sociais: uma análise comparativa entre subgrupos de trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Prática**, ed. especial: 91-104, 2004.

MARTINS, Gilberto de A.; LINTZ, Alexandre. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MATTAR, Fauze Najib. Pesquisa de Marketing. São Paulo: Atlas, 2000.

MEDEIROS, Roberta. **O Impacto do Programa de Iniciação Científica (CNPQ) na Carreira do Graduando, à Luz dos Fenômenos de Mentoria e de Competência: o caso dos alunos de administração da UFPE**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. PROPAD. Recife-PE, 2005.

MERRIAM, Sharan. Mentors and Proteges: A Critical Review of the Literature. **Adult Education Quarterly**. Vol. 33, Number 3, Sprint, 1983, 161-173

_____. **Qualitative research and case study applications in educations**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

MILLER, Nancy. Managing family business in small communities. **Journal of Small Business Management**, Milwaukee; vol.39 Iss.1; pg.73, jan 2001.

MIRVIS, P. H.; HALL, D. T. Psychological success and the boundaryless career. **Journal of Organizational Behavior**, 15: 365-380, 1994.

MORAES, Liege Viviane. **A dinâmica da aprendizagem gerencial** - o caso do hospital moinhos de vento. Dissertação (mestrado em engenharia da produção). Centro Tecnológico, UFSC, Florianópolis – SC, 2000.

MORAES, Liege Viviane e SILVA, Maria Aparecida; O Processo de Aprendizagem gerencial em uma organização hospitalar. Anais do 28º **Encontro da ANPAD**. Curitiba, PR: set de 2004.

MOURA, G. “Somos uma Comunidade de Prática?”: Um estudo de caso envolvendo aprendizagem e consultores organizacionais. III **Encontro de Estudos Organizacionais (Eneo)**. Anais eletrônicosAtibaia –SP, 2004.

MULLEN, Ellen J. Vocational and Psychosocial Mentoring Functions: Identifying mentors who serve both. **Human Resource Development Quarterly**. V.9, nº4, p. 319-331, 1998.

NÉRIS, Jorge S. **Microprocessos de Aprendizagem em Organizações do Baixo Médio São Francisco**. Dissertação. Núcleo de Pós-graduação em Administração, Escola de Administração, UFBA, Salvador – BA, 2005.

NOE, Raymond A. An Investigation of the Determinantes of a Successful Assigned Mentoring Relationship. **Personnel Psychology**. 41, p. 457-479, 1988.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. Empresa Familiar: como fortalecer o empreendimento e otimizar o processo sucessório. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, D.C. ; SÁ, C. P.; FISCHER, F. M. ; MARTINS, I. S. ; TEIXEIRA, L. R. ; Futuro e liberdade: o trabalho e a instituição escolar nas representações sociais de adolescentes. **Estudos de Psicologia**, 6(2): 245- 258, 2001.

PARSLOE, E. e WRAY, M. **Coaching and Mentoring: practical methods to improve learning**. London: Kogan Page Limited, 2000.

PISCITELLI, Adriana Gracia. Jóias de Família: gênero em histórias sobre grupos empresariais brasileiros. Doutorado (Ciências Sociais) Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas – SP, 1999.

PRANGE, Christiane. Aprendizagem Organizacional: Desesperadamente em Busca de Teorias? In: Easterby-Smith, M.; Burgoyone, J.; Araujo, L. (orgs). Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: desenvolvimento na Teoria e na Prática. São Paulo: Atlas, p.41-60, 2001.

RAGINS, B. R.; SCANDURA, Terri A. Gender Differences in Expected Outcomes of Mentoring relationships. **Academy of Management Journal**. v. 37, n.4, 1994.

RAGINS, B. R Diversified mentoring relationships in organizations: a power perspective. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor: v. 22, april/1997.

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

REGER, R. K. The repertory Grid technique for eliciting the content and structure of cognitive constructive systems. Em A. S. Huff (Ed). **Mapping Strategic Thought**. Chichester: Wiley, 1990, p. 301-9.

REESOR, Loraine M. **Becoming an academic administrator: a case study approach** USA 1995. Dissertação – University of Wisconsin- Whitewater.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBBINS, Stephen. P. **Comportamento Organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

RICHARD, Robert Jarry e colaboradores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio do curso de Administração: guia para pesquisas, projetos e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 1996.

RUSSELL, Joyce E. A. e ADAMS, Danielle M. The Changing Nature of Mentoring in Organizations: An Introduction to the Special Issue on Mentoring in Organizations. **Journal of Vocational Behavior** - 51, 1-14, 1997.

SALGUES, Liana J. V.; DIAS, Sônia M. R. C.; MORAES, Ionete C. Processos de Mentoria: Existência de Múltiplos Mentores as Características de uma Relação de Mentoria. Em: **Anais 28° Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração**, Curitiba-PR, 2004.

SILVA, Maria Aparecida da. **A Aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. Florianópolis, 2000. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Centro tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Maria Aparecida da. e MORAES, Liege Viviane e MARTINS, Eduardo S. A Aprendizagem Gerencial dos Professores que se Tornam Dirigentes Universitários: O Caso da UDESC. Anais do 27° Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, Atibaia, SP: 2003.

_____; O Que e Como Aprendem os Professores que se Tornaram dirigentes da Universidade do Estado de Santa Catarina. In: **Encontro de Estudos Organizacionais-ENEO**, 2. , 2004, Atibaia-SP. Anais... ANPAD, 2004, CD-ROM.

SCHEFFER, Ângela B. Busato. Sucessão em Empresas Familiares: Dificuldades e Ações Preventivas. In: **Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, 8, Anais ..., v. 10, 1993, p.23-26.

_____ ; Sucessão em Empresas Familiares: Dificuldades e Ações Preventivas. Dissertação (mestrado em administração). Departamento de Ciências Econômicas UFRS, Porto Alegre-RS, 1993.

SINAES, <http://www.sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes> Acessado em: 21 de março 2007.

SOUZA, Denise C. **Mentoria como um Processo em Rede e seu Impacto na Construção de Carreira Profissional: Evidências na História de Vida do Executivo do Rapidão Cometa – Américo Pereira**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. PROPAD. Recife-PE, 2006.

