Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A MENTORIA INTERPARES NA FPCEUP: EFEITO NA INTEGRAÇÃO ACADÉMICA E NOUTROS INDICADORES DE AJUSTAMENTO DESDE 2012-2013 A 2015-2016

Bárbara Sofia Miranda Oliveira

Outubro 2016

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, na área de especialização em Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora ***Susana Coimbra*** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

A vida é feita de pessoas e nesta fase final do curso tive a honra de ter muitas do meu lado que me foram dando sempre apoio e palavras de conforto.

À professora Doutora Susana Coimbra, minha orientadora, agradeço por me ter aceite como orientanda já numa fase tardia. Pela disponibilidade, apoio e compreensão até ao último minuto da construção desta dissertação, o meu muito obrigada.

Aos meus pais por me terem permitido ganhar asas e voar até ao Porto para realizar um dos meus sonhos: tirar o Mestrado em Psicologia.

Aos meus irmãos, pelo orgulho e confiança que tiveram em mim ao longo destes 6 anos de curso. À minha sobrinha/afilhada Letícia, que mesmo estando longe, sempre me aqueceu o coração com as suas palavras sinceras, meigas e carinhosas. Aos meus restantes sobrinhos, agradeço por fazerem da tia uma menina corajosa.

Ao melhor amigo e namorado. Por ser a pessoa mais calma e paciente do mundo e por ter tentado com palavras mais positivas e inspiradoras que não fosse abaixo nos momentos mais difíceis. O meu sincero obrigada!

À Séfora, minha mana, por ser um apoio constante na minha Vida.

À Catarina por ser a amiga e gémea que levo comigo desde o secundário.

Às minhas amigas do Porto, Fi, Su, Alexandra e Marisa pelas palavras de apoio, sorrisos, abraços e por serem o meu Porto seguro desde 2009.

À Simone, Patrícia, Rúben, Pedro, Leonardo, os meus canelões, por se lembrarem de mim e me fazerem a mais feliz mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos amigos que o Rúben me foi trazendo: Kikas, Sásquia, Bárbara, Rodolfo, que são meus agora também. À Francisca, Chiquitita, pelos momentos de troca de carinho puro, por todos os abraços e beijinhos que me preenchiam a alma e o coração!

Á Andreia, Diana e Cláudia, minha colega de casa, por me fazerem sentir em casa e por toda a amizade que construímos.

À minha família adotiva de Braga, por todos os momentos e histórias que construímos, um obrigada nunca chegará.

A todos aqueles que se cruzaram comigo ao longo da minha caminhada, desde o 1º ano de escolaridade até ao ensino superior, obrigada pelas aprendizagens que me proporcionaram e por me terem tornado a menina que sou hoje.

Resumo

Numa altura em que o Ensino Superior se depara com importantes desafios relacionados com a extensão e heterogeneidade das suas metas e dos seus destinatários, torna-se importante encontrar alternativas de integração dos estudantes que promovam o seu sucesso académico, mas também o seu bem-estar. Desde o ano letivo de 2011-2012, que um dispositivo de mentoria interpares tem sido implementado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O presente estudo teve como objetivo principal perceber o efeito desse dispositivo de mentoria interpares em diferentes indicadores de ajustamento nos diferentes anos letivos da sua implementação, assim como averiguar a estabilidade dos possíveis ganhos observados. Mais especificamente, pretende-se avaliar o impacto da mentoria na integração académica, satisfação com a vida, satisfação com o curso e empatia.

Realizou-se, para tal, um estudo quantitativo, com recurso ao preenchimento online de instrumentos de auto-relato de avaliação das variáveis em estudo. Este preenchimento foi feito por parte dos novos estudantes no início do seu segundo semestre de formação em todos os anos letivos em análise: 2012-2013 (N=115), 2013-2014 (N=133), 2014-2015 (N=150) e 2015-2016 (N=154). Para o estudo longitudinal, uma parte da amostra de 2012-2013 (N=47) preencheu online os mesmos instrumentos de medida no seu sexto semestre de formação (3.º ano, 2.º semestre) em 2014-2015.

De uma forma geral, os resultados do estudo indicaram que estar inscrito na mentoria tem um impacto positivo e significativo na integração académica nos diferentes anos avaliados. Contudo, os resultados sugeriram também que os ganhos observados ao nível da integração académica no primeiro ano de formação não parecem manter-se de forma estável ao longo do tempo. Implicações para o futuro, em termos de investigação e prática no domínio da mentoria do Ensino Superior são discutidas.

Palavras-chave: *Mentoria, Integração Académica, Satisfação com a vida, Empatia.*

Abstract

At a time in which Superior Education is facing important challenges related to extension and heterogeneity and its goals and destination, it is important to find alternatives of integration for the students, trying to promote their academic success and wellbeing. Since the school year of 2001-2012, a device in mentoring the peers has been implemented at the Psychology Science and Education College of the University of Porto. The present study had a main objective to understand the principal effect of this device in mentoring the peers in different indicators to adjust in the different school years and its implementations, and ascertain and stability of possible earnings observed. Although, more specifically it is intended to evaluate the impact in mentoring the academic integration, satisfaction with life, satisfaction with the course and empathy.

A quantitative study was held, such as a resource to fill out online the instruments of self-report assessment of the variable studies. The completion of this information was done by the new students, at the beginning of the second semester of formation in all school years in analysis: 2012-2013 (N=115), 2013-2014 (N=133), 2014-2015 (N=150) and 2015-2016 (N=154). For a longitudinal study, a part of the sample of 2012-2013 (N=47) completing online the same measuring instruments on the sixth semester of training (3º year, 2º semester) in 2014-2015.

Although, in a general way, the results of the study indicated, that being enrolled in mentoring has a positive impact and significance in academic integration, in the different years that were evaluated. However, the results also suggested that gains at the level of academic integration, on the first year of formation do not seem to maintain in stable manner over time. Implications for the future in terms of investigation and practice in the field of higher education mentoring, are being discussed.

Keywords: *Mentoring, Academic Integration, Satisfaction with Life, Empathy.*

Résumé

Dans une époque où l´enseignement supérieur est confronté à d´importants défis, avec l´extension et hétérogénéité de ses objectifs et de ses destinataires, il est important trouver des alternatives d´interprétation des étudiants qui encourage leur succès académique mais aussi leur bien-être. Depuis l´année scolaire de 2011-2012 qu´un dispositif de mentorat par les pairs a été implémenté à la Faculté de Psychologie et Sciences de l´Éducation de l´Université de Porto. L´étude a eu comme principal objectif comprendre l´effet de ce dispositif de mentorat en différents indicateurs d´ajustement aux différentes années scolaires de son implémentation, comme démontrer la stabilité des profits observés. Mais spécifiquement, il est prétendu évaluer l´impact du mentorat dans l´intégration académique, la satisfaction dans la vie et dans les cours.

Pour cela, une étude qualitative a été réalisée avec l´aide du remplissage online d´instruments d'auto présentation d´évaluation des variables en étude. Cette étude a été faite par des nouveaux élèves au début du 2eme semestre de formation pendant toutes les années scolaires :2012-2013 (N=115), 2013-2014 (N=133),2014-2015 (N=150) et 2015-2016 (N=154). Pour L´étude longitudinale, une partie de 2012-2013 (N=47) a rempli online les instruments de mesure pendant le 6eme semestre de formation (3eme année, 2eme semestre) en 2014-2015.

D´une façon générale, les résultats de l´étude ont indiqués qu´être inscrit dans un programme de mentorat a des résultats positifs e significatifs dans l´intégration académique des différentes années évalués. Cependant, les résultats suggèrent aussi que les profits observés au niveau de l´intégration académique pendant la 1ère année de formation ne semblent pas se tenir de façon stable au cours du temps. Des implications pour le futur vont être discutées relativement à l´investigation et à la pratique au domaine du mentorat chez l´enseignement supérieur.

Mots-clés : *Mentorat, L´intégration Académique, Satisfaction dans la Vie, Empathie.*

Índice

Introdução 1

Capítulo I - Enquadramento Concetual 3

1.Definições de mentoria 3

2.Tipos de mentoria 5

2.1 Mentoria individual e colaborativa e/ou sinérgica 5

2.2 Mentoria formal e informal 6

3.Fases de um programa de mentoria 7

4.Características dos mentores e funções da mentoria 8

5.Mentoria no ensino superior 10

6.A mentoria na FPCEUP 13

7.Bem estar 15

Capítulo II - Caracterização do Estudo 19

Objetivos e Hipóteses do Estudo 19

Metodologia 20

1. Amostra 20

2. Instrumentos 20

2.1Índice de Reatividade Interpessoal (IRI) 21

2.2Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) 21

2.3Inventário de Integração Académica (IAA) 22

3. Procedimento 23

3.1Procedimento de recolha de dados 23

3.2 Procedimento de análise de dados 24

4. Resultados 25

4.1Diferenças entre inscritos e não inscritos 25

4.1.1 Integração Académica 25

4.1.2 Satisfação com a vida 25

4.1.3 Satisfação com o curso 25

4.1.4. Empatia 26

4.2.Preditores da Integração Académica 26

4.3.Estudo Longitudinal – avaliação da estabilidade dos ganhos.....31

Discussão.....33

Conclusão.....38

Referências bibliográficas.....39

Índice de Quadros

Quadro 1. Modelo de Regressão Linear Múltipla para integração académica 2013……....25

Quadro 2. Modelo de Regressão Linear Múltipla para integração académica 2014……....26

Quadro 3. Modelo de Regressão Linear Múltipla para integração académica 2015...……27

Quadro 4. Modelo de Regressão Linear Múltipla para integração académica 2016……....27

Quadro 5. Amostras emparelhadas paramétricas para o estudo longitudinal……....28

Lista de Abreviaturas

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

IIA – Inventário de Integração Académica

IRI - Índice de Reatividade Interpessoal

LCE – Licenciatura em Ciências da Educação

MIP – Mestrado Integrado em Psicologia

SWLS - Escala de Satisfação com a Vida

Introdução

O acesso ao ensino superior tem sido cada vez mais uma escolha para muitos dos estudantes que terminam o ensino secundário, com uma enorme diversidade do ponto de vista sociocultural. Esta expansão e diversificação nos públicos a que chega acompanha sinergicamente a expansão e diversificação de metas a que se propõem as diversas instituições do Ensino Superior. Não se pretende apenas qualificar académica e profissionalmente, pretende-se criar oportunidades de desenvolvimento de competências transversais e promover o bem-estar. Cresce uma preocupação com a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso de todos os novos estudantes, começando com a sua integração académica. Para além disso, cresce também a necessidade de promover a formação mais ampla dos estudantes do Ensino Superior(Jones & Lau, 2010; Keane 2011).

