



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

PROGRAMA DE APOIO À INTEGRAÇÃO ACADÉMICA E SOCIAL

MENTORIA ENTRE PARES

Maria Edite de Oliveira

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia da Educação

Área de especialidade Psicologia da Educação

2019



ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

PROGRAMA DE APOIO À INTEGRAÇÃO ACADÉMICA E SOCIAL

MENTORIA ENTRE PARES

Maria Edite de Oliveira

Tese orientada por Professora Doutora Vera Monteiro

(ISPA – Instituto Universitário)

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia da Educação

Área de especialidade: Psicologia da Educação

2019

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização da Educação realizada sob a orientação de Professora Doutora Vera Monteiro, apresentada no ISPA – Instituto Universitário no ano de 2019.

À Sara e ao Nuno

Agradecimentos

Um obrigada sentido a todos aqueles que contribuíram para a realização desta tese.

À Professora Doutora Vera Monteiro, pela disponibilidade, pela ajuda técnica e científica, pela amizade e pela presença ao longo deste percurso.

Ao Professor Doutor Francisco Martins pelo interesse, confiança, abertura e acolhimento durante, principalmente, estes últimos meses.

À Doutora Sílvia Barbosa por estar sempre atenta às minhas dificuldades e por manifestar sempre vontade em ajudar-me.

Aos meus alunos que aceitaram participar neste estudo, por estarem comigo ao longo de um ano letivo: na formação, na recolha de dados, na supervisão e na avaliação do programa. Sem o vosso contributo, este estudo não teria sido concebido. Obrigada sincero e Parabéns por serem quem são e como são.

À Professora Maria João Velez por acreditar neste trabalho desde o início, por depositar em mim tantas expectativas e encorajamentos, por desejar ver os resultados do trabalho vezes sem conta.

À Olga Cunha, amiga e colega de profissão por todas as palavras de alento e de determinação nos momentos menos felizes.

À Célia Gonçalves, à Maria João Xavier, à Hermínia Martins, ao Rui Veiga por depositarem em mim tanta confiança, por me terem visto sempre como uma lutadora capaz de levar a cabo muitos projetos.

Ao Padre Carlos, amigo para a vida, por tanto me ter iluminado com as suas palavras de conforto e ter aceite com serenidade tantas recusas a convites, sobretudo nestes últimos meses.

Aos meus pais por todo o carinho e por se preocuparem tanto com o meu cansaço.

A todos os familiares e amigos que direta ou indiretamente estiveram comigo nesta etapa da minha vida e em mim colocaram toda a confiança.

Por fim, aos dois amores que partilharam comigo o desenrolar desta investigação. Obrigada Nuno pela paciência e atenção. Obrigada Sara por seres a filha que és. Tantas vezes perguntaste: Quando é que acabas mãe? Obrigada por teres esperado, apoiado, compreendido e desejado tanto que a mãe terminasse a tese para “estar contigo”!

Para todos vós, o meu sorriso!

Palavras-chave:

Mentoria, motivação, vivências acadêmicas, autoconceito

Key words:

Mentoring, motivation, academic experiences, self-concept

Categorias de Classificação da Tese

2300 Human Experimental Psychology

2360 Motivation & Emotion

3500 Educational Psychology

3550 Academic Learning & Achievement

RESUMO

A mentoria no ensino superior é uma forma de orientação semiestruturada em que um estudante mais velho usa os seus conhecimentos, habilidades e experiência para ajudar os seus colegas a progredir em termos de desenvolvimento pessoal, social e de carreira. Trata-se de um método em que um colega mais experiente ajuda um colega mais novo a tornar-se mais autónomo na resolução dos seus problemas e a atingir os seus objectivos de forma eficaz.

Esta investigação teve, assim, como primeiro objetivo construir e implementar um programa de mentoria entre pares no ensino superior que fomentasse a motivação académica, os níveis de autoconceito dos participantes, as vivências académicas e o desempenho académico. Decorrente deste objetivo, o segundo objetivo do trabalho consistiu na avaliação dos efeitos da sua implementação em termos das variáveis acima referidas.

O programa de mentoria teve a duração de um ano letivo, contando com três momentos de avaliação: um primeiro momento de pré-teste, um segundo momento de 1º pós-teste e um terceiro momento de 2º pós-teste. Dos 200 estudantes que participaram no estudo, 100 frequentavam o 1.º ano (50 no grupo experimental e 50 no grupo de controlo) e 100 frequentavam os 2.º e 3.º anos (50 no grupo experimental e 50 no grupo de controlo) das licenciatura de economia e de gestão.

Todos os estudantes foram submetidos aos mesmos momentos de avaliação, tendo os estudantes do grupo experimental participado ainda num programa de mentoria. Os instrumentos utilizados nos momentos de avaliação foram os seguintes: EMA (Escala de Motivação Académica de Vallerand & Bissonnette, 1990), o SPPCS (Perfil de Auto-perceção para Estudantes Uiversitários de Harter & Neeman, 1986) e o QVA-r (Questionário de Vivências Académicas de Almeida, 1997). Este último não foi aplicado no pré-teste.

Os resultados obtidos mostram que o programa de mentoria entre pares teve um efeito positivo no desenvolvimento da motivação académica, no aumento do autoconceito, no desenvolvimento de vivências académicas e no aumento do desempenho académico dos estudantes que nele participaram.

ABSTRACT

Mentoring in higher education is a form of semi-structured orientation in which an older student uses their knowledge, skills and experience to help their colleagues progress in terms of personal, social and career development. It is a method where a more experienced colleague helps a younger colleague become more autonomous in solving their problems and achieving their goals effectively.

Thus, the first objective of this research was to build and implement a peer mentoring program in higher education that would foster academic motivation, participant self-concept, academic experience and academic performance. As a result of this objective, the second objective of the work was to assess the effects of its implementation in terms of the variables mentioned above.

The mentoring program lasted one academic year, with three evaluation moments, a first pre-test moment, a second post-test moment and a third post-test moment. Of the 200 students who participated in the study, 100 were in the first year (50 in the experimental group and 50 in the control group) and 100 were in the 2nd and 3rd years (50 in the experimental group and 50 in the control group) of the economics and management courses.

All the students were submitted to the same moments of evaluation, and the students of the experimental group participated still in a mentoring program. The instruments used in the moments of evaluation were the following: EMA (Academic Motivation Scale) of Vallerand and Bissonnette, 1990, SPPCS (Self-Perception Profile for College Students) of Harter and Neeman, 1986 and QVA-r (Questionnaire of Academics Experiences) of Almeida, Ferreira and Soares, 1997. The latter was not applied in the pre-test.

The results show that the peer mentoring program had a positive effect on the development of academic motivation, on the increase of self - concept, on the development of academic experiences and on the increase of the academic performance of the students who participated in it.

ÍNDICE

Capítulo 1. Introdução	1
Capítulo 2. Mentoria: da origem do conceito à atualidade	8
2.1. Introdução	8
2.2. A origem do conceito de Mentoria	8
2.3. Definição de Mentoria no Ensino Superior	10
2.4. Fatores a considerar na organização de programas de Mentoria no Ensino Superior.....	15
2.4.1. Características da Mentoria	16
2.4.2. Seleção de mentores	16
2.5. Mentoria formal versus Mentoria informal	17
2.6. Mentoria e Tutoria	23
2.7. O papel do Mentor na relação de Mentoria	25
2.8. O papel do Mentorado na relação de Mentoria.....	29
2.9. Conclusão	30
Capítulo 3. Mentoria e Motivação.....	31
3.1. Introdução	31
3.2. Definição do conceito de Motivação	31
3.3. Teorias da Motivação	33
3.4. A Teoria da Autodeterminação.....	34
3.4.1. Subteoria da Avaliação Cognitiva (Cognitive evaluation theory)	35
3.4.2. Subteoria da Orientação da Causalidade (Causality orientation theory)	36
3.4.3. Subteoria das Necessidades Psicológicas Básicas (Basic psychological needs theory)	36
3.4.4. Subteoria dos Conteúdos dos Objetivos (Goal contents theory).....	38
3.4.5. Subteoria da Integração Organísmica (Organismic integration theory)	39
3.5. Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca	39
3.5.1. Motivação Intrínseca e Aprendizagem	46
3.6. Contributo da Mentoria no desenvolvimento da Motivação Intrínseca	51
3.7. Conclusão	53
Capítulo 4. Mentoria, Autoconceito, Autoestima.....	55
4.1. Introdução.....	55

4.2. Definição de Autoconceito	55
4.3. Autoestima	59
4.4. Relação entre Autoconceito e Autoestima	59
4.5. Benefícios da Mentoria no Autoconceito e na Autoestima	60
4.6. Conclusão	62
Capítulo 5. Mentoria e Vivências Académicas	63
5.1. Introdução	63
5.2. Vivências Académicas no Ensino Superior	64
5.3. Benefícios da Mentoria nas Vivências Académicas	67
5.4. Conclusão	71
Capítulo 6. Mentoria e Desempenho Académico	72
6.1. Introdução	72
6.2. Benefícios da Mentoria no Desempenho Académico	75
6.3. Conclusão	76
Capítulo 7. Problemática, Objetivos e Hipóteses	78
7.1. Problemática	78
7.2. Objetivos e Hipóteses	80
7.2.1. Primeiro Objetivo	80
7.2.2. Segundo Objetivo	81
Capítulo 8. Metodologia	82
8.1. Introdução	82
8.2. Desenvolvimento do programa de mentoria	82
8.2.1. Planificação.....	82
8.2.2. Os sujeitos na investigação	83
8.2.3. Mentorados	85
8.2.3.1. Seleção e composição dos grupos experimental e de controlo	85
8.2.4. Mentores	85
8.2.4.1. Seleção e composição dos grupos experimental e de controlo	85
8.2.4.2. Treino dos mentores.....	86
8.2.5. Coordenador do programa	86
8.3. Implementação do Programa	87

8.3.1. Sessões de mentoria.....	87
8.3.2. Frequência e duração das sessões de mentoria	88
8.3.3. Avaliação das sessões	88
8.4. Avaliação da eficácia do Programa	89
8.4.1. Avaliação da eficácia do programa de mentoria entre pares ao nível da motivação académica	90
8.4.2. Avaliação da eficácia do programa de mentoria entre pares ao nível do autoconceito e da autoestima	92
8.4.3. Avaliação da eficácia do programa de mentoria entre pares ao nível das vivências académicas	95
8.4.4. Avaliação da eficácia do programa de mentoria entre pares ao nível do desempenho académico	97
8.5. Encerramento do Programa	97
Capítulo 9. Qualidades Psicométricas Dos Instrumentos Utilizados	99
9.1. Introdução.....	99
9.2. Escala de Motivação Académica (EMA)	99
9.2.1. “Motivação Intrínseca”	100
9.2.2. “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”	105
9.2.3. “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”	109
9.2.4. “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”	113
9.2.5. “Desmotivação”	116
9.2.6. Análise conceptual do Questionário EMA	121
9.2.7. Explicação axiomática dos métodos estatísticos utilizados na investigação	126
9.2.8. Análise individual das dimensões para compreensão do Modelo Final	132
9.3. Perfil de autoperceção para estudantes universitários (SPPCS)	140
9.3.1. “Competência no Trabalho”	141
9.3.2. “Competência Escolar”	145
9.3.3. “Aceitação Social”	149
9.3.4. “Aparência Física”	152
9.3.5. “Relações familiares – com os Pais”	156
9.3.6. “Amizades Íntimas”	159
9.3.7. “Capacidade Intelectual”	163
9.3.8. “Moralidade”	166
9.3.9. “Relações Amorosas”	170

9.3.10. “Humor”	174
9.3.11. “Criatividade”	177
9.3.12. “Competência atlética”	181
9.3.13. “Autoestima”	184
9.4. Análise conceitual do Questionário SPPCS	188
9.4.1. Dimensão “Competência no Trabalho”	188
9.4.2. Dimensão “Competência acadêmica”	188
9.4.3. Dimensão “Aceitação Social”	189
9.4.4. Dimensão “Aparência Física”	190
9.4.5. Dimensão “Relação com os Pais”	191
9.4.6. Dimensão “Amizades Íntimas”	191
9.4.7. Dimensão “Capacidade Intelectual”	192
9.4.8. Dimensão “Moralidade”	193
9.4.9. Dimensão “Relações Amorosas”	194
9.4.10. Dimensão “Humor”	195
9.4.11. Dimensão “Criatividade”	196
9.4.12. Dimensão “Competência Atlética”	196
9.4.13. Dimensão “Autoestima”	197
9.4.14. Análise Fatorial Exploratória do modelo proposto	198
9.5. Questionário de vivências acadêmicas – versão reduzida(QVA-r)	202
9.5.1. Consistência interna	203
9.5.2. Estatísticas descritivas e correlações	204
9.5.3. Análise Fatorial	205
Capítulo 10. Resultados	210
10.1. Introdução	210
10.2. Avaliação da eficácia do programa de mentoria na motivação dos estudantes	210
10.2.1. Pré-teste Mentorados	211
10.2.2. Primeiro Pós-teste Mentorados	212
10.2.3. Segundo Pós-teste Mentorados	213
10.2.4. Pré-teste Mentores	214

10.2.5. Primeiro Pós-teste Mentores.....	215
10.2.6. Segundo Pós-teste Mentores.....	216
10.2.7. Efeito do Programa de mentoria na Motivação Acadêmica dos mentorados e mentores	217
10.3. Efeitos do programa de mentoria nos níveis de autoconceito nos mentorados e nos mentores	220
10.3.1. Pré-teste Mentorados	221
10.3.2. Primeiro Pós-teste Mentorados.....	223
10.3.3. Segundo Pós-teste Mentorados	224
10.3.4. Pré-teste Mentores	226
10.3.5. Primeiro Pós-teste Mentores.....	228
10.3.6. Segundo Pós-teste Mentores.....	230
10.3.7. Efeito do programa de mentoria no autoconceito dos mentorados e dos mentores	232
10.4. Efeitos do programa de mentoria nas vivências acadêmicas dos mentorados e dos mentores	233
10.4.1. Pré-teste Mentorados	233
10.4.2. Primeiro pós-teste Mentorados	234
10.4.3. Pré-teste Mentores	235
10.4.4. Primeiro pós-teste Mentores.....	236
10.4.5. Efeito do programa nas vivências acadêmicas	237
10.5. Efeitos do programa de mentoria no desempenho acadêmico	238
Capítulo 11. Discussão e interpretação.....	242
Capítulo 12. Considerações Finais	259
12.1. Limitações do estudo	263
12.2. Novas investigações	265
Referências Bibliográficas	267
Anexos	307
Anexo A– EMA.....	308
Anexo B – questionário como eu sou	311
Anexo C – questionário das vivências acadêmicas	316
Anexo D– folha de Avaliação Mensal.....	319
Anexo E – ficha do Mentor	320
Anexo F – Outputs	321

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Continuum da Teoria da Autodeterminação (retirado de Guimarães & Bzuneck (2008: 103).....	43
Figura 2. Box Plot - Análise do constructo “Motivação Intrínseca”	101
Figura 3. Médias das variáveis do constructo “Motivação Intrínseca”.....	102
Figura 4. Desvios Padrão associado às variáveis do constructo “Motivação Intrínseca”.	102
Figura 5. Distribuição do Constructo “Motivação Intrínseca”	102
Figura 6. Box Plot - Análise do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”	105
Figura 7. Médias das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”	106
Figura 8. Desvio Padrão das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”.	106
Figura 9. Distribuição do Constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”	107
Figura 10. Distribuição do Constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”	108
Figura 11. Box Plot - Análise do constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”	110
Figura 12. Médias das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”	111
Figura 13. Desvio Padrão das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”.	111
Figura 14. Distribuição do Constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”	111
Figura 15. Distribuição das pontuações do Constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”	112
Figura 16. Box Plot - Análise do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”	113
Figura 17. Médias das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”	114
Figura 18. Desvio Padrão das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”.	114
Figura 19. Distribuição do Constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”	115
Figura 20. Distribuição da pontuação no Constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”	116
Figura 21. Box Plot - Análise do constructo “Desmotivação”	117
Figura 22. Médias das variáveis do constructo “Desmotivação”	118
Figura 23. Desvio Padrão das variáveis do constructo “Desmotivação”	118
Figura 24. Distribuição do Constructo “Desmotivação”	118
Figura 25. Distribuição da pontuação no Constructo “Desmotivação”	119
Figura 26. Avaliação da Concordância.....	121
Figura 27. Avaliação da Discordância	121
Figura 28. Avaliação de “Não Concordo nem Discordo”	122
Figura 29. Avaliação da “Concordância” e da “Discordância” “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”	123
Figura 30. Avaliação da “Concordância” e da “Discordância” “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”	124
Figura 31. Avaliação da “Concordância” e da “Discordância” “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”	125
Figura 32. Avaliação da “Concordância” e da “Discordância” “Desmotivação”	126
Figura 33. Indicação de Booms na (2000) para a avaliação de um modelo de equações estruturais	128

Figura 34. Análise Confirmatória dos diferentes constructos - estimativas estandardizadas dos coeficientes de trajetória	136
Figura 35. Análise Confirmatória dos diferentes constructos / Modelo de 2ª Ordem	139
Figura 36. Box Plot - Análise do constructo “Competência no Trabalho”	141
Figura 37. Médias das variáveis nos itens “Competência no Trabalho”.	142
Figura 38. Distribuição da dimensão “Competência no Trabalho”	143
Figura 39. Gráfico de normalidade da dimensão “Competências no Trabalho”	144
Figura 40. Box Plot - Análise da dimensão “Competência Escolar”	145
Figura 41. Médias das variáveis da dimensão “Competência Escolar”	146
Figura 42. Distribuição da dimensão “Competência Escolar”	147
Figura 43. Gráfico de normalidade da dimensão “Competência escolar”	148
Figura 44. Box Plot - Análise da dimensão “Aceitação Social”	149
Figura 45. Médias das variáveis da dimensão “Aceitação Social”	150
Figura 46. Distribuição da dimensão “Aceitação Social”	150
Figura 47. Gráfico de normalidade da dimensão “Aceitação Social”	151
Figura 48. Box Plot- Análise da dimensão “Aparência Física”	152
Figura 49. Médias das variáveis da dimensão “Aparência Física”.	153
Figura 50. Distribuição da dimensão “Aparência Física”	154
Figura 51. Gráfico de normalidade da dimensão “Aparência Física”	155
Figura 52. Box Plot - Análise da dimensão “Relação com os familiares”	156
Figura 53. Médias das variáveis da dimensão “Relação com os familiares”	157
Figura 54. Distribuição da dimensão “Relação com os familiares”	157
Figura 55. Gráfico da normalidade da dimensão “Relação com os familiares”	158
Figura 56. Box Plot - Análise da dimensão “Amizades íntimas”	160
Figura 57. Médias das variáveis da dimensão “Amizades íntimas”	161
Figura 58. Distribuição da dimensão “Amizades íntimas”	161
Figura 59. Gráfico da normalidade da dimensão “Amizades íntimas”	162
Figura 60. Box Plot - Análise da dimensão “Capacidade Intelectual”	163
Figura 61. Médias das variáveis da dimensão “Capacidade Intelectual”	164
Figura 62. Distribuição da dimensão “Capacidade Intelectual”	165
Figura 63. Gráfico da normalidade da dimensão “Capacidade Intelectual”	165
Figura 64. Box Plot - Análise da dimensão “Moralidade”	167
Figura 65. Médias das variáveis da dimensão “Moralidade”	168
Figura 66. Distribuição da dimensão “Moralidade”	168
Figura 67. Gráfico da normalidade da dimensão “Moralidade”	169
Figura 68. Box Plot - Análise da dimensão “Relações Amorosas”	170
Figura 69. Médias das variáveis da dimensão “Relações Amorosas”	171

Figura 70. Distribuição da dimensão “Relações Amorosas”	172
Figura 71. Gráfico da normalidade da dimensão “Relações Amorosas”	173
Figura 72. Box Plot - Análise da dimensão “Humor”	174
Figura 73. Médias das variáveis da dimensão “Humor”	175
Figura 74. Distribuição da dimensão “Humor”	175
Figura 75. Gráfico da normalidade da dimensão “Humor”	176
Figura 76. Box Plot - Análise da dimensão “Criatividade”	177
Figura 77. Médias das variáveis da dimensão “Criatividade”	178
Figura 78. Distribuição da dimensão “Criatividade”	179
Figura 79. Gráfico da normalidade da dimensão “Criatividade”	180
Figura 80. Box Plot - Análise da dimensão “Competência Atlética”	181
Figura 81. Médias das variáveis da dimensão “Competência Atlética”	182
Figura 82. Distribuição da dimensão “Competência Atlética”	182
Figura 83. Gráfico da normalidade da dimensão “Competência Atlética”	183
Figura 84. Box Plot - Análise da dimensão “Autoestima”	184
Figura 85. Médias das variáveis da dimensão “Autoestima”	185
Figura 86. Distribuição da dimensão “Autoestima”	186
Figura 87. Gráfico da normalidade da dimensão “Autoestima”	187
Figura 88. Frequência dimensão “Competência no Trabalho”	188
Figura 89. Frequência dimensão “Competência Acadêmica”	189
Figura 90. Frequência dimensão “Aceitação Social”	190
Figura 91. Frequência dimensão “Aparência Física”	190
Figura 92. Frequência dimensão “Relação com os Pais”	191
Figura 93. Frequência dimensão “Amizades Íntimas”	192
Figura 94. Frequência dimensão “Capacidade Intelectual”	193
Figura 95. Frequência dimensão “Moralidade”	194
Figura 96. Frequência dimensão “Relações Amorosas”	195
Figura 97. Frequência dimensão “Humor”	195
Figura 98. Frequência dimensão “Criatividade”	196
Figura 99. Frequência dimensão “Competência Atlética”	197
Figura 100. Frequência dimensão “Autoestima”	198
Figura 101. Média das Subescalas da Escala QVA-r	208
Figura 102. Desvio padrão das Subescalas da Escala QVA-r	208

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica da amostra	83
Tabela 2. Tabela de Cruzamento: Género * Curso	84
Tabela 3. Tabela de Cruzamento: Género * Ano.....	84
Tabela 4. Estatísticas das variáveis do constructo “Motivação Intrínseca”.	101
Tabela 5. Estatísticas do constructo “Motivação Intrínseca”	102
Tabela 6. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – Constructo “Motivação Intrínseca”	103
Tabela 7. Consistência Interna do constructo “Motivação Intrínseca”	104
Tabela 8. Item-Total do constructo “Motivação Intrínseca”	104
Tabela 9. Correlações item-item no constructo “Motivação Intrínseca” – todos os itens	104
Tabela 10. Correlações item-item no constructo “Motivação Intrínseca” – Sem MI1	105
Tabela 11. Estatísticas Descritivas das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”	106
Tabela 12. Estatísticas do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”	107
Tabela 13. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test- Constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”	107
Tabela 14. Consistência Interna do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”	108
Tabela 15. Item-Total do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”	108
Tabela 16. Correlações item-item no constructo “Motivação Extrínseca Identificada” – todos os itens	109
Tabela 17. Correlações item-item no constructo “Motivação Extrínseca Identificada” – sem MID12	109
Tabela 18. Estatísticas das variáveis do constructo “Motivação Externa”.	110
Tabela 19. Estatísticas do constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”	111
Tabela 20. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – Constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”	112
Tabela 21. Consistência Interna do constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”	113
Tabela 22. Item-Total do constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”	113
Tabela 23. Correlações item-item no constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo” – todos os itens	113
Tabela 24. Estatísticas das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”	114
Tabela 25. Estatísticas do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”	115
Tabela 26. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – Constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”	115
Tabela 27. Consistência Interna do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”	116
Tabela 28. Item-Total do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”	116
Tabela 29. Estatísticas das variáveis do constructo “Desmotivação”	118
Tabela 30. Estatísticas do constructo “Desmotivação”	118
Tabela 31. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – Constructo “Desmotivação”	119

Tabela 32. Consistência Interna do constructo “Desmotivação”	120
Tabela 33. Item-Total do constructo “Desmotivação”	120
Tabela 34. Correlações item-item no constructo “Desmotivação” – todos os itens.....	120
Tabela 35. Distribuição de frequências das respostas no constructo “Motivação Intrínseca”	121
Tabela 36. Distribuição de frequências das respostas no constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”	122
Tabela 37. Distribuição de frequências das respostas no constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”	123
Tabela 38. Distribuição de frequências das respostas no constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”	125
Tabela 39. Distribuição de frequências das respostas no constructo “Desmotivação”	125
Tabela 40. Estatísticas e índices de qualidade de ajustamento em Equações Estruturais	130
Tabela 41. Teste Bartlett e valor do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	133
Tabela 42. Matriz Componente Rodada ^a	133
Tabela 43. Variância Total Explicada.....	134
Tabela 44. Consistência interna – Alfa de Cronbach.....	134
Tabela 45. Identificação do Modelo estrutural, cálculo dos graus de liberdade e resultados	135
Tabela 46. Análise da normalidade (Distância de Mahalanobis).....	137
Tabela 47. Modelo Estrutural Final	138
Tabela 48. Valores estimados/correlações entre os fatores.....	138
Tabela 49. Valores estimados/correlações entre os fatores e o fator de 2ª ordem.....	138
Tabela 50. Estatísticas das variáveis da dimensão “Competência no trabalho”.	142
Tabela 51. Estatísticas da “Competência no Trabalho”	143
Tabela 52. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – Dimensão “Competência no Trabalho”.....	143
Tabela 53. Assimetria e Erro padrão da assimetria.....	144
Tabela 54. Consistência Interna do constructo “Competências no Trabalho”	144
Tabela 55. Item-Total do constructo “Competências no Trabalho”.....	144
Tabela 56. Correlações item-item no constructo “Competência no trabalho” – todos os itens	145
Tabela 57. Estatísticas das variáveis da dimensão “Competência Escolar”.....	146
Tabela 58. Estatísticas da dimensão “Competência Escolar”	147
Tabela 59. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – dimensão “Competência Escolar”	147
Tabela 60. Consistência Interna da dimensão “Competência escolar”	148
Tabela 61. Item-Total da dimensão “Competência escolar”.....	148
Tabela 62. Correlações item-item da dimensão “Competência escolar” – todos os itens.....	149
Tabela 63. Estatísticas das variáveis da dimensão “Aceitação Social”.....	150
Tabela 64. Estatísticas da dimensão “Aceitação Social”	150
Tabela 65. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – dimensão “Aceitação Social”	151

Tabela 66. Consistência Interna da dimensão “Aceitação Social”	152
Tabela 67. Item-Total da dimensão “Aceitação Social”	152
Tabela 68. Correlações item-item da dimensão “Aceitação Social” – todos os itens.....	152
Tabela 69. Estatísticas das variáveis da dimensão “Aparência Física”.	153
Tabela 70. Estatísticas da dimensão “Aparência Física”.	154
Tabela 71. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – da dimensão “Aparência Física”	154
Tabela 72. Consistência Interna da dimensão “Aparência Física”	155
Tabela 73. Item-Total da dimensão “Aparência Física”	155
Tabela 74. Correlação item-item da dimensão “Aparência Física”.....	155
Tabela 75. Estatísticas das variáveis da dimensão “Relação com os familiares”	156
Tabela 76. Estatísticas da dimensão “Relação com os familiares”	157
Tabela 77. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – da dimensão “Relação com os familiares”.....	158
Tabela 78. Consistência Interna da dimensão “Relação com os familiares”	159
Tabela 79. Item-Total da dimensão “Relação com os familiares”	159
Tabela 80. Correlações item-item da dimensão “Relação com os familiares” todos os itens.....	159
Tabela 81. Estatísticas das variáveis da dimensão “Amizades íntimas”	160
Tabela 82. Estatísticas da dimensão “Amizades íntimas”	161
Tabela 83. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – da dimensão “Amizades íntimas”	162
Tabela 84. Consistência Interna da dimensão “Amizades íntimas”	162
Tabela 85. Item-Total da dimensão “Amizades íntimas”	162
Tabela 86. Correlações item-item da dimensão “Amizades íntimas” todos os itens	163
Tabela 87. Estatísticas das variáveis da dimensão “Capacidade Intelectual”	164
Tabela 88. Estatísticas da dimensão “Capacidade Intelectual”	165
Tabela 89. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – da dimensão “Capacidade Intelectual”	165
Tabela 90. Consistência Interna da dimensão “Capacidade Intelectual”	166
Tabela 91. Item-Total da dimensão “Capacidade Intelectual”	166
Tabela 92. Correlações item-item da dimensão “Capacidade Intelectual” - todos os itens	166
Tabela 93. Estatísticas das variáveis da dimensão “Moralidade”	167
Tabela 94. Estatísticas da dimensão “Moralidade”	168
Tabela 95. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test– da dimensão “Moralidade”	169
Tabela 96. Consistência Interna da dimensão “Moralidade”	169
Tabela 97. Item-Total da dimensão “Moralidade”	169
Tabela 98. Correlações item-item da dimensão “Moralidade” - todos os itens	170
Tabela 99. Estatísticas das variáveis da dimensão “Relações Amorosas”	171
Tabela 100. Estatísticas da dimensão “Relações Amorosas”	172
Tabela 101. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test– da dimensão “Relações Amorosas”	172

Tabela 102. Consistência Interna da dimensão “Relações Amorosas”	173
Tabela 103. Item-Total da dimensão “Relações Amorosas”	173
Tabela 104. Correlações item-item da dimensão “Relações Amorosas”	173
Tabela 105. Estatísticas das variáveis da dimensão “Humor”	174
Tabela 106. Estatísticas da dimensão “Humor”	175
Tabela 107. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test– da dimensão “Humor”	176
Tabela 108. Consistência Interna da dimensão “Humor”	177
Tabela 109. Item-Total da dimensão “Humor”	177
Tabela 110. Correlações item-item da dimensão “Humor”	177
Tabela 111. Estatísticas das variáveis da dimensão “Criatividade”	178
Tabela 112. Estatísticas da dimensão “Criatividade”	179
Tabela 113. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test– da dimensão “Criatividade”	179
Tabela 114. Consistência Interna da dimensão “Criatividade”	180
Tabela 115. Item-Total da dimensão “Criatividade”	180
Tabela 116. Correlações item-item da dimensão “Criatividade”	180
Tabela 117. Estatísticas das variáveis da dimensão “Competência Atlética”	181
Tabela 118. Estatísticas da dimensão “Competência Atlética”	182
Tabela 119. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test– da dimensão “Competência Atlética”	183
Tabela 120. Consistência Interna da dimensão “Competência Atlética”	183
Tabela 121. Item-Total da dimensão “Competência Atlética”	183
Tabela 122. Correlações item-item da dimensão “Competência Atlética”	184
Tabela 123. Estatísticas das variáveis da dimensão “Autoestima”	185
Tabela 124. Estatísticas da dimensão “Autoestima”	186
Tabela 125. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – da dimensão “Autoestima”	186
Tabela 126. Consistência Interna da dimensão “Autoestima”	187
Tabela 127. Item-Total da dimensão “Autoestima”	187
Tabela 128. Correlações item-item da dimensão “Autoestima”	187
Tabela 129. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Competência no Trabalho”	188
Tabela 130. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Competência Acadêmica”	189
Tabela 131. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Aceitação Social”	189
Tabela 132. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Aparência Física”	190
Tabela 133. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Relação com os Pais”	191
Tabela 134. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Amizades Íntimas”	192
Tabela 135. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Capacidade Intelectual”	193
Tabela 136. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Moralidade”	194
Tabela 137. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Relações Amorosas”	194

Tabela 138. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Humor”	195
Tabela 139. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Criatividade”	196
Tabela 140. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Competência Atlética”	197
Tabela 141. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Autoestima”	198
Tabela 142. Teste Bartlett e valor do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	199
Tabela 143. Matriz de componente rodada ^a	200
Tabela 144. Total da Variância Explicada pelas nove Componentes	201
Tabela 145. Estudo da Consistência Interna nas dimensões em estudo	203
Tabela 146. Correlações entre as escalas resultantes da análise da consistência interna	204
Tabela 147. Estatísticas descritivas e correlação r corrigido das Subescalas da Escala QVA-r	205
Tabela 148. KMO e Bartlett’s Test – Matriz inicial	206
Tabela 149. KMO e Bartlett’s Test – Matriz final	206
Tabela 150. Proposta da estrutura fatorial obtida após rotação Varimax	207
Tabela 151. Caracterização da estrutura final do QVA-r – após Análise Fatorial e Consistência Interna	208
Tabela 152. Correlações entre as dimensões	208
Tabela 153. Motivação: Estatísticas dos Grupos de Mentorados - Controlo e Experimental – Pré-teste	211
Tabela 154. Motivação: Teste t aplicado aos Grupos de Mentorados– Pré-Teste	212
Tabela 155. Motivação: Estatísticas dos Grupos de Mentorados - Controlo e Experimental – primeiro Pós-Teste	212
Tabela 156. Motivação: Teste t aplicado aos Grupos de Mentorados – primeiro Pós-Teste	213
Tabela 157. Motivação: Estatísticas dos Grupos de Mentorados - Controlo e Experimental – segundo Pós-Teste	213
Tabela 158. Motivação: Teste t aplicado aos Grupos de Mentorados – segundo Pós-Teste	214
Tabela 159. Motivação: Estatísticas dos Grupos de Mentores - Controlo e Experimental – Pré-Teste	214
Tabela 160. Motivação: Teste t aplicado aos Grupos de Mentores – Pré-Teste	215
Tabela 161. Motivação: Estatísticas dos Grupos de Mentores - Controlo e Experimental – primeiro Pós-Teste	216
Tabela 162. Motivação: Teste t aplicado aos Grupos de Mentores – primeiro Pós-Teste	216
Tabela 163. Motivação: Estatísticas dos Grupos de Mentores - Controlo e Experimental – segundo Pós-Teste	217
Tabela 164. Motivação: Teste t aplicado aos Grupos de Mentores – segundo Pós-Teste	217
Tabela 165. Autoconceito: Estatísticas dos Grupos de Mentorados - Controlo e Experimental – Pré-Teste	221
Tabela 166. Autoconceito: Teste t aplicado aos Grupos de Mentorados– Pré-Teste	222
Tabela 167. Autoconceito: Teste estatístico de Mann-Whitney U aplicado aos Grupos de Mentorados – Pré-Teste	222
Tabela 168. Autoconceito: Estatísticas dos Grupos de Mentorados - Controlo e Experimental – primeiro Pós-Teste	223
Tabela 169. Autoconceito: Teste t aplicado aos Grupos de Mentorados – primeiro Pós-Teste	224
Tabela 170. Autoconceito: Mann-Whitney U test– primeiro Pós-Teste Mentorados	224

Tabela 171. Autoconceito: Estatísticas dos Grupos de Mentorados - Controlo e Experimental – segundo Pós-Teste	225
Tabela 172. Autoconceito: Independent Samples Test.– segundo Pós-Teste – Grupo de Mentorados	226
Tabela 173. Autoconceito: Mann-Whitney U test– segundo Pós-Teste Mentorados	226
Tabela 174. Autoconceito: Estatísticas dos Grupos de Mentores - Controlo e Experimental – Pré-Teste	227
Tabela 175. Autoconceito: Teste t aplicado aos Grupos de Mentores – Pré-Teste.....	227
Tabela 176. Autoconceito: Teste estatístico de Mann-Whitney U aplicado aos Grupos de Mentores – Pré-Teste	228
Tabela 177. Autoconceito: Estatísticas dos Grupos de Mentores - Controlo e Experimental – primeiro Pós-Teste	228
Tabela 178. Autoconceito: Independent Samples Test.– primeiro Pós-Teste.....	229
Tabela 179. Autoconceito: Mann-Whitney U test– primeiro Pós-Teste Mentores	230
Tabela 180. Autoconceito: Estatísticas dos Grupos de Mentores - Controlo e Experimental – segundo Pós-Teste	231
Tabela 181. Autoconceito: Independent Samples Test.– segundo Pós-Teste – Grupo de Mentores	231
Tabela 182. Autoconceito: Mann-Whitney U test– segundo Pós-Teste Mentores	232
Tabela 183. Vivências académicas: Estatísticas descritivas (média e desvio padrão) – Grupo de Mentorados – Pré-teste	234
Tabela 184. Vivências académicas: Teste t de Student – Grupo de Mentorados – primeiro Pré-Teste.....	234
Tabela 185. Vivências académicas: Estatísticas descritivas (média e desvio padrão) – Grupo de Mentorados – primeiro Pós-Teste.....	234
Tabela 186. Vivências académicas: Teste t de Student – Grupo de Mentorados – primeiro Pós-Teste	235
Tabela 187. Vivências académicas: Estatísticas descritivas (média e desvio padrão) – Grupo de Mentores – Pré-Teste	235
Tabela 188. Vivências académicas: Teste t de Student – Grupo de Mentores – Pré-Teste.....	236
Tabela 189. Vivências académicas: Estatísticas descritivas (média e desvio padrão) – Grupo de Mentores	237
Tabela 190. Vivências académicas: Teste t de Student – Grupo de Mentores – primeiro Pós-Teste	237
Tabela 191. Desempenho académico: Estatísticas de Grupo de Mentorados – ECTs e Média Académica	239
Tabela 192. Desempenho académico: Teste t de Student – Grupo Mentorados - ECTs.....	239
Tabela 193. Desempenho académico: Teste t de Student – Grupo de Mentorados - Média Académica	240
Tabela 194. Desempenho académico: Estatísticas de Grupo de Mentores – ECTs e Média Académica	240
Tabela 195. Desempenho académico: Teste t de Student – Grupo de Mentores - ECTs e Média Académica	241

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos assistido a transformações na organização do ensino superior, principalmente mudanças sociodemográficas entre os seus estudantes, mas também uma maior diferenciação relativamente ao nível das trajetórias escolares, dos conhecimentos de base, das capacidades e dos motivos dos estudantes (Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007). A massificação observada no acesso ao ensino superior corresponde a um aumento da heterogeneidade entre os estudantes, que importa conhecer para proporcionar aos mesmos uma melhor transição e ajustamento a esta etapa de vida (Almeida, 2007).

Assim, a transição do ensino secundário para o ensino universitário nem sempre é fácil, devido a vários fatores, como, por exemplo, o tamanho das turmas, os métodos de ensino, os modelos de avaliação, o acompanhamento por parte dos professores, a mudança da envolvente social (muitas vezes é a primeira vez que o estudante sai de casa dos pais e mesmo da sua cidade natal). Para ter sucesso, o estudante precisa não só de competências académicas, mas também de competências individuais, pessoais e interpessoais que lhe permitam resistir a todas as mudanças que suscita o novo ambiente escolar. Torna-se, por isso, fundamental encarar o estudante do ensino superior de forma plena e holística, ou seja, num processo de desenvolvimento pessoal, académico e social, uma vez que o sucesso escolar depende, não só das suas capacidades intelectuais, mas também da forma como o estudante enfrenta as situações desafiantes do dia a dia académico.

Nesta sequência, é de interesse das universidades proporcionar serviços de apoio adequados, quer a nível pessoal quer académico, que assegurem uma passagem positiva pelo ensino superior e que se traduzam naturalmente em sucesso escolar e pessoal do estudante (Lucas & James, 2018). Deste modo, de entre as várias estratégias e programas de intervenção adotados no ensino superior, o apoio entre pares tem-se revelado eficaz, não só porque envolve os próprios estudantes como atores principais no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, como também permite detetar eventuais situações problemáticas decorrentes do ajustamento do estudante à vida académica e, concomitantemente, promover o seu bem-estar.

Este apoio tem como objetivo o êxito pessoal, interpessoal e institucional e, neste sentido, a mentoria pode ser vista como uma estratégia de *empowering* dos estudantes, dando-lhes a possibilidade de se ajudarem a si mesmos e aos outros. Deste modo, a aprendizagem

entre pares pode ser definida como a aquisição de conhecimentos e competências através da ajuda ativa e do apoio entre colegas (Allen, 2007; Allen, Day & Lentz, 2005; Topping, 2007), cuja eficácia depende da interação entre os pares, a qual deverá ser feita entre pessoas com níveis de desenvolvimento semelhante. Por outro lado, as capacidades de quem ajuda e de quem é ajudado também devem ser próximas, para que a pessoa que apoia possa «aprender ensinando» e, simultaneamente, tornar-se um modelo mais próximo e credível. Beneficiando, assim, ambos os participantes (Albright, Billingsley, Hurd, Negrete & Wittrup, 2018).

Neste contexto, parece-nos que os programas de mentoria no ensino superior podem dar um contributo muito positivo em termos de facilitação do processo de integração e adaptação dos estudantes recém-chegados a este novo percurso da sua vida. Integrar um programa de mentoria e obter um mentor suaviza a adaptação e integração do estudante, conduzindo a um aumento da motivação intrínseca para o estudo, a maior autoconceito e autoestima, a melhores vivências académicas e maior desempenho académico.

Santos e Almeida (2004) referem que a transição dos estudantes do ensino secundário para o ensino superior constitui uma mudança que não envolve exclusivamente aspetos académicos, mas também mudanças pessoais, sociais, vocacionais e institucionais. Assim, esta etapa implica uma maior maturidade e um maior desenvolvimento de um forte sentido de identidade como também dos padrões de relacionamento interpessoal com figuras de autoridade, familiares, professores e colegas de ambos os sexos. Às dificuldades relacionadas com a transição e a adaptação ao contexto académico acrescem as dificuldades inerentes à transição para a vida adulta, etapa da vida em que se encontra a maioria dos estudantes que entra no ensino superior.

A mentoria privilegia o apoio entre pares, sublinhando os benefícios de uma relação próxima, na qual os comportamentos de modelagem (Bandura, 1969) poderão facilitar a promoção de uma boa adaptação dos estudantes recém-chegados nos primeiros momentos de vivências académicas (Allen, Day & Lentz, 2001; Welling, 1997). Os mentores desempenham um papel muito importante na promoção da aprendizagem dos mentorados, mas a relação entre ambos ultrapassa a mera relação pedagógica, já que são estabelecidos laços afetivos, de compromisso mútuo, de confiança e de lealdade (Allen, Poteet & Burroughs, 1997; Allen, Poteet & Russell, 2000; Santrock, 2008; Topping, 2007).