SOUZA, Jader C. S. de. et al. Organizações Familiares e Tipologias de Análise: O Caso da Organização ODEBRECHT. In: **Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração**, Angra dos Reis-RJ , setembro, 1999.

SOUZA, Jader C. S. de. **Gestão de Empresas Familiares: Refletindo sobre suas Peculiaridades e Desafios**. Salvador: FTE, 2002.

SOUZA, J. C. S. New Ways of Learning: the role of communities of practice with Etienne Wenger. **Organizações e Sociedade** – O&S. Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. V.13 – nº38 – julho/setembro – 2006, p. 161-164.

SULLIVAN, Robert. Entrepreneurial learning and mentoring. **International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research**, vol. 6 n.3. University Press, 2000, 1355-2554.

TORSELLA, Patrícia A. **The quantity, quality, and impact of mentoring relationships among nurse faculty in academe**. Dissertation - Widener University School of Nursing, United Stage – Pennsylvania, 1993.

TSANG, Erick W. Internationalizing the family firm: a case study of a Chinese family business. **Journal of Small Business Management**, Milwaukee; vol.39, lss.1; pg 60, 2001.

UPTON, N. Strategic and business planning practices of fast growth family firms. **Journal of Small Business Management**. Milwaukee, jan 2001.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEY, M. G. **The mentor connection**. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin, 1984.

APÊNDICE A
ESTRUTURA GERAL DA TESE

ESTRUTURA GERAL DA TESE

PERGUNTA DE PESQUISA - Como a mentoria se relaciona com a aprendizagem quanto ao apoio para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho e à carreira profissional dos dirigentes de uma organização familiar de ensino superior privada?

OBJETIVO GERAL - Compreender e identificar as redes de mentoria que servem de apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento da carreira dos professores-dirigentes dentro da organização familiar de ensino superior privada.

No.	I INTRODUÇÃO	II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA		III METODOLOGIA		IV ANÁLISE E DISCUSSÃO (Resultados)	V CONCLUSÕES (Recomendações)
	Objetivos Específicos	Questões Norteadoras	Fundamentação Teórica	Instrumentação das Variáveis	Métodos de Análise		
1	Descrever os significados compartilhados pelos dirigentes a partir das suas evocações com relação à <i>como</i> e a <i>através de quem</i> aprendem para o desenvolvimento desta carreira.	Como e através de quem os professores-dirigentes aprendem?	Aprendizagem dos dirigentes acadêmicos (pág.30) Como e através de quem os dirigentes aprendem (pág.31)	Teste de evocações livres: 1º Etapa (questão 1 e 2).	Análise de conteúdo. Técnica de quatro quadrantes	Seção 4.2 (pág.80) Seção 4.2.2 (pág.81) Seção 4.2.3 (pág.82)	Os dirigentes aprendem através das experiências do dia a dia, da formação acadêmica e dos relacionamentos sociais (cap. 5, pág.111).
2	Identificar o que os dirigentes têm aprendido através dos relacionamentos estabelecidos com seus mentores.	O que os professores-dirigentes aprendem através da experiência de mentoria?	Aprendizagem dos dirigentes acadêmicos (pág.30) O que os dirigentes aprendem (pág.34)	Entrevistas: 1º Etapa (questão 6)	Análise de conteúdo. Esquemas cognitivos. Tipologia de Eby (1997).	Seção 4.3 (pág.84) Seção 4.6 (pág.106)	Conhecimentos, habilidades e atitudes “interpessoais”, “técnicas” e “contextuais”. (cap. 5, pág.113).
3	Conhecer quem são os mentores dos professores-dirigentes em uma faculdade de ensino superior privada (quem provê tal apoio).	Quem são os mentores dos professores-dirigentes na organização familiar de ensino superior privada?	Aprendizagem na organização familiar (pág.40)	Entrevistas: 1º Etapa (questão 3) 2º Etapa (questões 1 a 5)	Análise de conteúdo	Seção 4.4.3.1 (pág.96)	As relações de mentoria são constituídas tanto de mentores externos quanto internos à faculdade cap. 5, pág.114).

ESTRUTURA GERAL DA TESE							
No.	I INTRODUÇÃO	II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA		III METODOLOGIA		IV ANÁLISE E DISCUSSÃO (Resultados)	V CONCLUSÕES, (Recomendações)
	Objetivos Específicos	Questões Norteadoras	Fundamentação Teórica	Instrumentação das Variáveis	Métodos de Análise		
4	Analisar as características da rede de desenvolvimento, em especial, as relações de mentoria, construída pelos dirigentes no que se refere à diversidade da rede social e a intensidade das relações.	Quais as características da rede de desenvolvimento, em especial, as relações de mentoria, construída pelos dirigentes no que se refere à diversidade da rede social e a intensidade das relações?	Mentoria como uma rede de relacionamentos (pg.48)	Entrevistas: 1º Etapa (questão 3) 2º Etapa (questões 5)	Análise de conteúdo. <i>Software</i> de análise e desenho de redes: UCINET 6.0	Seção 4.4 (pág. 91) Seção 4.4.2 (pág. 92) Seção 4.4.3 (pág. 96)	Os resultados mostram alta intensidade e baixa diversidade (Cap. 5, pág. 113).
5	Identificar as funções de mentoria que foram oferecidas pelos mentores dos dirigentes (como tal apoio é provido).	Quais funções (de mentoria) foram oferecidas pelos mentores?	Funções de mentoria (pg.55)	Técnica dos fichários: 2º Etapa (questões 9 a 12)	Análise de conteúdo. Técnica de quatro quadrantes.	Seção 4.5 (pág.101)	Os mentores oferecem os dois tipos de funções descritas na teoria de mentoria (cap. 5, pág. 115)