O exemplo ou modelo de outros significativos desde há muito tem sido identificado como uma poderosa ferramenta de aprendizagem e de construção de autoeficácia (e.g., Bandura, 1997, 2006). A existência de mentores, pessoas mais velhas e/ou mais qualificadas ou experientes que modelam de forma vicariante pessoas mais jovens e/ou menos qualificadas ou experientes, tem sido identificada como um dos fatores de proteção importantes em alturas de risco e/ou transição, que permite promover a resiliência e o empoderamento (e.g., Masten, Obradović, & Burt,, 2006). Werner & Smith, 1992, 2001) Zimmerman, Stewart, Morrel-Samuels, Franzen, Reischl, 2011). A mentoria interpares no Ensino Superior tem sido uma alternativa encontrada por muitas instituições para apoiar os novos estudantes na sua integração académica, apresentando também resultados positivos no bem-estar e no aprofundamento das aprendizagens (e.g., Chester, Burton, Xenos e Elgar, 2013). Esta alternativa consiste no trabalho voluntário por estudantes com níveis de formação mais avançada e que oferecem apoio académico e psicossocial aos estudantes mais novos. A partir do ano letivo 2011-2012, um dispositivo de mentoria interpares tem sido implementado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) junto dos novos estudantes de ambas as formações: Mestrado Integrado em Psicologia (MIP) e Licenciatura e Mestrado em Ciências da Educação.

Este estudo tem por objetivo avaliar o impacto da mentoria na integração académica e outros indicadores de ajustamento inerentes aos estudantes, como é o caso da satisfação com a vida, satisfação com o curso e empatia.

O presente trabalho está organizado em duas partes. A primeira refere-se ao enquadramento teórico, na qual se abordam definições de mentoria e de mentor, são descritos diferentes tipos de mentoria e fases de um programa de mentoria e, finalmente, é caracterizada a mentoria no Ensino Superior, particularizando no exemplo do projeto implementado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Na segunda parte, é apresentado o estudo empírico: após a caracterização do método utilizado – amostras, instrumentos e procedimento de recolha e análise de dados – serão apresentados os principais resultados obtidos nos quatro anos letivos estudados: 2012-2013, 2013-14, 2014-15 e 2015-16, assim como no estudo longitudinal. Por fim, os resultados são discutidos, sendo retiradas conclusões e implicações para estudos e intervenção futuros.

Capítulo I - Enquadramento Concetual

1. Definições de mentoria

O interesse pela mentoria por parte das organizações ou instituições de diferentes tipos e da literatura tem sido crescente. Isto porque a mentoria se insere numa filosofia, também ela com importância crescente, de reconhecer que as organizações ou instituições sem os seus recursos humanos, sem as pessoas que a ela pertencem, não são funcionais, eficazes ou eficientes, nem do ponto de vista da rentabilidade, nem do ponto de vista da satisfação que podem proporcionar (Jones, Hardcastle & Agnich 2006). Como referem, Wright e Wright (1987 cit. in Jones, Hardcastle & Agnich 2006, p.4) se "nós educamos e treinamos, mas se não nutrirmos… estamos a desperdiçar talento".

A mentoria pode ser definida de uma forma simples: envolve a experiência de alguém que ensina e treina outra pessoa com menos experiência numa determinada área (Mullen, 2012).

Uma das vantagens mais sublinhadas da mentoria é o seu potencial de promoção do desenvolvimento e crescimento mútuo, de quem é mentor e de quem é mentorado, ao mesmo tempo que surte um impacto positivo também na organização ou instituição a que pertencem. A mentoria afigura-se, deste modo, como uma relação que se desenvolve e que suporta uma gama de oportunidades de crescimento e de desenvolvimento ao longo da vida (Kram & Bragar, 1992 cit. in Fleck & Mullins 2012).

Johnson & Huwe (2002) afirmam que um mentor, numa relação de compromisso e de ajuda com o seu mentorado, ajuda este último a ajustar-se a e familiarizar-se com a mudança e as transições.

Clutterbuck (2004) (cit. in Callan 2006) descreve a mentoria como um "espaço de reflexão" no ensino e aprendizagem. O mentor coloca questões e utiliza a discussão com o objetivo de permitir a construção de "sabedoria". A mentoria serve o mentorado na medida em que o estimula, fortalece e aumenta o seu compromisso de continuar a aprendizagem experiencial no coração da prática em contexto, oferecendo, deste modo, a possibilidade de mudança e melhoria. A orientação oferecida pela mentoria é realizada no espírito de respeito mútuo, onde o poder é compartilhado tanto quanto a situação o permitir, havendo uma expectativa de aprendizagem nos dois sentidos (Clutterbuck 2004 cit. in Callan 2006).

Analogamente, segundo Mansson, Hazleton e Myers (2013), a mentoria pode ser entendida como um sistema dinâmico de apoio e aconselhamento, sobretudo no âmbito da formação contínua, que faz sentido na prática reflexiva.

Varney (2009) define mentoria como uma relação pessoal e/ou profissional a longo prazo, que se prolonga no tempo segundo um efeito de ondulação. Isto porque na mentoria está implícita a noção de que a aprendizagem é aberta, criativa e incerta, uma vez que é sujeita a imprevistos. A relação que se estabelece é de desenvolvimento, intencional e generativa: isto significa, que os mentores promovem ativamente a aprendizagem no âmbito relacional, socializando e transformando a identidade das próprias organizações (Mullen 2012).

De acordo com Mullen (2012), a mentoria caracteriza-se por quatro elementos principais: (1) um processo educativo que envolve indivíduos e grupos numa aprendizagem recíproca com base no *networking*; (2) uma estratégia de reforma sistémica que desenvolve a capacidade de várias maneiras, formais e informais, prestando assistência, apoio e socialização; (3) uma perspetiva de justiça social na transformação da identidade tanto do mentor, como do mentorado, no que diz respeito às diferenças culturais; (4) uma ferramenta de descoberta para a investigação e intervenção no âmbito da diversidade sociocultural.

De forma semelhante, Jacobi (1991 cit. in Santora, Mason e Sheahan, 2013) explorou as características de uma relação de mentoria e identificou cinco elementos principais: (1) é a relação de ajuda concebida para ajudar o mentorado a atingir as suas metas; (2) é uma interação que deverá abordar o desenvolvimento académico e/ou de carreira, mas também oferecer apoio psicológico e emocional; (3) é uma relação que pode e deve beneficiar tanto o mentor como o mentorado; (4) é uma relação pessoal que requer atenção e dedicação e a presença de características pessoais como ser honesto(a), ter boa capacidade de comunicação e ser cuidador(a) de alguém; e (5) o mentor normalmente tem mais experiência, influência e realização no domínio específico do que o mentorado.

2. Tipos de mentoria

Apesar da diversidade de definições, parece existir alguma convergência em torno do que é a mentoria. Contudo, existem vários subtipos ou modalidades de mentoria que podem ser sistematizados em torno de dois polos principais: mentoria individual e mentoria colaborativa e/ou sinérgica e mentoria formal e informal.

2.1 Mentoria individual e colaborativa e/ou sinérgica

A mentoria individual define-se pela relação de um para um, entre o mentor e seu mentorado (Mullen, 2012). É o tipo de mentoria mais frequente e, por isso, aquele em relação ao qual têm sido reportados mais benefícios psicossociais, como maior satisfação académica e na carreira, aumento da confiança, autoestima e comprometimento organizacional mais forte (Janasz, Ensher, & Heun, 2008; Single & Single, 2005)

A mentoria individual cara a cara implica, como a própria designação sugere, que os mentores se encontrem pessoalmente e com regularidade variável com os seus mentorados. Tal nem sempre é possível, devido a compromissos decorrentes do envolvimento de ambos nas suas próprias atividades académicas ou profissionais ou mesmo pelo facto dos mentores já não pertencerem à mesma instituição (ex. estudantes que transitam para o mercado de trabalho) (Penny & Bolton, 2010). Com o avanço da tecnologia, a mentoria pode ocorrer em qualquer lugar e momento. A mentoria eletrónica, também designada por e-mentoria, "mentoria virtual", "telementoria" ou mentoria-online, é, nestas situações, uma boa alternativa. O'Neil, Wagner e Gomez (1996), descrevem e-mentoria como o "uso do e-mail ou computador como um sistema de conferência para suportar uma relação de orientação quando uma relação cara-a-cara seria inviável" (p.39).

Com a e-mentoria, o mentor e o mentorado podem estar mais disponíveis para interagir com mais frequência, uma vez que podem estabelecer os horários mais convenientes para ambos (Ensher, Huen, & Blanchard, 2003). A e-mentoria oferece, ainda, mais privacidade e confidencialidade quando comparada com a mentoria cara-a-cara (Knouse, 2001).

A mentoria colaborativa é também conhecida como uma relação de coorientação, é uma força pró-ativa que une os indivíduos ou os grupos numa relação de reciprocidade e de desenvolvimento inserido em contexto dinâmico de aprendizagem (Mullen, 2012).
Esta modalidade de mentoria assenta em valores pós-modernos que, quando efetivamente operacionalizados, envolve todos os indivíduos e grupos, maioritários e minoritários, na co construção de redes de ensino recíproco. A meta é sublinhar a igualdade social entre os indivíduos de diferentes anos e níveis de aptidão, permitindo, assim, uma sinergia produtiva e solidária (Mullen 2012).

Este princípio da noção de coorientação também é evidente nos relacionamentos de mentoria individual, baseada na díade mentor-mentorado,, envolvendo estudantes adultos através da partilha de poder, do diálogo, do feedback construtivo, da transparência e da aprendizagem autêntica e recíproca. (Mullen 2012).
Contudo, é na mentoria colaborativa que se torna essencial a criação de um clima organizacional de interdependência, comprometimento, capacitação mútua e liderança participativa.

A teoria da liderança sinérgica, tal como a colaborativa, também assenta em valores pós modernos. Esta promove a integração de quatro fatores: "o comportamento de liderança, estrutura organizacional, as forças externas, e as atitudes, crenças e valores" (Irbyet., al, 2002:.312 cit. in Mullen 2012). Esta ultrapassa mentoria colaborativa, sendo mais abrangente, em que a liderança, tomada de decisão e poder são compartilhadas por todos.

2.2 Mentoria formal e informal

A mentoria formal é desenvolvida dentro de estruturas organizacionais que são projetadas especificamente para facilitar a criação e manutenção das redes. Wanberg, Welsh e Hezlett (2003) (cit. in Aponte *et., al*, 2006), identificaram seis principais características de programas de mentoria formal que podem influenciar diretamente a eficácia do programa: (1) os objetivos que são estabelecidos para o programa; (2) a seleção dos participantes, mentores e mentorados; (3) o emparelhamento e/ou ajustamento entre mentores e mentorados; (4) a formação para os mentores e mentorados; (5) as diretrizes ou regulamentos relativos à frequência, periodicidade e funcionamento das reuniões; (6) e, por fim, um processo para (re)definição de metas. Estes programas são geralmente os mais

eficazes quando os mentores participam voluntariamente e estão intrinsecamente motivados para ajudar os mentorados (Aponte et al., 2006).

Por sua vez, a mentoria informal (Aponte et al., 2006) é aquela que se desenvolve espontaneamente, sem ser gerida ou monitorizada. O mentor "estende a mão" ao mentorado e assim se desenvolve uma relação que beneficia o seu desenvolvimento académico e/ou profissional. Estas relações, como são espontâneas, são muito variáveis na sua qualidade, duração e estrutura, dependendo muito das características individuais de cada situação e de cada um dos intervenientes. A relação é, regra geral, iniciada a partir de uma necessidade mais global do mentorado ou quando este procura ajuda numa determinada tarefa específica.