Young e Wright (2001) definem a mentoria como uma relação que envolve alguém mais experiente (que serve de modelo, ensina, aconselha e motiva) e alguém menos experiente ou em dificuldade na fase de desenvolvimento em que se encontra.

Conforme já foi referido, de entre as várias estratégias e programas de intervenção adotados no ensino superior, o apoio entre pares tem-se mostrado como um dos mais eficazes não só do ponto de vista da realização académica, mas também do ponto de vista do crescimento e desenvolvimento pessoais (Allen, Russell & Maetzke, 1997; Pereira, 1997).

Vários países têm desenvolvido e implementado programas de mentoria entre pares, como, por exemplo o Canadá, o Reino Unido e os Estados Unidos. Em Portugal, há já algumas instituições de ensino superior que têm estudado os fatores que interferem na obtenção do sucesso académico (Almeida, 1997; Almeida & Ferreira, 1977; Almeida, Ferreira & Soares, 1999; Martin & Sifers, 2012; McDougall & Beattie, 1997; Megginson & Stokes, 2004; Lourenço, 2012), bem como na promoção do bem-estar académico dos estudantes, referindo uma preocupação com a prevenção de comportamentos de risco e a promoção de estilos de vida saudáveis, a partir de uma perspetiva global do desenvolvimento do estudante. Em Portugal, assiste-se cada vez mais à implementação destes programas de mentoria que, apesar de contarem com a monitorização das instituições onde decorrem, nunca foram avaliados de forma científica e rigorosa no que diz respeito à sua validação e ao seu impacto.

Da revisão de literatura efetuada, podemos verificar que as investigações mostram que uma implementação cuidada da mentoria entre pares pode conduzir a ganhos, tanto ao nível das competências sociais e da comunicação, como ao nível do funcionamento afetivo dos participantes, mas também em termos da autoestima e do autoconceito (Denault, Guay & Renaud, 2017; DuBois & Karcher, 2005; Lee & Seo, 2017; Levesque-Bristol, Nunes, Yu & Zhang, 2018; Rodriguez-Planas, 2017). Estes ganhos também se verificam ao nível do aumento da motivação académica, do envolvimento nas atividades escolares (Santrock, 2008) e nas competências académicas (Colomina & Onrubia, 2004; Overejo, 1990; Stelter, Kupersmidt & Stump, 2018; Woolfolk, 2007).

Rhodes e DuBois (2006) referiram uma associação positiva entre as relações de mentoria nos jovens universitários e os resultados satisfatórios no seu desenvolvimento pessoal e académico, evidenciando o tempo despendido por ambos (mentor e mentorado) para esse efeito, como responsável por esses resultados. Assim, podemos afirmar que a mentoria é

benéfica para mentores e mentorados, oferecendo benefícios a vários níveis (Park, Liao & Crosby, 2017).

Nesta linha de pensamento, DuBois, Holloway, Valentine e Cooper (2002), numa meta-análise de cinquenta e cinco programas de mentoria, concluíram que existem benefícios na participação, em relação ao bem-estar socioemocional e aos resultados académicos, facilitando a regulação emocional e a motivação para o estudo.

O envolvimento em programas de mentoria evidencia melhorias relacionais, bem como um aumento da autoestima e do desempenho académico quer nos mentores quer nos mentorados (DuBois *et al.*, 2002; Karcher, Rebecca, Davis & McClellan, 2002; Rhodes, 2002, 2005).

Weinberger e Lankau (2005) salientam que a eficácia dos programas de mentoria passam, também, pelo apoio contínuo que deve ser dado aos participantes por parte da estrutura responsável pela implementação e monitorização do programa na instituição onde ocorre. Stukas e Tanti (2005) referem que um apoio contínuo aos mentores permite-lhes construir as competências necessárias para manter uma relação estreita com os seus pares e experienciar maior satisfação. A autoestima e a motivação académica dos mentorados parecem relacionar-se com a confiança depositada nos mentores (Rhodes, 2005).

A perceção de uma relação segura entre mentor e mentorado demonstra ser um preditor para o aumento de atitudes positivas no mentorado ao nível da autoestima (Rhodes, Spencer, Keller, Liang & Noam, 2006; Zimmerman, Bingenheimer & Notaro, 2002), da motivação académica (Yancey, Siegel & McDaniel, 2002) e das competências sociais (Keating, Tomishima, Foster & Alessandri, 2002).

Relativamente à motivação académica, estudos (Danner & Louky, 1981; Ednie & Stibor, 2017) mostram que atividades altamente desafiantes e intrinsecamente motivadas, cujo *feedback* é positivo (Deci, 1971), facilitam a motivação intrínseca uma vez que promovem um sentimento de competência e responsabilidade nos desempenhos de sucesso (Fisher, 1978; Ryan, 1982). Neste sentido, os estudantes que estão fortemente envolvidos e empenhados nas tarefas académicas apresentam uma forte autorregulação do seu comportamento, o que lhes permite manter a motivação intrínseca nas tarefas, aumentar os resultados académicos, melhorar a autoestima e o autoconceito, essenciais para a sua realização e satisfação pessoais. Ao longo da literatura analisada, verificámos que as práticas educativas que promovem a autonomia e a motivação intrínseca contribuem para um maior empenho nas tarefas escolares

e um melhor aproveitamento escolar. A motivação intrínseca para o estudo constitui o melhor preditor de sucesso académico e aumenta a autoestima e o autoconceito (Rhodes, 2005).

Na mesma linha de ideias, um estudante que participa num programa de mentoria vai experienciar, igualmente, uma adaptação e integração ao ensino superior mais satisfatórias, levando a melhores resultados académicos e maior sucesso, quer pessoal quer académico (Lucas & James, 2018). Pascarella e Terenzini (1991) referem que a universidade tem um impacto positivo no desenvolvimento dos estudantes tanto ao nível pessoal, social e interpessoal como também ao nível do aumento da autoestima e do autoconceito (Astin, 1977; Fleming, 1984; Pascarella & Chapman, 1983). Nesta linha de pensamento, a adaptação e a integração do estudante ao ensino superior emerge como um bom preditor do sucesso académico e do desenvolvimento psicossocial do jovem durante a sua frequência do ensino superior (Clarke, 1998; Gerdas & Mallinckrodt, 1994; Young, 1994).

Nos últimos anos, um conjunto de estudos evidenciaram a importância das instituições universitárias desenvolverem programas que fomentem o desenvolvimento psicossocial (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Costa, 1991), o desenvolvimento cognitivo (Basseches, 1984; Baxter Magolda, 1992; Lourenço, 1994; King, 1977; Kitchener, 1977; King & Kitchener, 1994; Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991; Peny, 1970) e a adaptação à universidade (Astin, 1953, 1975, 1984; Pascarella, 1985; Tinto, 1975, 1987; Russell & Petrie, 1992; Tomhinson-Clarke, 1998) dos estudantes.

Assim, foi nosso objetivo construir e implementar um programa de mentoria entre pares no ensino superior e avaliar o seu impacto ao nível da motivação académica, do autoconceito, das vivências académicas e do desempenho académico dos estudantes que nele participaram. O programa teve a duração de um ano letivo, tendo tido o seu início no princípio de setembro e o seu término no início de junho. Este programa foi implementado com a coordenação do Gabinete de Desenvolvimento do Aluno (GDA) a estudantes de 1.º, 2.º e 3.º anos de uma universidade de Lisboa. Contou com três momentos de avaliação. O primeiro momento decorreu no início de setembro e funcionou como pré-teste, o segundo momento ocorreu em fevereiro e funcionou como o primeiro pós-teste e o terceiro momento aconteceu em maio e funcionou como o segundo pós-teste.

O trabalho de investigação aqui apresentado compreende duas partes distintas: a primeira parte inclui a abordagem teórica com os capítulos 1, 2, 3, 4 e 5, na qual é feita uma revisão da literatura sobre as variáveis em estudo. Apresentamos os quadros teóricos que

sustentam os vários construtos estudados, a motivação acadêmica, o autoconceito, as vivências acadêmicas e o desempenho acadêmico, bem como apresentamos alguns estudos que demonstram os benefícios dos programas de mentoria entre pares nos aspectos emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Na segunda parte, articulam-se os capítulos 6, 7, 8, 9 e 10, que relatam detalhadamente a investigação de natureza empírica, efetuada ao longo de um ano letivo.

Nesta ordem de ideias, no primeiro capítulo fazemos uma breve introdução ao trabalho realizado, bem como a forma como este relatório científico se encontra estruturado.

No segundo capítulo, fazemos uma descrição da mentoria no ensino superior, as suas características e os benefícios para os estudantes. Neste sentido, procurámos apresentar a definição de mentoria e descrever as respetivas tipologias apresentando as suas ligações com a tutoria. Foram apresentadas as características dos mentores e dos mentorados e, finalmente, fizemos uma descrição dos programas de mentoria no ensino superior e dos seus benefícios para os participantes.

Uma vez que o terceiro capítulo incide sobre a motivação, começámos por definir este conceito, passando, de seguida, para uma descrição das necessidades psicológicas básicas, para depois apresentar a teoria da autodeterminação descrita por Deci e Ryan (1985), que está na base da análise do nosso constructo no âmbito dos programas de mentoria. O *continuum* da motivação apresentado por estes autores permitiu-nos compreender melhor o significado da motivação intrínseca para aprender no nosso estudo. Por fim, apresentamos a motivação intrínseca como preditor essencial para uma autorregulação e eficácia da aprendizagem.

O quarto capítulo desta tese polariza-se em torno das questões do autoconceito e da autoestima, no qual verificamos que, integrando um programa de mentoria na chegada ao ensino superior, os estudantes aumentam o seu autoconceito e a sua autoestima. O autoconceito é operacionalizado ao nível do domínio da realização e da comparação social (Rosenberg, 1979). O autoconceito é formado através das experiências com o ambiente académico e, por isso, é facilmente influenciado por componentes de referência que fazemos de nós próprios em relação aos outros (Sullivan, 1947).

Neste sentido, apresentamos a definição deste constructo, para, de seguida, estabelecer a sua relação com a autoestima e o sucesso académico.

Concluímos a revisão da literatura com o capítulo das vivências académicas e do desempenho académico, pois estes têm-se mostrado positivos quando um estudante interage com outros estudantes mais experientes de forma estruturada e sistemática.

A satisfação com a vida académica é um fator decisivo para o sucesso académico (Bronzaft, 1996). O envolvimento do estudante em atividades extracurriculares facilita o desenvolvimento cognitivo, o aumento das aspirações vocacionais, a persistência e a autonomia académicas e favorece o desenvolvimento de um melhor autoconceito social e interpessoal (Cooper, Healy & Simpson, 1994; Davis & Murrell, 1993).

A segunda parte deste trabalho, compreendendo os capítulos 6 a 10, onde se expõe toda a investigação empírica efetuada. No capítulo seis, apresentamos a problematização, os objetivos e as hipóteses de investigação, procurando fundamentá-los de forma concisa e objetiva.

No capítulo seguinte, descrevemos a metodologia, na qual se definem os princípios orientadores do estudo, apresentando as várias fases do programa de mentoria que constitui o objeto da nossa investigação. Descrevem-se, deste modo, os participantes do estudo, a forma como foram selecionados e a descrição dos instrumentos utilizados na recolha dos dados.

No capítulo oito, são apresentados os resultados acompanhados da descrição da obtenção dos mesmos. Continuamos com a sua discussão e interpretação no capítulo seguinte, no qual são feitas ligações ao enquadramento teórico descrito na primeira parte do trabalho.

O último capítulo apresenta as considerações finais sobre os resultados mais sugestivos, enunciando-se algumas recomendações decorrentes da investigação. São ainda indicadas algumas pistas para futuras investigações no âmbito da mentoria no ensino superior, de modo a dar continuidade a este tema.

Constituindo este trabalho científico uma primeira abordagem aos benefícios da mentoria no ensino superior em Portugal, representa apenas o início de um longo percurso de estudo e de investigação que em muito contribuirá para o sucesso académico, pessoal e social dos estudantes.

CAPÍTULO 2. MENTORIA: DA ORIGEM DO CONCEITO À ATUALIDADE

2.1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo visa, fundamentalmente, mostrar como é que o tema da mentoria no ensino superior foi abordado por diferentes autores ao longo das últimas décadas. Efetuou-se uma revisão da literatura sobre a origem do conceito e a sua evolução no tempo. De seguida, descreveram-se os tipos de mentoria existentes no ensino superior, contrapondo a mentoria à tutoria. Nesta perspetiva, foram referidas as características do mentor e do mentorado num programa de mentoria, para, de seguida, se apresentar o estado de arte sobre a mentoria no ensino superior. Finalmente, foram apresentadas as referências principais da literatura acerca dos benefícios da mentoria no ensino superior para os mentores e para os mentorados.

2.2. A ORIGEM DO CONCEITO DE MENTORIA

Não sendo um conceito novo, os primeiros relatos sobre a mentoria remontam à Mitologia Grega, na obra *Odisseia*. Nos textos clássicos surge a história de Ulisses, na qual o herói, antes de seguir para a guerra, entrega o seu filho Telémaco a um nobre de seu nome Ítaco a quem chamavam mentor, para que o ensinasse a tornar-se rei. O mentor, considerado o guardião e o pai substitutos de Telémaco, tinha como função proteger, ensinar e orientar o jovem príncipe (Murray & Staniland, 2010).

O mentor tinha, assim, a incumbência de acompanhar o seu mentorado em todos os momentos da sua vida. Para cumprir a função à qual tinha sido destinado, usou, com o seu mentorado, um método específico de ensino baseado no diálogo e na reflexão. Pouco tempo depois, ao regressar da guerra, Ulisses encontra o seu filho desenvolvido e preparado para ser lançado nos desafios bélicos.

O termo «mentoria» volta a ser utilizado muito mais tarde por Fénelon, tutor de Luís XIV, em 1699 (cit. por Murray & Staniland, 2010), no seu livro *As Aventuras de Telémaco*. Neste estudo de caso, o autor procurou demonstrar que a aprendizagem da vida era efetuada fundamentalmente através da experiência vivenciada com os indivíduos com os quais se convive. Fénelon demonstrou que a atividade de observar os outros proporcionava oportunidades de aprendizagem construtivas quando realizada pelo próprio. No entanto, acrescenta que se as mesmas aprendizagens forem efetuadas com a presença de um

orientador, guia ou apoiante podem tornar-se uma enorme fonte de conhecimento e permitir um desenvolvimento pessoal mais célere e abrangente. Fénelon procurou, assim, explicar que a liderança pode ser desenvolvida e conseguida através da experiência. E refere o exemplo de Luís XIV. Este, durante toda a sua vida, fora orientado pelos seus mentores e conselheiros divinos para desenvolver experiências novas (Murray & Staniland, 2010).

É através deste livro e da influência que teve que a palavra «mentor» passa a ser utilizada por muitos autores do século XVIII e se mantém até à atualidade (Bellodi & Martins, 2006).

Alguns anos depois, em 1759, Caraccioli (cit. por Murray & Staniland, 2010) escreveu uma obra intitulada *O verdadeiro mentor ou a educação da nobreza*, tendo a mesma sido traduzida para a língua inglesa em 1760 com o nome *The true mentor, or an essay on the education of young people of fashion*. Neste livro foram relatados vários casos de sucesso na sociedade da época de pessoas que tiveram um mentor para as guiar, orientar e aconselhar.

Em 1762, em França (cit. por Baldoni, 2003), Rousseau estudou a noção de aprendizagem experimental baseada na influência dos mais velhos e dos mais sábios e, desta forma, criou um tratado educacional para mentores e mentorados, baseando-se fundamentalmente nos trabalhos e escritos sobre a vida e/ou história de Telémaco.

Num século que se revelava fecundo sobre a temática, surgem, em 1793, dois tratados sobre mentoria, da autoria de Honoria, sendo estes intitulados *The female mentor*, nos quais foi descrita uma série de diálogos denominados «As conversas das mulheres da sociedade» apresentando algumas dessas mulheres, das quais destaca Amanda. Amanda representava um modelo para a sociedade inglesa da época através da sua postura, das suas atitudes e da sua filosofia de vida, e isto deveu-se ao facto de ter tido um mentor (Murray & Staniland, 2010).

As obras anteriormente referenciadas têm por base uma atividade educativa, envolvendo experiência e diálogo entre um mentor e um mentorado, sempre com o propósito de existir e promover o desenvolvimento pessoal e espiritual através da mentoria.

Já no século XX, a mentoria surge, através das palavras de Kram (1983), como sendo uma aprendizagem psicossocial. O mentorado socializa-se num contexto social específico e desenvolve *insight* e bem-estar psicológico através do diálogo com a pessoa mais experiente que o acompanha (Bellodi & Martins, 2006).

2.3. DEFINIÇÃO DE MENTORIA NO ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos, tem-se verificado uma grande preocupação em definir o conceito de mentoria. Este conceito tem vindo a ser utilizado com significados distintos, existindo a ideia de que a mentoria constitui uma resposta adequada para uma diversidade de problemas que os jovens enfrentam.

A mentoria tem sido apontada como uma intervenção adequada para reduzir o abandono escolar, aumentar o desempenho académico, promover a autoimagem, aumentar a motivação escolar e reduzir comportamentos de risco (Apter & Carter, 2002; Colley, Hodgkinson & Malcolm, 2002; DuBois & Karcher, 2005; Kram, 1985; Rhodes, 2002; Scanlon, 2009; Wheatley, 2006).

Parece existir um consenso entre diversos autores (Clutterbuck, 1996; Davis & Slaterry, 2010; Jacobi, 1991; Haring, 1999; Merriam, 1983; Philip & Hendry, 2000; Rhodes, 2002), em que a maior dificuldade na investigação é a definição do conceito de mentoria, uma vez que este assumiu múltiplas conceções e foi aplicado em vários domínios desde a educação, passando pela psicologia e até à gestão (Armstrong, Allinson & Hayes, 2002; Arroiteia, 1996; Astin, 1977; Astin, 1990; Astin, 1993a, 1993b; Davis & Slaterry, 2010; Meissner, 1981; Meister & Willyerd, 2010).

Assim, a falta de um consenso na definição do conceito de mentoria, deve-se à falta de uma teoria que explique os papéis e as funções envolvidos numa experiência desta natureza e como estas experiências são vistas pelos estudantes que nelas participam (Anderson & Shannon, 1988; Applebaum, Ritchie & Shapiro, 1994; Barnett, 2008; Baugh & Fagenson-Eland, 2007; Baudrit, 2000; Blackwell, 1989; Calvin, 2007; Dennison, 2000; Jacobi, 1991; Haring, 1999; Healy, 1997; Merriam, 1983; Healy, 1997; Pereira, 2005; Philip & Hendry, 2000; Rhodes, 2002; Roberts, 2000; Rose & Ruksalis, 2008).

Conhecida a origem da palavra, importa entender o seu significado contemporâneo. Consultando o termo «mentor» no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2010) deparamo-nos com a seguinte informação:

mentor |ô| (latim *Mentor*, -oris, do grego *Méntor*, antropónimo [amigo e conselheiro de Ulisses na *Odisseia*] s.m.1. Pessoa que, pela sua sabedoria ou experiência, ajuda outra como guia ou conselheiro². Pessoa que inspira outras.

O mentor surge, então, como aquele que guia e aconselha outra pessoa, que tem o poder de a inspirar. Embora a definição seja genérica, é evidente a relação entre o uso atual do termo e a sua origem, na *Odisseia*.

Na língua portuguesa não existe um termo específico para designar a pessoa apoiada pelo mentor nem a relação entre ambos. No entanto, já é de uso corrente o neologismo «mentorado» (como tradução da palavra inglesa *mentee*, referente à pessoa que é apoiada pelo mentor) e o termo *mentoring* (para significar a relação entre mentor e mentorado).

Tendo por base a revisão da literatura efetuada em 1991 por Jacobi, e em 2007 por Nora e Crisp, diversos autores referem que a mentoria deve abranger diversas formas de apoio, não se focando apenas na ajuda pedagógica, interpessoal e social, mas devendo também, incluíra ajuda e a cooperação no desenvolvimento profissional e de carreira (Brady, 1993; Culler & Luana, 1993; Davidson & Foster-Johnson, 2001; Green & Bauer, 1995; Kram & Isabella, 1985; Lester & Johnson, 1981; Mullen, 1994, 2009; Mullen & Noe, 1999; Mullen & Hutinger, 2008; Myers, 1987; Nakkula & Harris, 2005; Newby & Heide, 1992).

Em contexto universitário, os autores evidenciam o facto de este apoio dever ser baseado em atividades planeadas pelo próprio programa de mentoria desenvolvido pela instituição onde ocorre o mesmo (Bernard, 1992; Biggs, 1993; Bong, 2002; Blake-Beard, Murrell & Thomas, 2007; Campbell & Campbell, 1997; Chao, 1997; Collier & Morgan, 2006; Cullen & Luna, 1993; Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Haring, 1999; Ishiyama, 2007; Karabenick & Knapp, 1991; Johnson & Nelson, 1999; Salinitri, 2005).

As atividades que devem fazer parte dos programas de mentoria são muito variadas, podendo ir desde o acesso a vídeos de pares (Collier & Morgan, 2006; Noe, 1988; Noe, Greenberger & Wang, 2002; Pitney & Ehlers, 2004; Noel, Levitz & Saluri, 1985; Olian, Carroll, Giannantonio & Feren, 1988; Olszewski-Kubilius, 2003; Orland-Barak & Klein, 2005; Orly, 2008; Parry, 2005) à participação em atividades da faculdade, tais como discussões de grupos sobre temas da área de estudo (Ishiyama, 2007; Parsloe & Wray, 2000; Pascarella, 1984, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991, 1992; Passmore, Peterson & Freire, 2013), e ao apoio em pesquisas científicas e trabalhos de grupo exigidos pelos professores (Pagan & Edwards-Wilson, 2003).

Por último, os autores concordam que a relação de mentoria é pessoal e recíproca (Blickle, Witzki & Schneider, 2009; Davidson & Foster-Johnson, 2001; Kram & Isabella, 1985; Johnson, 1996; Johnson & Nelson, 1999; Perls, 1973; Phillips-Jones, 1982;

Pfund, Pribbenow, Branchaw, Miller Lauffer & Handelsman, 2006; Popoli & Knight, 2005; Porta & Keating, 2008; Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003; Ragins & Cotton, 1991, 1994; Ragins & Scandura, 1994, 1997, 1999; Ragins, Cotton & Miller, 2000; Ragins & Kram, 2007; Ragins, Lyness & Winkel, 2010; Ragins & McFarlin, 1999; Ream, Lewis, Echeverria & Page, 2014).

A noção principal associada ao conceito de mentoria baseia-se na ideia de alguém, por exemplo um amigo, um familiar, um professor, um colega mais velho que tem efeito positivo e duradouro no crescimento e desenvolvimento de outra pessoa. A mentoria está, assim, associada a uma relação de ajuda entre um jovem e um adulto, se bem que poderá envolver também uma relação de ajuda entre elementos da mesma idade, constituindo o elemento fundamental que a define a relação de ajuda que se estabelece entre duas pessoas e os benefícios que daí advêm (Rhodes, 2002; Tindall, 2009).

No que se refere às definições, há que destacar a que apresenta o mentor como «um indivíduo influente no seu ambiente de trabalho, com experiência e conhecimento mais avançados e que está empenhado em proporcionar apoio e mobilidade ascendente» ao mentorado (Bellodi & Martins, 2006).

Já Baldoni (2003) coloca a tónica na relação pessoal ao definir mentor como «um amigo, um colega, um conselheiro, todos num só»: um amigo por se preocupar com a prossecução dos melhores interesses do mentorado; um colega por não ter receio de lhe dizer o que ele precisa de ouvir; e um conselheiro por se focar nas necessidades futuras do mentorado.

Na mesma linha de pensamento, Daloz (1999) sublinha o papel dos mentores no crescimento global dos respetivos mentorados, ao afirmar que «mentores são guias de confiança, que compreendem a teoria de desenvolvimento pessoal e têm experiência em traduzi-la e em pô-la em prática».

A dificuldade em definir mentoria advém em grande parte da sua ambiguidade e do facto de ser uma prática multifacetada e que se altera consoante o contexto em que é aplicada (Baldoni, 2003). Deste modo, passamos a apresentar aquelas que, do ponto de vista da evolução do conceito, parecem ser as mais relevantes:

Para Lester e Johnson (1981, p. 21), *mentoring as a function of educational institutions can be defined as one-to-one learning relationship between an older person and a younger person that is based on modeling behavior and extended dialogue between them.*

Kram (1985, p.143) referiu que *“derived from Greek mythology, the name implies a relationship between a young adult and an older, more experienced adult that helps the younger individual learn to navigate in the adult world and the world of work. A mentor supports guides and counsels the young adult as he or she accomplishes this important task”*.

Desta forma, a mentoria aparece-nos como uma relação que se constrói entre uma pessoa com mais experiência e outra com menos experiência, em que a primeira faculta à segunda conhecimento, aconselhamento, apoio e supervisão no estudo ou, mais tarde, na carreira. O mentor funciona como um modelo a seguir para o mentorado.

Em certa medida, a diversidade das práticas prende-se, desde logo, com os variados contextos em que a mentoria tem vindo a ser aplicada, nomeadamente em escolas, na comunidade, em cursos de medicina, economia e gestão e no seio das empresas. Contudo, do ponto de vista teórico verifica-se que há pontos em comum que permitem identificar as características essenciais da mentoria. Uma delas é o facto de exigir sempre a relação entre uma pessoa mais experiente e outra menos experiente.

A amplitude de aplicações da mentoria em diversos contextos tem sido apontada como a principal causada indefinição de mentoria (Davis & Slaterry, 2010; Roche, 1979; Russell & McManus, 2007; Sabot & Wakeman-Linn, 1991; Sánchez Mirón & Boronat, 2014; Santrock, 2008; Scandura, 1991; Scandura & Williams, 2004).

A mentoria pode ainda estar associada a uma relação de ajuda entre indivíduos de idades similares, sendo o elemento fundamental que define a relação de suporte estabelecida entre o mais experiente e o menos experiente (Rhodes, 2002; Tindall, 2009; Shojai, William & Root, 2014; Shandley, 1989; Shannon, Dehita & Rebecca, 2015; Speizer, 1981; Sipe, 1996; Rhodes, 2005; Roberts, 2000; Singh, Ragins & Tharenou, 2009b; Terenzini & Wright, 1987; Terrion & Leonard, 2007; Tinto, 1993; Topping, 1996; Torre, 1992; Treston, 1999; Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008; Simão, Santos & Costa, 2002,2005; Tenenbaum, 2001; Tepper, Shaffer & Tepper, 1996; Thevenin, Elliot & Bigelow, 2016; Torrance, 1984; Turban & Dougherty, 1994; Upcraft & Gradner, 1989; Young & Wright, 2001; Ward, 2012).

Tipicamente, a mentoria acontece numa relação de um para um, podendo também acontecer em pequenos grupos. Segundo DuBois e Silverthorn (2005), podemos considerar tipologias relacionais diferentes de mentoria, nomeadamente a mentoria «clássica» ou em díade, na qual existe uma relação de um para um, ou seja, normalmente entre um adulto e um jovem, e a mentoria «de grupo» ou em círculo, na qual existe um grupo que fornece apoio a

um ou mais indivíduos com idades similares e que partilham características ou dificuldades comuns.

O sucesso da relação entre mentor e mentorado é provavelmente maior quando ambos gostam um do outro, querem construir a relação, têm habilidades similares, existe uma compreensão das suas responsabilidades e têm alguma coisa para oferecer mutuamente (Cavell, Meehan, Heffer & Holladay, 2002; Liang, Tracy, Taylor & Williams, 2002; Wallace, Abel & Ropers-Huilman, 2000; Wallace & Gravells, 2005; Ward, 2012).

Higgins e Kram (2001) vêem a mentoria como um fenómeno de desenvolvimento de múltiplos relacionamentos. Higgins e Thomas (2001) defendem esta ideia, enfatizando que a mentoria não se limita apenas a um indivíduo, mas a vários indivíduos para lhes dar apoio no desenvolvimento pessoal e profissional. Chamam a este fenómeno «constelação de relacionamentos», uma vez que, tal como muitos relacionamentos que implicam desenvolvimento, o apoio da mentoria recebida pelo indivíduo pode ocorrer em diferentes momentos e ser proveniente de várias fontes, como, por exemplo, de pessoas mais experientes, de familiares ou de outros membros da comunidade na qual está inserido.

Higgins e Kram (2001) consideram a mentoria como uma relação específica de ajuda, que vai sendo assegurada por um profissional especializado e que envolve uma abordagem de aconselhamento centrada no desenvolvimento de uma relação positiva, na qual estão presentes sentimentos de ajuda e de partilha.

Parece-nos, das várias definições encontradas, existir a ideia de que a mentoria é uma relação que se estabelece entre um sujeito mais experiente (mentor) e um sujeito menos experiente (mentorado), na qual existe uma construção de saber, de conhecimento e de experiência. Nesta relação ambos beneficiam quer a nível pessoal, quer académico, relacional e social. Para tal, é necessário construir-se um ambiente de confiança e de segurança que facilite o processo de crescimento e de desenvolvimento de ambos. Mentor e mentorado devem estar envolvidos no processo de mentoria, tanto no tempo despendido como no entusiasmo e empenho que nele depositam.

Assim, traduzimos o conceito de mentoria em cinco pontos:

- a mentoria é um processo intencional de interação que envolve, pelo menos, duas pessoas;
- é um processo de cuidar/proteger que fomenta o crescimento e desenvolvimento do mentorado;

- é um processo de interiorização, no qual o saber do mentor é adquirido e aplicado pelo mentorado;
- é um processo sustentado de apoio, sendo que o mentor pode servir como um importante guia e como alguém que introduz o mentorado no ambiente para o qual ele se está a preparar;
- e, por fim, o mentor serve de modelo para o mentorado.

A relação de mentoria é limitada no tempo, na medida em que fazê-la perdurar seria um contrassenso em relação ao objetivo de tornar o jovem capaz de agir de forma autônoma. Neste sentido, a mentoria deve ser entendida como um investimento nos mais jovens e como uma jornada que termina quando o mentor tiver cumprido o seu papel (Fletcher, 2010).

Face a todas as definições encontradas, optámos pela definição de Rhodes (2000), que define a mentoria como um processo formal no qual uma pessoa mais experiente e sábia apoia, supervisiona e ensina outra pessoa com menos experiência, ajudando-a a desenvolver-se a nível pessoal e profissional, promovendo o seu crescimento pessoal, relacional e académico.

2.4. FATORES A CONSIDERAR NA ORGANIZAÇÃO DE PROGRAMAS DE MENTORIA NO ENSINO SUPERIOR

A maioria dos programas de mentoria no ensino superior tem como propósito apoiar os estudantes na transição do ensino secundário para a universidade em termos da organização da sua estadia numa nova localidade, na gestão do tempo, no lidar com pressões sociais e na adaptação aos novos modelos de aprendizagem e de ensino. Em suma, a mentoria pode resultar numa ferramenta essencial para suavizar a adaptação e a transição para uma nova fase da vida do estudante, fase essa que representa para muitos uma grande mudança nos níveis pessoal, académico e social (Michael, Dickson, Ryan & Koefer, 2010; Salinitri, 2005).

Assim, o objetivo principal da mentoria é proporcionar uma adaptação satisfatória conduzindo a uma integração académica e social que proporcionem, ao novo estudante, ferramentas que lhe permitam lidar com a nova fase da sua vida, ser autossuficiente e ter uma experiência universitária gratificante.

2.4.1. CARACTERÍSTICAS DA MENTORIA

Embora a definição de mentoria varie nos estudos e programas apresentados por diversos autores, existe um consenso relativamente aos quatro pontos seguintes (Crisp & Cruz, 2009; Jacobi, 1991):

- As relações de mentoria estão centradas no crescimento e desenvolvimento dos estudantes e podem ser construídas de variadas formas;
- As relações de mentoria podem incluir diversas formas de apoio: académico, profissional e emocional;
- As relações de mentoria são pessoais e recíprocas;
- Os mentores têm mais experiência que os mentorados e, por isso, influenciam o seu desenvolvimento educativo e pessoal.

Neste sentido, os programas de mentoria devem contemplar os seguintes aspetos: as características da relação, a forma ou fonte da relação, a estrutura da relação, os tipos de programas de mentoria e as formas de apoio da mentoria. Assim, as relações de mentoria devem incluir um objetivo, um propósito, uma intensidade e uma duração da relação. A mentoria visa o desenvolvimento e crescimento de ambos os intervenientes, mentor e mentorado, e para isso é necessário existir um compromisso objetivo e intencional do mentor para o crescimento, desenvolvimento e sucesso do mentorado. Este compromisso está enraizado num apoio a médio ou longo prazo (Baker & Griffin, 2010).

Nesta linha de pensamento, as relações de mentoria devem ser caracterizadas pelas formas ou fontes dos «orientadores» que, no caso da mentoria de pares, são os mentores. Neste sentido, a fonte de apoio (mentor) vai determinar a forma de apoio da mentoria aos estudantes.

2.4.2. SELEÇÃO DE MENTORES

A seleção de mentores é fundamental nos programas de mentoria, uma vez que são os mentores que vão determinar a qualidade da relação e o seu consequente sucesso. Neste sentido, os mentores devem ser selecionados a partir das suas características pessoais, uma vez que a sua função principal é promover no mentorado o sucesso académico, o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e sociais e aumentar a sua autoestima e autoconceito. O mentor deve ser aconselhado a ser honesto consigo e com os outros (Baker & Griffin, 2010).

As relações de mentoria são igualmente determinadas pela estrutura da relação entre os intervenientes. No caso do nosso estudo, a estrutura da mentoria envolve uma relação pessoal, cara a cara entre um mentor e um mentorado. A periodicidade da relação deve ser semanal e de preferência efetuar-se dentro da instituição de ensino.

Relativamente à forma de apoio oferecido na relação de mentoria, Kram (1985, 1988) identificou duas formas principais de apoio na relação de mentoria: o apoio profissional e o apoio psicossocial. Jacobi (1991) considerou estas duas formas e acrescentou uma terceira, o *role modeling*, modelo para o qual se pode olhar e imitar o comportamento.

Estudos empíricos mais recentes (Crisp, 2009, 2010; Crisp & Cruz, 2009, 2010; Nora & Crisp, 2007) expandiram os comportamentos de Kram e Jacobi e concluíram que a mentoria de pares no ensino superior inclui quatro formas de apoio: apoio psicológico e emocional, apoio profissional, apoio académico e a modelagem.

D'Abate (2009) afirmou que os mentores na relação de mentoria devem proporcionar apoio académico, através do esclarecimento de dúvidas, da seleção de material de estudo e da organização do estudo, e partilhar a informação, aconselhar, dar *feedback* e ajustar objetivos académicos. O apoio psicológico e a modelagem devem também estar presentes.

Paralelamente, Bower e Bonnett (2009) apresentam cinco descritores que caracterizam os mentores: o papel do modelo, o apoio, o aconselhamento, a boa disposição e a supervisão. Lunsford (2011) corrobora a ideia de que o mentor deve proporcionar apoio na carreira aconselhando o mentorado a participar em conferências, a envolver-se em pesquisas e a estabelecer conexões com outras faculdades.

Outros autores (Schreiner, Noel, Anderson & Cantwell, 2011) referem que as relações de mentoria devem englobar o apoio académico ao estudante, a motivação, a organização do tempo, a expressão de interesses e o seu sucesso.

A maioria de estudos qualitativos (Barnett, 2011; Crisp, 2010, 2011; Hu & Ma, 2010; Khazanov, 2011) refere que a participação em programas de mentoria conduz a um maior envolvimento nas atividades extracurriculares da faculdade, a um melhor desempenho académico e a comportamentos positivos nos estudantes.

2.5. MENTORIA FORMAL VERSUS MENTORIA INFORMAL

O apoio social transmitido pela mentoria está associado à forma como os jovens interagem entre si, sendo a qualidade das relações o fator que permite aos jovens

percecionarem uma ajuda significativa por parte dos seus pares, não se reduzindo assim o papel dos pares ao número de amigos, mas sim à qualidade das relações (Horvath, Wasko & Bradley, 2008; Johnson, 1989; Yancey, Siegel & McDaniel, 2002; Yomtov, Plunkett, Efrat & Marin, 2015).

Este apoio social funciona como promotor de um desenvolvimento positivo de apoio entre pares, uma vez que vai facilitar a motivação, a autoconfiança, a autocapacitação, a capacidade para lidar com problemas, o desenvolvimento de objetivos ajustados, a definição de expectativas futuras, a utilização construtiva do tempo, o compromisso para a aprendizagem e a melhoria das competências sociais (Klohn & Shanhong, 2003; Kogler-Hill, Bahniuk, Dobos & Rouner, 1989; Kram, 1986; Sipe, 2002; Zagumny, 1993; Zey, 1988).

A investigação demonstrou que, tradicionalmente, as relações de mentoria podem ser informais ou formais, de longo prazo ou curto prazo, planeadas ou espontâneas (Luna & Culler, 1995). As relações de mentoria informal mostram-se não estruturadas e geridas pelos próprios (Chao, 1997). As relações informais desenvolvem-se naturalmente, envolvendo um mentor e um mentorado que se ajudam mutuamente, focando-se, em geral, em objetivos de longo prazo (Campbell & Campbell, 1997; Karcher & Herrera, 2008; Karcher, 2007; Kathy, 1983; Kathy & Lynn, 1985; Keating, Tomishima, Foster & Alessandri, 2002; Wanberg, Welsh & Hezlett, 2003; Waters, McCabe, Kiellerup & Kiellerup, 2002; Wintre & Sugar, 2000). A mentoria informal é feita entre duas ou mais pessoas e consiste numa ajuda mútua espontânea e ocasional, não obedecendo a regras ou princípios orientadores e reguladores da relação.

A mentoria informal, também designada por natural, é uma mentoria não intencional e espontânea que decorre entre duas pessoas sem qualquer enquadramento ou estrutura, e resulta apenas de um acordo entre as partes envolvidas na relação de mentoria.

Conforme referido anteriormente, a mentoria é tradicionalmente conhecida como uma relação entre duas pessoas, em geral uma mais velha e com mais experiência, que facilita a transmissão de conhecimento a uma mais nova e com menos experiência. Esta relação diádica foi, durante muito tempo, estabelecida informalmente entre as partes envolvidas e desenrolou-se de acordo com as normas e regras estabelecidas por ambos os intervenientes, sem qualquer intervenção, supervisão ou acompanhamento externo.

Ao longo de várias décadas, o termo «mentoria» foi usado em sentido popular como servindo de partilha e transmissão de conhecimentos, que passava de geração em geração

(Buhler, 1998; King & Kitchener, 1994; Klasen & Clutterbuck, 2002; Klaw & Rhodes, 1995; Wilson & Elman, 1990; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbretton & Freedman-Doan, 1997; Wood & Wood, 1996; Vygotsky, 1987; Weinberg & Lankau, 2011; Wertsch, 1995).

A mentoria formal começou a dar os seus primeiros passos nos Estados Unidos na década de 1980 (Gibbs, 1999) com a criação do programa *Big Brothers, Big Sisters of America*, obedecendo esta tipologia a um enquadramento institucional e tendo princípios e regras próprios. Desta forma, embora não haja consenso entre os autores, a mentoria formal apresenta as seguintes características:

- É uma relação deliberada, consciente e voluntária;
- Tem um tempo específico;
- É suportada pela estrutura em que se insere (de acordo com as tarefas propostas e/ou objetivos);
- Ocorre entre um indivíduo mais experiente (mentor) e um ou mais indivíduos menos experientes (mentorado(s));
- Ocorre dentro de uma organização;
- O resultado esperado da relação estabelecida beneficia ambas as partes no que respeita a motivação, ao desenvolvimento pessoal, ao desenvolvimento profissional, ao estilo de vida e à realização académica;
- Espera-se benefícios para a comunidade em que ocorre;
- A mentoria está tipicamente centrada no apoio interpessoal, na partilha de conhecimentos e em modelos positivos;
- O empenho dos participantes na mentoria depende do envolvimento da entidade promotora do programa de mentoria.

Assim, para Clarke e Crome (2004) a mentoria informal distingue-se da formal em alguns aspetos: no primeiro caso, a díade é formada entre duas pessoas por iniciativa própria, não obedecendo a critérios formais de formação, procedimentos de funcionamento ou duração. Em contrapartida, nos programas de mentoria formal existe, além do mentor e do mentorado, uma terceira entidade que, normalmente, é quem coordena e supervisiona o programa de mentoria e está inserida na organização. A seleção e o emparelhamento das partes envolvidas, mentor e mentorado, são feitos pela coordenação do programa de mentoria dentro da organização.

A duração de um programa de mentoria formal é igualmente definida pelo coordenador do programa. O espaço onde decorre o programa é definido pelo gabinete coordenador e, em princípio, decorre dentro da organização, com uma periodicidade semanal.

Os objetivos e as estratégias a implementar são definidos pelo coordenador do programa, adaptando-se cada programa ao seu contexto, intervenientes e condições de realização (Kohut, 1977; Lahey, Trant, Verderber & Verderber, 2005; Lankau & Scandura, 2002; Law & Chan, 2012; Law, Ireland & Hussain, 2007; Ragins & Cotton, 1999), sendo a seleção de mentores igualmente feita pelo coordenador do programa, e a cujos mentores é dada uma formação antes de iniciarem o processo de mentoria.

Girves, Zepeda e Gwathmey (2005) referem que a coordenação do programa de mentoria formal deve dar apoio administrativo, coordenar e facilitar atividades, apresentar as regras de funcionamento, oferecer formação aos mentores e promover atividades sociais.

Atualmente, a mentoria está muito ligada à organização e/ou à instituição de ensino. Os efeitos positivos da relação de mentoria, no mentor e no mentorado, são conhecidos e estudados há mais de três décadas (Langer & Rodin, 1976; Lawson, 1989; Lee, Dougherty & Turban, 2000; Levin & Levin, 1991).

Embora não sejam conhecidos quadros teóricos explicativos da mentoria, alguns autores desenvolveram modelos que nos permitem compreender melhor a sua aplicação em contexto educativo. Neste sentido, Zachary (2002) apresentou um modelo da mentoria aplicada à educação em três fases: a primeira, designada de fase de preparação, exige que os mentores e mentorados acedam às suas competências para se motivarem na relação, através de uma reflexão cuidada e de conversas intencionais. Pretende-se, nesta fase, que ambos percebam a natureza da relação que vão criar e qual o seu propósito.