APÊNDICE B

PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO

Protocolo de estudo de caso

1. Identificar o caso;
2. Elaborar e enviar carta de intenção com resumo executivo da pesquisa à direção da faculdade;
3. Simultaneamente a verificação e aprovação do **protocolo de entrevista** (item 4-8), o pesquisador deve prosseguir com os seguintes passos (no item 09);
4. Estudo exploratório: a versão inicial do protocolo de entrevista foi submetida a quatro dirigentes de ensino superior;
5. Efetuar modificações no protocolo de entrevista advindas do estudo exploratório;
6. O protocolo de entrevista deverá ser submetido a um pré-teste com dirigentes externos que não fazem parte deste estudo;
7. Efetuar modificações no protocolo de entrevista advindas da etapa do pré-teste;
8. Elaborar versão final do protocolo de entrevista para coleta de dados;
9. Contar com a permissão formal do principal responsável pela faculdade;
10. Efetuar contato com informante chave;
11. Elaborar lista de possíveis entrevistados com telefones e e-mail;
12. Os dirigentes da faculdade são informados, através da direção adjunta de pós-graduação da faculdade, sobre o estudo e que devem ser contactados pela pesquisadora;
13. Telefonar e agendar as entrevistas;
14. Enviar comunicação eletrônica para confirmar datas de entrevistas e agradecer disponibilidade;
15. Coleta de dados final:
 - a. Entrevistar os participantes usando o **protocolo de entrevista** (etapa I e II). Gravar as sessões de entrevista;
 - b. Diário de campo da pesquisadora. Registro escrito após cada entrevista que constam impressões, observações, comentários e sugestões de melhoria para entrevista seguinte;
 - c. Entrar com os dados de cada gravação (digital) no computador e desenvolver um **banco de dados** para o estudo de caso;
 - d. Transcrições das entrevistas;
 - e. Leitura das transcrições: salientar foco e limites periféricos e seleção dos aspectos mais relevantes;
 - f. Retornar ao respondente, caso necessário, para complementar informação;
16. Versão inicial da análise de dados do caso. Definir uma estrutura de análise dos dados.

APÊNDICE C

PROTOCOLO DE ENTREVISTA DO ESTUDO-PILOTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (NPGA)
CURSO DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

Roteiro de Entrevista Piloto (10/02/06)

Nome: _____

Data: _____

1. Quando você pensa no seu processo de aprendizagem, o que tem favorecido (facilitado) sua aprendizagem para atuar como dirigente (gestor) de instituição de ensino superior (IES)?		
Frases:	n	i

2. Pensando em sua história de vida, por favor, mencione as principais pessoas (parente, professor, chefe, outros), por ordem de importância , que mais o influenciaram em relação ao que faz hoje, como gestor de IES. Pode ser um nome fictício.	
Nome:	Local que conheceu (ex.: família, trabalho, esta instituição, outro local):

3. Na relação com as principais pessoas que o influenciaram mencionadas no item anterior, em sua opinião, quais funções foram/são exercidas pelos mesmos? Fale tudo que lhe ocorrer.

Frases:	n	i

4. Defina uma prática implementada nestes relacionamentos cujo objetivo direto era (é) melhorar a sua aprendizagem e crescimento profissional. A prática tem um nome?

5. Quando pensa nos relacionamentos estabelecidos quais características presentes nestas relações lhe vêm à mente?

Frases:	n	i

6. O que você tem aprendido (conteúdo) com estas pessoas? Quais foram os aprendizados?		
Frases:	n	i

7. Como tem aprendido? Quais as formas de aprendizados foram utilizadas?		
Frases:	n	i

APÊNDICE D

PROTOCOLO DE ENTREVISTA DO PRÉ-TESTE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (NPGA)
CURSO DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

Protocolo de Entrevista do Pré Teste

Nome:

Início da entrevista:

Término da entrevista:

Data:

1º BLOCO: Teste de Evocações.

Pensando nas competências necessárias aos dirigentes de faculdades privadas, o que primeiro lhe vêm à mente quando você pensa:

COMO os dirigentes adquirem essas competências para sua atividade? Fale tudo que lhe ocorrer.

Frases:	i

Através de **QUEM** os dirigentes adquirem essas competências para sua atividade profissional?

Frases:	i

Pensando em sua história de vida, por favor, mencione as três principais pessoas (parente, professor, chefe, outros), que mais o influenciaram em relação ao que faz hoje.

Nome:	i	Origem do relacionamento:

O papel do contexto acadêmico e familiar:

- 1) O **contexto acadêmico**: favoreceu os relacionamentos com essas pessoas influentes?
Por quê?
E seu processo de aprendizagem (pessoal e profissional)?
- 2) A **organização familiar**: favoreceu os relacionamentos com essas pessoas influentes?
Por que?
E o seu processo de aprendizagem?

2º BLOCO: Roteiro de Entrevista com os dirigentes.

Favor responder, a partir de agora, pensando em cada um dos (as) 03 principais mentores (as), citados por você anteriormente.

I. Pensando na sua experiência com o indivíduo 'A' (Fazer p/ Mentor):

a) Os principais mentores:

- 1) Como se conheceram?
- 2) Como começou?
- 3) Seus perfis? (Idade, sexo, profissão, escolaridade, grau de parentesco, instituição).

b) A aprendizagem dos dirigentes: (Mentor a mentor)

- 4) O que você tem aprendido com o indivíduo A, B e C?
- 5) Quais foram os aprendizados (Tipos de aprendizados) com A, B, e C?
- 6) Quais as formas de aprendizados utilizados (os processos) com A, B e C?

c) As Funções de mentoria presentes na relação:

➤ Colocar sobre a mesa as funções de Carreira. (Atenção: Iniciar com as funções de carreira e depois as psicossociais).

7) Escolha e justifique, na sua percepção, a função de **carreira**, que apresenta mais **similaridade** com a experiência com o indivíduo **A**; e a função que mais **difere**?

8) Escolha e justifique, na sua percepção, a função **Psicossocial**, que apresenta mais **similaridade** com a experiência com o indivíduo **A**; e a função que mais **difere**?

9) Escolha e justifique qual **das duas** funções **similares** escolhidas, “**a mais**” importante (hierarquização)? E das duas funções escolhidas que **diferem**, qual mais importante?

➤ Até aqui se repete com cada um dos três principais mentores (por mentor).

II. Opinião:

10) Quais funções considera importante (independente de serem de Carreiras ou Psicossociais) e qual a ordem de importância? Por Que?

11) Lembra outra função além destas desempenhadas pelos seus mentores? Há alguma que considera ter faltado?

III. Mentor:

12) Você tem mentorados?

13) E essas funções (das mais importantes citadas) como você acha que desempenha?