3. Fases de um programa de mentoria

Não obstante as diferentes definições e modalidades de mentoria que podem ser encontradas, um programa de mentoria desenvolve-se ao longo de cinco fases principais: estabelecimento de objetivos, iniciação, cultivo, separação e redefinição (Newby & Heide 2013).

A fase de *estabelecimento de objetivos* consiste em determinar aquele que pode ser o potencial, a mais-valia, da relação que é estabelecida na mentoria, entre mentor e mentorado.

A segunda fase, de *iniciação*, começa com um emparelhamento entre mentor e mentorado, tendo em conta os respetivos objetivos e características. O mentorado necessita de apoio e orientação e o mentor tem o potencial para satisfazer essas necessidades do mentorado.

Depois do emparelhamento, é necessário que o mentor e o mentorado exerçam as respetivas funções e atividades. As expectativas, medos e preocupações associadas à relação e ao compromisso estabelecido são aqui expressados e discutidos. Falsas expectativas, ou motivos inadequados devem ser identificados e resolvidos nesta fase, de modo a não comprometer a relação futura entre mentor e mentorado.

Na fase seguinte, de *cultivo*, a relação entre mentor e mentorado constrói-se e cresce. O mentor fornece a maior parte dos aconselhamentos, orientações ou mesmo instruções diretas. Até ao final desta fase, o papel do mentor passa por incentivar, observar e transmitir feedback. O mentorado evolui para um estado de progressiva independência ou autonomia em relação ao seu mentor.

As fases posteriores são de *separação* e *redefinição*. A fase de *separação* decorre dos ganhos feitos pelo mentorado, em termos de aumento da confiança e independência que vai tendo no exercício das suas próprias aptidões e competências adquiridas. O mentorado, nesta fase, procura encontrar soluções de forma independente para depois rever e confirmar estas novas alternativas junto do seu mentor. O papel do mentor, nesta fase, é de explorar as alternativas possíveis do mentorado e dar-lhe o devido apoio e proteção até que a relação se redefina, na dissolução da parceria mentor-mentorado mas no estabelecimento de uma amizade que pode perdurar no tempo.

4. Características dos mentores e funções da mentoria

Mentoria é, conforme anteriormente referido, um processo de apoio por parte de uma pessoa mais qualificada e/ou mais experiente, que se disponibiliza para ensinar, patrocinar, incentivar, dar conselhos a uma pessoa menos qualificado e/ou menos experiente. Muitas vezes, ao longo do processo de promoção do desenvolvimento profissional ou académico e pessoal do mentorado, pode crescer mesmo uma amizade (Jones, Hardcastle, Agnich, 2006).

O mentor é, assim, regra geral, uma pessoa mais velha em idade e com mais experiência e/ou que tem um grau superior, cujas realizações são especiais e denotam prestígio. Vários autores concordam que os mentores de sucesso partilham certas características pessoais incluindo: a honestidade, confiabilidade, capacidade de partilha, e transmissão de conhecimentos, paciência e fortes aptidões interpessoais. O mentor é alguém que ajuda na transmissão de conhecimentos e aptidões; veicula modelos teóricos e abordagens filosóficas para a prática; reflete padrões de qualidade; promove a boa prática e compartilha valores académicos e/ou profissionais; apresenta soluções para os desafios; estimula o pensamento crítico; concentra-se na capacidade e no potencial do mentorado; reforça o desenvolvimento dos indivíduos e organizações; baseia-se e desenvolve a base de investigação para a sua área de atividade (Mullen 2012). O mentorado pode ser descrito como uma "pessoa prontamente disponível para ser um praticante iniciante ou não qualificado" (Hew & Knapczyk, 2006, p. 5 cit. in Muller 2012).

Aponte, Chao, Cuevas, Loche, Matthews, Vosvick, Wedding, Williamson (2006) definem o mentor como aquele individuo com experiência que pode ajudar a desenvolver o percurso do mentorado. Um mentor, na maior parte das vezes, desempenha duas funções

para o mentorado: a de promoção da carreira académica ou profissional e a psicossocial. Na função relacionada com a carreira académica ou profissional, o mentor é como se fosse um professor que dá conselhos com o objetivo de melhorar o desempenho e o desenvolvimento académico ou profissional do mentorado. Segundo Mullen (2012), esta função de *coaching*, proteção e patrocínio académico ou profissional, relacionados com uma ética do trabalho, é a que tem tido mais destaque no âmbito da literatura em mentoria.

Em relação à segunda função, Aponte et. al (2006) referem que na função psicossocial, o mentor torna-se um modelo para o mentorado porque estabelecem um vínculo interpessoal. O mentor aceita e molda a identidade académica e/ou profissional do mentorado e a relação vai amadurecendo e tornando-se, muitas vezes, numa amizade mais forte. Esta função, segundo Mullen (2012), incorpora modelagem, aceitação social e aconselhamento. Esta dimensão está presente quando os mentores ouvem ativamente os seus mentorados, dão conselhos e incentivam o seu desenvolvimento, para além do domínio académico ou de carreira. Esta dimensão psicossocial inclui benefícios para a relação tais como: a amizade, apoio emocional, aumento da auto-estima e confiança (Mullen, 2012).

As duas funções proporcionam ao mentorado aprendizagens explícitas e implícitas que se relacionam com o seu desenvolvimento académico e/ou profissional, assim como na sua vida e em termos pessoais.

Analogamente, Aponte et al. (2006) também enumeram algumas funções e características importantes dos mentores: devem ser vistos como um modelo com experiência, proporcionar aceitação, encorajamento e apoio moral; transmitir sabedoria e conselhos; atuar como "patrocinadores" de organizações académicas ou profissionais e apoiar os esforços de redes, estruturas e politicas profissionais; facilitar o desenvolvimento académico e/ou profissional; desafiar, incentivar e facilitar de forma adequada o crescimento; dar carinho e proteção; integrar apoio académico e/ou profissional com outras áreas como a família e a comunidade.

O mentor vai ensinando ao mentorado lições importantes adquiridas na sua experiência e *expertise*. O mesmo pode acontecer com o mentorado, que pode ensinar ao mentor aspetos relacionados, por exemplo, com as novas tecnologias de informação e comunicação ou outras questões que possam surgir no momento e em que tenha alguma experiência mais do que o mentor. Quando a mentoria é feita de forma eficaz, ela oferece benefícios tanto para o mentor como para o mentorado. As relações melhor sucedidas são aquelas que se caracterizam pela compatibilidade tanto ao nível pessoal como académico

e/ou profissional entre mentores e mentorados (Mullen 2012). Várias pesquisas revelaram que se o mentor e o mentorado forem compatíveis podem aumentar as oportunidades de aprendizagem, qualidade, sucesso, relacionamento e duração da relação (Fleck & Mullins 2012).

5. Mentoria no ensino superior

Mais especificamente no domínio do Ensino Superior, Hughes & Fahy (2009) referem que a natureza da relação de mentor e mentorado é voluntária, social e muito informal. Os mentores respondem a perguntas, almoçam com os novos estudantes e falam sobre as melhores opções ou decisões a tomar ao longo do percurso académico. Os mentores são bons recursos para aconselhar sobre escolhas tais como unidades curriculares, estágios, experiências de pesquisa e atividades de cariz social. Os estudantes mais novos também recorrem aos estudantes mais velhos para fazer questões sobre qualquer assunto que não têm conhecimento.

Um mentor de uma instituição do Ensino Superior é aquele que apoia e orienta o mentorado ao longo do seu percurso académico que e o prepara para a carreira. O mentor é considerado um sistema de apoio do estudante em que o objetivo fulcral é ajudá-lo a integrar-se e a destacar-se academicamente. Deste modo, no contexto do Ensino Superior, a mentoria poderá ajudar os estudantes a decidir o que querem fazer no seu futuro, mas também em aspetos mais pragmáticos e imediatos como na preparação para exames ou na adoção de métodos de estudo adequados (Fleck & Mullins, 2012).

A qualidade das relações que os novos estudantes desenvolvem com os seus colegas e com funcionários docentes e não docentes das instituições do Ensino Superior vai ser fundamental para uma adaptação mais rápida e com mais qualidade, tendo impacto no bem-estar e em toda a experiência e percurso universitários. Os estudantes bem-sucedidos, guiados pela mentoria, também sabem como e onde procurar apoio para o desenvolvimento da sua aprendizagem, através de recursos da universidade, dominando as políticas e procedimentos a adotar (Chester, Burton, Xenos e Elgar, 2013; Fleck & Mullins, 2012). A mentoria de pares, em que estudantes mais velhos são mentores de estudantes mais novos, parece surtir efeitos positivos no nível de satisfação com a instituição (Sanchez, Bauer & Paronto, 2006), ao nível de integração social e bem-estar e também em termos pedagógicos, refletindo-se numa diminuição do insucesso e abandono

escolares (Clark, Andrews, & Gorman, 2012-13). Descrevem-se, de seguida e de forma breve, três desses programas implementados em instituições do Ensino Superior em cursos de formação em Psicologia.

Fleck & Mullins (2012) desenvolveram um programa de mentoria num curso de pós-graduação em Psicologia. O objetivo era emparelhar os novos estudantes com outros de anos anteriores para os ajudar na sua adaptação à instituição. Este programa visava, assim, permitira criação de oportunidade de interação em situações sociais e providenciar informação e estrutura aos novos estudantes de modo a promover a sua integração tanto ao nível académico e profissional, como ao nível pessoal. O impacto foi geralmente positivo na medida em que muitos dos novos estudantes sublinharam a perceção de apoio e as oportunidades para discutir as suas preocupações e de desenvolver a sua autoeficácia. Contudo, apesar de um impacto geral positivo ao nível da relação, da motivação e das atitudes, alguns estudantes também identificaram limitações como a existência de falta de comunicação regular com os seus mentores e a escassez de eventos programados no âmbito da mentoria.

Hughes & Fahy (2009) estudaram o impacto de um programa de mentoria num curso de graduação em Psicologia. Tratava-se de um programa de natureza voluntária em que os mentores tinham como principal função responder a perguntas colocadas por mentorados, conviver (e.g., almoços, jantares, bowling) e conversar acerca das melhores estratégias para lidar com as exigências e desafios do curso ou de resolver problemas associados à vida de estudantes naquela instituição. Esta relação era iniciada no início do semestre com um piquenique onde os novos estudantes conhecem os seus mentores, muitos deles mentorados em anos anteriores. Este evento é centrado sobretudo nos estudantes, mas conta também com a participação de alguns membros do corpo docente que se apresentam de forma breve e descrevem os seus interesses académicos e de investigação. Os resultados sugerem que tanto os mentorados, como os mentores envolvidos no programa desfrutam e aprendem muito com a experiência, sublinhando os benefícios da mesma.

Chester, Burton, Xenos e Elgar (2013) avaliaram o impacto de um programa de mentoria destinado a estudantes do primeiro ano da graduação em Psicologia. Este programa foi inspirado no modelo de Lizzio (2006 cit. in Chester, et al., 2013) que propõe cinco domínios fundamentais para avaliação do sucesso de um estudante do Ensino Superior: capacidade, ligação, propósito, desenvolvimento e cultura.