De seguida, a fase de desenvolvimento permite ao mentorado desenvolver competências pessoais, académicas e sociais e envolver-se nas atividades extraescolares da instituição e fortalecer a sua relação com o mentor.

Finalmente, a fase de encerramento é caracterizada pela confirmação de que o mentor adquiriu autonomia e tornou-se autossuficiente. Nesta fase, é esperado que o mentorado se encontre adaptado ao contexto académico e se sinta parte integrante da Faculdade.

Nesta sequência, Johnson (2003) apresenta um modelo triangular da mentoria no contexto educativo, caracterizado por três componentes: virtudes, capacidades e competências. As virtudes são a fundação do triângulo e das boas práticas, ressaltando a

importância da integridade e honestidade do mentor e do mentorado na relação de mentoria. As capacidades constituem a segunda parte do triângulo e debruçam-se sobre as componentes afetivas da relação. Por último, as competências incluem o conhecimento acerca do desenvolvimento do estudante e da autoconsciência das funções a desempenhar no âmbito da mentoria.

Em 2005, Larouse, Tarabulsy e Cyrenne apresentam um modelo sociomotivacional da mentoria, que foca a sua atenção no comportamento do mentor como promotor de crescimento, desenvolvimento e motivação no mentorado. Os mentores devem proporcionar uma estrutura de funcionamento para o mentorado em termos pessoais, académicos e sociais, permitindo-lhe adquirir autonomia e autossuficiência na fase de vida que atravessam.

McKinsey (2016) identificou três estádios de desenvolvimento da mentoria no ensino superior. O primeiro estágio é designado por *Mentoring In* e centra-se na ajuda dos estudantes mais velhos aos estudantes recém-chegados em termos de aprendizagem. Neste estágio, o mentor pode dedicar-se a passar informação sobre a vida na faculdade em geral ou em atividades em particular. Inclui orientação para as competências gerais exigidas na faculdade, desde o conhecimento do *campus* aos métodos de estudo e organização das disciplinas.

O segundo estágio é designado por *Mentoring Through*, no qual o mentor ajuda o mentorado a adquirir e aplicar conhecimentos mais avançados, permitindo-lhe ganhar confiança e tornar-se autónomo. Inclui fazerem trabalhos individuais ou em grupo bem como, participar em investigações nos laboratórios da faculdade ou seguir outras direções. Este estágio é o mais exigente, mas também o mais gratificante e produtivo para os estudantes. Aqui desenvolvem-se mais capacidades, desde as cognitivas e intelectuais até às relacionais e sociais, aprendem-se novas experiências, adquire-se autonomia e estabelecem-se objetivos.

O terceiro estágio, designado por *Mentoring Onward*, pretende conduzir os mentorados a olhar em frente e a estabelecer objetivos. Neste estágio, consideram-se alternativas para empregos, carreira ou prossecução nos estudos. Nesta fase, o mentor não só dá aconselhamento ao mentorado para o futuro, mas também facultar apoio ao estudante no seu processo de autoconhecimento e de fortalecimento de objetivos e metas a atingir. É uma fase que se centra nos «dilemas do futuro», na escolha da carreira e de vida.

Neste sentido, a construção da relação de mentoria passa por diversas fases de desenvolvimento (Lucas & James, 2018), sendo a primeira fase, e mais básica, chamada de «fase de conhecimento». Esta fase pode ser iniciada à distância e chegar à modelagem direta,

ou seja, pode construir-se através de uma conexão com maior ou menor proximidade entre mentor e mentorado. Por exemplo, pode iniciar-se apenas com uma identificação e admiração do estudante pelo mentor e/ou com a faculdade. Esta conexão é facilitada sempre que a faculdade estiver disponível e receptiva para elucidar o estudante todas as vezes que este necessite, dentro ou fora das aulas.

A fase seguinte é designada de «fase de colaboração». Aqui, o estudante, que já está envolvido com a faculdade, conhece os seus serviços e usa-os para sua satisfação e realização das tarefas académicas e pessoais.

Por último, há a fase de compromisso, onde existe o compromisso recíproco entre mentor, mentorado e faculdade, e na qual todos colaboram para aumentar o bem-estar do estudante e a sua realização académica. Aqui existe confiança entre as partes envolvidas no programa, na colaboração e na cooperação.

Desta forma, estas três fases ocorrem nos três estádios descritos anteriormente e sucessivamente. A fase de colaboração é a mais desenvolvida, no entanto, a fase do compromisso é também muito importante para ambas as partes. Assim, enquanto a fase de colaboração é mais proeminente no estádio do *Mentoring Through*, o compromisso salienta-se mais no *Mentoring Onward*.

Muitos pares de mentor/mentorado continuam a sua relação para além da duração da mentoria, em muitos casos evoluindo para uma relação de amizade. Isto verifica-se na maioria das situações, atendendo às características do mentor, pois este não só tem afeto pelo conhecimento e pela aprendizagem, mas também pelos estudantes. Por outras palavras, a mentoria é uma relação pessoal e personalizada. Os mentores cuidam dos mentorados de forma genuína, interessando-se pelo seu bem-estar em geral e pela satisfação com a vida.

Efetivamente, a mentoria inspira a reflexão pessoal do estudante. Para Cohen (2001), o objetivo do mentor não é servir de modelo ao mentorado, mas conduzi-lo a um processo de reflexão cuidada, referindo-se à mentoria como uma relação entre um estudante e um mentor, na qual o mentor promove a oportunidade ao mentorado de refletir e tomar decisões.

A mentoria nos estudantes universitários centra-se no crescimento e no desenvolvimento. Os estudantes desenvolvem-se intelectualmente e aprendem a fazer escolhas pessoais acertadas, bem como a escolherem a carreira certa. O objetivo principal da mentoria é torná-los autónomos, adultos íntegros, agentes ativos e participativos na sociedade.

O mentor dá, o mentorado recebe e a organização beneficia (Scandura, 1997). Na mentoria todos beneficiam, não só a díade envolvente, mas também a instituição. Assim, parece-nos fundamental que a mentoria seja um processo formal, sendo criado, supervisionado e avaliado pela própria instituição onde o mesmo decorre.

2.6. MENTORIA E TUTORIA

Passemos de seguida a uma analogia da mentoria com a tutoria. A palavra «tutor» deriva do latim, *tutor*, *tutoris*, que significa guarda, defensor, protetor, curador, e também é referida a partir do verbo *tardio*, que significa «ter debaixo de vista, defender, proteger». O dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2010) classifica o tutor como a pessoa a quem é ou está confiada uma tutela. Neste sentido o tutor é um protetor, um conselheiro, entendendo-se, então, a tutoria como um cargo ou autoridade do tutor ou da tutela.

Em relação à palavra «mentor», esta deriva do latim, *mentor*, *mentoris*, e do grego, *méntor*, que, neste caso, é um antropónimo com o significado de amigo e conselheiro. O mentor é, pois, a pessoa que, pela sua sabedoria ou experiência, ajuda outra pessoa como guia, conselheiro ou modelo a seguir.

Retemos os sentidos de que o verbo de onde provém o termo «tutor» ganha, em português, numa primeira fase, o significado de «ter debaixo de vista, defender, proteger» e, mais tarde, «olhar, encarar, examinar, observar, considerar», pois eles permitem-nos compreender as funções que o professor/tutor assume no processo de ensino-aprendizagem.

Para Garcia Neto (2008, p. 18), *la tutoria debe ser entendida como una parte de la responsabilidad docente en la que se establece una interacción personalizada entre el profesor y el estudiante con el objetivo de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio y competencia educativa posible.*

Neste sentido, de acordo com Hernandez de la Torre (2003), como tutor, o professor poderá considerar os seguintes pressupostos: a entrevista individual, a orientação conceptual, pessoal e profissional, a profissionalização futura do estudante e a socialização. A entrevista é fundamental no desenvolvimento da ação tutorial, na medida em que permite estabelecer um clima de conversação e de conhecimento entre os interlocutores – tutor/tutorado e tutorado/tutor. Na entrevista, e através dela, o tutor tem a oportunidade de orientar o tutorado,

quer em termos cognitivos quer em termos relacionais, afetivos e sociais, quer mesmo no apoio à preparação para o desempenho profissional futuro.

O tutor (professor) deve planificar as ações de tutoria de forma eclética, uma vez que ao ensino superior chegam estudantes de todos os estratos sociais e, por isso, a tutoria deve ser flexível e contemplar na sua planificação os objetivos, os tempos na tutoria e respetivas atividades a realizar, a dedicação exclusiva a cada estudante e, por fim, a avaliação de todo o processo.

Em contrapartida, a mentoria é assumida pelo estudante com experiência como um processo para inspirar e estimular os colegas recém-chegados à universidade, que, numa fase de transição, precisam de ajuda para se integrarem e contextualizarem.

A mentoria é uma prática muito consolidada em países anglo-saxónicos, como a Inglaterra, os Estados Unidos, o Canadá, a África do Sul, a Austrália, entre outros, que passa por um apoio permanente dado aos estudantes do ensino superior por parte dos colegas mais velhos e com historial de valor. Estes estudantes mais velhos e mais experientes constituem-se como guias, conselheiros que ajudam e apoiam o colega mais novo na sua integração académica, social e relacional. Os mentores, cuja função é serem guias para os mais novos, apoiam-nos, escutam-nos, aceitam-nos e orientam-nos a partir das suas próprias experiências e vivências pessoais, sociais e académicas, e por vezes, também profissionais. Desta forma, o apoio prestado estende-se a áreas tão diversas como, por exemplo, recursos e serviços, estudo, seleção de disciplinas opcionais a frequentar, atos sociais, perspetivas de um projeto de vida e saídas profissionais.

Para Boronat Mundina e Sánchez Mirón (2014), o mentor utiliza, ao longo da mentoria, o método socrático das perguntas, recorrendo à entrevista nas várias fases que vão sendo implementadas ao longo do processo de mentoria, ajudando o seu par, o estudante recém-chegado ao mundo académico, a aprender algo que não aprenderia ou, então, aprenderia mais lentamente e com mais dificuldade se o fizesse sozinho. Assim, a mentoria consiste num processo de construção e benefício mútuo para ambos os intervenientes, mentor e mentorado, tanto na aprendizagem e no desenvolvimento de conhecimentos como em atitudes.

Nesta linha de pensamento, as ações tutorial e de mentoria complementam-se e, por isso, devem ser pensadas como ações que assumem a função de articular as necessidades

formativas dos estudantes, os seus interesses e expectativas, levando-os a projetarem as suas aprendizagens em função de um futuro profissional e bem-estar assegurados.

Assim, os programas de mentoria no ensino superior foram descritos como sendo uma das soluções para ajudar os estudantes que chegam pela primeira vez à faculdade a encontrarem resposta para os seus desafios e a encararem o primeiro ano da universidade de forma gratificante (Elliot, 1994; Jacobi, 1991; Hall & Hall, 2000).

Chickering e Gamson (1987) referem que a existência de contactos entre os estudantes e a faculdade são importantes no sentido de estreitarem relações e promoverem a confiança do estudante para com a instituição, bem como desenvolverem um sentimento de pertença à instituição.

Bell, Allen, Hauser e O'Connor (1996) referem, por sua vez, que as tarefas desenvolvimentais, com as quais os estudantes recém-chegados ao ensino superior se confrontam, constituem desafios intimamente relacionados com o próprio processo de aquisição da autonomia, destacando Cornelius (1995) neste processo, fatores como o desenvolvimento da identidade, a gestão de relacionamentos interpessoais e a projeção de planos para o futuro.

2.7. O PAPEL DO MENTOR NA RELAÇÃO DE MENTORIA

À semelhança do que acontece com o conceito de mentoria, para a definição de mentor também parece não existir um consenso entre os autores, uma vez que este termo aparece muitas vezes associado a herói, padrinho, conselheiro, *coach* ou supervisor.

Levinson (1978) descreve o mentor como um professor, um modelo ou um guia que tem por função familiarizar o mentorado com os seus valores e princípios através das suas virtudes, conquistas e maneiras de viver. O mentor é visto pelo mentorado como um modelo a seguir.

Para Rhodes (2000), o mentor apoia, guia e aconselha o jovem protegido nas suas diferentes fases de desenvolvimento.

O conceito de mentor surge associado ao de mentoria. Segundo o Dicionário Collins, mentor significa «conselheiro, sábio, alguém de confiança, alguém que orienta». Tal como já foi referido anteriormente na história de Ulisses e Telémaco, o mentor torna-se professor, conselheiro e protetor de Telémaco (Shea, 2002). Desta forma, podemos verificar que o termo «mentor» tem sido utilizado em diversos contextos, mais ou menos formais, para designar

alguém que, sendo um modelo ideal de aprendizagem, auxilia o mentorado a atingir o seu potencial e a descobrir habilidades (Eby, Rhodes & Allen, 2007; Shea, 2002; Young & Wright, 2001), pelo que a disponibilidade do mentor na mentoria contribui consideravelmente para o sucesso da relação (Ferrari, 2004).

Ao mentor são, assim, atribuídas algumas características específicas e pessoais, como, por exemplo: ser amigo, ter metas e expectativas realistas, ser divertido, ser positivo, deixar o jovem apoiado determinar os temas, ter expectativas realistas, ser otimista, deixar o mentorado expressar a sua opinião, saber ouvir, saber respeitar e ser responsável pela construção de uma relação positiva (Goldner & Mayseless, 2009).

De acordo com Rhodes, Spencer e Liang (2009), na mentoria universitária entre pares existem princípios que os mentores devem satisfazer, a saber: promover o bem-estar e a segurança dos jovens mentorados.

Os mentores devem responder às dificuldades e necessidades do mentorado, no sentido de o enquadrar o mais rapidamente possível na instituição. Devem também ser confiáveis e responsáveis no que se refere à frequência e duração das sessões estipuladas pelo programa de mentoria, pois este facto serve de base para criar confiança na relação. Como tal, deve advertir o mentorado de qualquer alteração no plano de seguimento do programa.

Este tipo de confiança e responsabilidade tem sido associado a resultados positivos na relação de mentoria para os mentorados (Rhodes & DuBois, 2006). O mentor deve agir com integridade, reger a sua conduta por princípios de confiança e de responsabilidade, ser honesto e orientar-se na sua função para evitar frustrações ou diminuição de expectativas no mentorado (Allen, Carse & Lease, 1999; Gershenfeld, 2014; Gibbs, 1994; Gombi, 1999; Holdeche, 1996; McLean, 2004; Randels, 1992; Schmidt, 2004; Tindall, 1995).

Uma relação de mentoria, como qualquer outra relação interpessoal, tem o potencial para que surjam frustrações, conflitos e falhas de comunicação, que podem levar a conflitos se não houver uma boa gestão, por isso, o mentor deve promover a justiça para os jovens. Este princípio exige bom senso por parte do mentor para tomar precaução e assegurar que preconceitos não levam a um tratamento prejudicial e/ou desigual do seu mentorado. O mentor deve ser imparcial no que respeita à idade, ao sexo, à etnia, à cultura, à religião, à orientação sexual, à condição socioeconómica, entre outras, deve respeitar os direitos e a dignidade do mentorado e procurar compreender os objetivos pessoais, desejos e valores do seu mentorado.

A formação de mentores é considerada fundamental para o sucesso da mentoria (Anucha, Regher & Daciuk, 2001; Ehrich, Hansford & Tennent, 2004; Garvey & Alfred, 2000; Grant, Passmore, Cavanagh & Parker, 2010; Grassinger, Porath & Ziegler, 2010; Grossman & Rhodes, 2002; Guay, Mageau & Vallerand, 2003; Mee-Lee & Bush, 2003; Million, 1988; Tierney & Branch, 1992; Tindall, 1995).

O mentor deve ser experiente na sua área, ter curiosidade intelectual, assumir o compromisso, tratar os dados de investigação, comunicar abertamente, estar disponível para discutir problemas académicos com os mentorados, desafiá-los para explorar alternativas no sentido de resolver os problemas, dar *feedback* honesto acerca do seu trabalho, expressar confiança na capacidade dos protegidos, enfim, servir de modelo. Ao mentor compete igualmente orientar o mentorado, promover motivação e confiança no seu par, apoiar na resolução de conflitos e estimular o debate (Allen, 2003; Awaya, McEwana, Heylerb, Linskye, Lumd & Wakukawac, 2003; Gibbs, 1999; Pillion, 2005).

Numa visão mais ampla, Bennetts (1998) define o mentor como aquela pessoa que consegue alcançar um relacionamento de desenvolvimento com o mentorado e com o qual o mentor se identifica, sentindo-se capaz de obter crescimento pessoal.

Numa relação de mentoria, e de forma resumida, destacam-se três categorias comportamentais fundamentais para o mentor. A primeira categoria diz respeito à atitude do mentor, pois este deve ser responsável e organizado e estar atento, preocupado, empenhado e interessado (Ferrari, 2004; Johnson, 2002; Johnson-Bailey & Cervero, 2004; Mee-Lee & Bush, 2003; Pitney & Ehlers, 2004; Schmidt, 2004; Wallace, 2000). A segunda categoria parece destacar as atitudes do mentor face à resolução de problemas no grupo, sendo as qualidades mais valorizadas no mentor a sinceridade, a frontalidade, a imparcialidade, a justiça, a equidade, a postura, a crítica e o respeito pelo outro (Ehrick, Hansford & Tennent, 2004; Lawson & Rose, 1989; McLean, 2004; Pitney & Ehlers, 2004; Sands, Parson & Duane, 1991; Schmidt & Wolf, 2004). Quanto à terceira categoria, prende-se com o relacionamento interpessoal entre mentor e mentorado, sendo de destacar os seguintes adjetivos para descrever a atitude desejada na relação do mentor com o seu par: amigo, simpático, prestável, comunicativo, paciente, compreensivo, extrovertido, descontraído e dinâmico (Allen & Poteet, 1999; Bouquillon, Sosik & Lee, 2005; Ferrari, 2004; Good, Halpin & Alpin, 2000; Lawson & Tindall, 1995; Mann, 1994). Nesta sequência, a natureza da mentoria exige do mentor o estar disponível na sua totalidade para o mentorado.

McLean (2004) refere que os estudantes seniores estão em posição privilegiada para facultar informação e orientação ao jovem estudante relativamente à faculdade onde se encontra.

Daloz (1986), que também alude à função parental, assume o ponto de vista do mentor, defendendo que é necessário que este entenda o processo educativo como uma viagem transformadora e que deve, antes de mais, ouvir os sonhos do viajante, ou seja, do mentorado, para perceber o que o move e como ele se vê a si próprio.

Cohen (1995) defende que é determinante que o mentor atue de forma genuína, enfatizando o valor de experiências que possam parecer ao mentorado desnecessárias ou difíceis. Sugere que o mentor selecione alguns exemplos de situações que ele próprio tenha passado e as relate, com o objetivo de contribuir para a motivação do mentorado e para o reforço da confiança deste em relação à sua própria capacidade para atingir os objetivos traçados.

A postura do mentor como modelo é, contudo, apenas uma das funções apontadas por Cohen (1995). Assim, descreve também as cinco restantes funções, que ressalva que podem ser adotadas simultaneamente ou de acordo com a evolução do relacionamento. As posturas distinguem-se de acordo com o aspeto em que o mentor se foca: na relação, na informação, na facilitação, no confronto ou no estímulo do espírito crítico do mentorado.

Cohen (1995) explicita o impacto que cada postura pode ter na gestão da relação. Mais concretamente, considera que, ao colocar o enfoque nesta relação, valorizando os momentos em que escuta e mostra compreender e aceitar o que o mentorado defende ou diz sentir, o mentor cria um clima de confiança que favorece a sua influência. Por outro lado, ao enfatizar a informação, pedindo diretamente dados sobre o mentorado, o mentor tem a possibilidade de o conhecer melhor e de garantir que os conselhos que oferece se adaptam àquela pessoa em particular.

Posicionando-se na facilitação, o mentor contribui para que o mentorado considere as várias alternativas que se lhe colocam. Nesse sentido, ele estará em melhores condições de tomar as suas próprias decisões de forma ponderada, estejam em causa questões pessoais, académicas ou relacionadas com a carreira (Cohen, 1995).

Se a postura do mentor for a de apostar no confronto, o mentorado é levado a analisar as suas ações e decisões, o que lhe permitirá identificar escolhas, atitudes ou atos pouco produtivos, ou mesmo negativos, e também avaliar a necessidade de mudança (Cohen, 1995).

Por fim, a postura a que Cohen (1995) chama de «visão do mentorado» refere-se ao resultado de uma atitude, por parte do mentor, que visa estimular o pensamento crítico do mentorado e desempenhar um papel ativo na construção do seu próprio futuro e do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para estimular esta atitude do mentorado, o mentor pode estabelecer um diálogo que o leve a refletir sobre o seu presente e o seu futuro e a clarificar a percepção das suas capacidades de adaptação a novas situações (Cohen, 1995).

2.8. O PAPEL DO MENTORADO NA RELAÇÃO DE MENTORIA

As características do mentorado na relação de mentoria são igualmente fundamentais. Assim, o mentorado deve apresentar uma atitude de abertura ao conhecimento e à aprendizagem e motivação para estar na relação. Necessita de ser proativo, planejar encontros, pedir apoio sempre que necessário, agendar compromissos, mostrar automotivação e automonitorização (McLean, 2004). Deve dedicar-se nas tarefas em prol da excelência, demonstrando abertura para o *feedback* e aceitar abertamente as críticas. Quando o mentor despende tempo para aconselhamento ou supervisão, o mentorado deve aproveitar a oportunidade e pô-la em prática, comunicar honestamente e diretamente, aceitar responsabilidades e autonomia crescentes.

À medida que o progresso académico se vai fazendo, também a autonomia em termos pessoais e sociais vai aumentando. Neste processo, o mentorado deve aceitar a imperfeição e aceitar os erros. Se a excelência desejada é inatingível, o mentorado deve não só aceitar os pedidos e refletir sobre os erros quando eles acontecem, mas também estar atento aos objetivos do mentor (McLean, 2004).

O mentorado deve estar motivado para a relação de mentoria e expressar capacidades de empatia e bom relacionamento (Rhodes, Spencer & Liang, 2009). Deve ainda receber a informação do mentor e usá-la em benefício da sua adaptação à instituição (Rhodes, 2000).

Carr (1999) refere que a mentoria funciona como catalisador de crescimento para o mentor e para o mentorado, ajuda a definir prioridades e a estimular o equilíbrio profissional e pessoal.

Já Kram (1988) afirma que as funções de mentoria passam por aqueles aspetos do relacionamento que melhoram a aprendizagem do estudante, preparando-o para o sucesso académico ou profissional.

Allen e Poteet (1999), num estudo realizado sobre mentoria, encontraram uma relação positiva entre as aspirações do mentor e as dos seus mentorados. Como tal, parece existir características muito semelhantes entre os mentores e os mentorados, sobretudo quando estes se encontram dentro do mesmo curso e da mesma faculdade.

2.9. CONCLUSÃO

A mentoria revelou-se uma ferramenta essencial na integração e adaptação do estudante recém-chegado à faculdade. A aprendizagem entre pares revela efeitos muito positivos nos mentores, não só ao nível do desenvolvimento de competências transversais como a liderança, a comunicação, o trabalho de equipa, a organização, bem como no desenvolvimento da comunicação interpessoal.

Nos mentorados são relatados resultados favoráveis ao nível pessoal, interpessoal, académico e social. Neste sentido, os mentorados que participam num programa de mentoria no ensino superior evidenciam maior autoestima e autoconceito, mais motivação intrínseca para o estudo, maior empenho académico e, conseqüentemente, melhores resultados escolares (Griffin, 1995; Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Hall, 2003).

Desta forma, o programa de mentoria deve ter uma natureza formal e ser implementado, desenvolvido e avaliado por uma estrutura da faculdade. Assim, todos os intervenientes beneficiam: a instituição colhe resultados positivos pelo envolvimento do estudante na própria faculdade e nos resultados académicos que evidencia; o mentor beneficia em termos de desenvolvimento psicossocial e desempenho académico; e, por fim, o mentorado beneficia a nível académico, pessoal, interpessoal e social.

Deste modo, a mentoria contribui, por um lado, para suavizar a adaptação e a integração do estudante que chega pela primeira vez ao ensino superior, por outro lado, permite aos estudantes que a frequentam desenvolver outras competências, melhorar o seu rendimento académico, aumentar a autoestima e o autoconceito e experienciar as atividades académicas e não académicas de forma gratificante e satisfatória.

CAPÍTULO 3. MENTORIA E MOTIVAÇÃO

3.1. INTRODUÇÃO

O desejo de estudar e perceber o comportamento humano é tão antigo como a própria existência humana. Neste sentido, tem sido necessário recorrer à utilização de conceitos relativos aos fatores e processos que estão na base da dinamização e direção do comportamento, por um lado, e aos que permitem a sua persistência, por outro, ou seja, determinam as variáveis motivacionais subjacentes, uma vez que o estudo da motivação diz respeito à análise da ativação, direção e persistência do comportamento do ser humano.

Pretende-se, neste capítulo, apresentar as teorias da motivação mais relevantes no estudo do comportamento humano ressaltando a teoria da autodeterminação como aquela que estuda com maior pormenor a motivação intrínseca para a aprendizagem. Como tal, apresentamos a motivação extrínseca e controlada face à motivação intrínseca e autónoma no *continuum* apresentado por Deci e Ryan (1985) e a sua relação com a aprendizagem. Depois, destacamos a teoria da autodeterminação nas suas várias subcategorias, terminando com os benefícios da mentoria para o incremento da motivação nos estudantes.

3.2. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE MOTIVAÇÃO

O termo «motivação» deriva do verbo latino *movere*, que significa «com movimento», ou seja, a motivação estimula o sujeito para a ação. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a *motivação* (s.f.) apresenta-se como «ato de motivar ou de se motivar» e «exposição dos motivos».

Parece não existir um consenso relativamente à definição do conceito de motivação. Este conceito tem sido utilizado por diferentes quadros teóricos em psicologia e com significados diferentes. Deste modo, vários autores (Almeida & Ferreira, 1999; Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand & Bouffard, 2017; Ryan, Connell & Deci, 1985; Guimarães & Bzuneck, 2008; Guimarães, 2004) demonstraram que o conceito de motivação aparece acoplado a várias teorias e, por isso, causa algumas dificuldades aos psicólogos quer na sua definição quer na sua utilização.

Até à década de 1970, era frequente, principalmente nos Estados Unidos, existir uma influência das abordagens comportamentais na definição da motivação. Influenciados por White (1975), que afirmava que as pessoas se envolviam em tarefas apenas pela procura da

eficácia ou da competência, e pelas ideias de DeCharms (1968) sobre a propensão natural humana para ser agente causal das suas próprias ações, alguns autores começaram a interessar-se pela exploração do conceito de motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985). Assim, a dificuldade em definir com rigor o conceito de motivação e em delimitar com especificidade o domínio da psicologia da motivação leva Ford (1992) a considerar que existe «uma crise de identidade» neste domínio: «a crise de identidade centrada no problema da definição da motivação. Este problema foi identificado há vários anos, mas nunca resolvido» (Ford, 1992: 15).

De forma a ilustrar esta problemática, Ford (1992, 1993) apresenta a metáfora da orquestra para mostrar o estado do estudo da psicologia sobre a motivação e as suas muitas definições e variadas utilizações: «o domínio da motivação é como uma orquestra na qual cada músico toca a sua música favorita – algumas lindas melodias individuais são tocadas, mas no conjunto existe a impressão de um desacordo e confusão» (Ford, 1992: 25).

Para Abreu (1982), a motivação é um conceito-chave em psicologia e está ligado a componentes de regulação biológica, cognitiva e social. Na mesma linha de pensamento, Weiner (1992) atribui à motivação um domínio emocional e, por isso, refere que «a motivação engana o coração, sendo o verdadeiro centro da psicologia.» Neste sentido, a motivação é vista como um constructo singular que se apresenta nas pessoas através de diferentes fatores ligados com experiências e expectativas variadas.

Assim, podemos afirmar que a motivação diz respeito à energia, direção, persistência e equifinalidade (aspetos da ativação e da intenção) da ação humana. O sujeito pode estar motivado por valores pessoais inerentes a si próprio ou por condicionalismos externos. Quando o sujeito está motivado pelos seus próprios valores, verifica-se maior criatividade, envolvimento e motivação. Pelo contrário, quando motivado por contingências externas, o sujeito age de acordo com os valores impostos pelo exterior (Deci & Ryan, 1985).

Para Deci e Ryan (2000a), «estar motivado» significa «ser ativo e querer envolver-se na ação», sendo esta vontade influenciada por mecanismos biológicos e fisiológicos, por um lado, e por variáveis socioculturais e cognitivas, responsáveis pelo modo como o sujeito se sente e age nas tarefas, por outro lado.

Podemos, assim, concluir que a motivação é uma característica comum e presente no ser humano, mas com uma especificidade: é versátil e dinâmica no comportamento humano.

Pode ser influenciada por múltiplos fatores, sejam variáveis individuais (personalidade), contextuais (escola) ou ambientais (cultura) (Deci & Ryan, 1985).

3.3. TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

O estudo da motivação humana tem estado no centro dos interesses dos psicólogos desde o início da criação da Psicologia como ciência. As primeiras teorias tiveram como princípio o Homem passivo e reativo, apresentando-se os fatores da motivação como externos e sendo responsáveis pela modificação do comportamento. Com a evolução da Psicologia, o Homem passou a ser visto como um ser ativo, capaz de se motivar a si próprio e de influenciar o meio no qual está envolvido. Passaram-se a valorizar não só os fatores externos da motivação, mas também os fatores internos.

Paralelamente, evoluíram as teorias centradas no ego, este passou a estar no centro da experiência do indivíduo e sobre o qual se manifestam os processos psicológicos. Neste sentido, passaremos a apresentar as teorias mais relevantes para a compreensão da motivação humana, as teorias centradas no comportamento, as teorias centradas na cognição e as teorias centradas no ego. Por fim, será apresentada a teoria utilizada neste estudo – a teoria da autodeterminação descrita por Deci e Ryan (1985).

Segundo as teorias centradas no comportamento, a motivação extrínseca é ativada por objetos e consequências externas ao indivíduo, havendo pouco recurso à iniciativa própria (Jesus, 2000). A motivação intrínseca é ativada por objetos e consequências associados a estados emocionais de prazer e satisfação, de modo que a aprendizagem é, por si mesma, um fator de motivação. O comportamento humano pode ser determinado pelas suas consequências externas (Thorndike, 1989). Neste sentido, Skinner (1974) definiu o reforço positivo como uma consequência que aumenta a probabilidade dos comportamentos e a punição como uma consequência que reduz a probabilidade dos comportamentos.

A teoria da aprendizagem social de Rotter (1966) faz a transição entre as teorias centradas no comportamento e as teorias centradas na cognição. Estas teorias assumem que não é o valor da recompensa em si que modifica a frequência de um determinado comportamento, mas sim as crenças que o sujeito tem acerca do que poderá recompensar. A teoria da aprendizagem social pretende explicar e prever as escolhas que os sujeitos fazem quando confrontados com diversas alternativas do comportamento, isto é, em situações de tomada de decisão (Jesus, 2000). Desta forma, esta teoria recebe influências de várias correntes: da behaviorista, pela utilização da noção de reforço, da cognitiva, através do

conceito de expectativa e, finalmente, da psicológica, pela noção de personalidade. A noção de expectativa tornou-se o conceito-chave da teoria, uma vez que o sujeito vai desenvolver o seu comportamento em função da expectativa que tem do resultado do mesmo.

Passando às teorias centradas na cognição, numa perspetiva cognitivista no estudo da motivação humana, Weiner (1972) considerou que o sujeito é considerado aprendizagem e comportamento, visando alcançar metas que possibilitem a sua realização no mundo, devendo para tal os agentes educativos reconhecer a sua autonomia e responsabilizá-los pelos seus comportamentos. A teoria da atribuição causal de Weiner (1992) constitui a base teórica de grande parte das investigações realizadas no domínio da psicologia da motivação. O objetivo desta teoria é explicar as causas dos sucessos e dos fracassos no seu comportamento.

Finalmente, as teorias da motivação centradas no ego defendem a ideia de que, desde o nascimento, o ser humano é embrenhado num processo de desenvolvimento intrínseco a ele próprio com tendência para uma organização mais elaborada e extensiva. A teoria da autodeterminação apresentada por Deci e Ryan (1985) defende que o sujeito está motivado intrinsecamente quando exerce a tarefa pelo prazer que daí advém e, por isso, não necessita de recompensas externas. Neste caso, o sujeito é autónomo e a regulação do seu comportamento e o valor associado a ele foram internalizados. Essa mesma regulação considera-a interessante e, como tal, efetua-a de forma voluntária. Quando o sujeito inicia uma tarefa sob pressões externas, o seu comportamento torna-se controlado por contingências externas e, por isso, não é autónomo. A tarefa é desenvolvida não pelo prazer que dela advém, mas por razões externas.

Verificámos que o interesse pelo estudo da motivação humana tem acompanhado os psicólogos de várias épocas, todos eles apresentando os mesmos objetivos – demonstrar de que forma a motivação humana influencia a sua relação com o meio e o seu comportamento. Em contexto educativo, podemos confirmar ao longo da nossa investigação que a participação dos estudantes em programas de mentoria contribui para melhorar a sua motivação académica.

3.4. A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A teoria da autodeterminação é uma macroteoria da motivação humana, do desenvolvimento da personalidade e do bem-estar. Desenvolvida por Deci e Ryan (1995, 2009), defende que todo o ser humano apresenta uma tendência natural para o crescimento pessoal e para a integração psicológica. Esta teoria encontra-se integrada nas teorias

psicológicas organísmicas e holísticas e demonstra que o ser humano é ativo por natureza e direcionado para o crescimento, para o desenvolvimento e para a integração de experiências intrapsíquicas e interpessoais, construindo-se a partir dos fatores ambientais e culturais num eu unificado (Deci & Ryan, 1985, 2000a, 2008).

Esta teoria tem como foco principal de interesse o conceito de *volição* (Deci & Ryan, 1985, 2000a, 2008). Deci e Ryan definem o conceito de *volição* como sendo a vontade própria do sujeito ou a sua autodeterminação, sendo esta determinada através da liberdade de escolha e competência do sujeito. Contudo, o comportamento do indivíduo só é determinado a partir desta vontade própria conjugada com os fatores sociais e culturais nos quais o sujeito está inserido. Nesta linha de pensamento, a teoria da autodeterminação apresenta-se como uma macroteoria que se debruça sobre a motivação humana desenvolvida a partir dos recursos específicos de cada sujeito e que vão determinar a autorregulação do seu comportamento. Para tal, é necessário estarem asseguradas as três necessidades psicológicas básicas e inatas ao ser humano: a necessidade psicológica básica de competência (capacidade para realizar eficazmente as ações), a necessidade psicológica básica de autonomia (capacidade para regular as próprias ações) e a necessidade psicológica básica de proximidade (capacidade de criar e desenvolver relações interpessoais e sociais). Estas três necessidades encontram-se na base do comportamento intrínseco do ser humano e nas formas autodeterminadas da motivação extrínseca. Elas podem ser potenciadas ou inibidas pelos contextos sociais e culturais (Deci & Ryan, 1985, 2002; Ryan & Deci, 2000a).

A teoria da autodeterminação é considerada uma macroteoria da motivação humana porque se compõe em cinco subteorias complementares e integradas (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000 b).

3.4.1. SUBTEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA (COGNITIVE EVALUATION THEORY)

Tendo sido a primeira subteoria a ser desenvolvida, tem como foco principal de estudo observar de que forma o contexto social e as interações interpessoais exercem uma forte influência na motivação intrínseca. Determina que estes fatores sociais e interpessoais promovam o sentimento de competência, autonomia e proximidade no ser humano. Assim, o estado emocional do sujeito pode ser afetado por recompensas, prazos, incentivos e *feedback* na percepção da autonomia e da competência.

3.4.2. SUBTEORIA DA ORIENTAÇÃO DA CAUSALIDADE (CAUSALITY ORIENTATION THEORY)

Esta subteoria descreve as diferenças individuais na motivação e mostra como as diferenças regulam o comportamento humano. O envolvimento nas tarefas e a forma como o sujeito orienta o seu comportamento é determinado pelas diferenças individuais e pelas características internas (autonomia *versus* controlo), pois os indivíduos com maior autonomia regulam os seus comportamentos com base nos seus interesses e valores pessoais, atuando em consonância com os mesmos. Pelo contrário, os sujeitos mais autónomos agem em função de recompensas externas ou a partir da aceitação dos outros. Por último, os indivíduos com uma orientação impessoal (desmotivados) regulam o seu comportamento sem intencionalidade atribuída, facto que se deve à falta de controlo pessoal ou competência.

3.4.3. SUBTEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS THEORY)

Esta subteoria refere que a motivação intrínseca é o resultado da satisfação de três necessidades psicológicas básicas e inatas do ser humano: necessidades de autonomia, de competência e de proximidade. Quando o contexto social potencia o desenvolvimento destas três necessidades básicas, o sujeito tende a envolver-se mais nas tarefas e a expressar maior bem-estar, orientando o seu comportamento de forma intrínseca, experienciando prazer e satisfação nas suas realizações.

O ser humano expressa-se pela sua natureza biológica: ativo/passivo, construtivo/indolente e positivo/negativo. Os contextos sociais funcionam como catalisadores destes elementos diferenciadores do ser humano, tornando-o mais motivado, enérgico e integrado em algumas situações, domínios e culturas do que noutros.

A investigação caminha no sentido de perceber as causas do comportamento humano, mas também as condições sociais que otimizam o desenvolvimento, a performance e o bem-estar humanos (Ryan & Deci, 2000). Neste sentido, o principal foco da teoria das necessidades psicológicas básicas refere a importância da satisfação de três necessidades psicológicas básicas e inatas na vida dos seres humanos: a necessidade psicológica de autonomia, de competência e de proximidade (Deci & Ryan, 2000). Segundo estes autores, «necessidade» significa os nutrientes inatos e essenciais para o contínuo crescimento e para o bem-estar físico, psicológico e social (Deci & Ryan, 2000). Estes fatores são essenciais, pois precisam de se tornar mais enérgicos pelos fatores intrínsecos (interesses e vontades pessoais)

e pelos fatores externos (recompensas e elogios). No caso de não existir uma fonte que impulse a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e proximidade, o sujeito pode desenvolver comportamentos desviantes e mal-estar psicológico.

A proposta de uma necessidade de competência como fator determinante da motivação intrínseca foi baseada nos trabalhos de White (1959), que utilizou a noção de competência para definir a capacidade que o organismo possui de interagir de forma satisfatória com o seu meio. Nesta linha de pensamento, Deci e Ryan (2000) caracterizam a necessidade psicológica de autonomia (*autonomy*) como uma experiência de volição e liberdade psicológica, isto é, a capacidade que o próprio sujeito tem em organizar, iniciar e dirigir um comportamento, participando de forma voluntária e espontânea na ação.

A necessidade psicológica básica de competência (*competence*) (White, 1959) refere-se à capacidade do indivíduo interagir de uma forma satisfatória com o meio, com a percepção de autoeficácia e prazer na obtenção dos resultados desejados, relacionando-se assim com a realização e percepção dos comportamentos e na potenciação em procurar novas capacidades e conhecimentos. A necessidade de competência reflete a propensão para atingir desafios (Bernard, 1992) em função do desenvolvimento de uma boa autoestima e autoconfiança.

A necessidade psicológica básica de proximidade (*relatedness*) (Baumeister & Leary, 1995) diz respeito à tendência natural que todo o ser humano tem em estabelecer relações vinculativas com pessoas significativas, ou seja, a importância da vinculação e dos afetos na relação com o outro, onde a percepção de suporte e segurança é fundamental para um bom desenvolvimento (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). A proximidade tem um papel importante na transmissão cultural e na internalização de valores (DeCharms, 1968).

A relação entre estas três necessidades psicológicas básicas caracteriza-se por ser sinérgica e dialética, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de regulação de autonomia requer e beneficia da regulação da necessidade de proximidade e vice-versa. No entanto, o desenvolvimento da capacidade de regulação da competência é beneficiado também pela regulação da necessidade de autonomia e proximidade.

A promoção e satisfação de cada uma das necessidades psicológicas é um reforço para a concretização das outras e só existe efetivamente equilíbrio quando estas são igualmente realizadas, provocando assim uma sensação de bem-estar no indivíduo (Deci & Ryan, 2000).

O conceito de autonomia utilizado nesta teoria é diferente do conceito de individualismo ou independência, pois, segundo a teoria da autodeterminação, o oposto de

autonomia é heteronomia, ou seja, os indivíduos que percebem as suas ações com um elevado grau de autonomia acreditam que as suas ações ou comportamentos são dirigidos por eles próprios e são experienciados como verdadeiros interesses e valores pessoais. A heteronomia diz respeito a comportamentos desenvolvidos pelo sujeito, mas sob pressões externas.

As necessidades de competência e autonomia contribuem em larga escala para o bem-estar, no entanto importa ressaltar que a teoria da autodeterminação não refere a existência de uma ligação direta entre competência e autonomia, considerando-as mesmo como independentes. Neste sentido, podemos afirmar que estas três necessidades psicológicas básicas são essenciais para o desenvolvimento saudável do estudante. Assim, a necessidade de autonomia representa o conjunto das ações pessoais (Deci & Ryan (1990), estando associada à vontade de experienciar a possibilidade de escolha e volição nas transações ambientais no que concerne a definição de objetivos e ações pessoais (Deci & Ryan, 1985; Reeve, Nix & Hamm, 2003).

A necessidade de competência está associada a uma necessidade de mestria do ambiente (Schunk & Zimmerman, 2006) e a uma vontade de ser eficaz nas atividades realizadas ou na prossecução de objetivos.

Por último, a necessidade de proximidade está associada a uma vontade de ser parte integrante de um ou mais grupos e a uma necessidade de estar em relação com os outros (Guimarães, Bzuneck & Sanches, 2002).