Você faz:		
Muito Bem	Mais ou menos	Mal

APÊNDICE E

PROTOCOLO DE ENTREVISTA DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
NPGE – NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

2º ETAPA: Roteiro de Entrevista

Nome:

Favor responder, a partir de agora, pensando na principal pessoa citada por você que é, ou foi, a mais importante para o desenvolvimento da sua **carreira acadêmica**.

- Pensando na **sua experiência** com o indivíduo ‘A’ _____

Os principais mentores:

- 1) Como / onde (contexto social) se conheceram? Qual seu cargo e o dele (a) naquele momento? Qual o cargo dele (a) agora?
- 2) Como começou? Duração da relação?
- 3) Seus perfis? (Idade, sexo, profissão, escolaridade, grau de parentesco, desta instituição?)
- 4) Palavras/ frases que expressem (idéias/conceitos) sobre sua relação com “X”?
- 5) Intensidade das relações de desenvolvimento: frequência das interações, envolvimento emocional, reciprocidade da troca, confiança e respeito mútuo, sistema social.

A aprendizagem dos dirigentes:

- 6) O que você tem aprendido com o indivíduo A (conteúdo)?
- 7) Quais as formas de aprendizados utilizados (os processos) com A? Através de que meios (formais e informais) aprendeu com “A”?
- 8) O que esteve **presente nesta relação que pôde favorecer sua aprendizagem?** (Aspecto relacional que favorece a aprendizagem).

As Funções de mentoria presentes na relação:

- Colocar sobre a mesa as 05 funções de Carreira e 04 Psicossociais (Atenção: Iniciar as questões com as funções de carreira).
- 9) Escolha e justifique a função de Carreira (em primeiro) e depois Psicossocial, que melhor **LEMBRA** a sua experiência com o indivíduo **A**?
- 10) Das duas funções escolhidas qual é a ordem de importância (hierarquização)?
Explique:
- 11) Escolha e justifique a função de Carreira (em primeiro) e depois Psicossocial, que mais **DIFERE** da sua experiência com o indivíduo **A**?
- 12) Das duas funções escolhidas (que diferem) qual é a ordem de importância? Explique:

Opinião independente da experiência de mentoria:

- 13) Quais funções **voce** considera importante (dentre as de Carreira ou Psicossociais).
Justificar. E qual a ordem de importância?
- 14) Há alguma função que considera ter faltado?
(Como Mentor):
- 15) Você tem mentorados? Quem? Como conheceu? (contexto social).
- 16) Fale sobre estas relações?
- 17) E as funções (das relevantes citadas) como você acha que desempenha?

Considerações Finais:

APÊNDICE F

FUNÇÃO QUE MAIS LEMBRA A RELAÇÃO DE MENTORIA

Função que mais lembra a relação de mentoria

Categorias de evocação, Frequências e Ordens Médias de evocações
Considerando a totalidade das 9 categorias

Elementos Centrais			Elementos Intermediários		
Frequência $\geq 4,56$		OME $< 1,60$	Frequência $\geq 4,56$		OME $\geq 1,60$
Evocações	Freq.	OME	Evocações	Freq.	OME
2. Tarefas Desafiadoras	15	1,40			
9. Ser Modelo	7	1,43			
6. Amizade	6	1,50			
Elementos Intermediários			Elementos Periféricos		
Frequência $< 4,56$		OME $< 1,60$	Frequência $< 4,56$		OME $\geq 1,60$
Evocações	Freq.	OME	Evocações	Freq.	OME
8. Aceitação e Confirmação	3	1,33	7. Aconselhamento	4	1,75
3. Proteção	1	1,00	1. Treinamento Específico	2	2,00
			4. Patrocínio	2	2,00
			5. Exposição e Visibilidade	1	2,00

1	2	3	4	5	6	7	8
Categorias	Frequência de evocação em 1º lugar	Frequência de evocação em 2º lugar	Frequência de evocação em 3º lugar	Somatório das frequências de evocação	Ordem média de evocação	Frequência média de evocação	Média das ordens médias de evocação
FUNÇÕES CARREIRA							
1. Treinamento Específico	0	2	0	2	2,00		
2. Tarefas Desafiadoras	10	4	1	15	1,40		
3. Proteção	1	0	0	1	1,00		
4. Patrocínio	0	2	0	2	2,00		
5. Exposição e Visibilidade	0	1	0	1	2,00		
Subtotal	11	9	1	21	8,40		
FUNÇÕES PSICOSOCIAIS							
6. Amizade	3	3	0	6	1,50		
7. Aconselhamento	1	3	0	4	1,75		
8. Aceitação e Confirmação	2	1	0	3	1,33		
9. Ser Modelo	4	3	0	7	1,43		
Subtotal	10	10	0	20	6,01		
Total	21	19	1	41	14,41	4,56	1,60

APÊNDICE G

FUNÇÃO QUE MENOS LEMBRA A RELAÇÃO DE MENTORIA

Função que menos lembra a relação de mentoria

Categorias de evocação, Frequências e Ordens Médias de evocações , considerando a totalidade das 9 categorias.

Elementos Centrais			Elementos Intermediários		
Frequência $\geq 3,89$		OME $< 1,35$	Frequência $\geq 3,89$		OME $\geq 1,35$
Evocações	Freq.	OME	Evocações	Freq.	OME
3. Proteção	6	1,00	1. Treinamento Específico	7	2,36
5. Exposição e Visibilidade	4	1,00	7. Aconselhamento	5	1,80
			8. Aceitação e Confirmação	4	1,50
			9. Ser Modelo	4	1,50
Elementos Intermediários			Elementos Periféricos		
Frequência $< 3,89$		OME $< 1,35$	Frequência $< 3,89$		OME $\geq 1,35$
Evocações	Freq.	OME	Evocações	Freq.	OME
2. Tarefas Desafiadoras	0	0	4. Patrocínio	3	2,00
			6. Amizade	2	2,50

1	2	3	4	5	6	7	8
Categorias	Frequência de evocação em 1º lugar	Frequência de evocação em 2º lugar	Frequência de evocação em 3º lugar	Somatório das frequências de evocação	Ordem média de evocação	Frequência média de evocação	Média das ordens médias de evocação
FUNÇÕES CARREIRA							
1. Treinamento Específico	3	3	1	7	1,71		
2. Tarefas Desafiadoras	0	0	0	0	0,00		
3. Proteção	6	0	0	6	1,00		
4. Patrocínio	1	2	0	3	1,67		
5. Exposição e Visibilidade	4	0	0	4	1,00		
Subtotal	14	5	1	20	5,38		
FUNÇÕES PSICOSOCIAIS							
6. Amizade	0	2	0	2	2,00		
7. Aconselhamento	1	4	0	5	1,80		
8. Aceitação e Confirmação	2	2	0	4	1,50		
9. Ser Modelo	2	2	0	4	1,50		
Subtotal	5	10	0	15	6,80		
Total	19	15	1	35	12,18	3,89	1,35

APÊNDICE H

FUNÇÃO DE MENTORIA QUE CONSIDERA RELEVANTE

Função de mentoria que considera relevante

Categorias de evocação, Frequências e Ordens Médias de evocação, considerando a totalidade das 9 categorias.