A *capacidade* refere-se à compreensão do papel de estudante e à aquisição de conhecimentos e aptidões académicas. A *ligação* designa a construção de relacionamentos

com os colegas e funcionários, bem como a identificação com a instituição do Ensino Superior frequentada. O *propósito* refere-se à definição de metas realistas, o que implica disciplina no desenvolvimento de uma vocação ou no desenvolvimento de carreira. A área de *desenvolvimento* diz respeito ao domínio dos recursos disponíveis e procedimentos universitários. Por fim, a *cultura* diz respeito aos valores fundamentais e aos princípios éticos fundamentais no ensino superior.

Este programa foi, por conseguinte, essencialmente concebido para enriquecer e aprofundar a ligação entre colegas de diferentes anos através de atividades em pequenos grupos; construir a capacidade de orientação dos estudantes através das tarefas explicitamente focadas no desenvolvimento de abordagens de aprendizagem produtivas; ajudar os estudantes a explorar o seu sentido de propósito, apoiando-os na exploração não só das suas metas académicas e de carreira, mas também na sua articulação com as suas metas pessoais; desenvolver a capacidade de gestão eficaz do tempo e de descoberta e aprofundamento de competências; aprofundar a cultura académica, incluindo a integridade académica.

Os critérios de avaliação deste programa foram baseados na riqueza ou profundidade da aprendizagem e na literacia psicológica.

Para a aprendizagem foi utilizado o modelo tripartido de aprendizagem (profunda, estratégica e superficial) proposto por Entwistle (2000 cit. in Chester et. al, 2013). A abordagem profunda corresponde à aprendizagem que está associada a um desejo de compreensão mais profunda, a uma tendência a associar ideias e encontrar relações com outros conhecimentos, o uso de evidências para tirar conclusões e uma motivação intrínseca para o estudo. A abordagem estratégica está associada com a gestão do tempo e planeamento, a confiança, a competitividade, a consciência das exigências de avaliação e uma capacidade de monitorar o progresso. Por fim, uma abordagem superficial é caracterizada pela falta de sentido e de confiança, estando associada a uma aprendizagem mecânica e pautada pelo medo do fracasso.

A literacia psicológica define a capacidade de aplicar princípios e conhecimentos psicológicos para atender às necessidades pessoais, profissionais e sociais. Não inclui apenas a compreensão dos princípios psicológicos básicos, mas também a sua utilização pragmática para se compreender a si mesmo e aos outros. Existe, deste modo, um incentivo para usar os conhecimentos e aptidões adquiridas no curso para fazer a diferença nas suas próprias vidas e nas vidas dos outros. A literacia psicológica implica pensar criticamente; ter aptidões para resolver problemas; compreender as práticas de investigação científica;

comunicar eficazmente em muitos contextos diferentes; aplicação de princípios psicológicos à resolução de problemas de ordem pessoal, social ou problemas organizacionais; agir eticamente; aprofundar competência cultural e respeitar a diversidade; ter capacidade de auto e hétero conhecimento.

Para avaliar se existe impacto da mentoria na aprendizagem e literacia psicológica os estudantes foram avaliados no início e final do semestre. O programa de mentoria foi avaliado positivamente pela maioria dos estudantes que o identificaram como uma influência relevante para a sua transição para o Ensino Superior, tanto em termos académicos, como em termos sociais. A mentoria parece fazer a diferença na construção de aprendizagens mais profundas e com mais significado, em contraposição por aprendizagens mais superficiais e também no desenvolvimento da literacia psicológica.

6. A mentoria na FPCEUP

Na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tem vindo a ser implementado um projeto de mentoria de pares desde o ano letivo 2011-2012.

Este programa foi uma iniciativa da direção da FPCEUP que, no ano letivo 2010-2011, nomeou docentes de ambas as formações – Psicologia e Ciências da Educação – para desenhar o projeto e coordenar a sua implementação. Nesse mesmo ano, as docentes procederam à realização de grupos de discussão focal com os respetivos estudantes a frequentar o 1.º ano no início do seu segundo semestre de formação. O objetivo era fazer um levantamento de necessidades que permitisse identificar os domínios mais importantes de intervenção por parte da mentoria a partir dos aspetos que se afiguravam como mais desafiantes na transição para o Ensino Superior. Da análise destes grupos de discussão focal, resultou uma lista 17 tópicos convertidos em itens no "Inventário de Integração Académica", que será descrito mais pormenorizadamente na secção do método. A relação com serviços, da Faculdade e da Universidade, assim como as dificuldades académicas (métodos de ensino e aprendizagem, interesse e sucesso nas unidades curriculares) surgiram como os temas mais importantes. A partir do ano seguinte, de 2011-2012, começou, então, a ser implementado o dispositivo. Os estudantes que se inscrevem voluntariamente como mentores recebem previamente ao exercício da sua função, formação e informação específica em diferentes domínios, sendo priorizada, atendendo ao

levantamento de necessidades previamente referido, uma componente técnica sob a forma de módulos relativos às competências, normas de funcionamento e modos de acesso aos serviços e aos recursos que estão sob tutela dos diferentes serviços da Faculdade e Universidade (e.g., Serviços Académicos, Serviço de Apoio ao Estudante e) e cuja lecionação está a cargo dos responsáveis pelos mesmos. Após esta fase, os mentores assumem como função inicial o apoio ao processo de inscrição dos novos estudantes. O emparelhamento mentores-mentorados é, assim, feito de modo espontâneo: cada novo estudante que assim o decida de modo voluntário pode beneficiar do apoio do mentor que o acompanhou no processo de inscrição/matrícula. Para o efeito, os mentores solicitam ao novo estudante que preencha *online* uma ficha de inscrição voluntária e disponibilizam um cartão-de-visita no qual consta o nome, contacto telefónico e eletrónico do mentor e endereço do grupo da rede social (Facebook) para posteriores contactos. A via privilegiada de apoio aos novos estudantes é feita na relação mentor-mentorado individual, embora sejam também dinamizadas atividades conjuntas de receção aos novos estudantes. Nomeadamente, até um mês após o início do semestre, é organizado um encontro-convívio onde os mentorados pode partilhar as suas expectativas e primeiras impressões, esclarecer dúvidas e conviver com os colegas do próprio ano e mentores.

A taxa de inscrição de novos estudantes no projeto tem sido elevada e crescente: por exemplo, no ano letivo corrente, 2015/16, cerca de 80% dos novos estudantes optaram por se inscrever na mentoria. Todavia, tal não significa que todos os novos estudantes recorram de forma frequente e abrangente aos seus mentores. De acordo com dados recolhidos junto dos mentores e mentorados apenas pouco mais do que 1/5 dos novos estudantes recorre aos seus mentores de modo muito frequente (8 ou mais vezes). O principal motivo para o contacto é a procura de apoio académico, seguido, consoante os anos letivos, de outros motivos como procura de apoio emocional, na relação com os serviços da faculdade e da UP e integração social.

Dados da direção da FPCEUP indicam que, desde a implementação do dispositivo de mentoria, o insucesso escolar na LCE baixou de 10% para 6% e no MIP de 14% para 7%. De igual forma, as percentagens de abandono nestes cursos baixaram respetivamente de 25% e 14% para 8%. Para além disso, têm sido registados níveis de satisfação com a mentoria crescentes e outros indicadores positivos que serão partilhados na segunda parte deste manuscrito referente ao estudo empírico. O impacto da mentoria tem sido estudado em três domínios específicos que se consideram relevantes na transição para o Ensino Superior num curso de Psicologia – o domínio da integração académica, o bem-estar

subjetivo (satisfação com a vida e satisfação com o curso) e a empatia, numa aproximação à literacia psicológica previamente referida e descrita (Chester et al., 2013). De facto, para além da integração académica, é importante aferir qual o impacto no balanço cognitivo que os estudantes fazem da sua satisfação global e multidimensional com a vida e com o curso, assim como nas suas características empáticas. Dada a importância destas variáveis no presente estudo, serão de seguida descritas de forma breve o bem-estar e a empatia.

7. Bem estar

O bem-estar é um tema que os filósofos, desde a Antiguidade Clássica, têm vindo a procurar compreender, tentando responder à questão: qual a génese ou a essência de uma vida feliz? A investigação em ciências sociais e humanas tem-se preocupado em descobrir processos inerentes às experiências de vida felizes, procurando contribuir para a promoção de vidas e sociedades com maior bem-estar (Albuquerque, Lima (2007).

A qualidade de vida é influenciada por aspetos do meio e aspetos inerentes a cada pessoa que correspondem ao bem-estar psicológico e ao bem-estar subjetivo (Veenhoven, 2005). O elemento subjetivo do modo como cada pessoa define o seu bem-estar leva os investigadores desta área a acreditarem que os indicadores sociais, por si só, não esgotam a definição de qualidade de vida (Diener & Suh, 1998) e pensarem que as pessoas reagem diferentemente perante conjunturas semelhantes, de acordo com as suas expectativas, valores e experiências de vida (Diener et al., 1999). De facto, desde os anos 60 do século passado, que os dados da literatura têm demonstrado que o bem-estar subjetivo depende pouco de variáveis circunstanciais externas (variáveis sociodemográficas, acontecimentos e situações externas), dando mais ênfase aos processos psicológicos internos de filtro dessas variáveis (Diener et al., 1999).

Lent (2004) faz a distinção entre bem-estar hedonista e bem-estar eudemónico. Na primeira aceção, o bem-estar consiste no prazer ou felicidade (hedonismo vem do termo grego, hedonê, que significa prazer): trata-se de experienciar sentimentos agradáveis, ou de equilíbrio entre sentimentos agradáveis e desagradáveis. Na segunda aceção, o bem-estar consiste na realização pessoal, ou seja, na atualização da nossa verdadeira natureza (eudemonismo vem do termo grego, eudaimonismós, que significa felicidade, e refere-se à doutrina segundo a qual a felicidade consiste na prática da virtude, sendo o prazer um mero produto da vida virtuosa). Deste modo, enquanto o bem-estar psicológico assume o bem-

estar como realização do potencial humano (Ryff, 1995), o bem-estar subjetivo, vinculado ao hedonismo, promove o bem-estar como a felicidade subjetiva e a procura de experiências de prazer ou de equilíbrio entre o afeto positivo e o afeto negativo (Diener et al. 1999; Diener, 2000).

Segundo Waterman (1993), estas duas aceções do bem-estar complementam-se: o bem-estar subjetivo refere-se à felicidade, ao relaxamento, a sentimentos positivos e a uma ausência relativa de problemas, enquanto o bem-estar psicológico que está associado ao ser em mudança, ao exercício do esforço e à procura do crescimento e desenvolvimento pessoal.