Para Baumeister e Leary (1995), os estudantes que se sentem acolhidos e aceites pelos pares desenvolvem uma orientação positiva em relação à escola, aos trabalhos e às atividades escolares, bem como aos professores. Parece, assim, existir uma influência positiva das necessidades psicológicas básicas em todas as áreas do comportamento humano, possibilitando ao sujeito envolver-se e desenvolver-se de forma autónoma e competente, colhendo daí a satisfação e bem-estar requeridas para a felicidade e realização humanas.

3.4.4. SUBTEORIA DOS CONTEÚDOS DOS OBJETIVOS (GOAL CONTENTS THEORY)

Esta subteoria distingue os objetivos intrínsecos dos objetivos extrínsecos e verifica o impacto destes na satisfação e no bem-estar dos indivíduos. Investigações demonstram que as atividades desenvolvidas para a definição de objetivos intrínsecos, como, por exemplo, vinculação, relações íntimas, vida em comunidade, facilitam o bem-estar psicológico, uma

vez que este tipo de objetivos são determinados pela satisfação das três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e proximidade (Deci & Ryan, 2000).

Quando o sujeito atua tendo em conta os objetivos extrínsecos, como, por exemplo, materialismo, aparência, sucesso financeiro, não se proporciona bem-estar a longo prazo e opõe-se aos objetivos intrínsecos.

3.4.5. SUBTEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA (ORGANISMIC INTEGRATION THEORY)

Esta subteoria introduz com pormenor as diferentes formas da motivação extrínseca, bem como explica os fatores contextuais que promovem ou inibem a internalização e a integração da regulação dos comportamentos humanos (Deci & Ryan, 1985). Considera ainda a motivação extrínseca como um constructo que diz respeito a uma atividade que é feita para atingir um resultado externo e contrasta com a motivação intrínseca, que se refere ao facto de o sujeito executar uma tarefa pelo prazer que dela extrai.

Em conclusão, podemos afirmar que cada uma destas subteorias procura explicar os fatores que promovem ou inibem a motivação humana e o seu desenvolvimento de forma satisfatória.

3.5. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

Na literatura, a motivação tem sido analisada de acordo com duas categorias, que se apresentam como independentes e interligadas – a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca é o fenómeno que melhor caracteriza o potencial positivo da natureza humana, a base de crescimento, integridade psicológica e coesão social, refletindo a capacidade inata de aprendizagem e de assimilação (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a).

Na infância, a motivação intrínseca expressa-se pela manifestação de comportamentos de exploração do meio (Bowlby, 1979), tornando-se mais evidente em ambientes com maior segurança. A vinculação constitui o fator que melhor contribui para a internalização ou integração da motivação. A vinculação e a segurança sentidas pelo sujeito, juntamente com os modelos de referência, constituem a base do desenvolvimento da motivação intrínseca. Assim, os comportamentos aparecem modelados pela vinculação existente com outras pessoas, uma vez que a necessidade de se sentir vinculado é o elemento desencadeador da internalização (White, 1959).

Desta forma, parece-nos existir um ciclo de vida da motivação intrínseca que se vai alterando: intrínseca na fase inicial do desenvolvimento humano, dará lugar à extrínseca com a entrada na escola, devido às próprias exigências do sistema educativo, bem como à organização das estruturas curriculares, regressando mais adiante no processo desenvolvimentista do ser humano à motivação intrínseca.

A motivação intrínseca em contexto educacional está relacionada com o envolvimento dos estudantes na aprendizagem, na preferência por desafios e na persistência nas tarefas propostas. A motivação do estudante é o elemento crítico e impulsionador da aprendizagem. Um estudante motivado mostra-se envolvido nas tarefas escolares e aceita desafios com facilidade (Deci & Ryan, 1985). A motivação intrínseca revela-se assim um constructo importante que reflete a propensão natural do ser humano para aprender e assimilar novas aprendizagens.

Os estudos desenvolvidos em meio escolar evidenciam que a motivação intrínseca facilita a realização escolar, conduzindo o estudante a uma maior atenção, a um maior esforço e a um efetivo processamento internalizado e integrado das aprendizagens, caracterizando-se como uma tendência natural do sujeito na procura de novos desafios, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação e no valor que atribui à ação de aprender por si mesma. (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a). Assim, o conceito de motivação intrínseca é aplicado à ação realizada pelo interesse despertado pelas características inerentes à própria atividade.

A motivação intrínseca foi primeiramente estudada no comportamento animal, no qual se verificou que muitos organismos encetam um comportamento de exploração, diversão ou curiosidade mesmo na ausência de reforço ou recompensas (White, 1959). Estes comportamentos espontâneos decorrem não por benefícios positivos associados, como, por exemplo, o exercitar e estender capacidades, mas com uma propensão natural para a ação.

Também nos humanos se verificou uma tendência natural para um comportamento de exploração, tendência essa que é motivacional e natural e que constitui um elemento crítico no desenvolvimento cognitivo, social e físico, uma vez que é executada através da ação inerente ao interesse pelo crescimento no conhecimento e nas competências (Deci & Ryan, 1985). Esta inclinação para aprender e manifestar interesse no que é novo, na assimilação e na aplicação criativa do conhecimento ultrapassa a primeira infância, sendo transversal ao desenvolvimento e crescimento humanos, passando pelo desempenho, pela persistência e pelo bem-estar ao longo das diferentes fases da vida (Deci & Ryan, 1985).

A motivação intrínseca existe entre o sujeito e as suas atividades, pois as pessoas estão motivadas para umas atividades e não para outras, isto é, enquanto algumas atividades tornam-se interessantes para uns sujeitos, essas mesmas atividades não despertam qualquer interesse para outros sujeitos.

O conceito de motivação intrínseca levantou diferentes reações nos psicólogos behavioristas entre 1940 e 1960. Assim, a teoria operante de Skinner (1953) afirmou que todos os comportamentos eram motivados pelo reforço e, por isso, os comportamentos intrinsecamente motivados dependem dos reforços atribuídos à própria atividade. Esta corrente procurou conhecer quais as atividades que se mostram interessantes para os sujeitos.

Já a teoria da aprendizagem de Hull (1943) defendeu que as atividades intrinsecamente motivadas são aquelas que asseguram a satisfação das necessidades básicas. Nesta linha de pensamento, DeCharms (1968) refere que o comportamento intrinsecamente motivado tem por base a necessidade do sujeito ser um agente causal do seu comportamento e destino.

Estudantes motivados intrinsecamente demonstram um interesse genuíno pelas aprendizagens, identificam-se com os conteúdos e com as tarefas, demonstram maior facilidade em aprender e assimilar novos conhecimentos e despendem mais tempo e esforço no desenvolvimento das tarefas (Deci & Ryan, 2000a; Deci, Vallerand, Miquelon 2016; Niemiec & Ryan, 2009). A atividade intrinsecamente motivada é, assim, uma atividade intencional que promove a expansão das capacidades próprias e o desenvolvimento cognitivo (Deci & Ryan, 2000a).

Existem vários estudos que demonstram que a motivação intrínseca e as formas mais autorreguladas da motivação extrínseca facilitam e promovem um melhor desempenho académico (Ryan & Deci, 2000), emoções positivas na sala de aula (Vallerand *et al.*, 2016) e uma maior autoestima (Deci & Ryan, 1985), justificando, assim, o interesse dos investigadores no estudo dos fatores promotores da motivação intrínseca e nas formas autorreguladas da motivação extrínseca.

Sujeitos intrinsecamente motivados para a ação, em comparação com sujeitos extrinsecamente motivados, apresentam não só mais interesse, mais confiança, melhor desempenho, mais persistência e entusiasmo nas atividades académicas (Deci & Ryan, 1991), mas também maior autoestima e maior bem-estar (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a).

Deci (1975) defende que o sujeito não tem necessidade de competência, mas sim de competência autodeterminada, distinguindo na base da sua teoria a motivação intrínseca da

motivação extrínseca, refere que enquanto a primeira é determinada pelo interesse do sujeito na tarefa, a segunda é estimulada por um incentivo externo associado ao resultado na tarefa (Fontaine, 1991).

O conceito de motivação extrínseca tem sido aplicado ao comportamento orientado para a obtenção de algo exterior à atividade, sendo também designado por «motivação instrumental» devido ao facto de existir sempre um fator ou uma causa externa (material ou psicológica) responsável pela ação ou pelo comportamento. Quando motivado extrinsecamente, o indivíduo percebe um *locus* de causalidade externo, ou seja, a origem e o desenvolvimento da ação são externos à própria vontade do sujeito, por exemplo, o estudante estuda porque os pais o obrigam, de forma a que aquele consiga tirar boas notas, recebendo, em contrapartida, um prémio.

Neste sentido, a atividade extrinsecamente motivada foi durante muito tempo concebida como extremamente regular e intencional, revestindo-se por isso de um reduzido potencial de aprendizagem e de desenvolvimento. A ação extrinsecamente motivada está, na sua maioria, dependente de contingências externas, não controláveis pelo sujeito, limitando, assim, a ação autoiniciada e autodirigida do sujeito sobre o mundo e, consequentemente, dificultando a aprendizagem autónoma e a otimização do desenvolvimento (Deci & Ryan 2000).

Deci e Ryan (1985) defendem que o ser humano tem uma necessidade básica e inata (Kohut, 1977; Ryan *et al.*, 1991) de estabelecer relações interpessoais, permitindo-lhe transformar objetos externos em objetos internos com recurso à internalização. Neste sentido, torna-se necessário perceber este conceito.

O conceito de internalização foi estudado por Deci e Ryan (1985, 2000, 2005) no âmbito do *continuum* da motivação extrínseca apresentado. A internalização é um processo proativo, ou seja, os indivíduos adquirem crenças, normas, valores e atitudes comportamentais de uma forma externa e progressivamente transformam essas motivações controladas em atributos pessoais, valores ou estilos de regulação não requerendo mais a presença de contingências externas.

Ryan e Deci (2000a) identificaram quatro estilos de regulação externa do comportamento, correspondendo a diferentes graus de internalização através de um *continuum*: regulação externa, introjeção, identificação e integração.

A teoria da autodeterminação distingue quatro tipos diferentes de motivação extrínseca, em função de quatro níveis de internalização dos motivos ou graus de autodeterminação. Os dois primeiros níveis, correspondentes às regulações externa e introjetada, regulam o comportamento motivado de forma controlada. Já o terceiro e quarto níveis, que dizem respeito às regulações identificada e integrada, regulam o comportamento motivado de forma autónoma (Deci & Ryan, 2002; Litalien, Morin, Gagné, Vallerand, Losier & Ryan, 2017; McGraw & McCullers, 1979; Ryan & Deci, 2002).

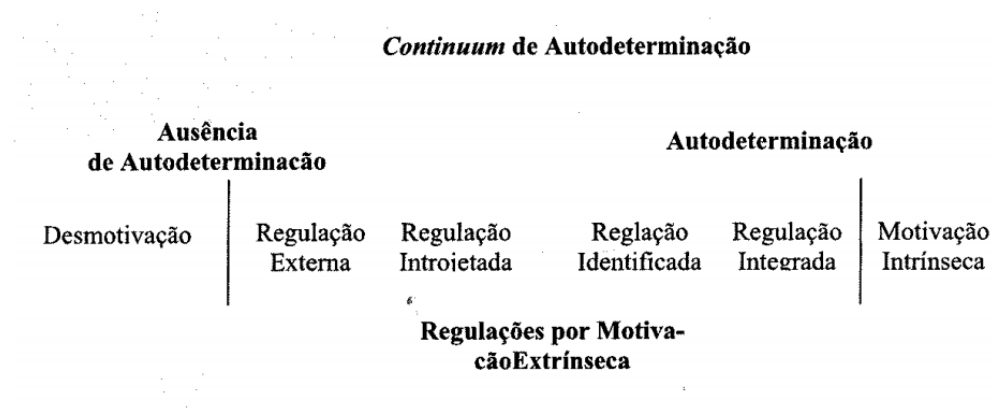


Figura 1. Continuum da Teoria da Autodeterminação (retirado de Guimarães & Bzuneck (2008: 103)

Partindo do extremo esquerdo, a desmotivação é o estágio de ausência de intenção para a ação. Quando desmotivado, o sujeito carece de intencionalidade para o comportamento. A desmotivação resulta da não atribuição de valor a uma atividade (Ryan, 1995), de uma ausência de sentimento para agir (Deci, 1975) ou ainda de uma descrença na produção de um resultado desejado (Kasser, 2009) e refere-se a um estado de falta total de motivação, isto é, a ausência total de interesse em agir. O sujeito, quando desmotivado, age apenas a partir de propostas. A desmotivação resulta da desvalorização da atividade (Ryan, 1995).

Seguindo para a direita no *continuum*, Deci e Ryan (1985) apresentam cinco tipos de comportamentos motivados: quatro tipos na motivação extrínseca (motivação extrínseca por regulação externa; motivação extrínseca por regulação introjetada; motivação extrínseca por regulação identificada; motivação extrínseca por regulação integrada) e a motivação intrínseca.

Do lado menos desenvolvido da motivação extrínseca encontra-se a regulação externa, que implica a existência de um *locus* de causalidade externo. Este é o tipo de motivação estudada pela maioria dos psicólogos das teorias operantes da motivação e visa a obtenção de um resultado, contrastando com a motivação intrínseca.

Parece existir uma correlação estreita entre a motivação externa e a falta de interesse, ou seja, não existe empenho e envolvimento na tarefa por parte de quem a executa. Trata-se de um tipo de motivação desenvolvido a partir do precedente, no entanto existe apenas pela presença de contingências externas – a motivação extrínseca por regulação externa liga-se à necessidade de satisfação, de um pedido externo ou para a obtenção de uma recompensa. Os sujeitos que expressam comportamentos regulados externamente, controlados ou alienados, têm as suas ações reguladas por um *locus* de causalidade totalmente externo (DeCharms, 1968).

Assim, neste nível de regulação externa, o sujeito envolve-se em atividades por razões exteriores a ele próprio (promessa de uma recompensa, ameaça de punição, obedecer a uma ordem/regra). O *locus* de causalidade ou razão para a ação é externo, estando situado totalmente fora do indivíduo e associado aos piores correlatos de bem-estar, à presença de sentimentos depressivos, a uma menor persistência nas tarefas e a uma menor afetividade do comportamento (Vansteenkiste, Matos, Lens & Soenens, 2006). A título de exemplo, o estudante pode dar o seu melhor na escola porque, se passar de ano, os pais oferecem-lhe um portátil.

Prosseguindo no *continuum*, aparece-nos um segundo tipo de motivação extrínseca, agora por regulação introjetada. A regulação introjetada descreve um tipo de regulação extrínseca que é ainda muito controlada, porque o sujeito realiza as ações sob pressão, a fim de evitar a culpa, a ansiedade ou, então, para alcançar uma melhoria ou orgulho próprio.

A forma clássica da regulação introjetada é o envolvimento do ego (DeCharms, 1968; Nicholls, 1984; Ryan, 1982) no comportamento, no qual a pessoa está motivada para demonstrar capacidades no sentido de manter sentimentos válidos. O *locus* de causalidade na regulação introjetada é externo ao sujeito, não fazendo parte do eu. A regulação externa (sendo interpessoalmente controlada) e a regulação introjetada (sendo intrapessoalmente controlada) formam um compósito de motivação controlada (Williams & Deci, 2000). Este segundo nível, chamado de regulação introjetada revela o primeiro passo na direção da internalização e da integração do comportamento. Aqui, o comportamento é motivado por pressões ou controlos internos que não são consonantes ou são estranhos ao sentido de identidade pessoal, como, por exemplo, a culpa, a vergonha e o remorso. A regulação introjetada representa uma forma externa de regulação controlada (*locus* de controlo externo e ausência de autodeterminação), parcialmente internalizada. Por exemplo, um estudante pode dar o seu melhor nas tarefas escolares para ter boas notas e, assim, não desapontar os pais.

De seguida, no *continuum*, aparece a motivação extrínseca por regulação identificada, constituindo uma forma mais autónoma que a precedente. Aqui, a regulação do comportamento é totalmente assumida pelo eu, pois o sujeito sente mais liberdade e vontade porque o comportamento está mais congruente com os seus objetivos e identidades. O sujeito percebe a causa do seu comportamento e começa a construir um *locus* de causalidade interno.

As ações extrinsecamente motivadas por regulação identificada tornam-se bons integradores da autodeterminação. A pessoa identifica-se com uma importância pessoal do seu comportamento. A identificação reflete a consciência do valor do objetivo do comportamento e, conseqüentemente, da sua regulação. A regulação identificada está associada a um aumento de interesse e satisfação com o ambiente escolar e a estilos de *coping* positivos. Quanto mais autónoma for a motivação extrínseca, mais associada está ao envolvimento do sujeito (Connell & Wellborn, 1991), apresentando melhor desempenho escolar (Vanteenkiste *et al.*, 2006), menor *dropout* (Vallerand & Bissonnette, 1992), grande capacidade de aprendizagem (Williams *et al.*, 2000) e bons resultados pedagógicos (Reeve, Nix & Hamm, 2003).

Portanto, na regulação identificada, a atividade é realizada porque é aceite pelo sujeito como um passo no sentido de atingir um objetivo pessoalmente importante. O sujeito identifica-se com o valor subjacente a esse objetivo ou a uma determinada tarefa, aceitando a regulação inerente como sua. Este comportamento é instrumental para alcançar um objetivo futuro definido e valorizado pelo sujeito, o que o torna relativamente autónomo. É o caso do estudante que estuda porque isso lhe permite ter boas notas, entrar na faculdade e ser, no futuro, um profissional competente. Este objetivo é importante para si.

Mais adiante, no *continuum*, temos a forma mais autónoma de motivação extrínseca, a motivação por regulação integrada. A regulação integrada ocorre quando a regulação identificada foi completamente assimilada e internalizada pelo eu. Este tipo de motivação está muito próximo da motivação intrínseca, sendo ambas autónomas e sem conflitos. O comportamento motivado pela regulação integrada é feito pelo seu valor instrumental, executado em relação a algum resultado que pode estar separado do comportamento, mas que é completamente assimilado pelo eu.

A regulação integrada pressupõe que a pessoa tenha pleno sentido de que o comportamento é uma parte integrante da sua pessoa. Esta é a forma mais desenvolvida da motivação extrínseca e partilha algumas qualidades com a motivação autónoma, ou seja, a

motivação intrínseca. A motivação por regulação integrada é, a par da motivação intrínseca, considerada como a forma de motivação extrínseca mais autónoma ou autodeterminada. Chandler e Connel (1987) designam a regulação integrada como “*the integration of separate identifications into one’s coherent sense of self*”, distinguindo-as o facto de a primeira ser autotélica e a segunda instrumental, embora, em ambos os casos, o *locus* de causalidade seja percebido como internamente regulado e controlado pelo sujeito. A ação é motivada por uma razão extrínseca, mas totalmente congruente com os valores e o autoconceito do sujeito. Neste caso, o estudante dá o seu melhor na escola porque estudar está alinhado com os seus outros valores, interesses e filosofia de vida.

Por último, no *continuum*, e totalmente à direita, temos a motivação por regulação intrínseca, na qual o comportamento regulado intrinsecamente existe pelo próprio prazer que dele advém. Assim, a motivação intrínseca reconhece no ser humano uma tendência natural para a assimilação, mestria, interesse espontâneo e exploração, que contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

A consideração dos graus de regulação da ação torna a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca menos relevante. Compreendemos agora a razão pela qual a teoria da autodeterminação abandonou a distinção clássica entre motivação autónoma e motivação controlada. O que interessa é saber se o sujeito controla o seu comportamento ou se este é externamente controlado (Husman & Lens, 2009). A motivação autónoma diz respeito a atividades intrinsecamente motivadas ou extrinsecamente motivadas, se reguladas, por razões identificadas e integradas. A motivação controlada refere-se a atividades extrinsecamente motivadas, reguladas por razões externas ou introjetadas.

Em termos gerais, a investigação tem revelado que a motivação/regulação autónoma é qualitativamente superior à motivação/regulação controlada. Está associada a menores índices de abandono escolar, a um maior nível de aprendizagem e criatividade, a um processamento de informação menos superficial, a resultados académicos superiores e a um maior bem-estar (Vansteenkiste *et al.*, 2006).

3.5.1. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E APRENDIZAGEM

Em 1975, Deci escreve o livro *Motivação Intrínseca*, no qual apresenta a organização da conceção teórica da motivação intrínseca, afirmando que as “pessoas para estarem motivadas intrinsecamente têm de se sentir competentes e autodeterminadas”. Reiterando as conceções de Skinner (1993), Deci afirma também que os comportamentos intrinsecamente

motivados são independentes das consequências externas, referindo que, para que haja motivação intrínseca, as necessidades psicológicas básicas têm de estar asseguradas. Assim, para Deci (1975), todo o comportamento intrinsecamente motivado tem, na sua base, satisfeitas as necessidades psicológicas, tais como a autonomia, a competência e a proximidade.

Para Monteiro (2003), a motivação em contexto de aprendizagem relaciona-se com três aspetos: (i) a motivação que depende da perceção que os estudantes constroem de si mesmos; (ii) os objetivos pessoais, que têm um papel muito importante no estabelecimento e na manutenção da motivação para continuar a realizar a tarefa; e (iii) a motivação como um processo interno, que é influenciado pelas crenças pessoais mantidas pelos contextos educacionais, nomeadamente aquilo que os professores fazem, os materiais que utilizam e as práticas usadas.

Monteiro (2003) refere ainda que existem diferenças quanto à origem, à natureza da motivação e aos próprios conceitos de aprendizagem. De acordo com esta mesma autora, as motivações e o comportamento humano “caminham de mãos dadas”. Contudo, esta posição teórica foi-se alterando para explicar o comportamento em contexto de aprendizagem – de uma abordagem focada em observações diretas evoluiu-se para uma abordagem indireta, ou seja, passou-se de uma orientação behaviorista para uma orientação cognitivista, sociocognitivista e histórico-cultural. O processo motivacional, responsável por iniciar e manter a aprendizagem e o processo metacognitivo, e a autorregulação passam a ser valorizados.

Tendo por base os trabalhos de Deci e Ryan (1985), verificamos que a motivação intrínseca representa uma das principais fontes da aprendizagem (Ames & Ames, 1992). Poderíamos dizer que a motivação intrínseca se centra no processo de aprendizagem, enquanto a extrínseca se centra no produto da aprendizagem. Deste modo, Deci e Ryan (1985) consideram que as necessidades de autodeterminação, juntamente com a necessidade intrínseca de competência, funcionam como fontes de energia do comportamento. Promover a autodeterminação implica facilitar uma estrutura orientadora, informação e apoio no contexto da interação, no sentido de desenvolver a autonomia do aluno (Monteiro, 2003).

Deci (1975) considera que a motivação intrínseca é inata e que se vai diferenciando de forma a direcionar os interesses dos indivíduos para determinadas atividades. Para este autor, os fatores do meio em que o jovem vive influenciam as atividades para as quais os interesses

do jovem estão orientados, afetando, deste modo, a sua experiência de competência e autodeterminação.

As atividades devem ser suficientemente desafiantes para serem interessantes e promoverem a motivação (Monteiro, 2003). Os processos de internalização permitem que os comportamentos motivados extrinsecamente se tornem progressivamente motivados intrinsecamente (Monteiro, 2003).

Quando os estudantes estão motivados por objetivos de aprendizagem, e orientados no sentido de desenvolverem novas capacidades, de compreenderem o seu trabalho e de se envolverem nos processos de aprendizagem com maior satisfação, há um aumento da competência. Estes estudantes preferem tarefas desafiantes e estão mais preocupados com o seu progresso individual do que em fazer comparação com os resultados que os seus colegas alcançaram, tendendo a despendar mais tempo na realização de tarefas e persistir perante as dificuldades encontradas na realização das mesmas. Acreditam ainda que o esforço os conduz ao sucesso e que o insucesso pode ser remediado por uma mudança nas estratégias de aprendizagem (Ames & Ames, 1992).

Em contrapartida, os objetivos orientados para a realização estão normalmente associados a um padrão motivacional no qual os sujeitos evitam as tarefas desafiantes (Dweck, 1985) e apresentam sentimentos negativos após um insucesso, considerando que não têm grandes capacidades para a tarefa realizada (Allen & Eby, 2004). Normalmente, utilizam tarefas superficiais e a curto termo (Allen, Eby, Pottet, Lentz & Lima, 2004).

A motivação extrínseca requer uma instrumentalidade entre a atividade e as consequências que daí advêm, tais como recompensas e prémios, e advém dos resultados externos que a atividade obtém. Deci (1971) concluiu que as recompensas externas tangíveis podem diminuir a motivação intrínseca, enquanto os elogios verbais podem aumentá-la. Deste modo, as motivações intrínseca e extrínseca podem ser influenciadas de forma positiva ou negativa.

A teoria da autodeterminação sugere que os fatores externos, como, por exemplo, recompensas tangíveis, prazos (Deci, Driver, Hotchkins, Robbins & Wilson, 1993), controlo (Leeper & Nisbett, 1975) e avaliações (Pyryt, 2008) tendem a diminuir os sentimentos de autonomia, provocando uma mudança no *locus* de causalidade de interno para externo (Berlyne & Hunt, 2001; DeCharms, 1968) e, consequentemente, diminuindo a motivação intrínseca. Contudo, fatores como por exemplo a possibilidade de escolha nas tarefas, tendem

a aumentar os sentimentos de autonomia, alterando o seu *locus* de causalidade de externo para interno, aumentando, deste modo, a motivação intrínseca.

As atividades satisfatoriamente desafiantes e motivadas intrinsecamente facilitam o desenvolvimento da motivação intrínseca, procurando no sujeito um sentimento de competência sempre que este seja responsável pelo sucesso do seu desempenho (Sanford, 1962; Ryan, 1982). Na presença de *feedback* negativo, a percepção da competência diminui, levando ao abaixamento da motivação, quer intrínseca quer extrínseca, deixando o sujeito desmotivado (Deci & Ryan, 1985).

Assim, os estudos mostram que atividades, altamente desafiantes e intrinsecamente motivadas, e cujo *feedback* é positivo (Deci, 1971), facilitam a motivação intrínseca uma vez que promovem um sentimento de competência e responsabilidade nos desempenhos de sucesso (Ryan, 1982). Neste sentido, para estar fortemente envolvido e empenhado nas tarefas académicas, o estudante deve ter uma autorregulação eficaz do seu comportamento que lhe permita manter a motivação intrínseca nas tarefas, aumentar os resultados académicos, melhorar a autoestima e o autoconceito, essenciais para a realização e satisfação pessoais.

Além da qualidade dos objetivos e níveis de regulação comportamental, a investigação inserida no âmbito da teoria da autodeterminação explorou igualmente as relações existentes entre a motivação autónoma e as condições ambientais, que contextualizam a aprendizagem (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Schunk & Zimmerman, 2006). A teoria da autodeterminação deu especial importância ao estilo motivacional do professor, entendendo-o num *continuum* que vai desde um estilo altamente controlador a outro altamente reforçador da autonomia do aluno (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000, 2002).

Nesta linha de pensamento, e de acordo com a teoria citada, o apoio à autonomia é um comportamento interpessoal, no qual o professor nutre e apoia a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e proximidade dos estudantes (Reeve *et al.*, 2003), associando-se a uma motivação autodeterminada. Contrariamente, o controlo dos estudantes pelo professor coarctar e põe em conflito, ou inviabiliza totalmente, a satisfação das necessidades básicas dos estudantes ao subordinar o desejo de autonomia e volição, típico da aprendizagem autodeterminada, à agenda do professor, determinante em qualquer contingência de aprendizagem.

É de notar que o apoio à autonomia dos alunos é expresso, em sala de aula, através das práticas de instrução do professor. A teoria da autodeterminação distinguiu as práticas de

instrução dos professores, associadas ao apoio das práticas de instrução autónomas (Rhodes, 1994, 2005, 2006). No entanto, os professores que promovem a autonomia dos estudantes tentam satisfazer os recursos emocionais internos dos mesmos: conciliam as tarefas de instrução com as preferências, os interesses, as competências e a possibilidade de escolha e de iniciativa dos alunos; evitam utilizar reguladores externos do comportamento; utilizam um registo de linguagem informativa; comunicam o valor da tarefa; explicam a utilidade e a importância da tarefa; reconhecem e aceitam expressões emocionais fortemente negativas aos estudantes; dão oportunidade aos estudantes de trabalharem à vontade e de falarem entre si; encorajam o esforço, a persistência; elogiam sinais de progresso individual; e ouvem atentamente os estudantes, mostrando-lhes um conhecimento claro das suas perspetivas.

Os professores que fazem uso de práticas de instrução mais controladoras estabelecem uma agenda à qual os estudantes devem obedecer, utilizam um registo de linguagem imperativo, impõem prazos e salientam as avaliações externas, monitorizam os trabalhos, dão diretrizes e ordens, incentivando-os a pensar, sentir e reagir de forma consistente com os programas de mudança de comportamentos preconizados.

Em geral, as práticas de instrução que apoiam a autonomia estão associadas à experiência de uma variedade de resultados educativos adaptativos nos estudantes, relacionados com uma maior autonomia e competência adquiridas. Estão ainda associadas a um funcionamento mais positivo, em termos da autodeterminação na aprendizagem, envolvimento em sala de aula, emotividade, criatividade, motivação intrínseca, bem-estar psicológico, compreensão conceptual, processamento de informação ativa e profunda, rendimento académico, adaptação e persistência na aprendizagem (Black & Deci, 2000; Deci *et al.*, 1993; Grolnick & Ryan, 1987; Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984; Reeve *et al.*, 2003; Reeve, Jang, Carrell, Jean & Barch, 2004; Ryan & Grolnick, 1986; Rhodes, Bogat, Roffman, Edelman & Galasso, 2002; Vansteenkiste *et al.*, 2006).

Em oposição, as práticas de instrução controladoras minam o sentido de autonomia dos estudantes, interferem com a sua autodeterminação e ativam formas externas e introjetadas de motivação extrínseca, controladas pelo desejo de alcançar recompensas e evitar a punição. Estão, ainda, associadas à experiência do estudante através de uma variedade de resultados educativos desadaptativos, tais como um envolvimento superficial e restrito na aprendizagem (Ryan & Deci, 2000), o desenvolvimento de um padrão desmotivacional (Deci & Ryan, 1985), a experiência de ameaças ao bem-estar e à autoestima (Soenens,

Vansteenkiste, Duriez, Luyten & Goossens, 2005) e à diminuição da persistência e do esforço (Benware & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987).

Alguns estudos de natureza correlacional, realizados no âmbito da teoria da autodeterminação, concluíram que a aprendizagem e o rendimento académico dos alunos são potenciados quando o ambiente de aprendizagem promove objetivos intrínsecos (imediatos e futuros) de forma autónoma (Vansteenkiste e tal., 2004,2005).

3.6. CONTRIBUTO DA MENTORIA NO DESENVOLVIMENTO DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

No contexto educacional, a teoria da autodeterminação focaliza a promoção do interesse e o envolvimento dos estudantes na aprendizagem, na valorização da educação e na confiança nas próprias capacidades e atributos (Deci & Ryan, 2000). Passamos a apresentar alguns estudos de mentoria, nos quais a motivação do estudante foi evidenciada como um dos componentes que mais benefícios teve neste tipo de intervenção.

Em 2000, o *The Healthy Students Mentoring Program* foi desenvolvido numa faculdade do ensino público, em Chicago, nos Estados Unidos da América com estudantes dos cursos de economia e de gestão (King, 2002). O programa decorreu em formato longitudinal entre janeiro e maio, tendo existido um pré-teste no início e um pós-teste no fim da sua aplicação. Foi aplicado a 200 estudantes, dos quais cinquenta eram mentores e os restantes mentorados. Tratou-se de uma mentoria de grupo, na qual um mentor era responsável por vários mentorados, sendo supervisionados pelo gabinete coordenador do programa inserido na faculdade.

O objetivo do estudo consistiu em verificar o impacto da mentoria na autoestima, na motivação e no desempenho académico dos estudantes que participaram no programa. A mentoria ocorria duas vezes por semana e em cada sessão eram dadas atividades aos mentorados, como, por exemplo, responderem a perguntas ou resolver outros desafios. No final de cada sessão eram concedidos quinze minutos para ajuda académica. Assim, o mentor disponibilizava-se para tirar dúvidas aos mentorados nas diferentes disciplinas. Por sua vez, o gabinete coordenador do programa reunia quinzenalmente com os mentores, dando-lhes todas as instruções para as sessões, apresentando os desafios e resolvendo dificuldades, caso surgissem.

Os resultados do estudo mostraram que o grupo de estudantes que participou no programa apresentava melhores níveis de motivação académica e maior autoestima (King,

2002), facto que se deve ao acompanhamento próximo dos mentorados por parte dos mentores, que decorria duas vezes por semana com atividades estruturadas. Verificou-se também que o grupo de participantes apresentou níveis de autoestima e motivação intrínseca elevados (King, 2002).

Em 2005, um outro estudo de mentoria foi levado a cabo por Karcher, numa universidade do Texas. O estudo contou com oitenta participantes, repartidos em quatro grupos: mentores (grupos experimental e de controlo) e mentorados (grupos experimental e de controlo). O objetivo do estudo foi verificar em que medida a mentoria podia ajudar os participantes em termos de motivação para o estudo, para a autoestima e para o desempenho académico.

O estudo desenvolveu-se ao longo de um ano letivo, mas com dois momentos de avaliação – um no início e outro no final do ano letivo. Concluiu-se que os participantes no programa de mentoria – o grupo experimental – apresentaram resultados superiores nas variáveis em estudo relativamente aos estudantes que não participaram no programa. As variáveis «motivação para o estudo» e «desempenho académico» foram aquelas que mais se evidenciaram. De acordo com DuBois, Holloway, Valentine e Cooper (2002), os programas de mentoria estruturados parecem ser uma boa prática para aumentar as competências pessoais e académicas dos participantes.

Um outro estudo de natureza qualitativa, conduzido por Kelly (2011), numa faculdade de gestão na Irlanda, teve como objetivo analisar a experiência dos mentores e dos mentorados em termos de motivação quando participavam num programa de mentoria. Neste estudo participaram cem alunos, sendo uma metade mentores e a outra metade mentorados, e a todos foi aplicado um pré-teste e um pós-teste no início e no final do ano, respetivamente. Assim, os resultados do estudo mostraram que, efetivamente, a mentoria tem um efeito positivo nos seus participantes quando se trata de um programa estruturado e delimitado no tempo. Neste estudo verificou-se que os mentorados aumentaram significativamente a sua motivação nas aprendizagens (Kelly, Butler, Twist, McDonnell e Kennedy, 2011).

Em 2013, na Universidade do Texas, nos departamentos de Sociologia e Antropologia, foi aplicado um programa de mentoria a 400 alunos, dos quais 200 eram mentores e outros 200 mentorados. Assim, os autores pretenderam medir não só o nível de motivação académica dos mentores, mas também dos mentorados. As díades foram constituídas aleatoriamente e todos iniciaram o programa ao mesmo tempo, sendo submetidos a dois momentos de

avaliação, no início e no final do ano letivo, respetivamente. De acordo com os autores (Morales, Grineski & Collins, 2017), a mentoria favorece consideravelmente os estudantes que participam nos programas.

Neste estudo, os resultados apresentados mostraram valores superiores de motivação intrínseca para as aprendizagens nos mentores e nos mentorados do grupo experimental no final do programa, comparativamente com os mentores e mentorados que não participaram no programa no final do ano letivo. Como tal, a mentoria parece ser um bom indicador de desenvolvimento de competências pessoais, académicas e vivenciais dos participantes (Morales *et al.*, 2017).

3.7. CONCLUSÃO

Ao longo deste capítulo, tentámos perceber de que forma a motivação intrínseca influencia positivamente as aprendizagens académicas, contrapondo-a à motivação extrínseca. Estabelecemos um paralelismo entre os diferentes tipos de motivação apresentadas por Deci e Ryan (1985) ao longo do *continuum* por eles apresentado, no âmbito da teoria da autodeterminação. Assim, de acordo com esta teoria, a motivação atravessa um percurso, que vai desde a ausência total de motivação (desmotivação), passando pela motivação extrínseca, que se desdobra em quatro subdomínios – a motivação extrínseca por controlo externo, a motivação extrínseca por regulação introjetada, a motivação extrínseca por regulação identificada e a motivação extrínseca por regulação integrada.

No extremo direito do *continuum* aparece a motivação intrínseca. Este tipo de motivação foi por nós estudado pretendendo mostrar que constitui o fator promotor do envolvimento académico e consequente sucesso académico. O estudante motivado intrinsecamente mostra-se mais empenhado nas tarefas escolares, experiencia mais autoconceito e mais autoestima, sente as vivências académicas com maior envolvimento e, consequentemente, apresenta resultados académicos superiores.

A mentoria entre pares apresenta-se como um meio que contribui para o aumento da motivação intrínseca para a aprendizagem. Vários estudos (Black & Deci, 2000; King, 2002; Vansteenkiste *et al.*, 2006) demonstraram que um ambiente de aprendizagem entre pares promove e estimula a motivação do estudante, principalmente na sua entrada para a

universidade, valoriza o seu entusiasmo académico e promove a autoestima e o autoconceito, levando a que o estudante experiencie o ensino superior de modo satisfatório.

CAPÍTULO 4. MENTORIA, AUTOCONCEITO, AUTOESTIMA

4.1. INTRODUÇÃO

Um autoconceito e uma autoestima positivos são, na opinião de alguns autores (Campbell & Campbell, 1993; Schunk, 1991; Skaalvik, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2004), fundamentais para uma aprendizagem eficaz. Um autoconceito elevado e uma autoestima também elevada levam o estudante a envolver-se mais nas tarefas académicas e, consequentemente, a ter melhores resultados académicos. Por este motivo, consideramos importante ver de que forma os programas de mentoria de pares no ensino superior podem contribuir para aumentar o autoconceito e a autoestima dos estudantes que participem nesses programas. Iremos destacar aspetos do autoconceito que consideramos de maior importância, a definição do autoconceito e da autoestima e suas relações e, por fim, a relação entre a mentoria e estes dois constructos.

4.2. DEFINIÇÃO DE AUTOCONCEITO

Rosenberg (1979) definiu o autoconceito como *“the totality of individual’s thoughts and feelings having reference to himself as an object”* (p.7). De um modo global, o autoconceito é definido como a perceção ou a representação que o sujeito tem de si próprio. Esta definição é partilhada entre a comunidade científica e é congruente com diversas perspetivas teóricas sobre o autoconceito (Campbell & Campbell, 1993; Covington, 1992; Harter, 1985; Hattie, 1992; Rosenberg, 1979). O autoconceito está intimamente ligado à noção de competência pessoal (Bong & Skaalvik, 2003) e, por isso, remete para a avaliação sobre a capacidade intelectual de um modo global e sobre as aptidões e competências mais específicas que cada sujeito detém em particular (Faria, 2003; Faria & Azevedo, 2004; Faria & Lima Santos, 2001; Harter, 1985; Marsh, 1990a; Shavelson, 2003). O autoconceito remete, então, para uma avaliação mais pura das capacidades e competências pessoais, representando a nossa perceção de competência em certos domínios de realização. O autoconceito é um julgamento sobre a competência pessoal (“eu sou...”; “eu tenho...”).

À noção de autoconceito estão associados alguns elementos-chave, tais como a sua origem. O autoconceito funda-se sobretudo em informação que o sujeito dispõe sobre as suas características e sobre as suas capacidades e competências e a direção da sua avaliação. O autoconceito é retrospectivo, dando origem a perceções, e centra-se numa avaliação orientada

para o passado que se baseia na experiência pessoal. Por conseguinte, forma-se a partir das experiências vividas em determinados domínios da ação.

Outro elemento importante é a especificidade da sua avaliação. Tradicionalmente, o autoconceito tem sido avaliado ao nível de domínios de realização (Bong & Clark, 1999; Ferreira & Santos, 1998), que, apesar de serem específicos, são sempre mais amplos do que uma situação ou tarefa particulares.

Relativamente à natureza da sua avaliação, o autoconceito está fortemente ligado à comparação social, apresentando-se como um constructo temporalmente estável, sobretudo quando avaliado em dimensões mais gerais, como, por exemplo, o autoconceito global ou geral (Harter, 1981,1982,1983; Harter & Connell, 1984; Hattie, 1997; Skaalvik, 1997).

Um aspeto importante para perceber o autoconceito é a sua compreensão multidimensional. Assim, Shavelson, Hubner e Stanton (1976, *in* Peixoto, 2003) referem que o autoconceito é organizativo: os sujeitos organizam e relacionam toda a informação que possuem sobre si próprios de forma hierárquica. Os autores consideram que no topo da hierarquia está o autoconceito geral, que se divide em duas componentes: autoconceito académico e autoconceito não académico. Descendo na hierarquia, o autoconceito académico aparece dividido em autoconceito social, emocional e físico. Contudo, a componente principal do autoconceito é o seu carácter multidimensional, uma vez que à medida que o sujeito evoluiu no seu percurso de vida vai atribuindo importância a diferentes aspetos da sua vida e, por isso, vai construindo autoconceitos diferentes.

Assim, Hubner e Stanton (1976), Markus e Nurius (1984), Markus e Wurf (1987), Marsh e Hattie (1996) referem-se ao autoconceito como a percepção que o sujeito tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si. Perante situações específicas, o indivíduo mantém uma noção do seu desempenho, podendo não só avaliar-se como competente ou incompetente, mas também achar que se saiu bem ou mal. Como o sujeito tende a observar-se da maneira como os outros o observam, vai ter tendência para construir o autoconceito em função da relação que tem com os outros. Na execução de situações específicas, vai julgar o seu desempenho e formar opinião sobre a sua competência/incompetência e a partir daí formar o seu autoconceito. No entanto, o indivíduo compara o seu comportamento com o dos seus pares sociais com quem se identifica em situações semelhantes à sua (Peixoto, 1999; Rosenberg, 1979; Schunk, 1991).

Hattie (1992), por sua vez referido por Peixoto (2003), afirma que os autoconceitos são avaliações cognitivas que incluem crenças ou conhecimentos sobre as descrições, prescrições e avaliações de nós próprios, sendo que o autoconceito vai-se modificando e consolidando com o desenvolvimento do indivíduo e regista uma maior estabilidade com a passagem deste pelas diferentes fases da vida.