Expressão indutora: Funções de mentoria que considera relevante

Elementos Centrais			Elementos Intermediários		
Frequência $\geq 6,89$		OME $< 2,29$	Frequência $\geq 6,89$		OME $\geq 2,29$
Evocações	Freq.	OME	Evocações	Freq.	OME
2. Tarefas Desafiadoras	15	2,27	7. Aconselhamento	11	2,36
9. Ser Modelo	9	1,89	6. Amizade	8	2,5
1. Treinamento Específico	8	2,13			
Elementos Intermediários			Elementos Periféricos		
Frequência $< 6,89$		OME $< 2,29$	Frequência $< 6,89$		OME $\geq 2,29$
Evocações	Freq.	OME	Evocações	Freq.	OME
8. Aceitação e Confirmação	6	2,17	5. Exposição e Visibilidade	3	2,33
4. Patrocínio	1	2,00	3. Proteção	1	3,00

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Categorias	Frequência de evocação em 1º lugar	Frequência de evocação em 2º lugar	Frequência de evocação em 3º lugar	Frequência de evocação em 4º lugar	Frequência de evocação em 5º lugar	Somatório das frequências de evocação	Ordem média de evocação	Frequência média de evocação	Média das ordens médias de evocação
FUNÇÕES CARREIRA									
1. Treinamento Específico	3	2	2	1	0	8	2,13		
2. Tarefas Desafiadoras	4	5	4	2	0	15	2,27		
3. Proteção	0	0	1	0	0	1	3,00		
4. Patrocínio	0	1	0	0	0	1	2,00		
5. Exposição e Visibilidade	1	0	2	0	0	3	2,33		
Subtotal	8	8	9	3	0	28	11,73		
FUNÇÕES PSICOSOCIAIS									
6. Amizade	3	2	0	2	1	8	2,50		
7. Aconselhamento	1	6	3	1	0	11	2,36		
8. Aceitação e Confirmação	1	3	2	0	0	6	2,17		
9. Ser Modelo	6	0	1	2	0	9	1,89		
Subtotal	11	11	6	5	1	34	8,92		
Total	19	19	15	8	1	62	20,64	6,89	2,2

APÊNDICE I
EVOCAÇÕES - COMO APRENDEM

Evocações: como aprendem os dirigentes

Categorias de evocação, Frequências e Ordens Médias de evocação

Considerando a totalidade das 10 categorias

Expressão Indutora: como aprendemos dirigentes?

Elementos Centrais			Elementos Intermediários		
Frequência $\geq 6,20$		OME $< 2,43$	Frequência $\geq 6,20$		OME $\geq 2,43$
Evocações	Freq.	OME	Evocações	Freq.	OME
5 Vivência (experiência do dia a dia)	12	2,25	6 Relacionamento Internos Obs. (1)	17	3,00
1 Formação Acadêmica	9	2,33			
Elementos Intermediários			Elementos Periféricos		
Frequência $< 6,20$		OME $< 2,43$	Frequência $< 6,20$		OME $\geq 2,43$
Evocações	Freq.	OME	Evocações	Freq.	OME
4 Professores mais experientes (Federais)	5	2,20	3 Cursos , seminários, palestras	4	3,50
10 Auto aprendizado Obs. (4)	4	2,00	2 Consultorias	3	3,67
8 Característica Pessoais Obs. (2)	3	2,33			
9 Experiência Anterior (bagagem) Obs. (3)	3	2,00			
7 Como Docente (ensino)	2	1,00			

Observações:

- (1) - Ref. Categoria 6 - Relacionamentos Internos (Outros Coordenadores-pares; Direção; Professores; e Alunos)
- (2) - Ref. Categoria 8 - Características Pessoais (Liderança 1; Habilidades 1; Intuição/Bom-senso 1)
- (3) - Ref. Categoria 9 - Experiência Anterior (das públicas 2; e da empresa 1)
- (4) - Ref. Categoria 10 - Auto-Aprendizado (Pesquisar em Revistas; Sites - Inep, Mec; Livros e CD-Rom)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Categorias	Frequência de evocação em 1º lugar	Frequência de evocação em 2º lugar	Frequência de evocação em 3º lugar	Frequência de evocação em 4º lugar	Frequência de evocação em 5º lugar	Frequência de evocação em 6º lugar	Frequência de evocação em 7º lugar	Frequência de evocação em 8º lugar	Somatório das frequências de evocação	Ordem média de evocação	Frequência média de evocação	Média das ordens médias de evocação
1 Formação Acadêmica	4	2	1	1	0	1	0	0	9	2,33		
2 Consultorias	0	1	0	1	1	0	0	0	3	3,67		
3 Cursos , seminários, palestras	0	0	2	2	0	0	0	0	4	3,50		
4 Professores mais experientes (Federais)	2	2	0	0	1	0	0	0	5	2,20		
5 Vivência (experiência do dia a dia)	6	3	1	0	1	0	1	0	12	2,25		
6 Relacionamentos Internos Obs. (1)	1	7	6	1	0	1	0	1	17	3,00		
7 Como Docente (ensino)	2	0	0	0	0	0	0	0	2	1,00		
8 Características Pessoais Obs. (2)	0	2	1	0	0	0	0	0	3	2,33		
9 Experiência Anterior (bagagem) Obs. (3)	2	0	0	1	0	0	0	0	3	2,00		
10 Auto aprendizado Obs. (4)	1	2	1	0	0	0	0	0	4	2,00		
Total	18	19	12	6	3	2	1	1	62	24,28	6,20	2,43

APÊNDICE J

EVOCAÇÕES - ATRAVÉS DE QUEM APRENDEM

Evocações: através de quem aprendem os dirigentes

Categorias de evocação, Frequências e Ordens Médias de evocação

Considerando a totalidade das 8 categorias

Expressão Indutora: Através de quem aprendem os dirigentes?