A aceção do bem-estar hedonista corresponde ao bem-estar subjetivo. Trata-se de um constructo entidade multidimensional que integra uma componente cognitiva, relativa aos juízos sobre a satisfação com a vida, e uma componente afetiva que remete para as reações emocionais, sejam elas positivas ou negativas, face aos referidos juízos (Diener & Lucas, 1999). Muito embora estas componentes (cognitiva, afeto positivo e afeto negativo) reflitam a avaliação dos indivíduos sobre a satisfação com as suas vidas e estejam relacionadas entre si, a investigação tem mostrado algum grau de independência entre elas (Arthaud-Day et al., 2005; Diener, Oishi & Lucas, 2003)

Relativamente à satisfação com a vida, existem dois modelos teóricos: os unidimensionais, gerais ou globais, que valorizam mais a apreciação cognitiva global que as pessoas fazem da sua vida e os multidimensionais que valorizam o perfil de satisfação com diferentes domínios específicos, que utilizam a pontuação total para indicar os níveis de satisfação com a vida de forma geral, e os modelos multidimensionais, que fornecem um perfil da satisfação com a vida em vários domínios específicos (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985; Huebner, 1994).

8. Empatia

A empatia surge neste estudo como uma característica essencial para qualquer estudante de Psicologia, sendo, por conseguinte, o indicador de literacia psicológica.

O uso da palavra "empatia" surgiu no início do século XX (Lipps, 1903 & Tichener, 1909 cit. in Gerdes, 2011), mas tem sofrido uma evolução considerável na sua abordagem empírica ao longo do tempo (Decety & Jackson, 2004; Misch & Peloquin, 2005; Pedersen, 2009).

Em 1957, Carl Rogers incluía a empatia como uma das seis condições essenciais necessárias à mudança construtiva da personalidade. Para que esta mudança ocorra, Rogers acreditava que os terapeutas deviam, "experimentar uma compreensão exata, empática da consciência do cliente e da sua própria experiência". (p.99 cit. in Jones 2015). Considera a empatia como um objetivo e uma capacidade cognitiva, principalmente neutra, para se relacionar com a perspetiva do outro.

Para Decety e Jackson (2004) concluíram que a empatia é um processo de indução ou uma experiência derivada da observação e moldada pelo conhecimento, memória, razão e compreensão emocional de quem observa.

De acordo com Gerdes (2011) a empatia define-se na Psicologia Social e do Desenvolvimento. Na Psicologia Social a empatia, é um motor de adaptação ou uma experiência fisiológica importante na capacidade de sentir o que a outra pessoa sente, aceitando todo o processamento cognitivo desses mesmos sentimentos.

Já na Psicologia do Desenvolvimento, a empatia é assumida como involuntária, como uma resposta indireta e afetiva e apenas por vezes cognitiva.

Vignemont e Singer (2006) propuseram que a experiência de empatia seja modulada por quatro fatores: 1) a intensidade, proeminência, e valência da demonstração da emoção do outro; 2) a relação entre o “empathizer” e o "outro"; 3) características pessoais do “empathizer” (incluindo variáveis como sexo, idade, personalidade, ou experiências passadas; 4) o contexto em si.

De acordo com o modelo de Davis (1983 cit. in Alves, Castro & Limpo,2010) existem quatro componentes sequenciais associados a cada episódio empático: antecedentes, processos, consequências intrapessoais e interpessoais. Os antecedentes referem-se às características individuais da pessoa que observa ou da situação. Seguidamente, os processos são envolvidos em mecanismos no momento em que o processo empático se dá. As consequências intrapessoais centram-se nas respostas que podem ocorrer no observador exposto ou pessoa que empatiza, enquanto as consequências interpessoais referem-se às respostas que ocorrem na relação com a pessoa observada.

Davis propõe desde a década de 80 do século passado uma conceção multidimensional da empatia composta por quatro componentes: a tomada de perspetiva (ou a capacidade de se colocar no lugar do outro), a preocupação empática (ou a capacidade de sentir simpatia e preocupação pelo outro de modo a querer atender às suas necessidades), o desconforto pessoal ou a tendência para sentir angústia com o sofrimento

de outro e a fantasia (ou a capacidade de se envolver emocionalmente com situações ficcionadas ou imaginadas) (Limpo, Alves & Castro, 2010).

Capítulo II - Caracterização do Estudo

Objetivos e Hipóteses do Estudo

A presente investigação tem como principal objetivo perceber qual o efeito do dispositivo de mentoria em diferentes indicadores de ajustamento nos diferentes anos letivos da sua implementação, assim como averiguar a estabilidade dos possíveis ganhos observados. Mais especificamente, pretende-se avaliar o impacto da mentoria na integração académica, satisfação com a vida e com o curso e empatia.

De seguida, serão apresentadas as hipóteses formuladas, com vista à abordagem do objetivo proposto:

H1: Os estudantes que participam na mentoria estão mais integrados academicamente do que os que não participam.

H2: Os estudantes que participam na mentoria apresentam níveis de satisfação com a vida mais elevados do que os que não participam.

H3: Os estudantes que estão inscritos na mentoria apresentam níveis de satisfação com o curso mais elevados do que os que não participam.

H4: Os estudantes que participam na mentoria apresentam níveis de empatia (tomada de perspetiva e preocupação empática) mais elevados do que os que não participam.

H5: A participação na mentoria é um preditor significativo, positivo e elevado da integração académica.

H6. Existe estabilidade dos ganhos observados do 1.º ano para o 3.º ano ao nível da integração académica, satisfação com a vida, satisfação com o curso e empatia.

Metodologia

1. Amostra

A amostra do presente estudo será dividida pelos anos em que foram recolhidos dados relativos à implementação da mentoria. No ano 2013 (ano letivo 2012-2013), a amostra foi constituída por 115 participantes, sendo que 67 (58.3%) estavam inscritos na mentoria e 48 não estavam. 80% era do sexo feminino e 50.4% tinha 18, 28.7% 19 e 20.9% 20 ou mais anos de idade.

No ano 2014 (ano letivo 2013-2014), os participantes foram 133, estando 84 (63.3%) inscritos na mentoria e 49 não inscritos. 81.2% era do sexo feminino e 36.8% tinha 18, 27.8% tinha 19 e 35.3% tinha 20 ou mais anos de idade.

Em 2015 (ano letivo 2014-2015),, foram 150 participantes no total, dos quais 81 (54%) estavam inscritos na mentoria e 69 não estavam. 86% dos participantes pertencia ao sexo feminino e 36% tinha 18 anos, 25.3% 19 e 38.7% 20 ou mais anos de idade. .

Relativamente ao ano 2016, foram 154 participantes, 94 (61%) estavam inscritos na mentoria e 60 não estavam, 84.4% era do sexo feminino e 37.7% tinha 18, 27.3% 19 e 35% 20 ou mais anos de idade.

Por fim, no estudo longitudinal, os participantes foram 47, dos quais, 27 (57.4%) estavam inscritos na mentoria no seu primeiro ano e 20 (42.6%) não, sendo 91.5% do sexo feminino e 8.5% do sexo masculino. Dos 47 participantes, 57.4% tinha 18 anos de idade, 29.8% 19 anos de idade, 2.1% tinha 20 anos, 6.4% 21 anos, e 2.1% para 22 anos e 31ano ou mais.

2. Instrumentos

Tendo em conta o objetivo a que este estudo se propôs e as hipóteses formuladas, foram selecionados instrumentos de medida já validados para a população portuguesa e com boas qualidades psicométricas, tendo também sido criado um novo instrumento para avaliação da integração académica. De seguida, serão descritas as características e as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados.

2.1 Índice de Reatividade Interpessoal (IRI)

O IRI foi desenvolvido por Mark Davis em 1983. Foi adaptado para a população portuguesa por Teresa Limpo, Rui A.Alves e São Luís Castro, em 2010.

É constituída por 28 itens e/ou afirmações referentes a emoções ou cognições que as pessoas podem ou não ter experienciado. Esta escala permite avaliar uma conceção multidimensional da empatia: preocupação empática, tomada de perspetiva, fantasia e desconforto pessoal. A Preocupação Empática mede a capacidade de vivenciar sentimentos de preocupação e compaixão pelo outro. A Tomada de Perspetiva avalia a tendência para tomar os pontos de vista do outro. A Fantasia avalia a tendência da pessoa para se conseguir colocar e emocionar em situações fictícias. Por fim,o Desconforto Pessoal incide nos sentimentos de ansiedade, apreensão e desconforto em contextos tensos. A dimensão cognitiva da empatia é avaliada através da subescala tomada de perspetiva e a dimensão afetiva pelas restantes subescalas (Limpo et al., 2010). No presente estudo, foram utilizados apenas os itens correspondentes às dimensões da preocupação empática e tomada de perspetiva. Os valores de consistência interna observados na validação portuguesa da escala foram.70 para a preocupação empática e .78 para a tomada de perspetiva (Limpo et al., 2010). No presente estudo, os valores foram de .75 para a tomada de perspetiva e .77 para a preocupação empático em 2013, .77 para tomada de perspetiva e .78 para preocupação empática em 2014, .72 para a tomada de perspetiva e .69 para a preocupação empática no ano de 2015 e, por fim, em 2016, .76 para tomada de perspetiva e preocupação empática. No estudo longitudinal, .81 para a tomada de perspetiva e .78 para a preocupação empática.

2.2 Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

A Escala de Satisfação com a Vida foi desenvolvida Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985) (cit. in Neto, 1999). Em Portugal, a escala foi usada primeiramente por professores (Neto, Barros e Barros 1990, cit. in Neto, 1999) depois por adolescentes (Neto, 1993, 1995, 1997, cit. in Neto, 1999) e mais tarde por adultos e jovens (Neto, 1999).

Esta escala tem como objetivo avaliar o bem-estar subjetivo, isto é, o juízo e balanço global subjetivo que os indivíduos fazem sobre as suas próprias vidas, sendo composta por

5 itens que consiste na medição da satisfação de vida, dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo.

A escala apresentou um alfa de .87 estabilidade teste-reteste um alfa de .82 (cit. in Pavot & Diener, 1993).

Na avaliação da satisfação com a vida em jovens portugueses, esta escala revelou uma alta consistência interna .78 (Neto, 1999) e no presente estudo, .82 para 2013, .75 em 2014 e 2015, e, .86 para 2016 e .82 no estudo longitudinal.

A esta escala, acrescentaram-se itens da Escala Multidimensional Satisfação Vida-versão breve. Esta foi elaborada por Seligson, Huebner e Valois (2003) centrando-se domínios específicos da vida dos sujeitos com a família, amigos, o local onde vivem, e com a vida no geral. (Dias, Giacomoni, Segabinazi, Teixeira, & Moraes, 2010). Para ir de encontro ao objetivo do presente estudo, também foram modificados os itens da Escala de Satisfação com a Vida, de modo a avaliar a satisfação com o curso. Assim sendo, a escala de satisfação com a vida multidimensional no presente estudo varia de .71 a 77 entre 2013 e 2016 e .67 no estudo longitudinal , e na escala de satisfação com o curso a consistência interna foi de .80 para 2013, .83 em 2014, .81 no ano 2015 e .88 em 2016 e de.85 no estudo longitudinal.