Como vimos anteriormente, uma das principais características do autoconceito é ser multifacetado, sendo que o indivíduo possui diferentes dimensões do autoconceito consoante a idade, o género e o estatuto social ao longo da vida (Hattie, 1992; Marsh & Hattie, 1996; Peixoto, 1999; Wigfield & Karpathian, 1991).

Alguns estudos portugueses evidenciaram as manifestações diferenciais do autoconceito. Por exemplo, a evolução do autoconceito com a idade pode ser representada, segundo Marsh (1989), por uma curva tipo U, evidenciando-se um declínio ao longo do tempo, especificamente na idade adulta. Esta diminuição dos níveis de autoconceito com a idade foi encontrada em estudos realizados noutros contextos culturais (Peixoto & Mata, 1993), facto que pode ser explicado pela crescente noção de realismo que os indivíduos adquirem ao longo do tempo, contrapondo à autoavaliação positiva e irrealista características dos mais novos (Peixoto & Mata, 1993).

No início da idade adulta, o autoconceito torna-se diferenciado, multifacetado e estruturado (Marsh, 1989). Assim, os indivíduos abandonam as categorias globais e indiferenciadas para se descreverem e avaliarem, adotando as específicas e diferenciadas, sendo mais capazes de integrar no conceito dos próprios indivíduos o *feedback* avaliativo dos outros, aumentando com a idade, a perceção do seu autoconceito quer em termos de realizações pessoais, quer académicas (Morton, Vicent, Schiessel Hearvey & Curzon, 2017).

Em função do género, em vários estudos são observadas diferenças que confirmam a superioridade do género masculino no autoconceito académico para a matemática e, por vezes, no autoconceito global, enquanto o género feminino apresenta maior autoconceito verbal nos assuntos académicos gerais e na dimensão social (Faria, 2002). No domínio social, as raparigas são tradicionalmente distinguidas como mais competentes, nomeadamente no que se refere à expressividade, à aceitação dos outros e a verbalizações de sentimentos (Faria, 2002), enquanto no domínio físico os elevados padrões sociais de exigência em relação ao corpo e aos ideais de beleza feminina levam as raparigas a subestimar a sua aparência e competência físicas e a evidenciar resultados inferiores quando comparadas com os rapazes.

Concluindo, o género enquanto esquema de categorização e diferenciação social proporciona aos indivíduos oportunidades diferenciadas, bem como experiências e padrões de excelência diversos (Faria, 2002).

Em função do estatuto social, os resultados diferenciais nos domínios dos níveis socioprofissional e sociocultural revelam que, em contexto português, os estudantes provenientes de meios socioeconómicos mais favorecidos apresentam um autoconceito mais elevado e, consequentemente, níveis académicos também mais elevados (Faria, 2002).

Alguns autores têm utilizado instrumentos, muitos deles construídos pelos próprios, em que são designados vários tipos de autoconceitos ou de categorias que compõem um determinado tipo de autoconceito. Por exemplo, a escala utilizada neste estudo, Perfil de Autopercepção para Estudantes Universitários (SPPCS) de Harter e Neeman (1986), é constituída por várias subescalas (competência no trabalho, competência escolar, aceitação social, aparência física, relações familiares, amizades próximas, capacidade intelectual, moralidade, relações amorosas, humor, criatividade, competência atlética e autovalorização global) e revela vários tipos de autoconceito e a sua autoestima relativamente às dimensões referidas.

Peixoto (2003) refere que os autoconceitos são variados consoante os papéis sociais que o sujeito assume, interioriza e integra na estrutura do autoconceito. O carácter multidimensional depende, assim, do facto de o sujeito evoluir em vários contextos e de se envolver em diferentes tarefas, o que o leva a elaborar cognições sobre o seu próprio desempenho. Neste sentido, torna-se fundamental destacar a importância do autoconceito académico no percurso escolar de cada aluno, sendo de admitir que a autopercepção do sujeito acerca do seu desempenho possa ser uma condicionante do sucesso ou insucesso dos estudantes. Deste modo, o autoconceito enquanto constructo multidimensional abrange atitudes e sentimentos acerca das capacidades, da aparência e da aceitabilidade social dos indivíduos, representando um elemento central da personalidade, funcionando como organizador da ação, a qual pode facilitar ou inibir, conforme seja positivo ou negativo (Butler, Bashan & Holsblat, 2011). Assim, o estudo das manifestações diferenciais do autoconceito representa um importante contributo para a compreensão dos processos de adaptação à multiplicidade de acontecimentos de vida que ocorrem ao longo da nossa existência (Morton, Vicent, Schiessel Harvey & Curzon, 2017).

4.3. AUTOESTIMA

Se o autoconceito assume um carácter essencialmente cognitivo, a autoestima, em contrapartida, está ligada a aspetos especificamente avaliativos e emocionais (Shavelson & Serra, 1988), facto que levou vários autores (Byrne, 1984; Faria & Azevedo, 2004; Garvey, 1994) a considerarem que a autoestima se liga à dimensão avaliativa do autoconceito (Butler, Twist, McDonnell & Kennedy, 2011; Peixoto, 1998, 1999).

A autoestima pode ser considerada como o constructo resultante da avaliação fundamentalmente afetiva que o sujeito faz das suas qualidades (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Marsh, Craven & Debus, 1991; Peixoto & Almeida, 1999; Wigfield & Eccles, 1994).

Segundo Harter (1993), a autoestima é a visão global que a pessoa tem de si própria. Já Rosenberg (1979), citado por Peixoto (2003), refere-se à autoestima como a atitude global que a pessoa tem em relação a si mesma, o valor que se dá.

De acordo com Markus, Howard e King (1993), a autoestima é uma avaliação global que a pessoa faz de si mesma. Se a autoestima estiver alta ou baixa, vai ter influência no comportamento, no conhecimento, na motivação e nas emoções do indivíduo (Wigfield & Karpathian, 1997).

Assim, a autoestima tem uma componente predominantemente afetiva, onde o sujeito faz confluír a globalidade das apreciações que tem sobre si próprio, diferente da componente cognitiva do autoconceito. Precisamente pelo seu carácter global, postula-se que a autoestima possui uma estrutura unidimensional, sendo menos permeável do que os diferentes autoconceitos (Peixoto, 2004).

4.4. RELAÇÃO ENTRE AUTOCONCEITO E AUTOESTIMA

Neeman e Harter (1986), nos seus estudos reafirmaram o carácter afetivo da autoestima sustentando a existência de relações entre a autoestima e os conteúdos do autoconceito, mostrando que a níveis superiores de autoestima correspondem níveis de autoconceitos mais positivos. Desta forma, verifica-se em alguns trabalhos que indivíduos com uma elevada autoestima apresentam autoconceitos internamente mais elevados do que as pessoas com uma baixa autoestima (Peixoto, 2003).

Segundo alguns autores (Bong & Clark, 1999; Ferreira & Santos, 1998; Peixoto, 1999, 2003), a relação entre autoestima e autoconceito é forte e dependente, uma vez que postulam que a autoestima resulta da relação entre as autopercepções do sujeito com a importância que este atribui às diferentes facetas do autoconceito (Peixoto, 2003), ou seja, as dimensões do sujeito em que este se percebe com mais sucesso são as mais importantes para o sujeito.

De acordo com Peixoto (2003), as avaliações da competência em determinados domínios do sujeito seriam a base da autoestima, influenciando-a com a importância atribuída. Assim, ter sucesso em áreas de grande importância pessoal levaria a níveis mais elevados de autoestima. Este facto foi comprovado por Harter (1999), mostrando uma relação linear entre as dimensões do autoconceito consideradas importantes e níveis elevados de autoestima.

Peixoto (2003), em dois estudos experimentais, mostrou, por um lado, que a autoestima global influencia as reações afetivas no desempenho de uma determinada tarefa, e, por outro lado, que as componentes específicas do autoconceito afetam as reações cognitivas desse desempenho. Visto de forma mais simples, podemos dizer que as várias dimensões do autoconceito se prendem com o que cada indivíduo pensa sobre o seu desempenho. Por sua vez, a autoestima relaciona-se com a forma como cada sujeito se sente relativamente ao desempenho que tem.

Assim, tem sido comprovado ao longo dos estudos que a construção do autoconceito e da autoestima é fortemente influenciada por fatores de ordem social. Constata-se esta influência através dos padrões de avaliação que o sujeito utiliza. Enquanto num primeiro nível o indivíduo avalia e julga o seu desempenho com base em padrões apreendidos e assimilados na interação com membros da sua cultura, num segundo nível autoavalia-se baseado em constructos formados na comparação com o grupo de pares (Peixoto, 1998, 2003).

4.5. BENEFÍCIOS DA MENTORIA NO AUTOCONCEITO E NA AUTOESTIMA

De acordo com Schunk (1992), os estudantes que participam nos programas de mentoria estão seguros das suas capacidades para a aprendizagem e estão conscientes dessa mais-valia, apresentando maior autoconceito e autoestima, facto que contribui para o aumento do interesse pelas atividades escolares, o que leva a um aumento do rendimento académico.

Similarmente, Bong e Clark (1999) apresentam a mentoria como o terreno favorável ao desenvolvimento do autoconceito académico, evidenciando o papel dos pares como

determinante no desenvolvimento do autoconceito acadêmico, uma vez que este é determinado pelo resultado da comparação social (Harter, 1998). Neste sentido, a aprendizagem entre pares torna-se uma ferramenta essencial de identificação entre os participantes (mentores e mentorados), promovendo nestes últimos uma evolução do seu autoconceito.

King, Vidourek, Davis e McClellan (2002) realizaram um estudo com estudantes universitários dos 1.º e 2.º anos do curso de Psicologia numa universidade norte-americana, no qual tentaram perceber de que forma a mentoria pode beneficiar o autoconceito e a autoestima dos seus participantes. Neste sentido, realizaram um pré-teste e um pós-teste aos quais todos os participantes foram submetidos. Os autores concluíram que, no geral, a autoestima no pós-teste era significativamente mais elevada no grupo de mentores e mentorados relativamente aos resultados obtidos no pré-teste, aumentando entre estes dois momentos de avaliação cinco pontos percentuais.

Little, Kearnney e Briten (2010) realizaram um estudo utilizando a mentoria de pares com 72 jovens estudantes ao longo do 1.º ano de ensino universitário. O estudo tinha como objetivo perceber a relação entre a mentoria e o autoconceito. Os participantes realizaram um pré-teste e um pós-teste no início e no fim do programa, respetivamente. Os resultados do estudo mostraram que os estudantes que tinham um mentor, ao longo do 1.º ano de estudos universitários, apresentavam um autoconceito acadêmico superior relativamente aos estudantes que não tinham tido um mentor, além de demonstrarem percepções face à aprendizagem também superiores comparativamente com os resultados evidenciados no início do programa. Nesta linha de pensamento, os participantes neste programa evidenciaram elevados níveis de autoconceito e de autoestima. Os estudantes apoiados e orientados pelos seus pares mostram-se mais confiantes e evidenciam níveis mais elevados de autoestima e de autoconceito.

Também um estudo conduzido por Komarraju, Musulkin e Bhattacharya, em 2010, com estudantes do 1.º ano do curso de Gestão, mostrou que os estudantes que tiveram um mentor, ao longo do seu 1.º ano de estudos na universidade, apresentavam níveis de autoestima e de autoconceito superiores aos estudantes que não tinham tido um mentor. Nesta linha de pensamento, alguns autores (Cavell, Gregus, Craig, Pastrana & Hernandez Rodriguez, 2018) debruçaram-se sobre o estudo dos benefícios da mentoria no autoconceito dos estudantes ao longo do 1.º ano de frequência universitária, tendo concluído que a mentoria representa uma mais-valia e um contributo fundamental para a integração e

adaptação do jovem estudante quando chega à universidade. A aprendizagem entre pares revela-se um meio privilegiado de aprendizagem e de referência para os mais novos, uma vez que, em conjunto com os estudantes mais velhos, conseguem integrar-se e adaptar-se de forma mais célere e eficaz, e, conseqüentemente, aumentar o seu envolvimento na universidade, obter resultados académicos satisfatórios e melhorar o seu autoconceito e autoestima.

4.6. CONCLUSÃO

Um autoconceito e uma autoestima elevados são desejáveis no estudante universitário, uma vez que leva a uma percepção de competência e sentimento de capacidade por parte do mesmo, conduzindo-o a um maior envolvimento nas atividades escolares e, conseqüentemente, no desempenho académico.

Um autoconceito académico elevado permite ao estudante percecionar as suas competências e a sua capacidade para as aprendizagens de forma mais satisfatória, facilitando-lhe a sua adaptação ao novo contexto académico e permitindo-lhe lidar com as tarefas escolares de forma eficiente. Neste sentido, a mentoria revelou-se um meio eficaz na facilitação da adaptação e integração do jovem estudante, contribuindo para que o mesmo se envolva mais na universidade, obtenha melhores resultados académicos e, conseqüentemente, aumente o autoconceito e a autoestima.

A mentoria de pares facilita e estimula o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima no estudante, uma vez que o grupo de referência permite autoavaliar-se e autopercecionar-se com mais facilidade em áreas consideradas importantes na vida do estudante.

CAPÍTULO 5. MENTORIA E VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

5.1. INTRODUÇÃO

A adaptação à universidade é um processo complexo e multidimensional que exige o desenvolvimento de um conjunto de competências por parte dos estudantes. Estas competências vão ser facilitadoras da sua integração e adaptação ao novo contexto educativo (Baker & Siryk, 1989). Desta forma, podemos considerar que a adaptação do estudante pode estar associada ao efeito interativo de várias componentes, tais como: as competências pessoais para ultrapassar as mudanças proporcionadas pela entrada para a universidade, os apoios sociais e os recursos a que pode recorrer nesta transição por parte da família, dos pares e dos serviços académicos disponíveis e, por último, o tipo e nível de exigências adaptativas colocadas pela própria universidade e pelo novo contexto de vida (Brooks II & DuBois, 1995; Felner & Felner, 1989).

Na literatura da especialidade, a maioria dos autores considera que a universidade tem um impacto positivo no desenvolvimento dos estudantes (Pascarella & Terenzini, 1991). Todavia, algumas variáveis pessoais e sociais parecem moderar esse impacto, tais como interesses, estratégias de *coping*, classe social e género (Astin, 1977, 1993a; Fleming, 1984; Pascarella & Chapman, 1983), afetando o aproveitamento de oportunidades fornecidas por esse mesmo contexto e, desta forma, a sua adaptação e o seu desenvolvimento e rendimento na universidade. Neste sentido, podemos afirmar que a adaptação e a integração do estudante no ensino superior emergem como o melhor preditor do sucesso académico e do desenvolvimento psicossocial durante a frequência desse mesmo ensino (Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Young, 1994).

Assim, torna-se premente identificar as variáveis pessoais e contextuais associadas à transição e adaptação académicas, dado que serão estas características que irão contribuir para maximizar a qualidade da adaptação dos estudantes ao ensino superior e, consequentemente, permitir-lhe ter vivências académicas gratificantes, que se traduzirão num maior bem-estar, num melhor desempenho académico e num autoconceito e numa autoestima mais elevados (Brooks II & DuBois, 1995).

5.2. VIVÊNCIAS ACADÉMICAS NO ENSINO SUPERIOR

A entrada no ensino superior constitui um desafio para o jovem estudante a vários níveis: pessoal, interpessoal, académico e institucional (Almeida, 2000). Este desafio é particularmente sentido pelos estudantes do 1.º ano, uma vez que se deparam com uma transição na sua vida que acarreta mudanças em todos estes níveis. Neste sentido, importa estar atento às características pessoais e sociais destes estudantes de modo a que a instituição que os recebe possa facultar medidas que os ajudem a colmatar as dificuldades encontradas.

Os estudantes do ensino superior desenvolvem as suas competências, a sua autonomia e consolidam a sua identidade e estabelecem relações interpessoais e sociais novas. Assim, para este desenvolvimento se processar, o estudante necessita de ter ao seu dispor um conjunto de oportunidades por parte da universidade que lhe permitam explorar as várias alternativas de escolhas vocacionais e ideológicas (Brooks II & DuBois, 1995). Desta forma, a integração dos estudantes no meio académico está ligada não só a fatores psicossociais, nomeadamente a sua base social, a responsabilidade pessoal, o bem-estar psicológico, as amizades, a autoestima, a satisfação académica e a competência social, como também às características inerentes ao próprio estudante, como, por exemplo, o seu interesse na responsabilidade face ao novo desafio, a sua situação socioeconómica e a sua relação e compromisso face à instituição académica (Almeida, 2000; Brooks II & DuBois, 1995). A mentoria permite que os estudantes desenvolvam não só um sentido de pertença à instituição, mas também as relações interpessoais com colegas mais velhos que possuem conhecimentos sobre o funcionamento e a estrutura da instituição (Brooks II & DuBois, 1995).

Neste sentido, infere-se que os estudantes que participam em atividades de mentoria integram-se satisfatoriamente em termos académicos, sendo também aqueles que estão mais satisfeitos com eles próprios e que se relacionam mais com os outros e com a própria instituição, apresentando uma maior autoestima e um melhor autoconceito e, consequentemente, obtendo melhores resultados académicos (Almeida, Santos & Ferreira, 2001).

Como temos vindo a acompanhar, a frequência do ensino superior constitui um período de desenvolvimento próprio, com tarefas específicas, emergindo como vetores de desenvolvimento psicossocial mais relevantes (Almeida, 2000; Stelter, Kupersmidt & Stump, 2018) o desenvolvimento da autonomia, a construção de uma identidade sólida, o desenvolvimento de relações interpessoais e a autonomia pessoal e social. Tratando-se de uma

fase de desenvolvimento muito importante, a riqueza dos contextos vai contribuir consideravelmente para que o estudante adquira novos padrões de interação psicossocial (Pascarella & Terenzini, 1991).

A influência da universidade e do grupo de pares na aprendizagem e no desenvolvimento psicossocial do estudante tem sido objeto de estudo por diversos autores. Por exemplo, Astin (1993:425) refere o seguinte: «*The student's peer groups is the single most potent source of influence on growth and development during the undergraduate years. Next to the peer group, the faculty represents the most significant aspect of the student's undergraduate development. One of the crucial factors in the educational development of the undergraduate is the degree to which the student is actively engaged or involved in the undergraduate experience*».

Pascarella e Terenzini (1991) afirmaram que o estudante envolvido nas atividades promovidas pela universidade regula a sua aprendizagem de forma mais eficaz e obtém melhores resultados académicos, uma vez que se empenha mais nas aprendizagens, expressa maior motivação para aprender e sente-se mais reconhecido. Também Ragins e Cotton (1999) referem o facto de vários fatores, tais como o desenvolvimento da identidade, a gestão de relacionamentos interpessoais e de conflitos, estarem na linha da frente das vivências dos estudantes no ensino superior (Bell, Allen, Hanser & O'Connor, 1996; Ragins & Cotton, 1999).

Bastos (1993) refere que numa instituição educativa todos os agentes podem e devem criar condições para que seja possível a promoção e o desenvolvimento dos estudantes. Conyne (1987) afirma a utilidade e a necessidade da universidade proporcionar apoio ao estudante recém-chegado, a fim de que a sua adaptação e integração constituam um processo satisfatório e promovam a sua autonomia e o seu desenvolvimento pessoal. Neste sentido, embora as características individuais dos estudantes assumam um papel moderador (Pascarella & Terenzini, 1992), o apoio prestado pela universidade é fundamental para uma boa adaptação e integração, sobretudo quando o estudante chega ao ensino superior.

Nesta linha de pensamento, Chickering (1969) refere que, independentemente das características de cada estudante, algumas variáveis do contexto académico são suficientemente importantes por si próprias, como, por exemplo, os objetivos institucionais, a dimensão da organização, as interações estabelecidas entre os estudantes e os membros da comunidade universitária, as práticas docentes e os serviços e atividades disponibilizados aos

estudantes (Biggs, 1993; Entwistle, 1990; Rosário, 2000; Schunk, 1994; Stoyhoff, 1996). Neste sentido, se a universidade criar condições para motivar os estudantes a dedicarem-se às tarefas escolares, bem como desenvolver competências de análise de tarefas e definição de objetivos, seleção e adaptação de estratégias, monitorização de progressos e reajustamentos entre estratégias utilizadas e resultados alcançados, estar-se-á a promover o processo e os resultados da aprendizagem dos estudantes (Butler, 1998; Graham & Gisi, 2000; Newton & Smith, 1996; Weinstein, Dierking, Husman, Roska & Powdrill, 1998). Assim, as vivências académicas no estudante do ensino superior mais referidas na literatura prendem-se com as seguintes dimensões: pessoal, carreira, estudo e institucional (Almeida, 1998, 2000; Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

Relativamente à dimensão pessoal das vivências académicas dos estudantes do ensino superior, é de destacar o bem-estar psicológico e físico, a autoconfiança, a autonomia e a ansiedade perante situações de avaliação. A dimensão pessoal encontra-se formada essencialmente por perceções de bem-estar psíquico e físico por parte do estudante, como por algumas dimensões do eu, como a autonomia e o autoconceito (Almeida, Soares & Ferreira, 2002). Passando à área profissional das vivências académicas, podemos dizer que a adaptação ao curso e ao desenvolvimento de carreira reflete a adaptação académica reportada ao curso, na qual o projeto profissional e o projeto vocacional se destacam. Dois fatores compõem a área profissional: o primeiro centra-se na satisfação com o curso frequentado, enquanto o segundo está mais direcionado para os projetos vocacionais do estudante, visando a carreira ou a profissão (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

À semelhança da área profissional, a área de estudo das vivências académicas refere-se aos aspetos do curso, não obstante debruçar-se sobre as questões de índole curricular, ou seja, o envolvimento nas atividades de estudo e de aprendizagem. Aqui abordamos as vivências académicas, os métodos de estudo e a gestão do tempo.

Por último, a área institucional das vivências académicas refere-se à adaptação à instituição, ao seu funcionamento e às infraestruturas que a caracterizam. Esta área reparte-se por dois fatores: um que reflete o interesse dos estudantes pela instituição que frequentam e outro centrado no conhecimento e na apreciação dos serviços e das infraestruturas da instituição (Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

As vivências académicas dos estudantes no ensino superior nestas quatro áreas podem ser determinantes para o sucesso ou insucesso do estudante que chega à universidade. Neste

sentido, a mentoria entre pares é fundamental quando se trata de um apoio que é planeado, acompanhado e avaliado pela própria instituição (Bronzat, 1996; Huerta, Cortina, Pang, Torges & Magley, 2006; Ojeda, Flores & Navarro, 2011).

5.3. BENEFÍCIOS DA MENTORIA NAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

Nos últimos anos, um conjunto considerável de estudos tem evidenciado o impacto das instituições universitárias no desenvolvimento psicossocial (Chickering & Reisser, 1993; Costa & Leal, 2008), no desenvolvimento cognitivo (Baxter-Magolda, 1992; Lourenço, 2012; King & Kitchener, 1994; Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991), no rendimento académico (Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991) e na adaptação à universidade (Pascarella, 1985; Russel & McManus, 2007) dos estudantes, pelo facto de desenvolverem variadas atividades, nomeadamente através da implementação de programas de mentoria.

A transição e a adaptação ao ensino superior constituem um processo complexo, no qual interagem não só variáveis pessoais, como também variáveis académicas e contextuais (Almeida, Soares & Ferreira, 2001), tendo repercussões ao nível do desenvolvimento global do estudante e, consequentemente, do seu rendimento académico (Almeida *et al.*, 2001; Carneiro, 1999; Nico, 2000; Peixoto, 1999; Rego & Sousa, 2000; Santos, 2000). Neste sentido, a mentoria torna-se uma ferramenta essencial para a integração do estudante.

A mentoria entre pares tem-se mostrado uma componente decisiva na adaptação e no desenvolvimento dos estudantes na sua chegada ao ensino superior através de sentimentos de aceitação, de cooperação e de aprovação mútua que lhe são proporcionados (Astin, 1977, 1993a; Chickering, 1969; Felsman & Newcomb, 1969; Pascarella & Terenzini, 1991).

A teoria da integração académica e social de Tinto (1975) contribuiu para compreender a importância da mentoria no desenvolvimento das categorias emocional e psicológica dos mentores e dos mentorados como promotoras de bem-estar e de experiências académicas significativas. Este autor tentou compreender os sentimentos e as emoções subjacentes às vivências académicas dos estudantes que participam num programa de mentoria, tendo concluído que o apoio emocional e psicológico estreita as relações entre os estudantes e entre estes e a universidade, o que contribui favoravelmente para a sua integração e consequente empenho e envolvimento em atividades académicas e não académicas (Tinto, 1975). Nesse sentido, considera-se a mentoria como um processo dinâmico e recíproco no ambiente académico entre mentor e mentorado. Para os mentorados, o objetivo da mentoria é a transformação da sua identidade, ou seja, a possibilidade de se desenvolver, de aumentar a

autoestima, a motivação nos estudos, o envolvimento acadêmico e o sentido de pertença à instituição, fazendo parte desta na sua totalidade, permitindo-lhes diversificar e enriquecer o seu envolvimento nas atividades da universidade onde está inserido (Ting & Robinson, 1998).

Os modelos de impacto também procuram explicar as mudanças que ocorrem nos estudantes a partir de variáveis externas ao sujeito. As vivências acadêmicas do estudante vão muito além da componente letiva e pedagógica, ou seja, o estudante ao chegar à universidade depara-se com vários desafios, além das atividades pedagógicas. Assim, a universidade surge como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal e social dos jovens, promovendo a integração e o ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo do estudante, constituindo um suporte de desenvolvimento presente e de projeção futura e facilitando a transição do ensino secundário para o ensino superior e deste para o mundo do trabalho (Biggs, 1993; Entwistle, 1990; Ferreira, 1999; Santos & Ferreira, 1999; Rosário, 2000; Schunk, 1994; Stoyloff, 1996). Neste sentido, se a universidade criar condições, através essencialmente de programas de mentoria, para motivar os estudantes a dedicarem-se às tarefas escolares, bem como desenvolver competências de análise de tarefas e definição de objetivos, seleção e adaptação de estratégias e monitorizar progressos e reajustamentos entre estratégias utilizadas e resultados alcançados, estar-se-á a promover o processo e os resultados da aprendizagem dos estudantes (Butler, 1998; Graham & Gisi, 2000; Newton & Smith, 1996; Weinstein, Dierking, Husman, Roska & Powdrill, 1998).

Os estudantes que participam nos programas de mentoria desenvolvem igualmente características de personalidade facilitadoras da adaptação académica, como, por exemplo, a autoestima, a assertividade, o otimismo e a perceção pessoal de competências ou mestria (Silva & Freire, 2014). O envolvimento em programas de mentoria beneficia o estudante em termos interpessoais, porque muitas vezes a entrada no ensino superior implica um afastamento de amigos anteriores e, como tal, o grupo de pares facilita a constituição de novas amizades, contribuindo para um aumento da autoestima (Aspinwall & Taylor, 1992; Paul & Kelleher, 1995).

Por outro lado, o envolvimento dos estudantes em atividades de mentoria conduz não só a um maior desenvolvimento, aprendizagem e satisfação académica, mas também a um maior relacionamento interpessoal e desenvolvimento de intimidade (Almeida, 2001). Também verificámos que as atividades de liderança académica, como a mentoria e a tutoria, aparecem associadas a valores mais altruístas e sociais (Almeida, 2001), bem como a um projeto de vida mais realista e consistente tanto a nível da formação como da carreira (Silva &

Freire, 2014). A mentoria permite não só o desenvolvimento cognitivo, o aumento de aspirações vocacionais, a persistência e a autonomia acadêmicas, mas também favorece um melhor autoconceito social e interpessoal (Cooper, Healy & Simpson, 1994; Davis & Mureel, 1993).

Nesta linha de pensamento, Pintrich e Garcia (1994) referem que, através da mentoria, não só é possível ensinar estratégias cognitivas e metacognitivas aos estudantes, como, por exemplo, a organização do material de estudo, o planeamento das estratégias a utilizar e a avaliação dos resultados atingidos pelo recurso a estas estratégias, como também se consegue incrementar os níveis de sucesso escolar.

Baseando-se numa revisão da literatura, Ramani, Gruppen e Krajickachur (2006) concluíram que os estudantes mais motivados na aprendizagem são os que apresentam melhores resultados académicos e os que se envolvem em mais atividades extracurriculares, sendo capazes de gerir melhor o seu tempo e de obter melhores resultados académicos, apresentando, adicionalmente, níveis de bem-estar pessoal mais elevados (Bronzaft, 1996; Huerta, Cortina, Pang, Torges & Magley, 2006; Ojeda, Flores & Navarro, 2011).

A participação dos estudantes, em especial dos do 1.º ano, em programas de mentoria permite-lhes obter um desenvolvimento psicossocial, nomeadamente no que respeita à autonomia e ao sentido de competência (Santos, 2000). Este autor acrescenta que estas interações permitem aos estudantes tornarem-se mais autoconfiantes e capazes de estabelecer relações de amizade e de aceitar as diferentes características dos colegas.

Fernandes e Almeida (2005) verificaram que os estudantes que participam em programas de mentoria apresentavam melhores rendimentos académicos e maior segurança na escolha do curso e percecionam-se com boas competências de estudo, o que aponta para um maior investimento na área curricular e de estudo. Estes autores realizaram um estudo com estudantes do 1.º ano das licenciaturas de Engenharia e de Ciências Económicas, no qual participaram 200 estudantes. Estes estudantes apresentaram, no final do ano letivo, melhores resultados académicos, expectativas mais realistas e revelavam um maior envolvimento no curso e nas tarefas curriculares. Fernandes e Almeida (2005) referem a importância da aprendizagem entre pares como fator determinante do desenvolvimento pessoal e interpessoal destes estudantes e consequente desenvolvimento profissional.

Já Noronha, Martins, Gurgel e Ambiel (2009) realizaram um estudo com 150 estudantes universitários dos cursos de Economia e de Matemática ao longo do 2.º ano do

ensino superior, no qual tentaram perceber que tipo de vivências académicas apresentavam estes estudantes e de que forma essas mesmas vivências académicas influenciavam os interesses profissionais. Os resultados indicaram que os participantes no estudo apresentavam rendimento académico superior em relação aos outros grupos na área profissional, concluindo-se que os estudantes que participam em programas de mentoria vivenciam as suas experiências académicas de forma adaptada em comparação com grupos que não participam em programa de mentoria (Noronha *et al.*, 2009). Estes resultados levaram os autores a propor que as diferenças nas vivências académicas relativas à área profissional encontram-se relacionadas com a aprendizagem entre pares. Assim, podemos afirmar que a qualidade das experiências universitárias possui não só uma forte associação com o tipo de relações estabelecidas com os pares, professores e colaboradores das instituições, mas também com o espaço físico e serviços disponibilizados nas mesmas (Cavell, Gregus, Craig, Pastrana & Hernandez Rodriguez, 2018).

Numa investigação com mentoria entre pares em 275 estudantes do 1.º ano de licenciatura de Engenharia, de Informática e de Gestão, Porta-Nova e Fleming (2009) observaram diferenças significativas nos estudantes que participaram no programa de mentoria, uma vez que estes evidenciaram melhores hábitos de estudo. A realização académica está muito condicionada pelos processos de aprendizagem e métodos de estudo de cada estudante. Porta-Nova e Fleming (2009), num outro estudo sobre métodos de estudo e gestão do tempo, com estudantes de vários cursos de ciências da saúde, concluíram que os estudantes que tiveram um mentor apresentaram níveis mais positivos em termos de organização de estudo e gestão do tempo, assim como níveis de ansiedade mais reduzidos.

Porta-Nova e Fleming (2009) afirmam ainda que os estudantes que participam em programas de mentoria são mais convictos da sua realização profissional, verificando-se um maior investimento pessoal no curso e um maior envolvimento e satisfação com o curso frequentado, o que pode contribuir para perspetivas de realização profissional mais positivas. Estes estudantes também estabelecem relações de vinculação com os pares, estimulando a capacidade de relacionamento e promovendo laços de amizade (Ferreira, 2009), concluindo-se que um nível mais elevado de desenvolvimento pessoal, de rendimento escolar e um maior grau de satisfação face às vivências académicas relacionam-se positivamente com o sucesso no curso. O sucesso do processo de adaptação é um forte preditor da persistência e sucesso dos estudantes ao longo do seu percurso académico (Santos, 2000).

Os estudantes finalistas, por terem frequentado a instituição nos anos anteriores, conhecem-na melhor e, por isso, poderão efetuar uma apreciação da instituição com base na percepção que têm da qualidade da mesma, e, neste sentido, a mentoria entre pares torna-se o método mais adequado para o envolvimento desta área. A adaptação à instituição constitui não só um indicador da qualidade institucional, como também é fundamental para a qualidade da aprendizagem (Igne, Bariani & Milanesi, 2008).

5.4. CONCLUSÃO

A universidade deve proporcionar ao estudante que aí chega pela primeira vez condições que favoreçam a sua integração e adaptação ao novo contexto. Assim, a transição e a adaptação ao ensino superior constituem um processo complexo no qual interagem diversas variáveis, tanto pessoais como académicas e contextuais, que têm repercussões ao nível do desenvolvimento global do estudante e, consequentemente, do seu rendimento académico (Carneiro, 1999; Almeida *et al.*, 2002; Nico, 2000; Santos, 2001).

As vivências académicas são comumente divididas em quatro categorias – pessoal, carreira, estudo e institucional (Almeida *et al.*, 2002) – e desenvolvem-se de forma individual e particular dentro de cada instituição de acordo com os meios que cada uma dispõe. Por isso, a mentoria constitui-se como uma ferramenta eficaz de desenvolvimento e consolidação destas vivências, principalmente nos estudantes que chegam pela primeira vez ao ensino superior (Almeida *et al.*, 2000; Park, Liao & Crosby, 2017). Neste sentido, a participação em programas de mentoria dentro da universidade contribui para o desenvolvimento pessoal, interpessoal e social do estudante, traduzindo-se numa boa adaptação à universidade e contribuindo igualmente para o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e sociais, para o aumento da satisfação com a instituição que frequenta, para o desenvolvimento do autoconceito, da autoestima e para a obtenção de melhores resultados académicos.

O envolvimento do estudante nas atividades de mentoria facilita não só o desenvolvimento cognitivo, o aumento das experiências vocacionais, a persistência e a autonomia académicas, mas também favorece um melhor autoconceito social e interpessoal (Cooper, Healy & Simpson, 1994; Davis & Mureel, 1993; Keith, Rebecca, Davis & McClellan, 2002). Uma boa integração do estudante na instituição leva-o a partilhar os valores comportamentais dessa mesma instituição, dos colegas e dos professores e a sentir-se parte integrante da comunidade educativa (Bell *et al.*, 1996).

CAPÍTULO 6. MENTORIA E DESEMPENHO ACADÊMICO

6.1. INTRODUÇÃO

A revisão da literatura sobre a problemática do sucesso dos estudantes do ensino superior revela, desde logo, a existência de um considerável conjunto de definições deste conceito, daí não ser fácil para os investigadores apresentarem uma definição do que caracteriza o sucesso dos estudantes (York, Gibson & Rankin, 2018). O sucesso dos estudantes pode ser entendido do ponto de vista institucional, como a conclusão, com êxito, de um programa ou, na perspetiva dos estudantes como a conclusão, com êxito, de um programa constituído por um conjunto de componentes que desejam terminar de forma a satisfazerem ambições pessoais (York, 2004).

Kuh, Gouyea e Palmer (2006) referem que os elementos mais comumente incorporados na definição deste conceito são indicadores quantificáveis de realização por parte do estudante, isto é, as taxas de matrícula no ensino superior, as notas ou as classificações, a persistência na transição do primeiro para o segundo ano, o número de anos despendidos pelos estudantes para completarem o curso e a obtenção do grau académico.

Deste modo, o sucesso dos estudantes pode ser definido pelas classificações nos exames e pelo número de *European Credit Transfer System* (ECT's) obtidos traduzindo-se em progresso em direção à obtenção do grau académico.

O sucesso académico é deste modo, um conceito abrangente que, numa primeira análise, envolve o empenho do estudante em obter classificações que lhe permitem transitar de ano. Por outro lado, implica um sentimento de cumprimento e realização de objetivos pessoais e/ou coletivos importantes, ou seja, envolve o aluno como um todo indo para além do sucesso cognitivo ou académico per se (Hunter, 2006). Adicionalmente, sucesso pode também significar a capacidade do aluno de demonstrar a sua compreensão e interiorização de competências e conhecimentos que, mais tarde, mobilizará para o campo profissional (Airini, Conner, McPherson, Midson & Wilson, 2007).

De forma similar, Mbuva (2011) refere que o sucesso do estudante depende sempre do seu empenho nas tarefas escolares e por isso, o desempenho de um estudante ocorre quando este ingressa no ensino superior e consegue adaptar-se e integrar-se à instituição com facilidade. Por outro lado, esta adaptação pode ser facilitada pelo apoio de pares e professores.

Neste sentido, o sucesso académico poderá ser definido como um processo complexo e compósito que envolve a interação de uma diversidade de fatores que se relacionam, por um lado, com a instituição e, por outro, com características pessoais do estudante (Mills, Heyworth, Rosenwax, Carr & Rosenberg, 2009).

Assim, numa perspetiva de ensino/aprendizagem centrada no estudante, o seu sucesso deve ser encarado como um processo que tem subjacente uma parceria entre a instituição e o estudante, que deverá acompanhar o seu percurso e a sua experiência global neste nível de ensino (Yorke & Longden, 2004).

Brigs, Clark e Hall (2012) propõem o desenvolvimento de um sentimento de identidade com a faculdade por parte dos estudantes como essencial para a sua integração. Os estudantes chegam ao ensino superior com características pessoais, familiares e sociais diferentes, mas também com formação académica diferente.

Neste sentido, fazer uma adaptação à faculdade de forma satisfatória vai permitir construir uma identificação com a faculdade, não só em termos de relação entre pares como também com os colaboradores e professores. Os estudantes que se integram com facilidade na instituição de ensino superior e criam um sentido de pertença com a faculdade, vão desenvolver condições favoráveis para ter um desempenho académico bem-sucedido. A criação desta identidade com a faculdade leva à obtenção de uma identidade social com os pares e com o grupo (McEwen, 2003).

Hussey e Smith (2010) apresentam a perspetiva do desenvolvimento de identidade do estudante como um processo de transição contínuo na vida do estudante, neste sentido, a identidade do estudante no ensino superior está estreitamente alinhada com o sentido de pertença e envolvimento na instituição (Blinck, Ellis, Goodyear & Muntele Hendres, 2011).

Osterman (2000) argumenta que o sentido de pertença está diretamente relacionado com o envolvimento académico e Kuh (2009) corrobora esta ideia dizendo que o tempo e o esforço investidos pelo estudante assim como o número de participações e os contactos na instituição podem influenciar positiva ou negativamente a sua identidade na instituição.

Trowler (2010) refere ainda que os estudantes que não fazem uma transição para a faculdade bem-sucedida, não vão experienciar sentimentos de pertença ou identidade e estes aspetos não se refletem no seu desempenho académico.

Para criar uma identidade académica são importantes fatores, tais como, competência académica, as relações sociais e as competências pessoais e relacionais.

As competências académicas relacionam-se com a aquisição do pensamento crítico, a resolução de problemas, as competências de expressão escrita e oral, entre outras.

As relações sociais passam por conhecer novas pessoas, fazer novos amigos. Os estudantes no ensino superior sentem-se mais responsáveis e independentes. O desenvolvimento de contactos positivos com os professores e colaboradores ajudam a construir o sentimento de pertença e suaviza a transição. As relações com os pares, especialmente com novos amigos têm um impacto muito significativo na formação da identidade, da confiança e da maturidade para desenvolver novas amizades e relações sociais na faculdade.

Para Frank, Kohler, Peal e Bose (2017), a oportunidade para formar relações sociais positivas com outros estudantes e com os colaboradores e professores da faculdade leva à criação da identidade no ensino superior.

Assim, o desempenho académico do estudante é um constructo multidimensional que se divide em três tipos de ações: comportamentais, como por exemplo, a participação em atividades extracurriculares, em clubes ou tarefas escolares; afetivas, através do desenvolvimento de emoções positivas face à escola, sentimentos de pertença à faculdade e ligação aos pares e professores e por fim cognitivas, pela autorregulação da aprendizagem, estratégias académicas e responsabilidade (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006).

Outros modelos referem que a identificação com a faculdade é um facilitador do envolvimento comportamental. Neste sentido, os estudantes que gostam da faculdade que frequentam e exprimem uma forte ligação com os seus professores e pares apresentam resultados académicos elevados. Aspetos como o envolvimento académico, a autodisciplina e a autonomia apresentam-se ligadas a um bom desempenho académico (Duckworth & Seligman, 2005).

Deci e Ryan (2000) referem ainda que um envolvimento ativo nas tarefas escolares, a motivação para o estudo, a perceção de competência, a autonomia e o sentimento de pertença contribuem fortemente para um bom desempenho académico.

Também, Astin (1984, 1975, 1993) atribui elevada importância ao papel do ambiente institucional, ao proporcionar ao estudante a oportunidade e a possibilidade de se envolver social e academicamente com ideias, pessoas ou atividades, o autor coloca o estudante no centro deste processo. De facto, Astin (1984, 1975, 1993) defende que a mudança comportamental ocorrerá na medida em que o estudante capitaliza as oportunidades que lhe

são oferecidas e assume uma atitude ativa de envolvimento na instituição de ensino onde se encontra. Neste sentido, a mudança e o desenvolvimento potencial dos estudantes não é, apenas, efeito do ambiente organizacional, mas, principalmente, resultado da qualidade do empenho e envolvimento nas oportunidades que lhes são oferecidas pela instituição de ensino superior.

Assim, a teoria do envolvimento dos estudantes coloca a ênfase no papel ativo dos estudantes, tendo estes um papel determinante na sua integração e adaptação ao novo contexto académico. Com base nesta teoria, Berger e Milem (2000, p.317) defendem que “*quanto mais envolvido um estudante está com a vida universitária, mais probabilidade terá de interagir com e ser afetado pelo ambiente do campus*”. Neste sentido, o apoio recebido pelos seus pares torna-se crucial para o novo estudante desenvolver as suas capacidades e potencialidades aquando da sua chegada à universidade.