Elementos Centrais			Elementos Intermediários		
Frequência \geq 5,63		OME $<$ 2,03	Frequência \geq 5,63		OME \geq 2,03
Evocações	Freq.	OME	Evocações	Freq.	OME
1. Direção da faculdade	9	1,56	2. Professores da FBV	8	2,38
3. Coordenadores (pares)	7	1,57	4. Alunos	7	2,29
			8. Antigos professores	5	2,40
			7. Funcionários	4	3,25
Elementos Intermediários			Elementos Periféricos		
Frequência $<$ 5,63		OME $<$ 2,03	Frequência $<$ 5,63		OME \geq 2,03
Evocações	Freq.	OME	Evocações	Freq.	OME
5. Auto aprendizado (individual)	3	1,33			
6. Rede de relacionamentos (network)	2	1,50			

1	2	3	4	5	6	7	10	11	12	13
Categorias	Frequência de evocação em 1º lugar	Frequência de evocação em 2º lugar	Frequência de evocação em 3º lugar	Frequência de evocação em 4º lugar	Frequência de evocação em 5º lugar	Frequência de evocação em 6º lugar	Somatório das frequências de evocação	Ordem média de evocação	Frequência média de evocação	Média das ordens médias de evocação
1. Direção da faculdade	5	3	1	0	0	0	9	1,56		
2. Professores da FBV	3	2	1	1	1	0	8	2,38		
3. Coordenadores (pares)	3	4	0	0	0	0	7	1,57		
4. Alunos	3	0	3	1	0	0	7	2,29		
5. Autoaprendizado (individual)	2	1	0	0	0	0	3	1,33		
6. Rede de relacionamentos (network)	1	1	0	0	0	0	2	1,50		
7. Funcionários	0	1	1	2	0	0	4	3,25		
8. Antigos professores	2	2	0	0	0	1	5	2,40		
Total	19	14	6	4	1	1	45	16,27	5,63	2,03

APÊNDICE K
CONTEÚDO DE APRENDIZAGEM

Conteúdo Aprendido por meio da relação de mentoria

Categorias:

Conhecimentos, Habilidades e Atitudes Técnicas: ajudam a conduzir as responsabilidades como administradores.

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Técnicas de gestão;• Procedimentos técnicos e operacionais;• Conhecimento aplicado para negócios;• Conhecimento específico de gestão;• Conhecimento específico da área financeira;• Conteúdo específico de contabilidade (área tributária);• Administração financeira de instituição de ensino superior;• Planejar a carreira, trajetória profissional; | <ul style="list-style-type: none">• Postura de coordenador;• Postura de chefe;• Postura de respeito e credibilidade junto aos subordinados;• Escrever um artigo, um paper;• Didática de sala de aula;• Coragem para entrar em sala de aula;• Dignidade: “ele era incapaz de cometer um ato ilícito”;• Honestidade nas ações;• Fazer o possível;• Sem stress nas tarefas;• Ser dinâmica; |
|--|---|

Conhecimento, Habilidades e Atitudes Interpessoais: facilitam as interações com outras pessoas.

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Instruir, dizer e corrigir o outro;• Fidelidade aos amigos;• Honestidade nas relações;• Como lidar com equipe;• Lidar com ser humano;• Tomar decisões em grupo;• Espírito de liderança; | <ul style="list-style-type: none">• Forma de tratar o aluno;• A ternura, a fraternidade;• Não ser egoísta;• Não ser orgulhosa;• Respeito pelos outros e autoridade c/ outros; |
|---|---|

Conhecimento, Habilidades e Atitudes Contextuais: demonstram atenção em relação à instituição e ao ambiente. Ajuda a formular estratégias, analisar problemas e tomar decisões.

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Motivação para estudar sobre administração acadêmica;• Fazer consultoria empresarial e vislumbrar o produto final;• Seriedade, honestidade e dedicação ao serviço público;• Paciência com serviço burocrático público;• Ser persistente; | <ul style="list-style-type: none">• Valorização do trabalho: vontade de crescer; ser empreendedor, responsabilidade;• Humildade acadêmica de troca;• Humildade no conhecimento;• Lições de vida: perseverança, ética, não ser egoísta e não orgulhosa;• Lições como docente: Dedicação ao ensino e ensinar por amor; |
|--|--|

APÊNDICE L
PERFIL DOS RESPONDENTES

Perfil dos respondentes

Respondente	Sexo	Idade	Escolaridade	Função Atual	Tempo na Instituição	Grau de Parentesco
1	F	35	Doutorado (em Administração)	Coord. Núcleo de Moda	06 anos e quatro meses	Não
2	F	30	Especialização em RH	Coord. curso Sequencial	01 ano e 06 meses	Sim
3	F	52	Doutorado (Criatividade)	Coord. curso de Desing de Interiores	06 meses	Não
4	F	34	Mestrado em Educação	Coord. acadêmica	05 anos	Não
5	F	35	Especialização	Coord. Sequencial de Gestão de Moda	03 anos	Não
6	F	45	Graduação (Administração)	Coord. curso de Desing de Moda	03 anos	Não
7	M	51	Mestrado (em administração)	Coord. de Estágio	06 anos	Não
8	M	39	Mestrado em Contábeis	Coord. Curso Contabilidade	05 anos	Não
9	M	36	Mestrado (Administração)	Coord. curso de Adm. de Empresas	05 anos	Não
10	F	30	Mestrado (em Administração)	Coord. de Hotelaria	01 anos	Não
11	F	33	Mestrado (Psicologia)	Coord. curso Sequencial	05 anos	Sim
12	M	28	Mestrado (Engenharia da Produção)	Coord. curso de Computação	10 anos	Sim
13	M	32	Mestrado (Administração)	Coord. curso Publicidade e Propaganda	05 anos	Não
14	M	50	Graduação (Ed. Física)	Coord. Educação Física	06 meses	Não
15	M	56	Pós Doutorado	Diretor acadêmico	10 anos	Não
16	M	34	Mestrado (Economia)	Coord. Curso de Economia e Engenharia da Produção	06 anos e meio	Não
17	F	55	Doutorado (em administração)	Diretora de Pós Graduação e Pesquisa	04 anos	Não
18	M	41	Mestrado (em administração)	Diretor Administrativo		sim
19	M	70	Especialização	Diretor Presidente		sim
20	F	61	Ensino Médio	-----		sim
21	M	42	Mestrado (Finanças)	Diretor Financeiro		sim