2.3 Inventário de Integração Académica (IAA)

O Inventário de Integração Académica foi construído com base na análise de conteúdo dos grupos de discussão focal implementados com os estudantes de ambas as formações, Mestrado Integrado em Psicologia e Licenciatura em Ciências da Educação, que frequentavam no ano letivo de 2010-2011 o primeiro ano da sua formação, no segundo semestre com o objetivo de fazer um levantamento de necessidades e/ou aspetos considerados desafiantes na transição para o Ensino Superior. Era, deste modo, possível identificar as prioridades na intervenção por parte do dispositivo da mentoria. Da análise de conteúdo destes grupos de discussão focal resultou uma lista 17 tópicos convertidos em itens no "Inventário de Integração Académica": relação com colegas do próprio ano, relação com colegas de outros anos, relação com docentes, relação com funcionários não docentes, relação com os serviços da Faculdade, interesse das unidades curriculares, exigência das unidades curriculares, sucesso nos resultados alcançados nas unidades curriculares, método de ensino dos docentes, método de avaliação das unidades

curriculares, método de estudo utilizado para as unidades curriculares, horário, instalações, mudanças nas rotinas (e.g., residência, transportes, …), participação em atividades extracurriculares, participação nas atividades da Praxe, apoio dos colegas do Sistema de Mentoria. Para cada item, cada estudante é convidado a classificar o grau de satisfação com cada um dos fatores contribuiu para a sua integração académica no Mestrado Integrado em Psicologia, usando uma escala de resposta de cinco pontos (desde 1=nenhuma a 5= total). Os estudantes podem ainda acrescentar itens não contemplados na lista mas essa opção não tem permitido a inserção de fatores adicionais. Foi observada uma consistência interna de .72 em 2013 e em 2014, de .76 em 2015, de .80 em 2016 e de .64 no estudo longitudinal, o que pode estar relacionado com a amostra mais reduzida e/ou com uma redução da consistência na satisfação com os diferentes valores avaliados ao longo do tempo.

3 Procedimento

3.1Procedimento de recolha de dados

Os participantes do primeiro ano do Mestrado Integrado em Psicologia (MIP) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) responderam aos questionários na plataforma *online LimeSurvey* numa aula da Unidade Curricular Estatística II, no início do segundo semestre de cada ano letivo – 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 e 2015-2016. Na amostra do estudo longitudinal, para além da administração dos questionários no primeiro ano, foi também feita uma segunda recolha de dados no segundo semestre do terceiro ano, no ano letivo 2014-2015, no âmbito da Unidade Curricular de Trabalhos Práticos de Investigação Quantitativa.

Os estudantes, potenciais participantes, foram informados da importância da sua participação, da voluntariedade, confidencialidade, assim como do anonimato dos dados recolhidos. Antes do início da resposta, era pedido que fosse expressamente assinalado, na primeira página do inquérito em plataforma *online*, o consentimento livre e informado. O emparelhamento dos dados no estudo longitudinal foi feito com base num código criado por cada estudante apenas do seu conhecimento mas que pudesse facilitar a memorização (iniciais do nome do pai e mãe e três últimos dígitos do telemóvel). Apesar deste procedimento ter sido bem sucedido na anonimização dos dados, não possibilitou o

emparelhamento de muitas das respostas recolhidas em ambos os momentos, por mudança e/ou esquecimento dos números anteriores de telemóvel. Adicionalmente, verificou-se também que não existia total coincidência entre os estudantes que frequentaram ambas as Unidades Curriculares nos dois momentos e foram registadas dificuldades técnicas no acesso *online* na segunda administração.

3.2 Procedimento de análise de dados

Uma vez feita a recolha dos questionários, os mesmos foram transferidos para ficheiro excel e posteriormente para o SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 22.0.

De modo a responder às hipóteses formuladas, foram realizadas, para os anos 2013, 2014, 2015 e 2016, análises com recurso ao T de Student para amostras independentes, para comparação dos grupos de estudantes que participaram e não participaram na mentoria, e a regressão linear simples com método enter para averiguação dos preditores da integração académica em cada ano. Para o estudo longitudinal, para comparar os mesmos participantes nos dois momentos, utilizou-se o teste T de Student para amostras emparelhadas (e posteriormente utilizou-se o teste não paramétrico Wilcoxon para a mesma comparação intrasujeito mas dentro de cada grupo, inscritos e não inscritos na mentoria (a opção pelo não paramétrico deve-se ao número de participantes dentro de cada grupo ser inferior a 30)..

4. Resultados

De seguida, serão apresentados os resultados, começando com a apresentação das diferenças entre os estudantes que participaram e não participaram na mentoria nas diferentes variáveis e nos diferentes anos avaliados: integração académica, satisfação com a vida, satisfação com o curso e empatia. Posteriormente, são apresentados os modelos de regressão múltipla realizados para identificação dos preditores de integração académica nos diferentes anos. Finalmente, serão apresentados os resultados do estudo longitudinal.

4.1 Diferenças entre inscritos e não inscritos

4.1.1 Integração Académica

Fazendo um teste t de student para amostras independentes para perceber as diferenças entre os inscritos e não inscritos na mentoria, percebeu-se que não existem diferenças significativas no que respeita à variável Integração Académica no ano 2013 ou 2015. Foram observadas diferenças significativas com magnitude de efeito média e baixa, respetivamente, no ano 2014, [$t(131)=4.29$, $p= .00$; $d=.77$]. e 2016 [$t(152)=1.99$, $p=.05$; $d=.32$]. Os estudantes que estão inscritos na mentoria apresentam níveis significativamente mais elevados de integração académica ($M=3.37$; $DP=.39$/$M=3.29$; $DP=.50$) em comparação com os que não estão inscritos (M= 3.08; DP=.36/M=3.14; DP=.42). A hipótese 1 é parcialmente confirmada.

4.1.2 Satisfação com a vida

Não foram observadas diferenças significativas em função da participação na mentoria na satisfação com a vida em nenhum dos anos avaliados. A hipótese 2 não foi confirmada.

4.1.3 Satisfação com o curso

Não foram observadas diferenças significativas na satisfação com o curso nos anos 2013, 2015 e 2016. Foram observadas diferenças significativas com magnitude de efeito baixa em 2014 [$t(131)=2.21$, $p=.03$; $d=.39$], apresentando os estudantes inscritos ($M=4.00$; $DP=.68$) níveis significativamente mais elevados do que os não inscritos ($M=3.73$; $DP=.71$). A hipótese 3 é parcialmente confirmada.

4.1.4. Empatia

Apenas foram observadas diferenças significativas com magnitude de efeito moderadas na dimensão preocupação empática no ano de 2013 [t(81.66)=2.55 , p=.013; d=.64], sendo que os estudantes inscritos na mentoria apresentam níveis significativamente mais elevados (M=3.07; DP=.57) do que os não inscritos (M=2.63; DP=.78). A hipótese 4 é parcialmente confirmada.

4.2. Preditores da Integração Académica

De modo a avaliar o valor preditivo da participação na mentoria na integração académica foi realizada uma análise de regressão linear múltipla com método enter, para cada ano avaliado. Entraram como variáveis independentes, para além da mentoria (convertida em dummy e tendo como valor de referência zero estar inscrito), a satisfação com a vida, satisfação com o curso, preocupação empática e tomada de perspetiva.

Em 2013, podemos observar que o modelo é significativo [F(6,108)=5.71 , p=.00] e que as variáveis explicam 20% da variabilidade encontrada na integração académica (R^2.=ajustado=.199). Verifica-se que existe independência entre erros (Durbin Watson = 2.07) e que não existe multicolinearidade (todos os valores de tolerância superiores a .10 e de VIF inferiores a 10).

No quadro 1, podemos observar que a participação na mentoria é preditor significativo da integração académica (β=-2.04 , p=.00), assim como a tomada de perspetiva e a satisfação com o curso.

Quadro 1. *Modelo de regressão linear múltipla para integração académica 2013*

	Integração Académica			
Variáveis	β	p	Tolerância	VIF
Constante		.00		
Api_Dummy	-.18	.04	.89	1.12
Satisfação com a Vida	-.11	.33	.55	1.83
Satisfação com a vida multidimensional	.29	.00	.85	1.18
Satisfação com o curso	.17	.128	.58	1.72
Tomada de Perspetiva	.27	.00	.88	1.13
Preocupação Empática	.08	.38	.77	1.31

No ano 2014, podemos observar que o modelo é significativo [$F(6,126)=9.30$, $p=.00$] e que as variáveis explicam 27% da variabilidade encontrada na integração académica (R^2.=ajustado=.274). Mais uma vez, pode-se verificar que existe independência entre erros (Durbin Watson = 2.03) e que não existe multicolinearidade.

No quadro 2, podemos observar que a participação na mentoria é, mais uma vez, preditor significativo da integração académica (β=-.262 , p=.001), juntamente com a satisfação com o curso.

Quadro 2. *Modelo de regressão linear múltipla para integração académica 2014*

	Integração Académica			
Variáveis	β	p	Tolerância	VIF
Constante		.00		
Api_Dummy	-.26	.00	.92	1.01
Satisfação com a Vida	-.09	.38	.56	1.78
Satisfação com a vida multidimensional	.13	.16	.61	1.63
Satisfação com o curso	.30	.00	.72	1.40
Tomada de Perspetiva	.03	.73	.92	1.10
Preocupação Empática	.05	.54	.92	1.09

Em 2015, verifica-se novamente que o modelo de regressão é significativo [$F(6,143)=16.34$, $p=.00$)], explicando 38% da variabilidade da integração académica ($R^{2=}$.ajustado=.382). Verifica-se que existe independência entre erros (Durbin Watson = 2.19) e que não existe multicolineariedade . Contudo, é o único ano avaliado em que a mentoria não é preditora significativa é da integração académica. Os únicos preditores são, mais uma vez, a satisfação com o curso, ao qual se juntam a satisfação com a vida multidimensional e a tomada de perspetiva.

Quadro 3. *Modelo de regressão linear múltipla para integração académica ano 2015*

	Integração Académica			
Variáveis	β	p	Tolerância	VIF
Constante		.00		
Api_Dummy	-.08	.23	.96	1.05
Satisfação com a Vida	-.05	.59	.53	1.89
Satisfação com a vida multidimensional	.21	.02	.51	1.94
Satisfação com o curso	.45	.00	.78	1.29
Tomada de Perspetiva	.20	.00	.88	1.14
Preocupação Empática	.00	.10	.89	1.23

Por fim, no ano 2016 consta-te que o modelo de regressão é significativo, [$F(6,147)=11.74$, $p=.00$)], explicando 30% da variabilidade da integração académica ($R^{2=}$.ajustado=.296). Verifica-se que existe independência entre erros (Durbin Watson = 2.00) e que não existe multicolineariedade. A integração académica ($\beta=-.139$, $p=.044$), juntamente com a satisfação com o curso e satisfação com a vida multidimensional são preditores significativos.

Quadro 4. *Modelo de regressão linear múltipla para integração académica ano 2016*

Integração Académica				
Variáveis	β	p	Tolerância	VIF
Constante		.00		
Api_Dummy	-.14	.04	.98	1.02
Satisfação com a Vida	-.16	.15	.39	2.54
Satisfação com a vida multidimensional	.42	.00	.39	2.57
Satisfação com o curso	.29	.00	.52	1.94
Tomada de Perspetiva	.05	.47	.88	1.13
Preocupação Empática	.00	.94	.92	1.01

Os dados relativos a estas regressões, genericamente considerados, confirmam parcialmente a hipótese 5, uma vez que apenas num dos anos avaliados a mentoria não se revelou preditora significativa da integração académica.