6.2. BENEFÍCIOS DA MENTORIA NO DESEMPENHO ACADÉMICO

Existem três tipos de abordagem à aprendizagem (Biggs, 2001; Richardson & Remédios, 2011) superficial, profunda e estratégica. Nesta linha de pensamento, a abordagem superficial está associada a aprendizagens mais frágeis e a classificações escolares mais baixas, por oposição à abordagem profunda (Byrne, Flood & Willis, 2002; English, Luckett & Mladenovic, 2004). Abordagens profundas seriam encorajadas pelo interesse e conhecimento prévio do material a ser aprendido e, por um ambiente de aprendizagem bem planeado e com recursos suficientes, além de um clima harmonioso e caloroso (Wilson & Simons, 2002). Uma abordagem profunda relaciona-se com aprendizagens qualitativamente superiores e com classificações académicas mais elevadas (Phan, 2010). Alguns autores (Richardson & Remedios, 2014) verificaram que as abordagens profundas à aprendizagem são promovidas em contextos de aprendizagem por pares no âmbito da mentoria.

Os mesmos autores referem que a mentoria de pares no ensino superior parece estar diretamente ligada à abordagem à aprendizagem profunda e consequentemente a um aumento do nível do desempenho escolar e sucesso académico (Richardson *et al.*, 2014).

Nesta linha de pensamento, York *et al.*, (2018) quiseram perceber quais eram as perceções dos mentores e dos mentorados, ao longo de um programa de mentoria, face ao seu desempenho académico. O estudo foi conduzido ao longo de um ano letivo por uma equipa de investigadores, estes concluíram que ambos os grupos (mentores e mentorados) têm uma

percepção positiva face ao programa de mentoria. Ambos os grupos que participaram apresentaram melhores resultados académicos e maior envolvimento com a instituição.

Singh *et al.*, (2014) desenvolveram um estudo que teve como objetivo analisar de que forma o sucesso académico dos alunos pode melhorar como consequência da participação em programas de mentoria. Assim, os autores acompanharam um grupo de 150 alunos, mentores e mentorados, divididos por dois grupos, na relação de 1 mentor para 3 mentorados. Os autores concluíram que os mentores apresentavam benefícios em termos de desenvolvimento pessoal e desempenho cognitivo e que os mentorados apresentavam benefícios ao nível do desempenho académico, social e emocional. Mentores e mentorados mostraram-se mais envolvidos nas tarefas escolares e extraescolares e mais disponíveis para participarem nas atividades da instituição.

Também Morales, Grinesski e Collins, (2017) num estudo efetuado com universitários que participaram num programa de mentoria, verificaram que tanto os mentores como os mentorados que tinham participado no programa de mentoria apresentaram resultados académicos superiores aos alunos que não participaram no programa de mentoria. Os participantes no programa apresentaram níveis de motivação e empenho académicos superiores aos colegas que não tinham participado no programa.

De forma idêntica o estudo da mentoria conduzido por Akinda, Hagare e Atiomo (2018), pretendeu analisar em que medida os participantes em programas de mentoria podia contribuir para aumentar o desempenho académico e consequente sucesso académico. Este estudo foi aplicado a 100 estudantes de medicina repartidos em dois grupos (mentores e mentorados). Os participantes no programa eram alunos do primeiro ano (mentorados) e de segundo e terceiro anos (mentores) e mantiveram-se no programa ao longo de um ano letivo, tendo encontros quinzenais e tendo sido submetidos a dois momentos de avaliação, no início e no final do ano letivo. Os resultados apontaram para uma diminuição dos níveis de stress e consequente aumento do desempenho e sucesso académico.

6.3. CONCLUSÃO

Ao longo deste capítulo podemos verificar que o desempenho académico resulta de vários fatores, como uma boa integração à faculdade, um identificação e ligação com a instituição, mas também com as próprias características individuais de cada estudante. Assim, o estudante chega à faculdade com características pessoais, familiares, sociais e académicas que vão contribuir para a sua integração ao novo ciclo de estudos.

Por outro lado, aquilo que o estudante vai encontrar no novo estabelecimento de ensino no sentido de lhe facilitar e promover a sua adaptação, integração e bem-estar é igualmente determinante para a obtenção de uma experiência universitária satisfatória e consequente sucesso académico. Neste sentido o apoio dos pares aparece na linha da frente como promotor e facilitador da sua integração, envolvimento e desempenho académico. Estudos científicos têm demonstrado o papel determinante da mentoria na facilitação e promoção do sucesso académico dos estudantes no ensino superior quer para os alunos que chegam pela primeira vez à universidade (mentorados) quer para os que já se encontram na universidade (mentores).

CAPÍTULO 7. PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E HIPÓTESES

7.1. PROBLEMÁTICA

A entrada no ensino superior constitui um marco importante na vida do estudante, pois é a descoberta de uma nova realidade, repleta de desafios, exigências, adaptações e metas a atingir. Esta transição para o ensino superior implica e é concomitante com uma série de mudanças na vida do estudante, cujo impacto depende das características desenvolvimentais do próprio estudante e das exigências e dos apoios dos novos contextos: por um lado, a saída de casa pela primeira vez, o deixar a terra natal, a família e os amigos de longa data, por outro lado, as exigências sociais de maior autonomia por parte do estudante (Almeida, 1998; Ferreira & Hood, 1990; Ferreira & Neto, 2000; Soares, 1998) ilustram algumas das dificuldades dessa transição, refletindo-se em níveis moderados de *stress* para alguns estudantes ou em situações de crise adaptativa para outros.

Também a mudança da estrutura académica com a qual o estudante é confrontado, como, por exemplo, o tamanho das turmas, os métodos de ensino, os modelos de avaliação, o nível de autonomia e pensamento crítico, bem como a proatividade na procura do saber e na consolidação do mesmo, exigidos ao aluno, implicam transformações profundas, sendo, muitas vezes, num curto período de tempo.

Santos e Almeida (2004) referem que a transição dos estudantes do ensino secundário para o ensino superior constitui uma mudança que envolve não só aspetos académicos, mas também mudanças pessoais, sociais, vocacionais e institucionais. A este propósito, Winte e Suga (2000) classificam a adaptação à universidade como uma transição que, embora seja normal para os jovens que fazem essa opção vocacional, é geradora de *stress*, constituindo uma fonte de solidão, desinteresse e, por vezes, depressão para os alunos que são menos resilientes (Pascarella & Terenzini, 1980).

Ting e Robinson (1998) consideram o desenvolvimento pessoal dos estudantes como um indicador importante para a sua adaptação académica, englobando-se aqui as seguintes ações: assumir responsabilidades pelos próprios atos, lidar com a mudança, desenvolver a autonomia, resistir a situações de *stress*, gerir o tempo e obter níveis adequados de autodisciplina. Neste sentido, as tarefas desenvolvimentais com as quais os estudantes recém-chegados ao ensino superior se confrontam constituem desafios intimamente relacionados com o próprio processo de aquisição de autonomia, destacando Cornelius (1995) neste

processo fatores como o desenvolvimento da identidade, a gestão de relacionamentos interpessoais e o projetar planos para o futuro.

Mather e Winston (1998) relacionam os níveis de autonomia dos estudantes universitários com as situações de aprendizagem. O contexto acadêmico, em particular o curso frequentado e a sua estrutura curricular, tem uma importância vital no desenvolvimento da autonomia (Ferreira & Neto, 2000), como, por exemplo, nas percepções de autoconfiança dos estudantes nas suas aprendizagens. Assim, as características individuais dos estudantes assumem um papel mediador na transição do ensino secundário para o ensino superior, verificando-se que o insucesso acadêmico está diretamente relacionado com a adaptação e integração dos estudantes no seu 1.º ano de frequência do ensino superior. Neste sentido, os resultados dos estudos apontam para níveis inferiores de desempenho e de sucesso acadêmico nos estudantes que experienciaram dificuldades nesta transição e adaptação ao novo ciclo de estudo e/ou aprendizagem.

Em Portugal, especificamente, a taxa de abandono e de insucesso no ensino superior ainda é elevada, por isso tem vindo a ser cada vez mais notória a preocupação com questões relativas à prestação de apoio de cariz psicológico e pedagógico aos estudantes do ensino superior (Ferreira & Neto, 2000). Face a este contexto, percebemos que a mentoria apresenta-se como uma ferramenta eficaz para suavizar a transição do estudante do ensino secundário para o ensino superior e facilitar a sua integração no novo sistema de ensino. Assim, a mentoria privilegia o apoio entre pares, no qual os comportamentos de modelagem (Bandura, 1969) podem facilitar a promoção de uma boa adaptação dos estudantes recém-chegados ao ensino superior nos seus primeiros momentos de vida universitária. Como tal, o apoio entre pares tem-se mostrado muito eficaz para o crescimento pessoal, interpessoal, social e académico do jovem estudante (Pereira, 1997).

Os programas de mentoria no ensino superior têm sido implementados em diversos territórios, principalmente no Reino Unido, no Canadá e nos Estados Unidos da América (Lourenço, 2012), refletindo benefícios não só na promoção do sucesso académico (Almeida, Ferreira & Soares, 1999) como também no bem-estar pessoal e social dos estudantes. A este propósito, Bastos (1993) refere que, numa instituição educativa, todos os agentes podem e devem criar condições para que seja possível a promoção e o desenvolvimento dos estudantes, afirmando a necessidade de um ambiente académico que contenha um nível adequado tanto de desafio como de apoio aos estudantes.

A investigação mostra que a implementação eficiente da mentoria entre pares pode conduzir a ganhos, tanto ao nível das competências pessoais como sociais (Lee & Seo, 2017; Rodríguez-Planas, 2017). Estes ganhos também se verificam ao nível do aumento da motivação académica, do desenvolvimento das atividades escolares e no desempenho académico (Woolfolk, 2007). Também se verificou que a mentoria de pares apresenta resultados positivos no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima tanto nos mentores como nos mentorados (Rhodes, 2002, 2005). Neste sentido, a criação de uma relação segura entre mentor e mentorado constitui um preditor para o aumento do autoconceito e da autoestima (Rhodes, Spencer, Keller, Liang & Noam, 2006), da motivação académica (Yancey, Siegel & McDaniel, 2002) e das vivências académicas (Keating, Tomishima, Foster & Alessandri, 2002).

Também Pascarella e Terenzini (1991) mostraram que a mentoria tem um impacto positivo nos estudantes tanto ao nível do autoconceito como da autoestima, sendo o preditor do sucesso académico e do desenvolvimento psicossocial do estudante durante a sua frequência do ensino superior (Young, 1994).

Assim, foi nosso objetivo criar um programa de mentoria com estudantes recém-chegados ao ensino superior, apoiados por colegas mais velhos que já frequentavam a instituição e que, por isso, tinham domínio do funcionamento da mesma, no sentido de que o programa contribuísse para suavizar a adaptação e a integração dos novos estudantes e lhes trouxesse benefícios em termos da motivação académica, do autoconceito, da autoestima, das vivências académicas e também do desempenho académico.

7.2. OBJETIVOS E HIPÓTESES

Com base nos fundamentos teóricos sobre a problemática em estudo, passamos agora a anunciar os objetivos e hipóteses que nos orientaram nesta investigação.

7.2.1. PRIMEIRO OBJETIVO

Inserindo-se no quadro conceptual da discussão teórica em torno dos benefícios da mentoria no ensino superior, o presente trabalho enfatizou naquele objeto teórico de pesquisa a perspetiva da aprendizagem entre pares. Convencidos da importância do papel que a aprendizagem entre pares evidencia com base nos dados retirados das investigações sobre esta perspetiva teórica, o nosso primeiro objetivo foi construir um programa de interação entre pares utilizando o método da mentoria que fomentasse:

- a motivação académica;
- os níveis de autoconceito;
- as vivências académicas e
- o desempenho académico dos participantes.

7.2.2. SEGUNDO OBJETIVO

Decorrente do primeiro objetivo, o segundo objetivo deste trabalho foi o de implementar o programa concebido numa universidade pública de Lisboa, avaliando os efeitos da sua implementação. Pretendeu-se assim saber se os participantes neste programa teriam benefícios ao nível da motivação académica, do autoconceito, das vivências académicas e, por último, em termos de desempenho académico. Dentro deste objetivo, e de acordo com a fundamentação teórica já referida, levantamos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1. Os estudantes que participem no programa de mentoria obterão níveis de motivação intrínseca académica superiores aos estudantes que não participem no programa. Obterão, igualmente, níveis de motivação extrínseca por regulação identificada e introjetada superiores e níveis de motivação extrínseca por controlo externo e níveis de desmotivação mais baixos do que os estudantes que não participaram no programa de mentoria.

Hipótese 2. Os estudantes que participem no programa de mentoria obterão níveis de autoconceito superiores aos estudantes que não participem no programa, quer no domínio das competências (competência atlética, capacidade intelectual e criatividade) quer no domínio das relações sociais (sentido de humor, relações amorosas, amizades íntimas, aparência física, moralidade, aceitação social e relações familiares).

Hipótese 3. Os estudantes que participem no programa de mentoria obterão resultados superiores em termos de vivências académicas face aos estudantes que não participem no programa nas dimensões pessoal, interpessoal, curso-carreira/institucional e estudo.

Hipótese 4. Os estudantes que participem no programa de mentoria terão um melhor desempenho académico e obterão melhores resultados académicos comparativamente aos estudantes que não participem no programa.

CAPÍTULO 8. METODOLOGIA

8.1. INTRODUÇÃO

Tendo em consideração a impossibilidade da escolha aleatória dos sujeitos da amostra, foi adotado um desenho de investigação quasi-experimental de grupo de controlo não equivalente e com realização de um pré-teste e dois pós-testes. Segundo vários autores, em situações de investigação educacional em que é difícil ou mesmo impossível um controlo experimental total, este é um modelo de investigação que permite obter uma melhor validade interna do estudo (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Gall & Borg, 2007). Uma das condições essenciais à implementação do desenho de investigação adotado é garantir que os grupos experimental e de controlo sejam submetidos às mesmas condições. A utilização do grupo experimental permite assegurar que os resultados do programa se devem, principalmente à intervenção do programa.

Neste sentido, considerando que os dois grupos realizaram os mesmos testes em iguais momentos e nas mesmas condições, espera-se que as diferenças dos resultados sejam, essencialmente, devido ao efeito do tratamento no grupo experimental.

Com base nos resultados obtidos no pré-teste, testou-se estatisticamente a equivalência inicial quanto à variável dependente entre o grupo experimental e o grupo de controlo. Tornou-se necessário a realização de um primeiro pós-teste e de um segundo pós-teste, consecutivamente, para verificarmos o efeito do programa de mentoria por nós implementado nas variáveis em estudo tanto no grupo experimental como no grupo de controlo.

8.2. DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA DE MENTORIA

8.2.1. PLANIFICAÇÃO

A universidade onde aplicámos o nosso programa tem como objetivo principal a formação dos alunos do ponto de vista holístico, ou seja, esta instituição não se preocupa apenas com a formação técnica e científica dos seus alunos, mas também com a sua formação pessoal, interpessoal e social. Neste sentido, é dada bastante importância ao acolhimento do novo aluno aquando da sua chegada à universidade, proporcionando-lhe um acompanhamento por parte dos seus pares, mas também da própria organização, de forma a que o aluno possa

suavizar a sua integração e adaptação a esta nova realidade. Pretendemos que o aluno se integre no novo contexto com alguma facilidade, experienciando momentos de integração satisfatórios, permitindo-lhe usufruir do novo espaço para uma experiência rica de bem-estar.

O aluno recém-chegado à universidade vai encontrar um conjunto de atividades que lhe permitirão fazer face às dificuldades que poderão advir desta mudança na sua vida. Para muitos, a entrada para a universidade constitui o primeiro momento de verdadeira autonomia, oferecendo múltiplos desafios, uma nova etapa no seu desenvolvimento, que congrega a adaptação a um novo sistema de ensino, a saída de casa dos pais, a adaptação a uma nova cidade, a novos espaços, o fazer novas amizades e novos relacionamentos.

Enfim, esta entrada no ensino superior, para muitos alunos, implica adaptações e mudanças a vários níveis, como referido anteriormente. Assim, ciente de todas estas mudanças e exigências, esta instituição zela por oferecer ao estudante recursos necessários para colmatar todos estes desafios.

A instituição tem como principais valores acolher o aluno na sua individualidade, tanto em termos académicos como em termos pessoais, sociais ou interpessoais, facultando a cada um, meios para lidar com a sua singularidade e necessidades várias.

8.2.2. OS SUJEITOS NA INVESTIGAÇÃO

Participaram no presente estudo 200 alunos com uma idade média de 18,66 anos ($DP=1,246$), sendo que a maioria era do género feminino (59,5%). Quanto ao ano escolar 50% dos alunos frequentava o 1.º ano e 46% frequentava o 2.º ano. Apenas 4% frequentava o 3.º ano. No que respeita ao curso, a maioria frequentava o curso de Economia (79,0%), como se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica da amostra

Género		Curso	
Feminino	59,5%	Gestão	21,0%
Masculino	40,5%	Economia	79,0%
Ano de Curso		Idade	
1.º ano	50%	$M = 18,66$	$DP = 1,246$
2.º ano	46%	$Min = 17$	$Máx = 28$
3.º ano	4%		

Ao analisar conjuntamente as variáveis género e curso, verifica-se que, dos 79% dos alunos que frequentavam o curso de Economia, a maioria era do género feminino (56,3%), assim como dos 21% dos alunos que frequentavam o curso de Gestão, também a maioria era do género feminino (Tabela 2).

Tabela 2. Tabela de Cruzamento: Género * Curso

			Curso		Total
			Gestão	Economia	
Género:	Feminino	N	30	89	119
		% Género	25,2%	74,8%	100,0%
		% Curso	71,4%	56,3%	59,5%
		% Total	15,0%	44,5%	59,5%
	Masculino	N	12	69	81
		% Género	14,8%	85,2%	100,0%
		% Curso	28,6%	43,7%	40,5%
		% Total	6,0%	34,5%	40,5%
Total	N	N	42	158	200
		% Género	21,0%	79,0%	100,0%
		% Curso	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	21,0%	79,0%	100,0%

Por fim, fazendo uma análise cruzada entre as variáveis género e ano escolar, verifica-se que existem mais indivíduos do género feminino, quer no 1.º ano (53,5%) quer no 2.º ano (66,7%). Por sua vez, o 3.º ano apresenta 50% de indivíduos do género feminino e do género masculino (Tabela 3).

Tabela 3. Tabela de Cruzamento: Género * Ano

			Ano			Total
			1	2	3	
Género	Feminino	N	53	62	4	119
		% Género	44,5%	52,1%	3,4%	100,0%
		% Ano	53,5%	66,7%	50,0%	59,5%
		% Total	26,5%	31,0%	2,0%	59,5%
	Masculino	N	46	31	4	81
		% Género	56,8%	38,3%	4,9%	100,0%
		% Ano	46,5%	33,3%	50,0%	40,5%
		% Total	23,0%	15,5%	2,0%	40,5%
Total	N	N	99	93	8	200
		% Género	49,5%	46,5%	4,0%	100,0%
		% Ano	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% Total	49,5%	46,5%	4,0%	100,0%

8.2.3. MENTORADOS

8.2.3.1. SELEÇÃO E COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLO

Os mentorados que participaram no nosso programa de mentoria entre pares eram alunos do 1.º ano, recém-chegados à universidade. Assim, foi efetuada uma ação de sensibilização inicial, para o programa e para o estudo e divulgação através de vários meios (cartazes, folhetos e *e-mail*). As inscrições foram feitas pelo gabinete coordenador do programa. Os primeiros 100 estudantes que se mostraram disponíveis, e que tinham média igual ou superior a 18 valores, foram colocados aleatoriamente no grupo de controlo e no grupo experimental (50 em cada um, respetivamente).

Aos 50 alunos que não ficaram no grupo experimental, ou seja, que não participaram diretamente no programa de mentoria, foi-lhes pedido que participassem no estudo sobre motivação académica sobre autoconceito e sobre as vivências académicas na universidade.

O mentorado deveria apresentar uma atitude de abertura ao conhecimento e à aprendizagem e disponibilidade para estar na relação. Necessitava de ser proativo e de se envolver na relação com o seu mentor (McLean, 2004).

8.2.4. MENTORES

8.2.4.1. SELEÇÃO E COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS EXPERIMENTAL E DE CONTROLO

Os estudantes que manifestaram interesse em participar no programa preencheram uma ficha de inscrição (anexo 1), que era enviada para o gabinete responsável pela gestão do programa. Os critérios de admissão a mentores foram, essencialmente, os seguintes:

- frequentar o 1.º ou 2.º anos de licenciatura de Economia ou Gestão aquando da sua candidatura ao programa;
- ter disponibilidade mínima de duas horas por semana para se reunir com os mentorados;
- ter nota igual ou superior a 12 valores;
- não ter nenhuma disciplina em atraso.

A seleção de mentores é fundamental nos programas de mentoria, uma vez que são estes que vão determinar a qualidade da relação e o seu consequente sucesso. Neste sentido,

os mentores foram selecionados a partir de algumas características pessoais (motivação, entusiasmo, empatia e positivismo), pois eram eles que iriam promover no mentorado o sucesso académico e o seu envolvimento com a instituição (Baker & Griffin, 2010).

Foram assim selecionados 100 mentores que foram distribuídos aleatoriamente pelos grupos experimental (50 estudantes) e de controlo (50 estudantes).

8.2.4.2. TREINO DOS MENTORES

Os estudantes que participaram no programa de mentoria tiveram uma formação de duas horas no mês de junho precedente. O objetivo da formação foi sensibilizá-los para o seu papel enquanto mentores, ou seja, de que forma poderiam experienciar o compromisso que estavam a iniciar, de modo a contribuir para uma integração suave e satisfatória dos seus mentorados. Pretendia-se que o mentor proporcionasse aconselhamento ao mentorado e lhe servisse de modelo (Bower & Bonnett, 2009). De acordo com Rhodes, Spencer e Liang (2009), na mentoria universitária entre pares existem princípios que os mentores devem satisfazer, tais como: promover o bem-estar e a segurança dos jovens mentorados. Devem assegurar-lhes apoio, supervisão e acompanhamento nas tarefas escolares e também sociais, ou seja, o mentor deve funcionar como conselheiro e guia do seu mentorado (Rhodes *et al.*, 2009). Estas competências foram discutidas e trabalhadas em grupo com os mentores envolvidos no programa.

8.2.5. COORDENADOR DO PROGRAMA

O coordenador do programa de mentoria entre pares por nós implementado é o responsável pelo gabinete de desenvolvimento do aluno, no qual decorreu toda esta investigação. Neste sentido, coube ao coordenador estruturar o programa e aplicá-lo. O coordenador efetuou toda a parte logística e de supervisão do programa, ou seja, as inscrições no programa para os mentores ao longo do mês de maio do ano letivo precedente à implementação do programa e todo o acompanhamento dos mentores que participaram no programa ao longo do ano. Foi enviado um *e-mail* para todos os alunos que se encontravam a frequentar o 1.º e o 2.º anos, e que no ano da participação no programa estariam um ano acima. Assim, o coordenador recolheu todas as inscrições, num total de 130, e destas selecionou 100 mentores, com base na ficha de inscrição (anexo 1).

O coordenador do programa reuniu com os mentores selecionados durante o mês de junho. Esta reunião teve como propósito descrever o programa, os seus objetivos e o seu funcionamento ao longo do ano letivo. Permitiu igualmente apurar a disponibilidade dos mentores para participarem no próprio programa e reconhecer a sua importância na receção e no acompanhamento dos novos colegas.

O coordenador do programa tinha como função fazer o emparelhamento das díades, apresentá-las e dar início ao programa. Da mesma forma, também efetuou os três momentos de avaliação e as reuniões regulares com os mentores. É de salientar que o coordenador, além destas sessões com os mentores, ainda organizou dois jantares de cariz informal para todos os participantes no programa.

Por último, o coordenador manteve-se durante todo o ano letivo disponível para receber os mentores e mentorados e apoiá-los no que fosse necessário. Autores como Ishiyama (2007) e Salinitri (2005) referem que em contexto universitário o apoio entre pares deve ser estruturado e planeado pelo responsável do programa de mentoria.

O programa de mentoria utilizado no nosso estudo é um programa de natureza formal, semiestruturado, uma vez que algumas atividades foram propostas pelo responsável pelo programa e outras pelos próprios mentores e mentorados, como por exemplo o que se passava nas sessões de mentoria, e foi organizado dentro da instituição.

8.3. IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

8.3.1. SESSÕES DE MENTORIA

Na formação inicial dada aos mentores durante o mês de junho, foram dadas indicações para a sua função de mentor, para a operacionalização do programa, para os momentos de avaliação e para as datas das reuniões com o coordenador. Com esta formação, pretendeu-se esclarecer todas as dinâmicas do programa e, sobretudo, as funções de mentor e a sua responsabilidade no seio da díade. As sessões de mentoria decorriam semanalmente entre mentor e mentorado dentro do próprio espaço da universidade (salas de aulas, cantina, biblioteca ou espaços de lazer). Durante as sessões de mentoria, cabia aos mentores organizarem e gerirem o conteúdo das mesmas, consoante as necessidades do seu mentorado (por exemplo, apoio escolar, conhecer os espaços úteis da universidade, e até a cidade, saídas, estudo conjunto, entre outras). As atividades que devem fazer parte dos programas de

mentoria são muito variadas, podendo ir desde o acesso a vídeos de pares (Collier & Morgan, 2006; Orly, 2008 & Perry, 2005) à participação em atividades na universidade, tais como discussões de grupo sobre temas da área de estudo (Ishiyama, 2007; Passmore, Peterson & Freire, 2013).

8.3.2. FREQUÊNCIA E DURAÇÃO DAS SESSÕES DE MENTORIA

Aos mentores foi pedido para disponibilizarem pelo menos duas horas por semana aos seus mentorados. Estas sessões diádicas eram organizadas entre mentores e mentorados, em horário que melhor conviesse a ambos. Os horários sugeridos foram os das reuniões com o coordenador, que se realizaram sempre à quinta-feira, entre as 11h00 e as 13h00, horário no qual nenhum estudante de licenciatura tinha aulas, ou seja, é um horário que é disponibilizado para atividades extracurriculares. As sessões com o coordenador do programa tinham a duração de duas horas, decorrendo três em cada semestre, que perfaz um total de 12 horas.

8.3.3. AVALIAÇÃO DAS SESSÕES

A avaliação das sessões prendeu-se com uma vertente formativa e ocorreu durante a implementação do programa. O coordenador optou como estratégia de acompanhamento da díade percorrer a universidade, principalmente nos locais onde as díades se encontravam com o propósito de as observar e interagir com elas. Estabeleceu-se uma relação informal muito positiva entre o coordenador do programa e os participantes, quer com os mentores quer com os mentorados.

Neste sentido, o gabinete promotor do programa realizou, para o grupo experimental (mentores e mentorados), dois jantares de grupo, um na terceira semana de setembro e outro na terceira semana de dezembro. Estas atividades decorreram de forma informal. Coube ao gabinete informar a data, a hora e o local do jantar, sendo que durante o mesmo, os participantes interagiram de forma totalmente espontânea e informal.

Além destas duas atividades, realizaram-se três reuniões no 1.º semestre com os mentores do grupo experimental e o responsável pela gestão do programa na instituição, e outras três ao longo do 2.º semestre. O objetivo destas reuniões era a partilha de experiências e a possibilidade de reprogramação de novas atividades com os mentorados. Os mentores

podiam colocar algumas dúvidas sobre a mentoria ou mesmo descrever o processo de funcionamento da sua díade. Nestes encontros, com cariz igualmente informal, podemos verificar, através dos testemunhos dos mentores, que existia grande empatia entre as díades, estava presente uma preocupação constante por parte dos mentores no apoio académico e social aos mentorados. Foram relatadas atividades, tais como apoio pedagógico em determinadas disciplinas que levantavam mais dificuldade, nomeadamente nos métodos quantitativos e nas disciplinas de cálculo: álgebra, análise de dados e probabilidades. Os mentores disponibilizaram-se semanalmente para tirar dúvidas ao seu mentorado e este apoio ocorreu em mais de metade das díades.

A preocupação em facilitar as relações interpessoais dos mentorados, levou os mentores a convidarem os mentorados a participarem em eventos da universidade, como, por exemplo, conferências ou de clubes da mesma, bem como em atividades organizadas pela Associação de Estudantes: churrasco, jantares, *peddy-pappers*. Os mentores do grupo experimental mostraram-se sempre disponíveis para ajudar, orientar e encaminhar os seus mentorados.

Além destas reuniões, o coordenador manteve-se sempre disponível para receber quer mentores quer mentorados. Em cada interação com os mentores, era dada uma apreciação informal acerca do trabalho que estavam a desenvolver com a díade. A relação entre o coordenador, os mentores e os mentorados manteve-se sempre com cariz informal. Eram dados elogios e reforços positivos tanto a mentores como a mentorados ao longo do ano letivo.

8.4. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO PROGRAMA

O programa por nós implementado teve três momentos de avaliação (pré-teste, 1º pós-teste e 2º pós-teste). O pré-teste, decorreu em setembro, e os participantes foram submetidos aos seguintes instrumentos de avaliação: Escala de Motivação Académica (EMA) e Perfil de Autoperceção para Estudantes Universitários (SPPCS).

Um segundo momento de avaliação decorreu no mês de fevereiro (final do primeiro semestre), foi designado de primeiro pós-teste. Todos os participantes voltaram a ser avaliados com a EMA e o SPPCS. Foi ainda aplicado o pré-teste para o Questionário de Vivências Académicas, versão reduzida (QVA-r).

Finalmente, um terceiro e último momento de avaliação decorreu no mês de junho (final do segundo semestre). Os três instrumentos de avaliação (EMA, SPPCS e QVA-r) foram aplicados aos 200 estudantes universitários.

8.4.1. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO PROGRAMA DE MENTORIA ENTRE PARES AO NÍVEL DA MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

Para avaliar esta variável do nosso estudo, utilizámos a Escala de Motivação Académica (EMA). Trata-se de um instrumento psicométrico que pretende avaliar os tipos de motivação dos alunos com base na Teoria da Autodeterminação, especificamente fundamentada na subteoria da integração organísmica elaborada conforme o *continuum* de autodeterminação. Em suma, o *continuum* propõe graus de internalização da autodeterminação pela seguinte ordem: desmotivação, motivação extrínseca (por regulação externa, introjetada e identificada) e motivação intrínseca, totalizando cinco subescalas. Para cada subescala, é previsto um número de itens que estão na mesma direção e visam avaliar aquele mesmo constructo. Essa verificação possibilita avaliar cinco tipos de motivação, os quais variam qualitativamente de acordo com a internalização das regulações externas para o comportamento autodeterminado (Guimarães & Bzuneck, 2008). Assim, é possível observar que o *continuum* tem duas direções que estão em extremos opostos, desmotivação e motivação intrínseca. Neste sentido, quanto mais próximo da desmotivação, menos autodeterminada é a motivação.

A escala original foi desenvolvida por Vallerand e Bissonnette, (1992) com base na teoria da autodeterminação. Segundo Guimarães e Bzuneck (2008), esse instrumento tem sido aplicado em muitos contextos e alguns autores preocuparam-se com as suas propriedades psicométricas (Mullan e Noe, 1999; Vallerand *et al.*, 1992, 1993). Mesmo após alguns estudos de validade terem apresentado inconsistências em relação à proposta teórica, o instrumento tem sido indicado e utilizado amplamente. Por isso, os autores aconselham a ter cautela na interpretação dos resultados da sua aplicação e, consequentemente, alertam para a necessidade de novos estudos (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Guimarães & Bzuneck, 2008).

Com a intenção de investigar as propriedades psicométricas da EMA, Vallerand *et al.* (1992) realizaram estudos no Canadá e um ano depois fizeram novas aplicações. Posteriormente, outros trabalhos foram realizados por Cohen (2007) e colaboradores, criando

uma versão americana da EMA. Ajustaram alguns itens da escala e aplicaram-na em estudantes americanos. Nunez Alonso (2006) realizou estudos no continente latino-americano com estudantes paraguaios.

A primeira tradução da língua francesa para o português foi feita por Sobral (2003) e aplicada em contexto brasileiro em estudantes de medicina. No nosso estudo, utilizamos esta versão brasileira da EMA, adaptando-a ao nosso contexto.

Neste sentido, os 30 itens do questionário distribuem-se pelas dimensões da motivação da seguinte forma:

- Motivação por regulação intrínseca: composta pelos itens 1,6,11,16,21,26, caracterizando-se por o sujeito apresentar um comportamento regulado intrinsecamente, existindo pelo próprio prazer que daí advém. (Decy & Ryan, 1985).
 - Exemplo: «Eu vou à universidade pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com professores.»
- Motivação extrínseca por regulação identificada, constituída pelos seguintes itens: 2,7,12,17,22,27; é o tipo de motivação extrínseca mais autónoma, tendo um *locus* de causalidade interno (Deci & Ryan, 1985).
 - Exemplo: «Porque acho que a formação universitária ajuda-me a ter uma melhor preparação para a carreira que escolhi.»
- Motivação extrínseca por regulação introjetada com os itens 3,8,13,18,23,28; apresenta-se como uma motivação ainda muito controlada, pois o sujeito só age sob pressão (Deci & Ryan, 1985).
 - Exemplo: «Eu vou à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o meu curso.»
- Motivação extrínseca por controlo externo, expressa pelos itens 4,9,14,19,24,29; refere-se à existência de um *locus* de causalidade externo e contrasta com a motivação intrínseca (Ryan, 1995).
 - Exemplo: «Porque preciso do diploma para conseguir uma ocupação no futuro.»
- Desmotivação, constituída pelos seguintes itens: 5,10,15,20,25,30; refere-se a um estágio de ausência de total intenção para a ação (Ryan, 1995).

- Exemplo: «Sinceramente, eu não sei porque é que eu vou à universidade.»

Com questões fechadas de tipo Likert, de 5 pontos (de 1- discordo totalmente a 5- concordo totalmente), a EMA caracteriza-se como um questionário de autorrelato com o objetivo de identificar cada tipo de motivação do *continuum* de autodeterminação. Assim, um valor elevado em cada uma das dimensões reflete o nível de motivação de cada estudante nessa dimensão.

8.4.2. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO PROGRAMA DE MENTORIA ENTRE PARES AO NÍVEL DO AUTOCONCEITO E DA AUTOESTIMA

Para avaliar a eficácia nesta variável utilizámos o SPPCS –Perfil de Autoperceção para Estudantes Universitários (Harter & Neemann, 1986). Verificada a inexistência de um instrumento de avaliação do autoconceito nesta faixa etária, os autores Harter e Neemann (1986) construíram uma escala para este grupo de sujeitos baseando-se noutros três instrumentos também da autora: o SPPC – Perfil de Autoperceção para Crianças (Harter, 1985), o SPPA – Perfil de Autoperceção para Adolescentes (Harter, 1988) e o ASPP – Perfil de Autoperceção para Adultos (Messer & Harter, 1986; Skaalvik & Skaalvik, 2004).

Inclui, assim, três escalas construídas a partir do SPPC e do SPPA (Competência Escolar, Competência Atlético e Aceitação Social), quatro escalas construídas a partir do ASPP (Moralidade, Capacidade Intelectual, Aparência Física e Sentido de Humor) e três escalas construídas a partir das escalas similares do SPPA (Amizades Íntimas, Relações Amorosas e Competência no Trabalho). Criatividade e Relações com os Pais são duas escalas específicas do SPPC, ambas com 4 itens cada.

Desta forma, o perfil de autoperceção para estudantes universitários é composto por 12 subescalas destinadas a avaliar áreas específicas do autoconceito e uma escala que visa avaliar a autoestima global. Cada uma das 12 subescalas específicas é composta por 4 itens, enquanto a subescala para avaliação da autoestima global possui 6 itens.

As 12 subescalas que avaliam as autoperceções face a dois domínios específicos (competências e relações sociais). As subescalas que avaliam as competências ou capacidades são cinco: Capacidade Intelectual, Competência no Trabalho, Competência Atlético,

Competência Escolar e Criatividade. O outro domínio é composto por 7 subescalas que se centram nas relações sociais: Relações Amorosas, Amizades Íntimas, Aparência Física, Sentido de Humor, Moralidade, Aceitação Social e Relações com os Pais.

Passamos agora a uma descrição sumária de cada subescala.

- A subescala Competência no Trabalho, comporta os itens 2, 15, 28 e 41, pretende saber se o sujeito sente orgulho no trabalho que produz e no seu grau de confiança ao enfrentar um novo trabalho.
 - Exemplo: «Alguns estudantes não estão muito orgulhosos com o trabalho que fazem no seu emprego. Mas outros estudantes estão muito orgulhosos com o trabalho que fazem no seu emprego.»
- A subescala Competência Escolar, que tem os itens 3, 16, 29, 42, pretende avaliar a forma como o sujeito se percebe face ao trabalho escolar e às exigências do curso.
 - Exemplo: «Alguns estudantes sentem-se confiantes porque dominam as matérias do seu curso. Mas outros não se sentem tão confiantes.»
- A terceira subescala, Aceitação Social, compreende os itens 4, 17, 30 e 43 e visa saber se o sujeito está ou não satisfeito com as suas competências sociais e a facilidade com que faz amigos.
 - Exemplo: «Alguns estudantes não estão satisfeitos com as suas competências sociais. Mas outros estudantes pensam que as suas competências sociais são boas.»
- A quarta subescala, Aparência Física, é composta pelos itens 5, 18, 31 e 44, que pretendem avaliar o que o sujeito pensa acerca do seu aspeto físico.
 - Exemplo: «Alguns estudantes não estão satisfeitos com o seu aspeto. Mas outros estão satisfeitos com o seu aspeto.»
- A subescala das Relações com os Pais, tem os seguintes itens: 6, 19, 32 e 45; esta é uma das novas subescalas, e os seus itens pretendem avaliar o modo como os sujeitos se sentem relativamente aos comportamentos e atitudes que têm em relação aos pais.
 - Exemplo: «Alguns estudantes gostam do modo como agem quando estão junto dos seus pais. Mas outros gostavam de agir de modo diferente quando estão junto dos pais.»
- A subescala Amizades Íntimas, com os itens 7, 20, 33 e 46, avalia a capacidade para construir amizades íntimas, com quem partilham segredos e pensamentos pessoais.

- Exemplo: «Alguns estudantes sentem-se um pouco sós porque não têm um amigo íntimo para partilhar as coisas. Mas outros estudantes normalmente não se sentem sós porque têm um amigo íntimo para partilhar as coisas.»
- A subescala Capacidade Intelectual compreende os itens 8, 21, 34 e 48, que avaliam a competência intelectual em termos gerais e difere da subescala Competência Escolar na medida em que os itens estão colocados de uma forma mais global.
 - Exemplo: «Alguns estudantes sentem-se tão espertos como os seus colegas. Mas outros estudantes questionam-se se são tão espertos como os outros.»
- A subescala Moralidade tem os itens, 9, 22, 35 e 49 e pretende avaliar se os sujeitos consideram os seus comportamentos corretos do ponto de vista da moral.
 - Exemplo: «Alguns estudantes frequentemente questionam a moralidade do seu comportamento. Mas outros sentem que geralmente o seu comportamento é moral.»
- A subescala Relações Amorosas, que compreende os itens 10, 23, 36 e 50, relaciona-se com a capacidade dos sujeitos desenvolverem relações românticas e com o sentimento que têm relativamente à atração que suscitam junto de elementos do sexo oposto.
 - Exemplo: «Alguns estudantes acham que quando se sentem atraídos por alguém são correspondidos. Mas outros preocupam-se se serão correspondidos.»
- A subescala Humor, com os itens, 11, 24, 37 e 51, enfatiza a capacidade do sujeito se rir de si próprio e da forma como aceita as brincadeiras dos outros.
 - Exemplo: «Alguns estudantes quando fazem qualquer coisa idiota, que mais tarde parece muito divertida, têm dificuldade em rir-se de si próprios. Mas outros estudantes quando fazem qualquer coisa idiota, que mais tarde parece muito divertida, facilmente riem-se de si próprios.»
- A subescala Criatividade, inclui os itens 12, 25, 38 e 52 e avalia a perceção que o aluno tem da sua capacidade para ser criativo e inventivo.
 - Exemplo: «Alguns estudantes sentem que são tão criativos, ou até mais do que os outros estudantes. Mas outros estudantes questionam-se se serão tão criativos.»
- A subescala Competência Atlético, com os itens 13, 26, 39 e 53, pretende medir como cada aluno perceciona o seu grau de competência em atividades físicas e no desporto.

- Exemplo: «Alguns estudantes sentem que podem desempenhar bem qualquer nova atividade desportiva que nunca tentaram anteriormente. Mas outros estudantes têm receio de não conseguirem desempenhar bem qualquer nova atividade desportiva que nunca tentaram anteriormente.»
- A subescala Autoestima compreende 6 itens: 1, 14, 27, 40, 47 e 54; avalia o sentimento geral sobre o «eu».
 - Exemplo: «Alguns estudantes gostam do tipo de pessoa que são. Mas outros estudantes desejam ser diferentes.»

Os itens têm uma apresentação bilateral, permitindo aos sujeitos identificarem-se com um ou dois grupos de sujeitos, ou seja, perante cada item do questionário é pedido ao sujeito que primeiro escolha qual o tipo de pessoa com o qual se identifica mais e, depois, que gradue essa identificação, isto é, que decida exatamente se é assim ou apenas em parte. Aqui, o princípio subjacente é que cerca de metade dos sujeitos de uma determinada população se percebe de uma determinada forma e a outra metade de forma oposta. Por exemplo, “Alguns estudantes conseguem realmente rir-se de algumas coisas que fazem. Mas outros têm dificuldade em rir-se de si próprios.”

Em termos de cotação, esta pode variar entre os valores 4 e 1, sendo o valor 4 atribuído à afirmação que traduz a autoperceção mais positiva e o valor 1 à afirmação que representa a autoperceção mais negativa. Para evitar enviesamentos das respostas, metade dos itens de cada subescala começa com uma afirmação que reflete um julgamento de elevada competência, enquanto a outra metade dos itens começa com uma afirmação que reflete um julgamento de baixa competência.