Fonte: dados coletados

APÊNDICE M
PERFIL DO PRINCIPAL MENTOR

Perfil do principal mentor

Mentor	Sexo	Idade	Escolaridade	Profissão	Mentor Institucional	Papel Social
1	M	56	Pós Doutorado	Diretor da FBV	Sim	Chefe
2	M	28	Mestrado	Professor	Sim	Familiar (irmão)
3	M	40 *	Graduação	Professor e Arquiteto	Não	Professor da Univ.
4	F	60		Professora	Sim	Professora da Univ.
5	F	35	Doutorado	Professora	Sim	Amiga (chefe)
6	M	72 ?	Graduação	Engenheiro	Não	Familiar (Pai)
7	M	55 *	Graduação	Advogado	Não	Familiar (Pai)
8	M	75	Especialização	Professor/ Auditor	Não	Professor da Univ.
9	M	50	Graduação	Engenheiro Mecânico	Não	Ex- Chefe
10	F	44	Mestrado	Professora	Não	Professora Escola Técnica
11	M	28	Mestrado	Professor	Sim	Familiar (irmão)
12	M	42	Mestrado	Diretor da FBV	Sim	Familiar (cunhado)
13	M	43	Doutorado	Professor	Não	Professor (orientador)
14	F	40 (mais jovem que mentorado)	Doutorado	Professora	Não	Colega de trabalho (Professor)
15	M	Não informa	Graduação (Engenharia)	Professor	Não	Professor da Univ.
16	M	56	Doutorado (Economia)	Professor	Sim	Professor (orientador)
17	M	62 *	Graduação (Odontologia)	Professor	Não	Familiar (Pai)
18	M	70	Especialização	Presidente/ Professor	Sim	Familiar (Pai)
19	M	40 *		Professor (subordinado)	Não	Colega (Militar)
20	F				Não	Familiar (mãe)
21	M		Especialização	Presidente/ Professor	Sim	Familiar (Pai)

Fonte: dados coletados

* idade do mentor na época (já é falecido)

APÊNDICE N

CONCEITO/IDÉIA SOBRE A RELAÇÃO DE MENTORIA

Conceito/ Idéia sobre a relação de mentoria

Categorias

1. Conhecimento:

- Admiração pelo conhecimento do mentor.
- Competência do mentor;
- Inteligência;
- Sagacidade.

2. Habilidades:

- Respeito parte a parte;
- Confiança;
- Amizade;
- Atenção;
- Cortesia;
- Solícitude;
- Uniformidade de pensamento;
- Companheirismo;
- Fraternidade;
- Sinceridade;
- Liderança;
- Afetividade, amor;
- Relação desafiante;
- Relação frutífera.

3. Atitudes:

- Seriedade;
 - Honestidade;
 - Exemplo;
 - Determinação;
 - Dedicção;
 - Profissionalismo;
 - Empreender sempre;
 - Disciplina;
 - Responsabilidade;
 - Ética;
 - Caráter;
 - Autoconfiança;
 - Obstinação (do mentor);
 - Ousadia, desafios;
-

APÊNDICE O
CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES PELOS JUÍZES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – NPGA
CURSO DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

RESPOSTAS DOS DIRIGENTES PARA CLASSIFICAÇÃO DOS JUÍZES:

Você tem a seguir o conceito de dois **tipos de habilidades** que podem ser desenvolvidas através das relações de mentoria.

(1) **Habilidades relacionadas ao Trabalho:** focaliza na experiência que pode ajudar o mentorado a navegar no ambiente e política de uma *organização específica*, por exemplo, inclui oferecer oportunidades ao mentorado para desenvolver competência técnica, aumentar sua performance no trabalho e avançar dentro da organização. Estas habilidades podem ser técnica (ex: aprender como completar uma tarefa específica) ou pessoal (ex: estimular o senso de competência em um papel na organização).

(2) **Habilidades relacionadas à Carreira:** focaliza nas habilidades e competências importantes no mercado atual. Isto inclui desenvolver um amplo repertório de habilidades, fazer contatos dentro e fora da organização e ficar informado das mudanças e avanços no campo profissional. Estas habilidades melhoram a carreira e são facilmente transportadas para outras organizações (ex: diversidade de interesse em uma carreira, aprender sobre novas habilidades técnicas), ou seja, o mentorado pode transpor os conteúdos para outra organização e contexto.

Agora, leia atentamente os depoimentos abaixo sobre algumas habilidades aprendidas e em seguida assinale a opção que, na sua opinião, melhor corresponde ao tipo de habilidade.

Depoimentos: “**eu aprendi com o mentor sobre**”.

(a) - Postura de coordenador, postura de chefe. Uma postura de honestidade nas ações, nas relações com outras pessoas e os procedimentos técnicos e burocráticos. Da relação interpessoal (como se colocar para adquirir respeito e credibilidade dos subordinados aqui na faculdade).

() habilidade relacionada ao trabalho () habilidade relacionada à carreira

(b) – Sobre gestão, muito específico do curso, da área de administração.

() habilidade relacionada ao trabalho () habilidade relacionada à carreira

(c) – Humildade acadêmica de troca (aprender c/ outros) e humildade no conhecimento. Também a ternura, a fraternidade.

() habilidade relacionada ao trabalho () habilidade relacionada à carreira

(d) - Coragem para entrar em sala de aula. Conhecimento aplicado para negócio de moda. Consultoria na área. Dar instrução para alguém, saber dizer o que estava errado e que deve agir de outra forma.