4.3. Estudo Longitudinal – avaliação da estabilidade dos ganhos

Quadro 5. *Amostras emparelhadas paramétricas para o estudo longitudinal*

Amostras emparelhadas				
Variáveis	M	DP	t	p
Tomada de Perspetiva momento 1 – Tomada de Perspetiva momento 2	-.77	.63	-8.28	.00
Preocupação Empática momento 1 – Preocupação Empática momento 2	-.41	.55	-.41	.00
Satisfação com o curso momento 1- Satisfação com o curso momento 2	.06	.87	.46	.65
Satisfação com a vida momento 1- satisfação com a vida momento 2	.08	.62	.75	.46
Integração académica momento 1- Integração académica momento 2	.19	.32	4.11	.00
Satisfação com a vida multidimensional momento 1 – Satisfação com a vida multidimensional momento 2	.04	.67	.35	.73

Foram observadas diferenças significativas do momento 1 para o momento 2 nas variáveis relativas à empatia – preocupação empática e tomada de perspetiva – e na integração académica. Na empatia, registou-se um aumento tanto para a preocupação empática (M^1=3.05 , DP^1= .57; M^2=3.46 , DP^2=.55) como na tomada de perspetiva (M^1= 2.80 , DP^1=.67; M^2=3.57 , DP^2=.52) do primeiro para o segundo momento. Já na integração académica, registou-se uma diminuição (M^1=3.28 , DP^1=.34; M^2=3.09 , DP^2=.29).

Quando os grupos dos estudantes que participaram na mentoria no 1.º ano foram separados dos que não participaram, utilizando o teste não paramétrico Wilcoxon para amostras emparalhadas, dado o reduzido efetivo da amostra, inferior a 30. Pode-se verificar que em ambos os grupos existe um aumento da empatia em ambas as dimensões

avaliadas – preocupação empática, e tomada de perspetiva, mas é apenas no grupo dos inscritos na mentoria que se verifica um decréscimo da integração académica do 1.º para o 3.º ano (Z=-3.29, p=.00) com 18 estudantes que diminuíram a sua perceção de integração, seis que aumentaram e três que mantiveram. No grupo dos mão inscritos não se registaram diferenças significativas nesta dimensão, apesar da diminuição de 12, aumento de cinco e manutenção de três da integração académica.

Discussão

Nesta secção, procede-se à interpretação e discussão dos resultados obtidos neste estudo, tendo em conta os objetivos propostos. Este estudo teve como objetivo estudar o impacto do dispositivo de mentoria implementado na FPCEUP desde o ano letivo 2011-2012 em diferentes indicadores de ajustamento e nos diferentes anos letivos da sua implementação, assim como averiguar a estabilidade dos possíveis ganhos observados. Mais especificamente, pretende-se avaliar o impacto da mentoria na integração académica, satisfação com a vida e com o curso e empatia nos anos letivos de 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015e 2015-2016, assim como, numa parte da amostra mais restrita, avaliar a estabilidade do impacto desde o primeiro ano (segundo semestre) de formação até ao terceiro (sexto semestre)

Os resultados relativos ao impacto na satisfação com a vida e satisfação com o curso são muito limitados, observando-se apenas uma superioridade das médias dos estudantes inscritos na mentoria na satisfação com o curso no ano letivo 2013-2014. Para além disso, também não foi observada qualquer mudança na amostra longitudinal, do primeiro para o segundo momento avaliado. Por um lado, pode-se dizer que estes resultados não vão de encontro aos observados na literatura acerca da mentoria interpares, que sugerem efeitos positivos no nível de satisfação com a instituição (Sanchez, Bauer & Paronto, 2006) e do bem-estar (Clark, Andrews, & Gorman, 2012-13). Por outro lado, também é verdade que a literatura acerca do bem-estar subjetivo tem vindo a enfatizar, desde a década de sessenta do século passado, que os níveis de bem-estar, em particular quando usadas medidas unidimensionais, como no presente estudo, tendem a depender mais de características intrapessoais internas e, como tal, mais resistentes à mudança, do que das condições objetivas e externas de vida (Diener et al., 1999). Adicionalmente, os estudantes não foram avaliados antes e depois da sua inscrição e participação na mentoria, sendo admissíveis diferenças nos seus níveis de base na satisfação que podem ter até levado a essa inscrição ou participação: por exemplo, estudantes menos satisfeitos com a sua vida ou com o curso podem ter maior probabilidade de recorrer a um dispositivo que os ajuda na sua transição no Ensino Superior. Deste modo, estes resultados podem indicar que a participação na mentoria não foi suficientemente forte para aumentar a satisfação com a vida ou a satisfação com o curso, mas não se pode minimizar a hipótese alternativa de pré-existirem diferenças ou semelhanças mais estáveis entre os estudantes inscritos e não inscritos.

Na empatia, variável integrada neste estudo como referencial para a literacia psicológica (Chester et. al, 2013), apenas foi observada uma superioridade por parte dos estudantes inscritos na dimensão preocupação empática, no ano de 2013. Para além disso, foi observado um aumento significativo tanto da preocupação empática, como da tomada de perspetiva do primeiro para o segundo momento (do primeiro para o terceiro ano), em todos os estudantes do Mestrado Integrado em Psicologia avaliados, independentemente de se terem ou não inscrito na mentoria no seu primeiro ano. Estes resultados sugerem que a frequência do Mestrado cumpre o seu propósito de estimular a empatia. A empatia depende das predisposições individuais ou características pessoais (ex. da personalidade) de quem empatiza, assim como das características e oportunidades providenciadas pelo contexto para o exercício e desenvolvimento dessas características (Vignemont e Singer, 2006). Independentemente das diferenças interindividuais ou contextuais, a formação de qualquer futuro psicólogo deve ser rica em conteúdos que promovam uma capacidade ou competência básica da profissão, a empatia. O facto de as diferenças nas dimensões empáticas entre quem se inscreve ou não se inscreve na mentoria serem tão limitadas pode dever-se também à influência dos conteúdos das unidades curriculares dos planos de estudos, que homogeneiza as competências dos estudantes. Em todo o caso, se os participantes do estudo fossem não os mentorados ou ex-mentorados, mas os próprios mentores, talvez os resultados relativos ao impacto da mentoria pudessem ser mais expressivos: receber apoio de um colega não terá o mesmo efeito em termos de promoção do desenvolvimento da empatia e outras competências relacionais do que ter a experiência de providenciar esse apoio. É pertinente relembrar que quando um projeto de mentoria é implementado de forma eficaz ambos, mentor e mentorado, beneficiam da relação (Mullen, 2012). Tal asserção é tanto mais verdadeira se pensarmos no contexto de mentoria interpares no Ensino Superior, num curso que prepara futuros profissionais de ajuda, como é o caso do Mestrado Integrado em Psicologia.

Relativamente à variável Integração Académica, foco prioritário do dispositivo de mentoria, ressaltam três resultados importantes. Em primeiro lugar, em dois dos quatro anos avaliados, 2013-2014 e 2015-2016, os estudantes inscritos na mentoria apresentam superioridade dos seus níveis de integração académica, por comparação com os não inscritos. Em segundo lugar, em todos os anos avaliados, com exceção de 2014-2015, a frequência da mentoria é preditor significativo da integração académica. Em terceiro e último lugar, no estudo longitudinal denota-se uma diminuição da perceção de integração académica do primeiro para o segundo momento apenas entre os estudantes inscritos na

mentoria no seu primeiro ano. Estes resultados sugerem que, de facto, o dispositivo de mentoria tem cumprido aquele que é o seu objetivo principal, promover a integração académica dos novos estudantes. O mentor no Ensino Superior é aquele que apoio e orienta o mentorado em todo o seu percurso académico, focando-se na sua integração (Fleck, Morrel & Mullins, 2012). Contudo, também chama a atenção para a falta de estabilidade desses ganhos. O desenvolvimento de um clima de apoio e até de posicionamento crítico em relação à instituição tem como reverso da medalha a possibilidade de uma maior exigência e a criação de maiores aspirações que podem ser goradas ou mais difíceis de corresponder. Para além disso, seria importante averiguar o que caracterizou os novos estudantes, os mentores e dispositivo da mentoria, assim como outras dinâmicas da organização em particular no ano letivo 2014-2015 que possa justificar ter sido o único em que a mentoria não foi preditor de integração académica.

Como diz a investigação, a mentoria tem um impacto positivo no indivíduo, como na organização ou instituição a que pertencem (Fleck & Mullins,2012; Kram & Bragar, 1992). No sexto ano de implementação, é esperado que o dispositivo não tenha apenas efeito nos estudantes que nele se inscrevem ou que dele diretamente beneficiam, mas em toda a instituição e, em particular, em todos os novos estudantes quer decidam ou não decidam inscrever-se ou participar mais ativamente no dispositivo de mentoria.

Os resultados deste estudo traçam um perfil positivo e otimista em relação ao dispositivo da mentoria na FPCEUP. A implementação de um dispositivo de mentoria parece ser uma alternativa adequada para a integração de estudantes, extensível a outras formações menos ligadas a ciências sociais e humanas e mesmo a outros ciclos de estudos, desde que devidamente adequados às suas características e culturas organizacionais. Por exemplo, numa escola do terceiro ciclo ou do ensino secundário um dispositivo de mentoria poderia ajudar e orientar os alunos mais novos na sua integração e satisfação com a escola. Assim, poderia ser uma alternativa de combate ao insucesso e abandono escolar, mas também a outras dificuldades associadas a enfrentar a escola mais um dia, como a vitimização entre pares ou bullying. Os alunos mais velhos, seus mentores, poderiam também, por sua vez, desenvolver outras competências não académicas mas cada vez mais valorizadas na formação dos jovens e no mercado de trabalho. As *soft skills* ou competências transversais devem ser um foco prioritário da formação nos diferentes níveis e áreas de ensino e formação e dispositivos de mentoria poderão ser um bom instrumento do seu desenvolvimento e valorização.

Este estudo também chama a atenção para algumas limitações que sugerem melhorias na investigação e intervenção futuras. O impacto da mentoria foi avaliado através da comparação entre os estudantes que se inscrevem (mentorados) e aqueles que não se inscrevem neste dispositivo, com o objetivo de poder usufruir de apoio de estudantes mais velhos (mentores). Esta é, como é evidente, uma limitação importante, pelo facto de não permitir distinguir aquele que pode ser o impacto da mentoria e as diferenças que podem existir entre um e outro grupo de novos estudantes – os que se inscrevem e os que não se inscrevem- nas variáveis de ajustamento avaliadas, que precedam ou mesmo que motivem essa inscrição, conforme o previamente referido a propósito do bem-estar. Deste modo, essas variáveis podem concorrer com o efeito da participação na mentoria propriamente dito. Para além disso, a recolha de dados é feita no contexto de uma Unidade Curricular do segundo semestre, através da administração de diversos instrumentos de auto-relato. Apesar dos dados terem sido anonimizados através da auto-atribuição de um código que se acreditava poder ser de fácil memorização, este contexto pode ter aumentado a desejabilidade social dos dados recolhidos. Por outro lado, o código, para além das iniciais dos nomes da mãe e do pai, continha como elemento os últimos três dígitos do telemóvel, o que pode ter mudado entre a primeira e a segunda avaliação. Este facto, aliado a alguns estudantes que se foram perdendo entre o primeiro e o segundo momento de recolha e problemas técnicos associados à segunda recolha, levou a um efetivo bem mais reduzido no segundo momento de recolha (no terceiro ano). Os participantes desse segundo momento podem não ser representativos do grupo avaliado, possuindo características específicas que podem enviesar os resultados do estudo longitudinal.