Após o somatório dos *scores* obtidos nos diferentes itens de cada subescala, efetua-se a média para essa subescala.

8.4.3. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO PROGRAMA DE MENTORIA ENTRE PARES AO NÍVEL DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

Para avaliar a eficácia do programa ao nível da variável Vivências Académicas utilizámos o QVA-r (Questionário de Vivências Académicas, versão reduzida, de Almeida & Ferreira, 2001). O QVA é um instrumento de autorrelato, constituído, na sua versão original,

por 170 itens distribuídos por 17 subescalas. Procura avaliar a forma como os alunos se adaptam a algumas exigências da vida académica, tendo em conta dimensões pessoais, relacionais e institucionais.

A partir da versão integral do QVA, Almeida, Ferreira e Soares (1997) construíram e validaram uma versão reduzida, QVA-r, constituída por 60 itens, sendo esta versão a que utilizámos no nosso estudo. Assim, nesta escala os itens aparecem redistribuídos numa estrutura de cinco dimensões:

- Pessoal (itens: 10,11,12,13,14) – encontra-se formada pelas percepções de bem-estar psicológico e físico por parte do estudante, e por algumas dimensões do *self*, como a autonomia e o autoconceito e os aspetos considerados emocionais, como o humor e a ansiedade (Almeida, Soares & Ferreira, 2001); inverteu-se o item 30. Exemplo: «Faço uma gestão eficaz do meu tempo.»
- Interpessoal está relacionada com as relações com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas, bem como com questões relacionadas com o envolvimento em atividades extracurriculares. Inverteram-se os itens 4,9,11,13,17,21,26,28,39, 45 e 59. Exemplo: «Apresento oscilações do humor.»
- Curso-carreira reflete a adaptação ao curso, na qual o projeto de carreira e o projeto vocacional se destacam; inverteram-se os itens 31 e 35. Exemplo: «A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas.»
- Estudo a dimensão Estudo das Vivências Académicas aborda aspetos reportados ao curso, no entanto, debruça-se sobre as situações de índole curricular, ou seja, o envolvimento nas atividades de estudo e aprendizagem. Exemplo: «Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.»
- Institucional avalia o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, o conhecimento e a perceção da qualidade dos serviços e das estruturas existentes; inverteram-se os itens 6 e 46. Exemplo: «Conheço bem os serviços existentes na minha universidade.»

Os itens são respondidos numa escala de tipo Likert, de 1 a 5, que varia entre «nada em consonância comigo» até «sempre em consonância», em que o valor mais elevado corresponde a uma caracterização mais positiva do respetivo domínio, contudo, não existem valores normativos para a sua cotação (Almeida & Ferreira, 1999; Pereira, 2005; Santos &

Almeida, 2001, 2004; Stukas & Tanti, 2005; Stoyhoff, 1996). Após o somatório dos itens em cada dimensão, calcula-se a média para essa dimensão.

Os valores de sensibilidade, fidelidade e validade dos resultados nas diferentes subescalas do QVA, mas também do QVA-r, cumprem as exigências métricas para este tipo de instrumentos. No seu conjunto, as dimensões que compõem o QVA-r foram consideradas como tendo um forte impacto na qualidade de adaptação, ou ajustamento ao contexto do ensino superior, mas também no sucesso e na satisfação dos alunos (Almeida, Soares & Ferreira, 2002). Segundo estes autores, e atendendo aos custos de aplicação da versão integral do QVA, a versão reduzida é considerada suficiente para um primeiro despiste das dificuldades de aplicação principalmente relativas ao tempo de preenchimento. Os autores recomendam a aplicação da versão integral do QVA apenas quando é necessária informação pormenorizada.

O questionário das vivências académicas, quer na versão integral quer na versão reduzida, tem sido amplamente utilizado em Portugal na investigação psicológica com estudantes a frequentar o ensino superior, mas também no estrangeiro, onde se procederam a várias aplicações do QVA, nomeadamente no Brasil, em Espanha (Almeida, Ferreira & Soares, 2003; Igue, Bariani & Milanesi, 2008), no Chile e na Colômbia.

8.4.4. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO PROGRAMA DE MENTORIA ENTRE PARES AO NÍVEL DO DESEMPENHO ACADÉMICO

Para avaliar o desempenho académico, utilizámos os ECT's (European Crédit Transfer) e a Média Académica no final do ano letivo nos quatro grupos. Para tal, comparámos a média aritmética e o número de ECT obtidos para o grupo de mentorados (experimental e controlo) e para o grupo de mentores (experimental e controlo) no final do ano em que decorreu o programa de mentoria.

8.5. ENCERRAMENTO DO PROGRAMA

O programa de mentoria entre pares foi encerrado no último dia de aulas do 2.º semestre com um almoço de convívio, no qual estiveram presentes todos os participantes, 2º e 3º anos (grupo experimental e grupo de controlo) e 1º ano (grupo experimental e grupo de

controlo). O convívio foi dinamizado pelo coordenador do programa de mentoria entre pares aplicado no nosso estudo.

CAPÍTULO 9. QUALIDADES PSICOMÉTRICAS DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

9.1. INTRODUÇÃO

De seguida passaremos a apresentar as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados nesta investigação. O primeiro instrumento utilizado foi a Escala de Motivação Académica (EMA), o segundo foi o Perfil de Autoperceção para Estudantes Universitários (SPPCS) e o terceiro instrumento utilizado foi o Questionário de Vivências Académicas, versão reduzida, (QVA-r) para os quais apresentaremos as suas propriedades psicométricas evidenciadas para a população em estudo. Ao utilizar a EMA, o objetivo da nossa investigação foi de verificar se os estudantes que participam num programa de mentoria evidenciam níveis de motivação intrínseca mais elevados e níveis de motivação extrínseca e desmotivação mais baixos relativamente aos estudantes que não participam num programa de mentoria.

9.2. ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÉMICA (EMA)

Como nota prévia gostaríamos de apresentar a lista das siglas das dimensões que serão utilizadas ao longo deste capítulo, assim usa-se:

- MI para a motivação intrínseca
- MID para a motivação extrínseca por regulação identificada
- ME para a motivação extrínseca por controlo externo
- MIJ para a motivação extrínseca por regulação introjetada
- DE para a desmotivação

Para responder adequadamente às questões deste estudo, procedeu-se à exploração da pontuação obtida pelo Questionário “EMA- Escala de Motivação Académica.”, nos diferentes constructos e na escala final, segundo os princípios orientadores, comumente aceites na literatura especializada (Angers, 1992; Balbinotti, 2005; Bisquera, 1987; Bryman & Cramer, 1999; Cronbach & Meehl, 1955; Dassa, 1999; Nunnally, 1978; Pestana & Gageiro, 2003; Reis, 2001; Trudel & Antonius, 1991; Vallerand, 1989). Com efeito, apresentam-se, sucessiva e sistematicamente, os resultados do índice alfa de *Cronbach* (para estudo da consistência

interna da escala) e da análise fatorial confirmatória (para o estudo da validade de constructo do questionário).

Com o propósito de garantir a consistência do instrumento utilizado, seguimos o método baseado na consistência interna de Cronbach, dado que este estudo usa escalas já desenvolvidas e aplicadas em outros trabalhos de pesquisa. Este método permite avaliar a confiabilidade do instrumento de medição através do conjunto de itens que são esperados para medir o mesmo constructo ou dimensão teórica, assumindo que os itens do questionário utilizado (mensurados numa escala de *Likert de 1 a 5*) medem o mesmo constructo e são altamente correlacionados (Pestana e Gageiro, 2008). Quanto mais próximo o valor de alfa de Cronbach estiver de 1, maior é a consistência interna dos itens analisados, nomeadamente o coeficiente Alfa de Cronbach (α) em pesquisas aplicadas, o valor de 0,7 é tido como um indicador razoável, o valor de 0,8 é um bom indicador e o valor 0,9 é considerado como um indicador excelente.

Antes de se chegar às análises propriamente ditas dos índices alfa de *Cronbach* obtidos por esta amostra (200 alunos), foram efetuadas estatísticas preliminares que fundamentam a consistência interna de cada constructo. Destaca-se que a apresentação formal destas estatísticas tem como único objetivo demonstrar a fiabilidade dos valores das médias observadas; pois estas, por poderem sofrer efeitos colaterais pela presença de casos extremos (*outliers*) severos (Pestana e Gageiro, 2003), podem não ser representativas das atitudes registadas, esmorecendo o valor das conclusões (Balbinotti, 2005). E, embora a interpretação do valor das médias nas variáveis ordinais tratadas como quantitativas, designadas por escalas de avaliação, por si só não têm qualquer significado, na medida em que as respostas são números inteiros e não fracionários, servindo apenas para comparar a localização das distribuições dos vários itens (Pestana e Gageiro, 2003), nós procedemos à quantificação e análise das mesmas.

9.2.1. “MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA”

A existência de *outliers* (Figura 2) nas questões MI1, MI16, MI21 e MI26 condicionam as estatísticas de teste (Tabela 4) referente às variáveis associadas ao constructo “*Motivação Intrínseca*”.

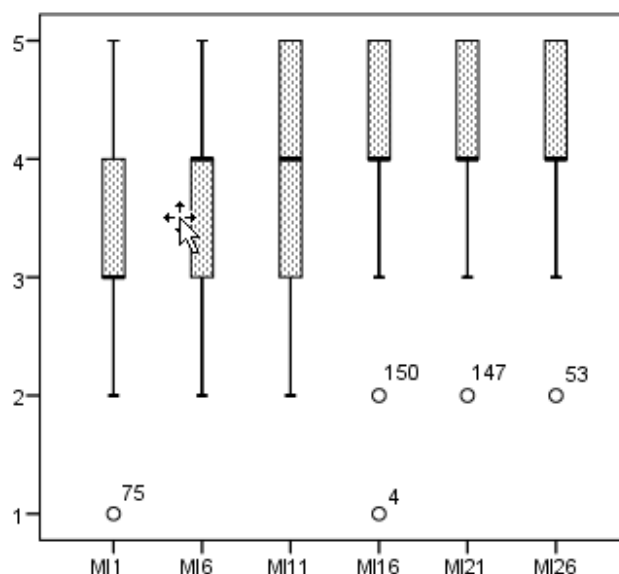


Figura 2. Box Plot - Análise do constructo “Motivação Intrínseca”

Assim, no constructo “*Motivação Intrínseca*” (Tabela 4) destaca-se que as médias encontradas para cada um dos 6 itens, estudados individualmente, variaram entre 3,51 e 4,42; com desvios padrão associados variando entre 0,622 e 0,827. Os valores do desvio padrão revelam-se mais baixos nos itens que obtiveram média mais elevada. O que indica que se verifica uma opinião comum de valorização nas respostas a estes itens (Figura 3 e Figura 4).

A interpretação destes resultados preliminares conduz-nos a um parecer estatístico satisfatório, destacando-se que a variabilidade dos resultados varia de baixa a média. Os coeficientes de variação apresentam valores que vão de baixo ($CV \leq 15\%$) a médio ($15\% \leq CV \leq 30\%$). Globalmente, estes valores denotam uma **satisfatória** homogeneidade na dispersão avaliada, independente do item individualmente estudado. Verificou-se ainda uma aderência predominante positiva nas questões 11, 16, 21 e 26, ou seja, estes itens apresentam médias ($\bar{x}_{q11} = 4,07$; $\bar{x}_{q16} = 4,15$; $\bar{x}_{q21} = 4,27$ e $\bar{x}_{q26} = 4,42$) extremadamente próximas do valor extremo (5).

Tabela 4. Estatísticas das variáveis do constructo “Motivação Intrínseca”.

	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação
MI1	3,51	,789	22,48%
MI6	3,90	,702	18,00%
MI11	4,07	,827	20,32%
MI16	4,15	,683	16,46%
MI21	4,27	,622	14,57%
MI26	4,42	,636	14,39%

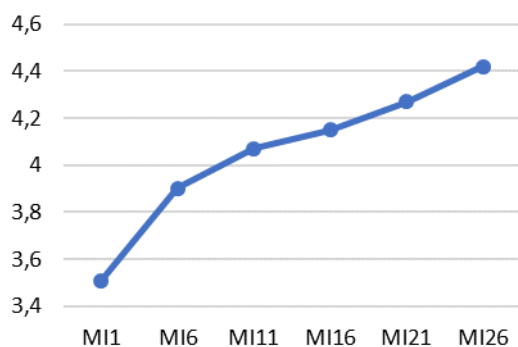


Figura 3. Médias das variáveis do constructo “Motivação Intrínseca”.

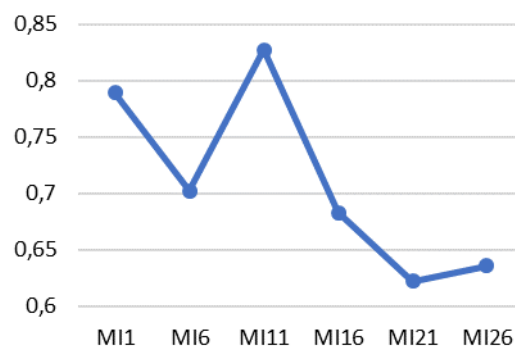


Figura 4. Desvios Padrão associados às variáveis do constructo “Motivação Intrínseca”.

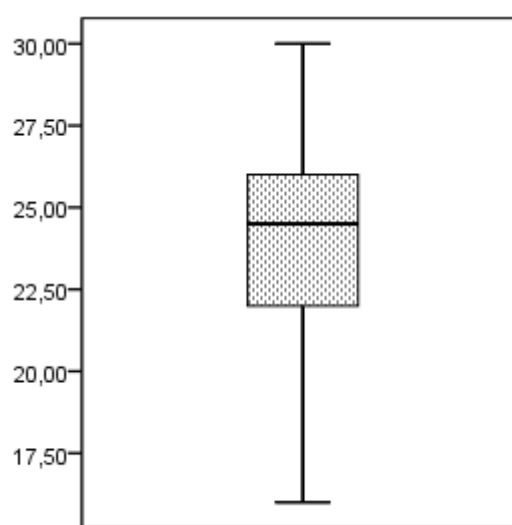
Quanto à média da pontuação obtida no constructo “*Motivação Intrínseca*” ($\bar{x}_{C1} = 24,30$ pontos), esta revela-se elevada, considerando-se que na escala de resposta os valores esperados poderiam variar entre 6 e 30 pontos. O desvio padrão associado é igual a 2,72, o qual se vai refletir num Coeficiente de Variação baixo ($CV = 11,19\%$).

Efetivamente, foram observadas variações de 16 a 40 pontos, com uma amplitude de 14 pontos (Tabela 5). A observação da Figura 4 leva-nos a concluir que a amplitude computada não se deve a valores extremos, na medida em que não se detetaram *outliers* neste constructo.

Tabela 5. Estatísticas do constructo “Motivação Intrínseca”

N	Válido	200
	Omisso	0
Média		24,295
Desvio Padrão		2,7249
Assimetria		-,375
Erro padrão da assimetria		,194
Amplitude		14,00
Mínimo		16,00
Máximo		30,00
Percentis	25	22,00
	50	24,50
	75	26,00

Figura 5. Distribuição do Constructo “Motivação Intrínseca”



A análise do comportamento da distribuição, quanto à normalidade, como se trata de uma amostra de dimensão igual a 200 indivíduos, optámos pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correção de *Lilliefors* (Tabela 6). A informação a reter é a de que o p-valor do teste é inferior a 0,05 (0,000). Este valor obriga-nos a aceitar a hipótese de não normalidade da população para os níveis de significância habituais.

Tabela 6. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – Constructo “Motivação Intrínseca”

		Motivação Intrínseca
N		200
Parâmetros normais, a, b	Média	24,295
	Desvio Padrão	2,7249
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,114
	Positivo	,065
	Negativo	-,114
Estatística do teste		,114
Significância Assint. (Bilateral)		,000c

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

A falta de normalidade na distribuição é notada na assimetria negativa, representada pela Figura 6. Isto significa que a média é inferior à mediana e à moda. O que indica que um número elevado de indivíduos da amostra responde “Concordo muito” nos itens que compõem este constructo.

Contudo, com base no Teorema do Limite Central constatamos que quando o tamanho da amostra aumenta, independentemente da forma da distribuição da população, a distribuição amostral da média da amostra converge para uma distribuição normal.

Ainda, no referente ao estudo da distribuição, podemos ainda afirmar que, o rácio $0,375/0,194 = -1,93$ (Tabela 5), tem um valor entre -1,96 e 1,96, revelando que a distribuição não se apresenta fortemente assimétrica.

Com base nas importantes constatações referidas, passámos a computar o coeficiente que determina a consistência interna do constructo. O modelo utilizado foi o proposto por Cronbach (Cronbach, 1996). Pestana e Gageiro (2003), recomendam que a adequação, do modelo alfa, seja testada usando-se os seguintes critérios: índices alfa superiores a 0,80 são considerados desejáveis; índices superiores a 0,70 são considerados recomendados; índices compreendidos entre 0,60 e 0,70 devem ser aceites apenas para uso na área das Ciências Sociais, sendo desaconselhados na Estatística Médica. Assim, consideramos que qualquer

resultado superior a 0,60 pode ser interpretado como uma consistência interna satisfatória, no enquadramento desta investigação.

O cálculo do coeficiente alfa conduziu-nos ao valor $\alpha = 0,706$, uma vez que as variáveis do constructo têm desvios padrão e consequentemente variâncias dissemelhantes. Este resultado, indica um índice satisfatório de consistência interna (Tabela 7). Contudo, a supressão do item MI1 melhora o valor do Alfa (0,731) (Tabela 8).

Tabela 7. Consistência Interna do constructo “Motivação Intrínseca”

Alfa de Cronbach	Nº de Itens
,706	6

Tabela 8. Item-Total do constructo “Motivação Intrínseca”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
MI1	,245	,731
MI6	,599	,614
MI11	,535	,632
MI16	,412	,674
MI21	,478	,657
MI26	,400	,678

Finalmente, procedemos à análise dos índices das correlações item-item. Dada a natureza da escala, em cada item, ser ordinal, determinámos os referidos índices com recurso à correlação de Spearman, onde, essencialmente, se pretende que cada item esteja satisfatoriamente posicionado em relação aos restantes que integram o constructo. Neste caso, com todos os itens que compõem o constructo (Tabela 9), constatamos que as correlações se apresentam de fraca a moderada, variando entre 0,077 e 0,637, e que há itens que não se correlacionam.

Tabela 9. Correlações item-item no constructo “Motivação Intrínseca” – todos os itens

	MI1	MI6	MI11	MI16	MI21	MI26
MI1	1,00					
MI6	,296**	1,00				
MI11	,272**	,637**	1,00			
MI16	,103	,289**	,246**	1,00		
MI21	,077	,334**	,314**	,557**	1,00	
MI26	,154*	,306**	,254**	,282**	,344**	1,00

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

Contudo, a eliminação do item MI1, sugerida pela análise da consistência interna (Tabela 8), representada na Tabela 10, constatamos que todas as correlações se tornam estatisticamente significativas e apuramos que a maior correlação ($\rho = 0,637$) se verifica entre

as questões MI6 e MI11 e a menor ($\rho = 0,246$) entre as questões MI11 e MI16. Assim, pela análise produzida, poderíamos afirmar que a questão MI1 deveria ser removida do questionário.

Tabela 10. Correlações item-item no constructo “Motivação Intrínseca” – Sem MI1

	MI6	MI11	MI16	MI21	MI26
MI6	1,00				
MI11	,637**	1,00			
MI16	,289**	,246**	1,00		
MI21	,334**	,314**	,557**	1,00	
MI26	,306**	,254**	,282**	,344**	1,00

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.2.2. “MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO IDENTIFICADA”

No estudo do constructo “*Motivação Extrínseca por Regulação Identificada*” constatamos a existência de *outliers moderados* (Figura 6) nas questões MID2, MID7 e MID17. Estes valores irregulares, com referência aos restantes, posicionam-se abaixo do valor mínimo. Isto indica uma atitude menos positiva.

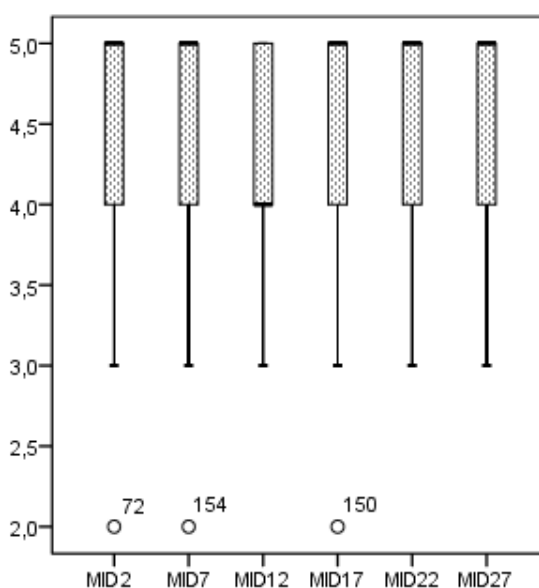


Figura 6. Box Plot - Análise do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”

As médias, em cada um dos 6 itens, variaram entre 4,06 (MID12) e 4,71 (MID2); com desvios padrão associados que oscilam entre 0,511 (MID17) a 0,673 (MID12). Importa referir que à média mais baixa se encontra associado o desvio padrão mais alto, o que significa que há uma maior variação de opiniões na questão MID12. Esta disposição obriga a que esta

questão apresente um Coeficiente de Variação medianamente elevado (16,58%). Os restantes Coeficientes de Variação revelam-se baixos, o que nos indica valores de dispersão baixos e, consequentemente, homogeneidade nas respostas.

A exceção da questão *MID12*, a aceção destes resultados conduz-nos a um parecer estatístico muito satisfatório: os coeficientes de variação denotam uma satisfatória homogeneidade na dispersão avaliada e apurou-se uma aderência predominante positiva em todas as questões extremadamente próximas do valor extremo (5).

Tabela 11. Estatísticas Descritivas das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”.

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
MID2	4,71	,517	10,98%
MID7	4,59	,578	12,59%
MID12	4,06	,673	16,58%
MID17	4,67	,511	10,94%
MID22	4,50	,549	12,20%
MID27	4,59	,550	11,98%



Figura 7. Médias das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”.



Figura 8. Desvio Padrão das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”.

A média da pontuação conseguida no constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada” ($\bar{x}_{C2} = 27,13$), revela-se elevada, com um desvio padrão associado igual a 2,11, o qual se vai refletir num Coeficiente de Variação baixo ($CV = 12,44\%$).

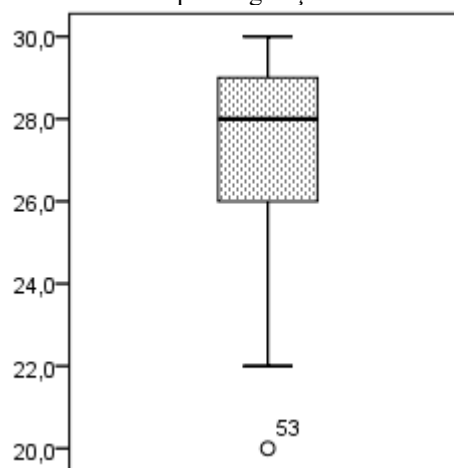
Efetivamente, foram observadas variações de 20 a 30 pontos (Tabela 12). Por observação da Figura 9 concluímos que a amplitude computada se deve a um valor extremo, na medida em que se detetou um *outlier* (o caso 53). Assim, caso fosse eliminado este valor

extremo, a amplitude baixaria de 10 pontos para 8 pontos, aproximando a posição dos inquiridos dentro do constructo.

Tabela 12. Estatísticas do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”

N	Válido	200
	Omisso	0
Média		27,13
Desvio Padrão		2,11
Assimetria		-,662
Erro padrão da assimetria		,172
Mínimo		20,00
Máximo		30,00
Percentis	25	26,00
	50	28,00
	75	29,00

Figura 9. Distribuição do Constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”



À semelhança do constructo motivação intrínseca, a normalidade, segundo o teste de Kolmogorov-Smirnov com a correção de *Lilliefors* (Tabela 13), também nos obriga a aceitar a hipótese de não normalidade da população para os níveis de significância habituais.

Tabela 13. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test- Constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”.

		Motivação Extrínseca por Regulação Identificada
N		200
Parâmetros normais,a,b	Média	27,1300
	Desvio Padrão	2,11078
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,170
	Positivo	,087
	Negativo	-,170
Estatística do teste		,170
Significância Assint. (Bilateral)		,000c

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

A distribuição apresenta uma curva de assimetria negativa (Figura 10), mostrando que a resposta preferencial é “Concordo muito” nos itens que compõem este constructo.

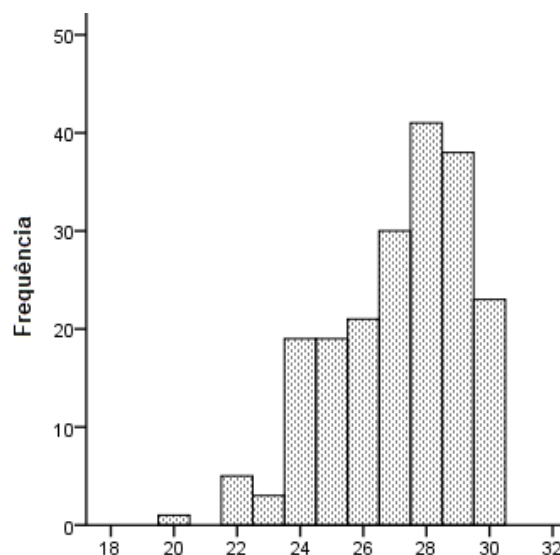


Figura 10. Distribuição do Constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”

O estudo da distribuição, podemos ainda afirmar que, o rácio $-0,662/0,171 = -3,84$ (Tabela 12), não se enquadra entre $-1,96$ e $1,96$, revelando que a distribuição se apresenta medianamente assimétrica. A existência de um *outlier*, o caso 53, contribui para o desequilíbrio da distribuição. Mas, mesmo a sua remoção mantém a assimetria identificada.

A consistência interna do constructo (Tabela 14), revela um valor (0,666) compreendido entre 0,60 e 0,70 que deve ser apenas aceite na área das Ciências Sociais. Contudo se considerarmos a Tabela 15, a consistência interna, com a supressão do item MID12 torna-se satisfatória (0,716).

Tabela 14. Consistência Interna do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”

Alfa de Cronbach	N.de Itens
,666	6

Tabela 15. Item-Total do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
MID2	,408	,621
MID7	,471	,596
MID12	,171	,716
MID17	,499	,590
MID22	,421	,615
MID27	,475	,596

A análise dos índices das correlações item-item (Tabela 16), mostra que os referidos índices se apresentam de fraca a moderada, variando entre 0,089 e 0,471, e há itens que não se correlacionam.

Tabela 16. Correlações item-item no constructo “Motivação Extrínseca Identificada” – todos os itens

	MID2	MID7	MID12	MID17	MID22	MID27
MID2	1,000					
MID7	,431**	1,000				
MID12	,089	,130	1,000			
MID17	,406**	,371**	,139*	1,000		
MID22	,334**	,363**	,099	,383**	1,000	
MID27	,226**	,393**	,171*	,471**	,358**	1,000

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

Pela sugestão de eliminação do item MID12, considerada anteriormente, constatamos que todas as correlações, embora se apresentem moderadas, se tornam estatisticamente significativas (Tabela 17). A maior correlação ($\rho = 0,415$) estabelece-se entre as questões MID17 e MID27 e a menor ($\rho = 0,237$) entre as questões MID2 e MID27. O que nos induz a concluir que a questão MID12 deveria ser retirada do questionário.

Tabela 17. Correlações item-item no constructo “Motivação Extrínseca Identificada” – sem MID12

	MID2	MID7	MID17	MID22	MID27
MID2	1				
MID7	,392**	1			
MID17	,334**	,313**	1		
MID22	,276**	,319**	,364**	1	
MID27	,237**	,376**	,415**	,336**	1

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.2.3. “MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR CONTROLO EXTERNO”

O constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”, à semelhança dos analisados anteriormente, também apresenta *outliers* moderados (Figura 11) nas questões ME4, ME14 e ME29. A distribuição gráfica, nas questões ME24 e ME29, revela que a postura dos inquiridos se apresenta negativa, à exceção de seis indivíduos que contrariam esta tendência. Nas restantes questões, a atitude dos inquiridos é bastante mais positiva, tendo-se ainda em consideração que há quatro inquiridos na ME4 e três na ME14 que revelam uma posição discordante.

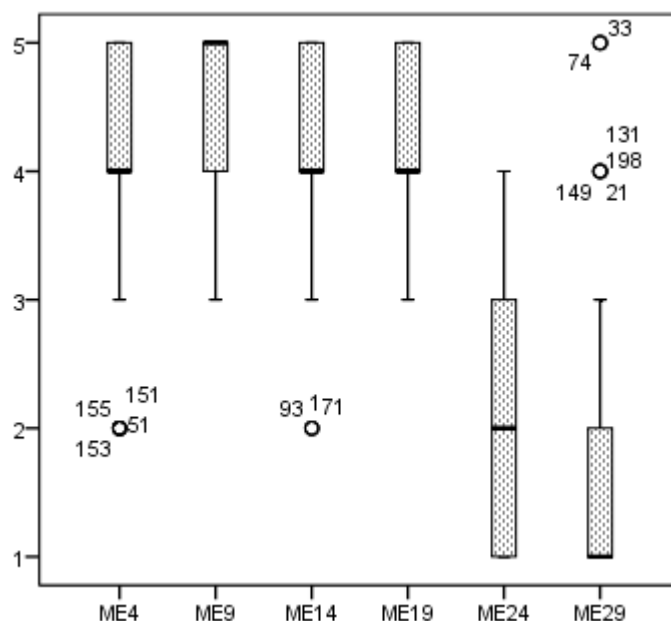


Figura 11. Box Plot - Análise do constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”

Em cada uma das seis questões, que formam este constructo, as médias nas questões ME24 e ME29 mostram-se inferiores e desvios padrão associados mais elevados (Tabela 18), com referente às restantes questões, corroborando as Figura 10, Figura 11 e Figura 12. As diferenças observadas contribuem para uma elevada dispersão a nível do Coeficiente de Variação (Tabela 18), o que indica menor precisão dos dados e interpretação ambivalente dos resultados. Os restantes Coeficientes de Variação revelam-se baixos e moderado na questão ME4 (18,74%), o que nos anuncia valores de dispersão mais baixos e, consequentemente, uniformidade nas respostas.

A exceção das questões ME24 e ME29, as médias conduzem-nos a um parecer estatístico muito satisfatório no referente às questões do instrumento, na medida em que se apurou uma aderência predominante positiva em todas as questões, valores extremadamente próximos do valor extremo (5).

Tabela 18. Estatísticas das variáveis do constructo “Motivação Externa”.

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
ME4	4,13	0,774	18,74%
ME9	4,51	0,593	13,15%
ME14	4,38	0,655	14,95%
ME19	4,32	0,632	14,63%
ME24	2,05	0,931	45,41%
ME29	1,57	0,89	56,69%

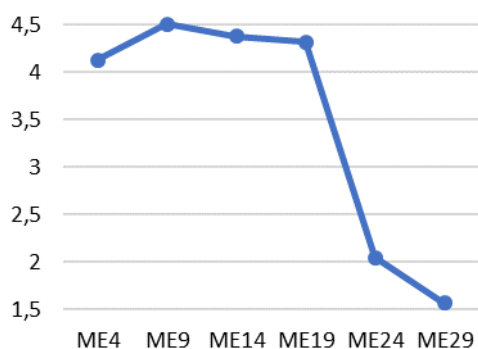


Figura 12. Médias das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”.

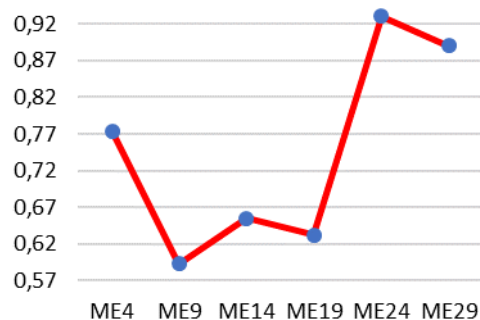


Figura 13. Desvio Padrão das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”.

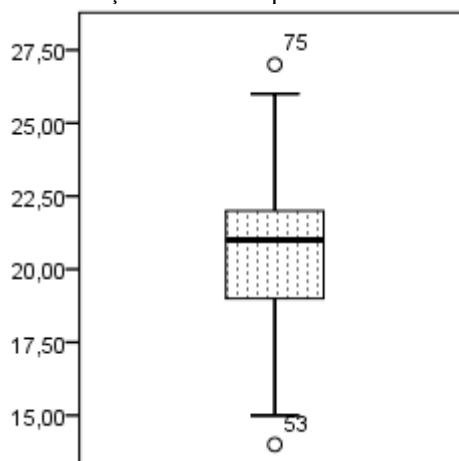
A “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”, exibe uma média ($\bar{x} = 20,93$), mais baixa, com um desvio padrão associado mais elevado, igual a 2,30. Contudo, estes valores associam-se a um Coeficiente de Variação baixo ($CV = 10,98\%$).

Efetivamente, foram observadas variações entre 14 e 27 pontos (Tabela 19). A Figura 13 contribui para a explicação dos valores obtidos. Pois, constatamos a existência de dois *outliers*.

Tabela 19. Estatísticas do constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”

N	Válido	200
	Omisso	0
Média		20,93
Desvio Padrão		2,304
Assimetria		-,068
Erro padrão da assimetria		,172
Mínimo		14,00
Máximo		27,00
Percentis	25	19,00
	50	21,00
	75	22,00

Figura 14. Distribuição do Constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”



A pontuação deste constructo distribui-se segundo uma distribuição não normal, de acordo com a estatística de teste de Kolmogorov-Smirnov com a correção de *Lilliefors* (Tabela 20), para os parâmetros habituais do investigador.

Tabela 20. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – Constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”

		Motivação por Controlo Externo
N		200
Parâmetros normais,a,b	Média	20,93
	Desvio Padrão	2,30
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,099
	Positivo	,087
	Negativo	-,099
Estatística do teste		,099
Significância Assint. (Bilateral)		,000c

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

Contudo, a distribuição não apresenta assimetria acentuada (Figura 15), confirmando-se que o rácio $-0,068/0,172 = -0,39$ (Tabela 19), enquadra-se no intervalo de valores compreendidos entre -1,96 e 1,96, revelando que a distribuição se apresenta praticamente simétrica. Observamos, mais uma vez, neste constructo, que o caso 53 se mantém como um elemento discordante em relação aos restantes inquiridos (Figura 14).

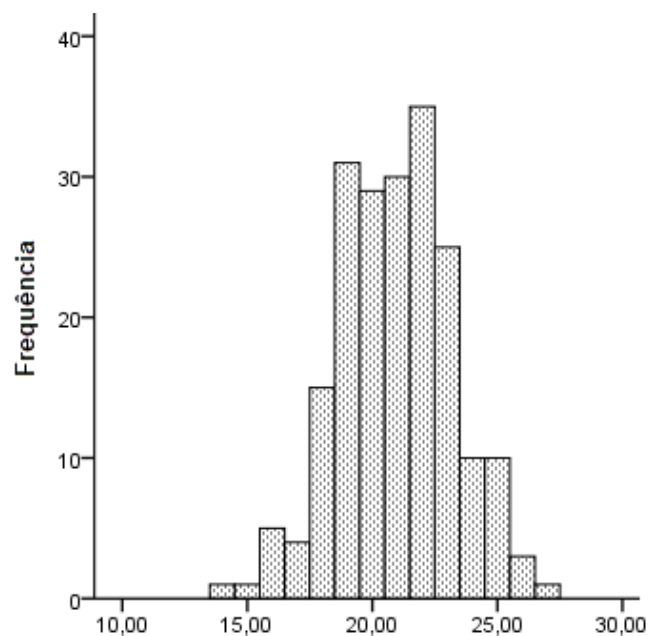


Figura 15. Distribuição das pontuações do Constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”

A primeira análise da consistência interna, revelou um valor baixo (0,416) e só a supressão dos itens ME4, ME24 e ME29 (Tabela 22), permitiu que este valor subisse para 0,661 (Tabela 21).

Tabela 21. Consistência Interna do constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”

Alfa de Cronbach	N. de Itens
,661	3

Tabela 22. Item-Total do constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
ME9	,400	,655
ME14	,526	,489
ME19	,495	,534

A análise dos índices das correlações item-item (Tabela 23), mostra que os referidos índices se apresentam de fracos a moderados, variando entre 0,324 e 0,488.

Tabela 23. Correlações item-item no constructo “Motivação Extrínseca por Controlo Externo” – todos os itens

		ME9	ME14	ME19
ME9	Correlação de Pearson	1		
	Sig. (bilateral)			
	N	200		
ME14	Correlação de Pearson	,366**	1	
	Sig. (bilateral)	,000		
	N	200	200	
ME19	Correlação de Pearson	,324**	,488**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	200	200	200

**, Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.2.4. “MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO INTROJETADA”

A análise do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”, foi a que determinou o maior número de casos com valores dissemelhantes do contexto global dos dados obtidos (*outliers*)(Figura 16). À exceção da questão MIJ23, todas as outras, revelam um número elevado de inquiridos que apresentam uma atitude discordante do geral.

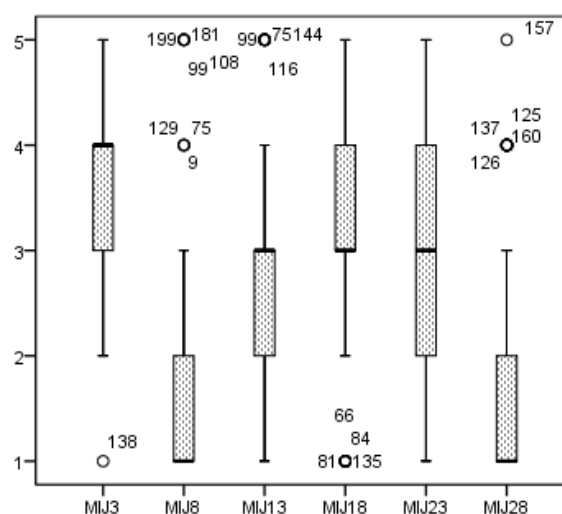


Figura 16. Box Plot - Análise do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”

A Tabela 24 denota que as médias são baixas e os desvios padrão são mais elevados neste constructo. Estas disparidades notadas contribuem para uma elevada dispersão a nível do Coeficiente de Variação (Tabela 24), tornando pouco precisa a interpretação dos dados.

A exceção da média na questão MIJ3(3,72), as restantes médias conduzem-nos a uma postura negativa e ambivalente no referente às questões deste constructo, na medida em que se apurou uma aderência predominante discordante na maioria das questões, valores próximos do valor (2).

Tabela 24. Estatísticas das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”.

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
MIJ3	3,72	,841	22,61%
MIJ8	1,42	,841	59,23%
MIJ13	2,61	1,055	40,42%
MIJ18	3,40	1,070	31,47%
MIJ23	2,69	1,197	44,50%
MIJ28	1,61	,918	57,02%

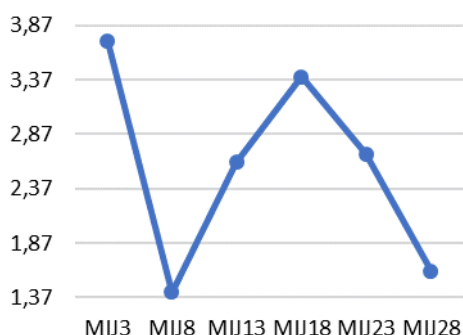


Figura 17. Médias das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”.

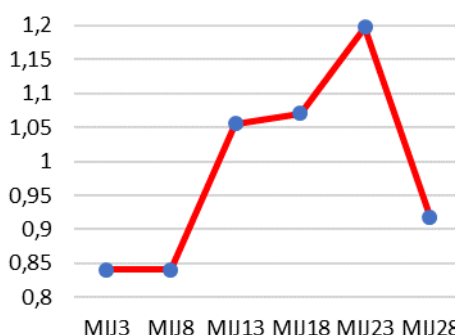


Figura 18. Desvio Padrão das variáveis do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”.

A “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”, exibe uma média ($\bar{x} = 15,44$) baixa, com um desvio padrão associado elevado, igual a 2,80. Assim, estes valores associam-se a um Coeficiente de Variação médio ($CV = 18,39\%$).

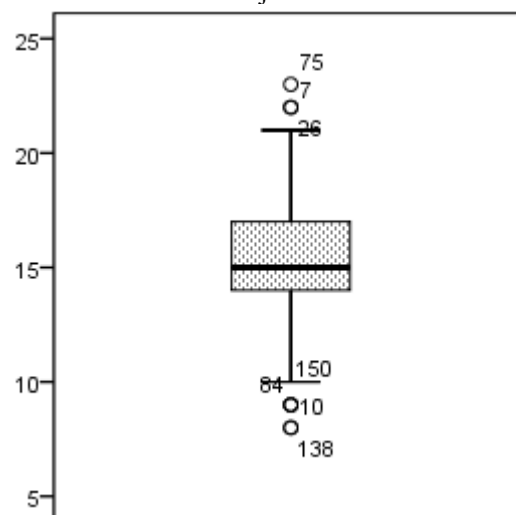
A amplitude, diferença entre o valor mínimo e o máximo, foi a mais baixa de entre os constructos analisados, variando entre 8 e 23 pontos (Tabela 25). A Figura 19 contribui para a

explicação dos valores obtidos. Pois, constatamos a existência de múltiplos *outliers* moderados.

Tabela 25. Estatísticas do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”

N	Válido	200
	Omisso	0
Média		15,44
Desvio Padrão		2,84
Assimetria		-,028
Erro padrão da assimetria		,172
Mínimo		8,00
Máximo		23,00
Percentis	25	14,00
	50	15,00
	75	17,00

Figura 19. Distribuição do Constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”



No concernente à pontuação registrada no constructo constatamos que a mesma não se comporta como uma distribuição normal, de acordo com a estatística de teste de Kolmogorov-Smirnov com a correção de *Lilliefors* ($pvalue=0,002$) (Tabela 26).