() habilidade relacionada ao trabalho () habilidade relacionada à carreira

(e) Dignidade no que faz, assumir responsabilidade e ser fiel até o fim com os amigos (as).

() habilidade relacionada ao trabalho () habilidade relacionada à carreira

(f) aprendi a tirar dívidas do meio acadêmico: como escrever, como se relacionar e a motivação.

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(g) Leitura, de música, de cozinhar, gosto pela jardinagem (prazeres Simples). “Como lidar com os empregados”, “a gente o acompanhava na fazenda, lidando com as pessoas. E depois ele cobrava” sic. Em resumo, lidar com as pessoas: respeito pelos outros e autoridade c/ outros.

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(h) – Conteúdo específico de contabilidade (área tributária); aspecto relacional (“a forma de tratar o aluno”).

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(i) – “Como lidar com equipe; lidar com ser humano”.

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(j) – aspectos da relação: com alunos (relação aberta), sem stress nas tarefas, ser dinâmico.

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(l) – “A questão de relacionamento. Ele é uma pessoa de muito fácil relacionamento”. E sobre a trajetória profissional (como escrever um artigo, planejar a carreira, etc).

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(m) – “A área financeira, lidar com as finanças, os desempenhos, os resultados de cada curso. Administração financeira de instituição de ensino superior” sic.

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(n) – Primeiro, fazer o possível. Segundo, ser persistente.

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(o) – Paciência com serviço burocrático público; Provocou para que eu estudasse mais sobre a administração acadêmica.

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(p) – “Seriiedade, honestidade no serviço público; dedicação ao que está fazendo... são valores importantes”.

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(q) – Vislumbrar o produto final em uma consultoria. Modelo, parte teórica onde procurar informações; análise. A escrever um *paper*. Didática de sala de aula, dúvidas acadêmicas. “aprendi a fazer um trabalho acadêmico com ele”. Ele é uma pessoa simples que não sonega informação.sic

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(r) – “lições de vida: Perseverança, ser ética, não ser egoísta, não ser orgulhosa, fazer pelos outros sem esperar nada em troca. E como docente: a dedicação; fazer por amor; procurar um profissão que você goste”, sic.

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(s) – Espírito de liderança; Tomar decisões em grupo.

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(t) – “Embasamento total de vida civil; No sentido muito prático da vida. Educação mesmo! Ele era secretário de educação em Fernando de Noronha”.

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(u) – “coisas que agente não aprende na vida acadêmica: Responsabilidade, valorização do trabalho; Ele criou em mim uma vontade de crescer, ser empreendedor, me tornou um homem de negócio, empreendedor”. Isto foi o principal porque responsabilidade eu já tinha um pouco.

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

(v) – traçar uma meta para o que você quer na sua vida, ela foi uma grande incentivadora.

habilidade relacionada ao trabalho habilidade relacionada à carreira

APÊNDICE P
FUNÇÕES DE MENTORIA - CARTÕES FICHÁRIOS

PATROCÍNIO

EXPOSIÇÃO E VISIBILIDADE

TREINAMENTO ESPECÍFICO

“Ensinar o caminho das pedras”

PROTEÇÃO

TAREFAS DESAFIADORAS

MODELO CARTÕES FICHÁRIOS (Funções de psicossociais)

SER MODELO

ACEITAÇÃO E CONFIRMAÇÃO

ACONSELHAMENTO

AMIZADE

APÊNDICE Q

FUNÇÕES DE MENTORIA - CARTÕES CONCEITOS

MODELO CARTÕES CONCEITOS:

TAREFAS DESAFIADORAS

Quando o mentor provê tarefas desafiadoras, apoiadas por treinamento técnico e feedback, capacitando o mentorado a desenvolver competências específicas e senso de realização profissional.

SER MODELO

Quando as atitudes, os valores e o comportamento do mentor servem como um modelo digno de ser seguido pelo mentorado.

APÊNDICE R

QUADRO COMPARTIVO DAS HABILIDADES DESENVOLVIDAS.

Comparação das Habilidades Relativas ao Trabalho e à Carreira Profissional

Desenvolvimento de habilidades relativas ao trabalho	Desenvolvimento de habilidades relativas à carreira profissional
<ul style="list-style-type: none">▪▪ Esclarece as obrigações do trabalho do protegido▪ Fornece aconselhamento sobre como concluir tarefas de forma mais rápida e eficiente▪ Discute os pontos favoráveis e as áreas para oportunidades no trabalho▪ Sugere estratégias específicas para progredir dentro da organização▪ Apóia ou patrocina as tentativas do protegido de progredir dentro da organização▪ Fornece orientação sobre como operar dentro do clima político da organização▪ Fornece informações sobre oportunidades de carreira dentro da organização▪ Fornece tarefas desafiadoras de trabalho para intensificar as habilidades específicas▪ Defende o protegido contra situações que podem ser prejudiciais para sua carreira profissional dentro da organização▪ Aumenta a exposição e visão do protegido com relação à administração superior▪ Encoraja o protegido a experimentar novas formas de abordar tarefas organizacionais▪ Compartilha informações relativas ao trabalho ou especialização técnica relevantes à organização▪ Discute as opções e dilemas da carreira profissional	<ul style="list-style-type: none">▪▪ Fornece tarefas que desenvolvem um amplo repertório de novas competências e habilidades▪ Encoraja o aprendizado contínuo e experiências multidisciplinares▪ Encoraja o protegido a desenvolver contatos diversificados dentro e fora da organização▪ Encoraja o protegido a ficar informado sobre as tendências e desenvolvimentos em seu campo profissional▪ Informa o protegido sobre as realidades da vida organizacional dentro e fora da organização (por exemplo, menos segurança no trabalho)▪ Aconselha o protegido sobre como engajar-se em um plano de carreira que aumentará a negociabilidade interna e externa▪ Orienta o protegido a obter informações sobre as oportunidades internas e externas de trabalho▪ Promove os esforços do protegido para desenvolver reputação interna e externa▪ Apresenta o protegido a contatos externos▪ Encoraja o protegido a se envolver em sua profissão▪ Discute carreiras alternativas para o protegido▪ Informa o protegido sobre mudanças organizacionais pendentes a fim de ajudar a preparar o protegido para sair da organização se necessário

Adaptado de EBY (1997)