No futuro, seria importante refletir, em termos de investigação, como em termos de prática ou implementação do dispositivo, acerca de quais são as variáveis realmente importantes para aferir o efeito da mentoria (ex. integração académica) e quais podem ser variáveis com efeito moderador ou mediador (ex. bem-estar, personalidade ou mesmo características sociodemográficas). Se existem objetivos gerais para o dispositivo de mentoria, será também fundamental pensar, em termos de intervenção como de investigação, em determinados perfis de novos estudantes que podem exigir uma abordagem e intervenção diferenciada, de modo a torná-los mais iguais na sua diferença (ex. estudantes deslocados geograficamente em mobilidade ou não, estudantes com carências socioeconómicas, trabalhadores-estudantes, estudantes com necessidades educativas especiais). Do mesmo modo, será relevante triangular a informação obtida de

modo quantitativo, tendo como informador o novo estudante, com informação recolhida de modo qualitativo também junto do mesmo e de outros informadores potencialmente importantes como membros da direção, docentes e, em particular, os mentores. Estes últimos são elementos fundamentais do sucesso deste dispositivo, porque são, ao mesmo tempo, os principais provedores e dinamizadores e os principais destinatários e beneficiários do mesmo, numa situação de ganhos mútuos e recíprocos.

Conclusão

Em suma, o presente estudo teve como objetivo avaliar de que forma a mentoria interpares pode ser um instrumento de integração académica no Ensino Superior, a partir da experiência na FPCEUP desde o ano letivo 2011-2012. Esse impacto foi mais expressivo naquele que é também o grande foco do dispositivo da mentoria: a integração académica. Em dois dos quatro anos avaliados oos estudantes que se inscreveram na mentoria reportaram níveis mais elevados de integração académica. Para além disso, a frequência da mentoria foi preditora significativa da integração académica em todos os anos, com exceção de apenas um. A diminuição da perceção da integração académica do primeiro para o segundo momento entre os estudantes que se inscreveram na mentoria, numa amostra longitudinal mais restrita, sugere que uma atenção especial deve ser dada à estabilidade dos ganhos a longo prazo e na generalização dos mesmos para a própria organização.

Referências bibliográficas

Albuquerque, I. Lima, M.P. (2007). Personalidade e Bem-estar subjetivo: uma abordagem com os projetos pessoais. Faculdade de Pscicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Aponte, J. F., Chao, G.T., Cuevas, H.M., Locke, B.D., Matthews, J.A., Vosvick, M.A., Wedding, D., Williamson, T.E. (2006). Introduction to Mentoring: A guide for mentors and mentees. *American Psychological Association.*

Arthaud-Day, M. L., Rode, J. C., Mooney, C. H. & Near, J. P. (2005). The subjective well-being construct: A test of its convergent, discriminate, and factorial validity. *Social Indicators Research*, 74, 445 – 476.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, CT: IAP – Information Age Publishing.

Callan, S. (2006) What is mentoring? C.2.

Chester, A., Burton, L. J., Xenos, S., Elgar, K. (2013).Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students.*Australian Journal of Psychology 65,* 30-37.

Christie. H. (2014). Peer mentoring in higher education: issues of power and control. *Teaching in Higher Education, 19(8), 955-965.*

Clark, R., Andrews, J., & Gorman, P. (2013). Tackling transition: the value of peer mentoring. *Widening Participation and Lifelong Learning*, *14* (Winter 2012-13), 57-75.

Decety, J.& Meyer, M.(2008).From emotion resonance to empathic understanding: A social developmental neuroscience account. Development and Psychopathology, 20, 1053–1080.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3, 71–100.

Diener, E, & Lucas, R.E. (1999). Personality and subjective well being. In D.Kahenman, E. Diener, & N. Scwaez (Eds.), Wll-Being: The Foundations of hedonic psychology, 213-229 New York: Russel Sage Foundation.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-34.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403 – 424

Diener, E. & Suh, M. E. (1998). Subjective well-being and age: An international analysis. Annual Review of Gerontology and Geriatrics, 17, 304 – 324.

Ensher, E. A., Heun, C. & Blanchard, A. (2003). Online mentoring and computer mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior*, 63 (2), 264-288.

Fagan, T. (2003). School Psychology. Handbook of Child Psychology. *Hoboken, NJ:Wiley*, 11, 413-429.

Fagan, T. K., & Wise, P. S. (2007). School psychology: Past, present and future (3rd ed.). Bethesda, MD: *National Association of School Psychologists.*

Fleck, C. & Mullins, M.E. (2012) Evaluating a psychology graduate student peer mentoring programme. *Mentoring & Tutoting: Partnership in Learning,*20(2), 271-290.

Gallese, V.(2003b).The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. Psychopathology, 36, 171–180.

Gerdes, K.E (2011) Empathy, Sympathy, and Pity: 21st-Century Definitions and Implications for practice and research. Journal of Social Service Research, 37, 230-241.

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), p. 149-158.

Hughes, A., Fahy, B., (2009). Implementing an Undergraduate Psychology *Mentoring Program. North American Journal of Psychology, 11(3),* 463-470.

Janasz, S., Ensher, E. A., & Heun, C. (2008) Virtual relationships and real benefits: Using e-mentoring to connect business students with practicing managers. Mentoring Tutoring: Partnership in Learning, 16, (4), 394-411.

Johnson, W.B., & Huwe, J.M. (2002). Getting mentored in graduate school. Washington, DC: *American Psychological Association.*

Jones, J. L (2015) Learning to Care: The Influence of a Peer Mentoring Program on Empathy and Moral Reasoning in High School Student Mentors. *ProQuest.*

Jones, K.W., Hardcastle, V., Agnich, L. (2006) *A Guide to Mentoring.*

Jones, N. & Lau, A. (2010). Blended Learning for Widening Access. *Innovations in Education and Teaching (ETTI),* 47, 4, 405-416.

Keane, E. (2011). Dependence-Deconstruction: Widening Participation and Traditional-Entry Students Transitioning from School to Higher Education in Ireland. *Teaching in Higher Education, 16* (6), 707-718.

Knouse, S. B. (2001). Virtual mentors: Mentoring on the Internet. *Journal of Employment Counseling*, 38{4), 162-169.

Lent, R., (2004) Toward a unifying theoretical and pratical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology.* 51 (4), 482-509.

Limpo, T., Alves, R. a, & Catro, S. L. (2010). Medir a empatia : Adaptação portuguesa do Índice de Reactividade Interpessoal. Laboratório de Psicologia, 8(2), 171–184.

Mansson, D.H., Myers, S.A. (2013). Mentoring Support and Relational Uncertainty in the Advisor-Advisee Relationship. *NacadaJournal*, *3,* 54-60.

Masten, A. S., Obradović, J. & Burt, K. B. (2006). Resilience in emerging adulthood: Continuity and discontinuity in courses, causes and functions. In J. J. Arnett & J. L.

Tanner (Eds.). (2006). *Emerging adults in America. Coming of age in the 21st century.* Washington: American Psychological Association.

Misch, D. A., & Peloquin, S. M. (2005). Developing empathy through confluent education. Journal of Physical Therapy Education, 19(3), 41–51.

Mullen, C.A. (2012). Mentoring: An overview. In S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (pp. 7-23). Los Angeles: SAGE.

National Association of School Psychologists [NASP]. (2014). Who Are School

Psychologists? *Retrived from* http://nasponline.org/resources/handouts/who_are_school_psychologists.pdf .

Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características de personalidade. *Psychologica,* 22, 55-70.

Newby, T.J., Heide, A. (2013). The Value Of Mentoring. Performance *Improvement* Quarterly, 26, 2.

Nunes, L.N.V. (2009). Promoção do Bem-Estar Subjetivo dos Idosos através da Intergeracionalidade. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra.

O'Neill, D. K., Wagner, R., & Gomez, L. M. (1996). Online mentors: Experimenting in science class. *Educational Leadership*, 54(3), 39-42.

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment,* 5(2), 164-172.

Pedersen, R. (2009). Empirical research on empathy in medicine: A critical review. Patient Education and Counseling, 76, 307–322.

Penny, C, 8c Bolton, D. (2010). Evaluating the outcomes of an eMentoring program. *Journal of Educational Technology Systems*, 39(1), 17-30.

Robins, A. (2006) Mentoring in the early years. *Sage Publications. C.1.*

Ryan, R. & Deci, E. (2001). On happiness and on human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. Annual Review of Psychology, 52, 141-166.

Ryff, C.D. (1995) Psychological well-being in adult life. Current Directions in Psychological Science, 4, 99-104.

Sanchez, R.J, Bauer, T.N., Paronto, M.E. (2006). Peer-Mentoring Freshmen: Implications for Satisfaction, Commitment, and Retention to Graduation. *Academy of Management Learning & Education*, 5, 25–37.

Santora, K.A., Mason, E.J., Sheahan, T.C (2013). A Model For Progressive Mentoring in Science and Engineering Education and Research. I*nnov High Educ 38,* 427-440.

Schunk, D.H., Mullen, C.A. (2013) Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. EducPsychol Rev 25, 361-389.
Segal, E. A. (2007). Social empathy: A tool to address the contradiction of working but still poor. Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 88, 333–337.

Segabinazi, J. D., Giacomoni, C. H., Dias, A. C. G., Teixeira, M. A. P., & Moraes, D. A. D. O. (2010). Desenvolvimento e validação preliminar de uma escala multidimensional de satisfação de vida para adolescentes. Psicologia: Teoria E Pesquisa, 26(4), 653–659. http://doi.org/10.1590/S0102-37722010000400009.

Single, P B., & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: A review of research to inform program development. *Mentoring and Tutoring*, 13{2), 301-320.

Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. Journal of Personality and Social Psychology, 86, 2, 320-333.

Varney, J. (2009). Humanistic mentoring: Nurturing the person within. Kappa Delta Pi Record, 45(3), 127–131.

Veenhoven, R. (2005). Is life getting better? How long and happily do people live in modern society? *European Psychologist, 10, 330-343.*

Vignemon, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: How, When, and Why? *Trends in Cognitive Sciences, 10,* 435-441.

Waterman, A.S. (1993) Two Conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment Journal Of Personality and Social Psychology, 64, 678-691.

Werner, E. E & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001) *Journeys from childhood to the Journeys from childhood to the midlife: Risk, resilience, and recovery, resilience, and recovery.* New York :Cornell University Press.

Zimmerman, M. A., Stewart, S. E., Morrel-Samuels, S., Franzen, S., & Reischl, T. M. (2011). Youth Empowerment Solutions for Peaceful Communities: Combining theory and practice in a community-level violence prevention curriculum. *Health Promotion Practice*, *12*(3), 425-439.