Tabela 26. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – Constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”

Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada		
N		200
Parâmetros normais a,b	Média	15,44
	Desvio Padrão	2,84
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,084
	Positivo	,084
	Negativo	-,073
Estatística do teste		,084
Significância Assint. (Bilateral)		,002c

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

Embora os valores estatísticos se apresentem muito controversos, quando analisados individualmente, por item, a distribuição não apresenta assimetria acentuada (Figura 20), confirmando-se que o rácio $-0,028/0,172 = -0,16$ (Tabela 25), enquadra-se no intervalo de

valores compreendidos entre -1,96 e 1,96. O que significa que a distribuição se apresenta praticamente simétrica e segundo uma normal.

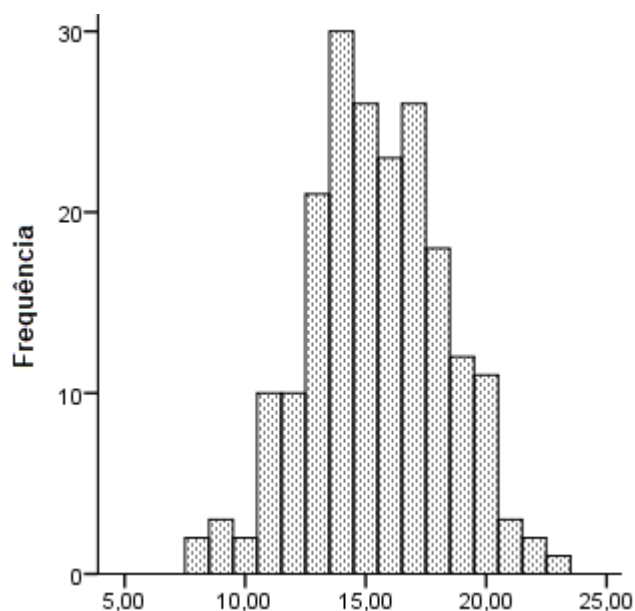


Figura 20. Distribuição da pontuação no Constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”

Na análise da consistência interna, o Alfa de Cronbach revelou um valor baixo (0,316), obrigando a análises sucessivas até se atingir o melhor valor (0,486). Contudo, este valor encontra-se abaixo do que se entende por aceitável na análise da consistência interna. O que estatisticamente indica a anulação deste constructo no instrumento utilizado.

Tabela 27. Consistência Interna do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”

Alfa de Cronbach	N.de Itens
,486	3

Tabela 28. Item-Total do constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
MIJ8	,305	,393
MIJ13	,215	,565
MIJ28	,419	,188

9.2.5. “DESMOTIVAÇÃO”

O constructo “Desmotivação”, apresenta-se completamente disforme, no referente à representação gráfica (Figura 21) da distribuição da opinião dos respondentes, em todas as questões, à exceção da DM15. A Figura 21 realça ainda que existem bastantes alunos

Tabela 29. Estatísticas das variáveis do constructo “Desmotivação”

	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação
DM5	1,32	,656	49,70%
DM10	1,20	,549	45,75%
DM15	1,53	,763	49,87%
DM20	1,34	,704	52,54%
DM25	1,26	,567	45,00%
DM30	1,21	,504	41,65%

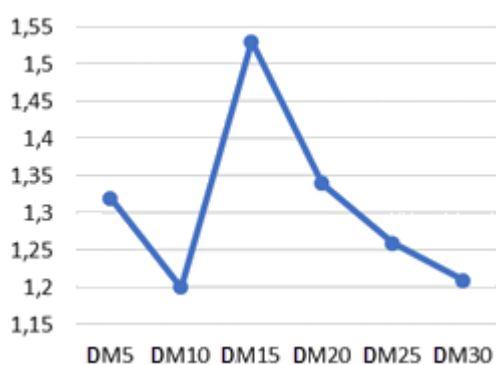


Figura 22. Médias das variáveis do constructo “Desmotivação”

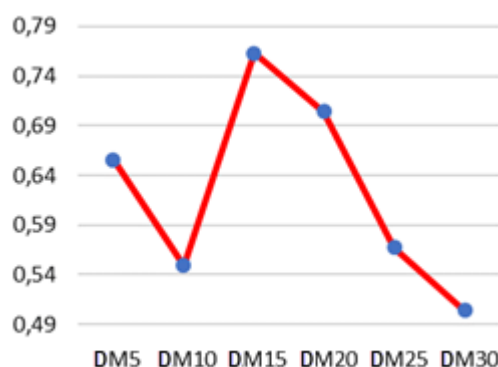


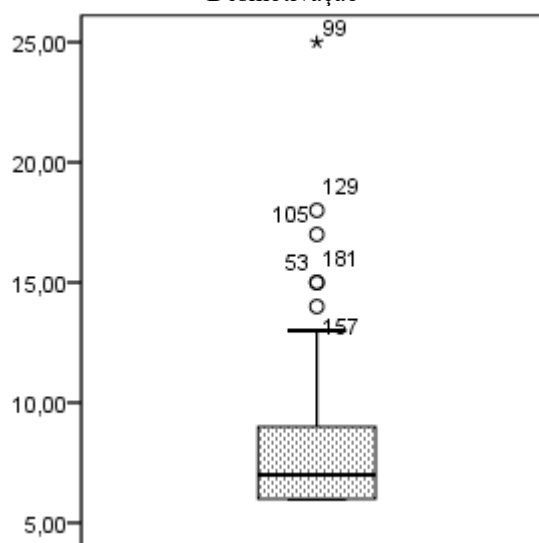
Figura 23. Desvio Padrão das variáveis do constructo “Desmotivação”

A “Desmotivação”, exibe uma média ($\bar{x} = 7,84$), tal como era pretendido, a mais baixa de todos os constructos, mas com um desvio padrão associado elevado, igual a 2,66. Assim, estes valores associam-se a um Coeficiente de Variação elevado ($CV = 33,92\%$).

Tabela 30. Estatísticas do constructo “Desmotivação”

N	Válido	
		200
	Omisso	0
Média		7,84
Desvio Padrão		2,66
Assimetria		2,367
Erro padrão da assimetria		,172
Mínimo		6,00
Máximo		25,00
Percentis	25	6,00
	50	7,00
	75	9,00

Figura 24. Distribuição do Constructo “Desmotivação”



No concernente à pontuação registada no constructo constatamos que a mesma não se comporta como uma distribuição normal, de acordo com a estatística de teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correção de *Lilliefors* ($pvalue=0,000$).

Tabela 31. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – Constructo “Desmotivação”

		Desmotivação
N		200
Parâmetros normais a,b	Média	7,84
	Desvio Padrão	2,66
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,244
	Positivo	,236
	Negativo	-,244
Estatística do teste		,244
Significância Assint. (Bilateral)		,000c

a. A distribuição do teste é Normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

Neste constructo a distribuição apresenta uma assimetria positiva, bastante acentuada (Figura 25), confirmada pelo quociente $2,367/0,172 = 13,76$ (Tabela 30). Pois, o valor obtido não pertence ao intervalo compreendido entre -1,96 e 1,96.

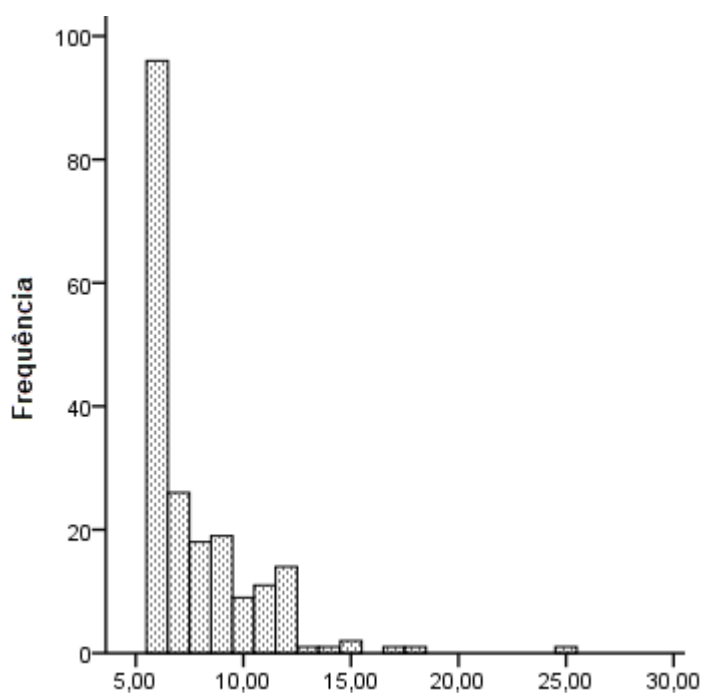


Figura 25. Distribuição da pontuação no Constructo “Desmotivação”

O Alfa de Cronbach (Tabela 32), resultante da análise da consistência interna, revelou-se moderado (0,797), não sendo necessário eliminar nenhuma das questões que integram o constructo (Tabela 33).

Tabela 32. Consistência Interna do constructo “Desmotivação”

Alfa de Cronbach	N.de Itens
,797	6

Tabela 33. Item-Total do constructo “Desmotivação”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
DM5	,579	,759
DM10	,461	,785
DM15	,560	,767
DM20	,548	,768
DM25	,623	,751
DM30	,583	,763

A análise dos índices das correlações item-item (Tabela 34), corrobora o valor do Alfa de Cronbach (0,797) e a manutenção de todas as questões no constructo (Tabela 33). Todos os índices se apresentam correlacionados entre fraco (0,255) a moderado (0,577).

Tabela 34. Correlações item-item no constructo “Desmotivação” – todos os itens

		DM5	DM10	DM15	DM20	DM25	DM30
DM5	Correlação de Pearson	1					
	Sig. (bilateral)						
	N	200					
DM10	Correlação de Pearson	,338**	1				
	Sig. (bilateral)	,000					
	N	200	200				
DM15	Correlação de Pearson	,423**	,369**	1			
	Sig. (bilateral)	,000	,000				
	N	200	200	200			
DM20	Correlação de Pearson	,376**	,307**	,379**	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000			
	N	200	200	200	200		
DM25	Correlação de Pearson	,577**	,255**	,453**	,490**	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		
	N	200	200	200	200	200	
DM30	Correlação de Pearson	,378**	,450**	,408**	,457**	,414**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	200	200	200	200	200	200

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.2.6. ANÁLISE CONCEPTUAL DO QUESTIONÁRIO EMA

9.2.6.1. CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA NO CONSTRUCTO “MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA”

A percentagem mais elevada (0,5%) na opção “Discordo Totalmente” registou-se nos itens MI_1 e no item MI_16 e a mais baixa (0%) nos restantes quatro. A opção “Discordo Muito” teve o seu valor mais elevado (6%) no item MI_1 e o mais baixo (0,5%) nos restantes itens, à exceção do MI_6 (1,5%). A opção “Não Concordo nem Discordo” obteve a pontuação mais alta (47%) no item MI_1, sendo a mais baixa (6,5%) a referente ao item MI_26.

O valor percentual mais elevado (57%) na opção “Concordo muito” verificou-se no item MI_16 e o mais baixo (33%) no item MI_11. No concernente à opção “Concordo Totalmente” verificamos que o valor mais elevado (49%) corresponde ao item MI_26, revelando-se o item MI_1, como o que apresenta o menor valor (11%).

Tabela 35. Distribuição de frequências das respostas no constructo “Motivação Intrínseca”

	Discordo totalmente	Discordo muito	Não Concordo nem discordo	Concordo muito	Concordo totalmente
MI1	1 (0,5%)	12 (6%)	94 (47%)	71 (35,5%)	22 (11%)
MI6	0 (0%)	3 (1,5%)	51 (25,5%)	109 (54,5%)	37 (18,5%)
MI11	0 (0%)	1 (0,5%)	59 (29,5%)	66 (33%)	74 (37%)
MI16	1 (0,5%)	1 (0,5%)	25 (12,5%)	114 (57%)	59 (29,5%)
MI21	0 (0%)	1 (0,5%)	16 (8%)	112 (56%)	71 (35,5%)
MI26	0 (0%)	1 (0,5%)	13 (6,5%)	88 (44%)	98 (49%)

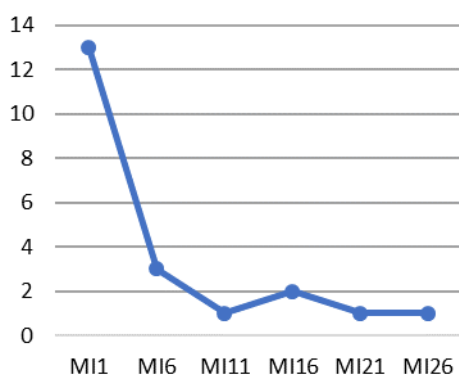


Figura 26. Avaliação da Concordância

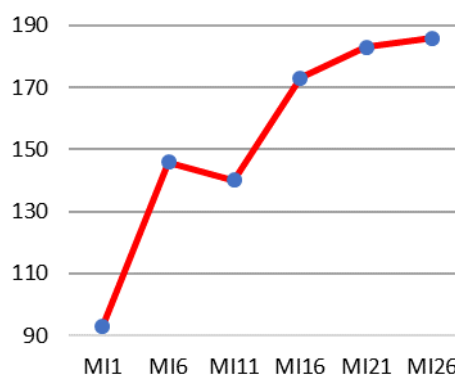


Figura 27. Avaliação da Discordância

Concordância = concordo muito + concordo totalmente

Discordância = discordo totalmente + discordo muito

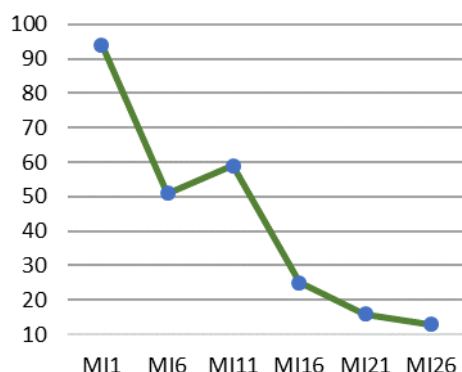


Figura 28. Avaliação de “Não Concordo nem Discordo”

9.2.6.2. CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA NO CONSTRUCTO “MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO IDENTIFICADA”

A percentagem mais elevada (0,5%) na opção “Discordo Totalmente” registou-se nos itens MI_1 e no item MI_16 e a mais baixa (0%) nos restantes quatro. A opção “Discordo Muito” teve o seu valor mais elevado (6%) no item MI1 e o mais baixo (0,5%) nos restantes itens, à exceção do MI_6 (1,5%). A opção “Não Concordo nem Discordo” obteve a pontuação mais alta (47%) no item MI_1, sendo a mais baixa (6,5%) a referente ao item MI_26.

O valor percentual mais elevado (57%) na opção “Concordo muito” verificou-se no item MI_16 e o mais baixo (33%) no item MI_11. No concernente à opção “Concordo Totalmente” verificamos que o valor mais elevado (49%) corresponde ao item MI_26, revelando-se o item MI_1, como o que apresenta o menor valor (11%).

Tabela 36. Distribuição de frequências das respostas no constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada”

	Discordo totalmente	Discordo muito	Não Concordo nem discordo	Concordo muito	Concordo totalmente
MID2	0 (0%)	1 (0,5%)	3 (1,5%)	49 (24,5%)	147 (73,5%)
MID7	0 (0%)	1 (0,5%)	6 (3,0%)	68 (34%)	125 (62,5%)
MID12	0 (0%)	0 (0%)	39 (19,5%)	109 (54,5%)	52 (26%)
MID17	0 (0%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)	60 (30%)	138 (69%)
MID22	0 (0%)	0 (0%)	5 (2,5%)	90 (45%)	105 (52,5%)
MID27	0 (0%)	0 (0%)	6 (3%)	69 (34,5%)	125 (62,5%)

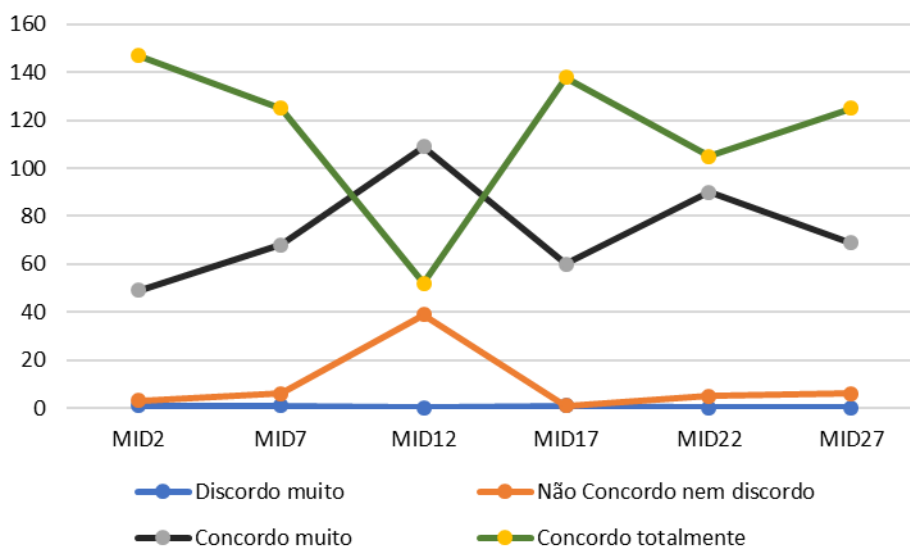


Figura 29. Avaliação da "Concordância" e da "Discordância" "Motivação Extrínseca por Regulação Identificada"

9.2.6.3. CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA NO CONSTRUCTO "MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR CONTROLO EXTERNO"

A percentagem mais elevada (63,5%) na opção "Discordo Totalmente" registou-se no item ME_29 e no item ME_24 (35,5%), sendo igual a 0% nos restantes quatro. Na opção "Discordo Muito" foram os itens anteriormente referidos os que revelaram os valores mais elevados: ME_24 (30%) e ME_29 (21%). A opção "Não Concordo nem Discordo" apresenta uma distribuição em que os itens dominantes continuam a ser os mesmos: ME_24 (29%) e ME_29 (12%), apresentando os restantes um comportamento muito semelhante. Os tópicos de concordância, apresentam os valores percentuais mais baixos nas questões ME_24 e ME_29, sendo as percentagens inferiores no "Concordo Totalmente".

Tabela 37. Distribuição de frequências das respostas no constructo "Motivação Extrínseca por Controlo Externo"

	Discordo totalmente	Discordo muito	Não Concordo nem discordo	Concordo muito	Concordo totalmente
ME4	0 (0%)	7 (3,5%)	30 (15%)	95 (47,5%)	68 (34%)
ME9	0 (0%)	0 (0%)	11 (5,5%)	77 (38,5%)	112 (56%)
ME14	0 (0%)	3 (1,5%)	10 (5%)	95 (47,5%)	92 (46%)
ME19	0 (0%)	0 (0%)	19 (9,5%)	100 (50%)	81 (40,5%)
ME24	71 (35,5%)	60 (30%)	58 (29%)	11 (5,5%)	0 (0%)
ME29	127 (63,5%)	42 (21%)	24 (12%)	4 (2%)	3 (1,5%)

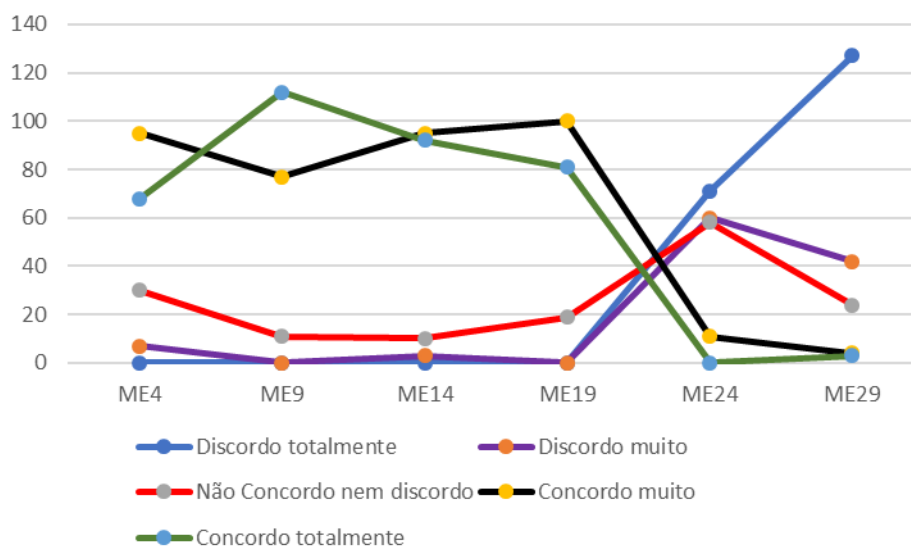


Figura 30. Avaliação da “Concordância” e da “Discordância” “Motivação Extrínseca por Controle Externo”

9.2.6.4. CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA NO CONSTRUCTO “MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO INTROJETADA”

A leitura da Tabela 38 e a visualização da Figura 31 permite-nos analisar o comportamento dos diferentes itens nas diferentes opções de resposta. Assim, a percentagem mais elevada (73,5%) na opção “Discordo Totalmente” registou-se no item MIJ_8 e a segunda mais elevada no item MIJ_28 (63,5%), sendo igual a 0% em dois itens (MIJ_13 e MIJ_18). Na opção “Discordo Muito” foram os itens anteriormente referidos os que revelaram valores elevados: MIJ_28 (21%), MIJ_8 (16,5%). Contudo, o valor mais elevado corresponde ao item MIJ_23 (30%). A opção “Não Concordo nem Discordo” apresenta uma distribuição em que os itens dominantes continuam a ser os mesmos: MIJ_23 (29%) e MIJ_28 (12%), sendo o maior valor apresentado pelo item MIJ_3 (35,5%).

Os tópicos de concordância, apresentam os valores percentuais mais baixos nas questões MIJ_23 (0%) e no MIJ_28 (1,5%), sendo as percentagens inferiores verificadas na opção “Concordo Totalmente”. O item MIJ_8 (56%) e o item MIJ_13 (46%) são os mais expressivos na opção “Concordo Totalmente”.

Tabela 38. Distribuição de frequências das respostas no constructo “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”

	Discordo totalmente	Discordo muito	Não Concordo nem discordo	Concordo muito	Concordo totalmente
MIJ3	1 (0,5%)	10 (5%)	71 (35,5%)	81 (40,5%)	37 (18,5%)
MIJ8	147 (73,5%)	33 (16,5%)	13 (6,5%)	77 (38,5%)	112 (56%)
MIJ13	0 (0%)	3 (1,5%)	10 (5%)	95 (47,5%)	92 (46%)
MIJ18	0 (0%)	0 (0%)	19 (9,5%)	100 (50%)	81 (40,5%)
MIJ23	71 (35,5%)	60 (30%)	58 (29%)	11 (5,5%)	0 (0%)
MIJ28	127 (63,5%)	42 (21%)	24 (12%)	4 (2%)	3 (1,5%)

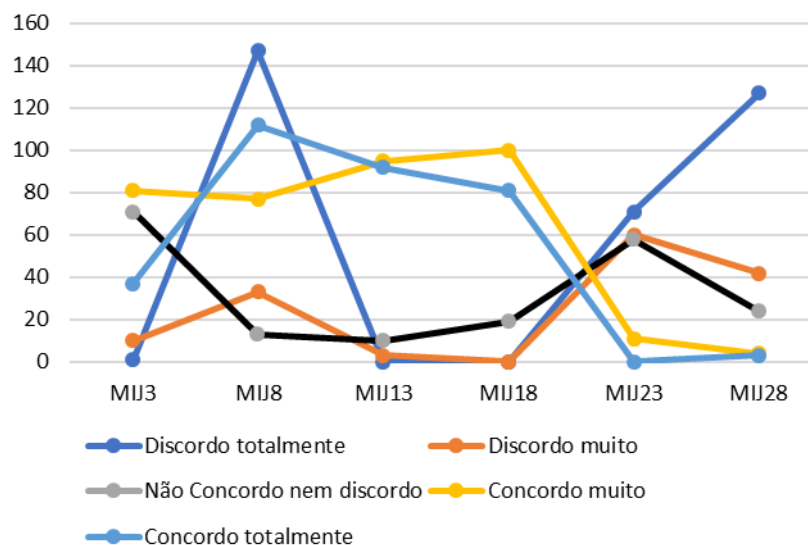


Figura 31. Avaliação da “Concordância” e da “Discordância” “Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada”

9.2.6.5. CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA NO CONSTRUCTO “DESMOTIVAÇÃO”

Neste constructo, a opção “Discordo totalmente” foi a que registou, em todos os itens, a percentagem mais elevada, sendo no item DM_10 onde se verificou o valor máximo (85,5%), o equivalente a 171 respondentes. A opção “Discordo muito” apresentou-se como a segunda mais escolhida, sendo o valor mais elevado obtido no item DM_15 (32,5%).

As opções “Concordo muito” e “Concordo totalmente”, apresentaram valores inferiores a 2%, em todos os seus itens (Tabela 39 e Figura 32).

Tabela 39. Distribuição de frequências das respostas no constructo “Desmotivação”

	Discordo totalmente	Discordo muito	Não Concordo nem discordo	Concordo muito	Concordo totalmente
DM5	153 (76,5%)	33 (16,5%)	12 (6%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)
DM10	171 (85,5%)	21 (10,5%)	5 (2,5%)	3 (1,5%)	0 (0%)
DM15	118 (59%)	65 (32,5%)	12 (6%)	3 (1,5%)	2 (1%)
DM20	151 (75,5%)	38 (19%)	6 (3%)	3 (1,5%)	2 (1%)
DM25	161 (80,5%)	28 (14%)	10 (5%)	1 (0,5%)	0 (0%)
DM30	167 (83,5%)	26 (13%)	6 (3%)	1 (0,5%)	0 (0%)

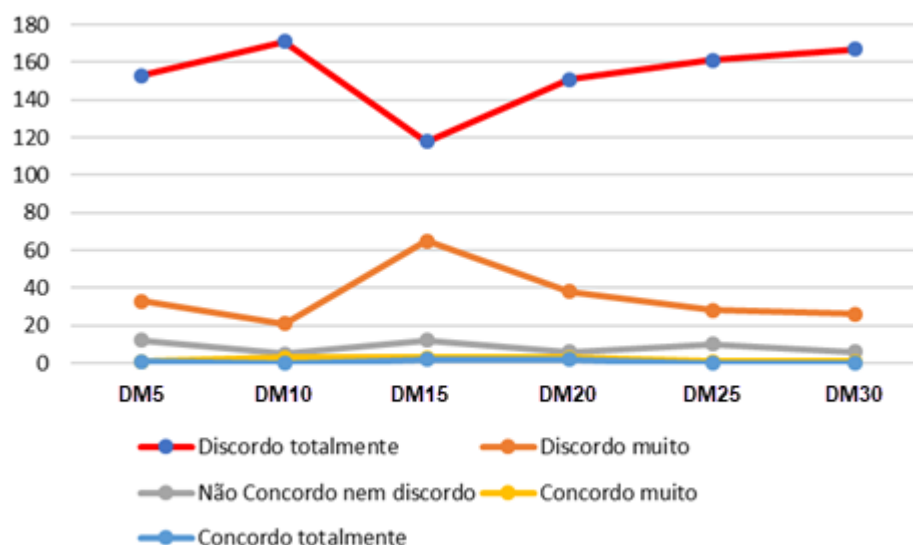


Figura 32. Avaliação da “Concordância” e da “Discordância” “Desmotivação”

9.2.7. EXPLICAÇÃO AXIOMÁTICA DOS MÉTODOS ESTATÍSTICOS UTILIZADOS NA INVESTIGAÇÃO

Em estudos que envolvam uma forte componente estatística, é habitual, existirem muitas variáveis medidas ou observadas numa série de sujeitos e pretender-se estudá-las conjuntamente. Para isso, recorre-se a uma análise estatística multivariada. Neste tipo de análise dispomos de uma diversidade de técnicas e a escolha recai naquela técnica que se apresenta mais adequada aos dados que possuímos e ao objetivo científico do estudo.

Ao serem observadas muitas variáveis numa amostra é provável que alguma parte da informação recolhida seja redundante ou até excessiva. Neste caso, o recurso a métodos estatísticos multivariados de redução de dimensão (Análise de Correspondências Múltiplas, Análise de Componentes Principais, *HOMALS*, Análise Fatorial) tem como objetivo eliminá-la (Marôco, 2003).

Assim, a aplicação destes métodos, tal como referimos, que combinam muitas variáveis observadas tem como principal objetivo obter menos variáveis que as representem com o mínimo de informação perdida. Estes métodos de redução de dimensão são designados como métodos multivariados de interdependência onde todas as variáveis possuem uma

importância igual, o que significa que nenhuma se destaca como variável dependente principal na investigação.

A Análise Fatorial Confirmatória (designada seguidamente por *AFC*) tornou-se, nos últimos anos, uma das técnicas de análise mais utilizada em investigação em Ciências Sociais.

A principal diferença entre a *AFC* e a Análise Fatorial Exploratória é que na *AFC* o investigador deve ter um conhecimento prévio do modelo, em que todos os aspetos relevantes devem estar solidamente fundamentados numa teoria e na evidência conhecida. Para tal, ter-se-á de se especificar que fatores e que indicadores constituem o modelo, os itens presentes em cada fator, a relação existente entre os fatores e de outras características inerentes à classificação do modelo. Assim, a *AFC* aparece como uma consequência, uma estratégia útil no âmbito da prova de hipóteses e na confirmação de teorias.

Este tipo de procedimento estatístico, enquadrado no modelo das equações estruturais (*SEM, Structural Equation Models*), centra-se no estudo de modelos de medida, o que significa que analisa as relações entre um conjunto de indicadores ou variáveis observadas e uma ou mais variáveis latentes ou fatores.

9.2.7.1. CONCEÇÃO E REALIZAÇÃO DA ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA/ MODELO DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS

A Figura 33, esboçada a partir das indicações de Boomsna (2000) sintetiza os passos básicos seguidos na realização da *AFC*.

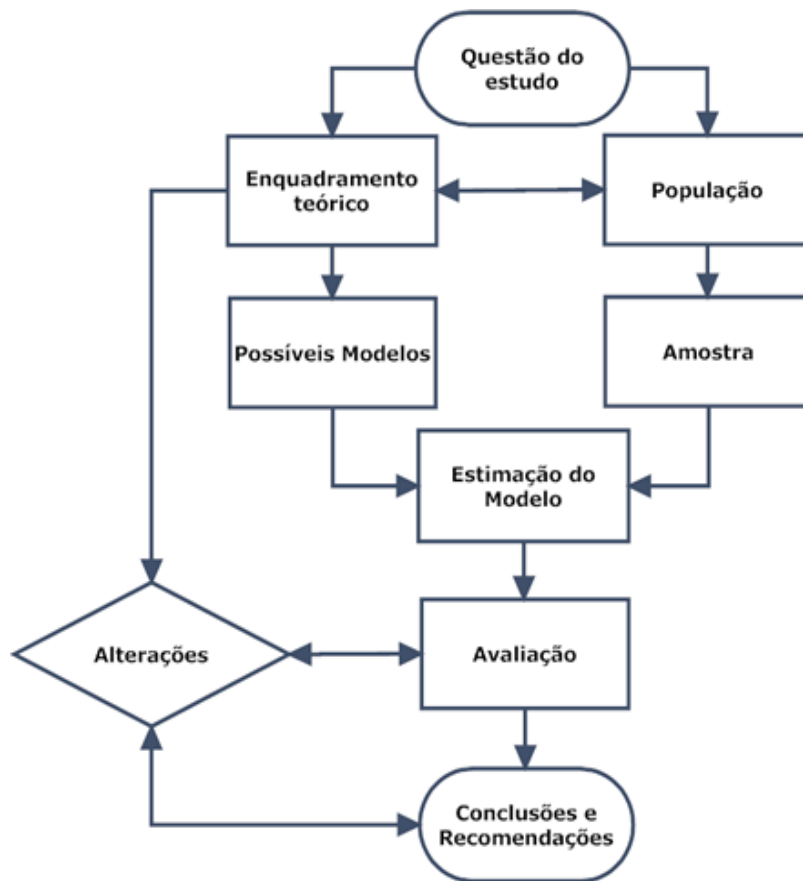


Figura 33. Indicação de Booms na (2000) para a avaliação de um modelo de equações estruturais

Tomando como ponto de partida o enquadramento teórico em que se insere o modelo em estudo, recolhem-se os dados da amostra e estima-se o modelo mais adequado.

Segundo Marôco (2010) devem cumprir-se alguns requisitos antes da estruturação do modelo:

- A exigência de variáveis contínuas ou de intervalo, sendo ainda possível utilizar indicadores medidos numa escala ordinal (como sucede, por exemplo com as variáveis utilizadas no nosso estudo, com as escalas probabilísticas do tipo *Likert*);
- O número mínimo de valores de cada indicador seja quatro, de modo a aumentar a probabilidade de que a distribuição dos dados se aproxime da normal.
- A distribuição dos dados deve satisfazer o pressuposto de normalidade multivariada, uma vez que a maioria dos métodos de estimação das equações estruturais exige o cumprimento deste requisito.

9.2.7.2. QUALIDADE DE AJUSTAMENTO DE UM MODELO ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA / MODELO DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS

O Índice de ajustamento por excelência nos modelos da Análise Fatorial Confirmatória/Modelo de Equações Estruturais é o χ^2 . A aceitação da igualdade das matrizes dá-se no caso em que o χ^2 é suficientemente pequeno e o valor do p associado seja superior a 0,05. Contudo, este índice raramente é utilizado como o único decisor da qualidade do ajustamento do modelo, verificando-se que em algumas situações a distribuição dos elementos em estudo não se ajusta à distribuição χ^2 , pois o seu valor é influenciado pela dimensão da amostra. Como forma de superar esta limitação, criaram-se uma variedade de índices parciais.

De uma listagem sugerida por Brown (2006) seleccionámos aqueles que utilizaremos no nosso estudo:

- Índice Absoluto: avalia a qualidade do modelo sem comparação com outros modelos.
 - RMR – *Root Mean Square Residual*
 - GFI – *Goodness of Fit Index*
 - AGFI – *Adjusted Goodness of Fit Index*
- Índice Parcimonioso: compensa a melhoria artificial do modelo.
 - RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*
 - PCFI – *Parsimony Comparative Fit Index*
 - PGFI – *Parsimony Adjusted Goodness of Fit Index*
- Índice Preditivo: o melhor modelo será aquele que apresentar os menores valores nestes índices.
 - ECVI – *Expected Cross Validation Index*
 - AIC – *Akaike Information Criterion*
 - BIC – *Bayes Information Criterion*
- Índice Relativo: avalia a qualidade do modelo sob teste relativamente ao modelo com pior ajustamento possível.
 - CFI – *Comparative Fit Index*
 - NFI – *Normed Fit Index*
 - TLI – *Tucker-Lewis Index*

A Tabela 40 agrega as estatísticas e índices mormente utilizados em aplicações de Equações Estruturais.

Tabela 40. Estatísticas e índices de qualidade de ajustamento em Equações Estruturais

Estatística			Valores de referência
χ^2			O menor possível;
A	significância	estatística	O valor de p (χ^2) deveria ser superior a 0,05
associada ao χ^2			
χ^2/df			Inferior a 2
CFI			Superiores a 0,85;
NNFI			Melhor ajustamento quanto mais próximo de 1
GFI			
TLI			
RMSEA			Inferior a 0,06; Rejeitar o modelo se o valor for superior a 0,1
RMR			Inferior a 0,08; Melhor ajustamento quanto mais próximo de 0,00
PGFI			Deveriam ser superiores a 0,6;
PCFI			Melhor ajustamento quanto mais próximo de 1
MECVI			Quanto menor, melhor ajustamento
AIC			

Tal como referimos, os índices enumerados previamente constituem uma amostra da variedade de índices que têm sido propostos para, em alternativa ao teste do χ^2 , estimarem a qualidade do modelo.

9.2.7.3. VARIÁVEIS LATENTES E VARIÁVEIS OBSERVADAS

Em muitos estudos, na área das Ciências Sociais, é frequente medir a motivação, a eficácia, entre outros fenómenos, através de perceções, opiniões, indicadores. Estas variáveis designam-se por variáveis latentes. A natureza destas variáveis torna difícil a sua mensuração, pois verificam-se diferenças entre elas e aquelas que podem ser desenvolvidas e medidas em condições laboratoriais ou experimentais.

Os fenómenos associados às variáveis latentes carecem não só da capacidade de se poderem medir, mas também, em muitas situações, a precisão dessa mensuração. As variáveis latentes, muitas vezes denominadas constructos, representam qualquer fenómeno hipotético não observável ou manipulável, de difícil definição, dentro de uma teoria científica.

As variáveis observadas podem medir-se de forma direta e representam características observáveis de algum fenómeno, sendo as principais características destas variáveis a ajuda na

caracterização ou definição das não observadas ou latentes. A modelação de um fenómeno que requer a representação de relações entre variáveis latentes e variáveis medidas observadas é através de modelos de equações estruturais.

9.2.7.4. EQUAÇÕES ESTRUTURAIS

A utilização dos modelos de equações estruturais, segundo Foguet e Gallart (2000), permite:

- Abordar os fenómenos na sua globalidade tendo em consideração a sua complexidade;
- Simplificar matrizes multivariadas que, pelo enorme volume de dados, se apresentam emaranhadas e problemáticas;
- Especificar o modelo por parte do próprio investigador, em função dos critérios em estudo e do seu conhecimento teórico sobre o tema e eliminar o efeito de erro de medida das relações entre as variáveis.

Um modelo de equações estruturais pode ser representado por um diagrama de caminhos (*Path Analysis*) e por um sistema de equações.

9.2.7.5. REPRESENTAÇÃO VISUAL DAS RELAÇÕES CAUSAIS: PATH ANALYSIS

A multiplicidade de relações entre as variáveis enreda os sistemas de equações, optando-se pela sua representação visual em diagramas causais ou “*path diagrams*” (Duncan, 1975). A *Path Analysis* é uma técnica semelhante à regressão, mas com capacidade explicativa, que analisa os efeitos diretos e indiretos no conjunto das variáveis observáveis, assumindo a existência de relações lineares entre elas e a ausência de erros de medição das variáveis (Duncan, 1966). Contudo, um modelo de equações estruturais não garante a existência de condições de causalidade e a significância estatística do modelo apenas facilita a demonstração da falsidade do mesmo, não permitindo demonstrar a veracidade das relações contempladas (Bollen, 1989).

Há variáveis que tendem a associar-se estatisticamente, no entanto não é uma condição suficiente para que exista causalidade (Wiley, 1973 e Bollen, 1989). Bollen (1989)

refere que a existência de uma relação causal entre duas variáveis apenas se verifica quando se possa afirmar que a variável **A** é causa da **B** se sempre que se dá a **A** acontece **B** e ainda que nunca acontece **B** se previamente não se realizou a **A**. Assim, a existência de uma associação causal inicia-se com a determinação de uma direção correta. Porém, segundo Bollen (1989) a variável que ocasiona a causa requer uma prioridade temporal como condição de causalidade, o que significa que a suposta causa deve preceder o efeito. A variável que é considerada como efeito designa-se variável dependente ou endógena e as que originam a causa anterior são as variáveis independentes ou exógenas (Marôco, 2010).

9.2.8. ANÁLISE INDIVIDUAL DAS DIMENSÕES PARA COMPREENSÃO DO MODELO FINAL

Após análise das fases metodológicas que anteriormente se registaram tiveram como objetivo auxiliar na estimação do modelo estrutural final e auxiliar na compreensão dos resultados em cada uma das dimensões propostas.

O recurso à Análise Fatorial Exploratória tem como objetivo facilitar a compreensão da forma como os itens se distribuem nas diferentes dimensões, considerando-se que o primeiro passo para a implementação de uma AFE é observar se a matriz de dados é passível de fatorizar (Pasquali, 1999). Para isso, duas referências são comumente utilizadas: o critério de Kaiser-Meyer-Olkin (*KMO*) e o Teste de Esfericidade de Bartlett (Dziuban & Shirkey, 1974). O índice de *KMO* indica o nível de adequação da aplicação da AFE ao conjunto de dados, o valor varia entre zero a um, também conhecido como índice de adequação dos dados à amostra, é um valor que indica a proporção de variância dos itens que é explicada por uma variável latente (Lorenzo-Seva, Timmerman & Kiers, 2011). No nosso estudo efetuou-se uma AFE com extração dos fatores pelo método das Componentes Principais.

9.2.8.1. ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA DO MODELO PROPOSTO

Usou-se o método de extração dos fatores designados por Componentes Principais. O método de rotação escolhido foi o *Varimax*. Estas opções foram as mais adequadas, tomando como referência as análises estatísticas anteriormente efetuadas.

A Tabela 41 revela que o modelo proposto, tem um valor associado do *KMO* igual a 0,797, denotando que há uma boa correlação entre os itens (Hayton, Allen & Scarpello, 2004). O teste de esfericidade de Bartlett's tem associado um nível de significância de 0,000, mostrando que existe correlação entre alguns itens, rejeitando a hipótese de que a matriz de correlações seja a de identidade, para qualquer valor de *p* (Tabela 41).

Tabela 41. Teste Bartlett e valor do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,794
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	930,534
	gl	136
	Sig.	,000

A leitura da Tabela 42 permite constatar que a Matriz de Componentes, com base nas sugestões das análises anteriormente efetuadas e nos ajustamentos nas dimensões, revelou *loadings* superiores a 0,5.

Tabela 42. Matriz Componente Rodada^a

	Componentes			
	1	2	3	4
DM5	,752			
DM25	,752			
DM30	,716			
DM20	,710			
DM15	,672			
DM10	,518			
MID2		,789		
MID17		,664		
MID22		,603		
MID7		,559		
MID27		,540		
ME19			,820	
ME14			,782	
ME9			,558	
MI6				,854
MI11				,847
MI26				,543

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergiu em 5 iterações.

O modelo resultante apresenta uma proporção total da variância explicada, aproximadamente, igual a 55%, sendo o constructo “Desmotivação” o que contribui mais para a proporção de variância explicada (17%). A interpretação da Tabela 43 determina que seria necessário reter 17 componentes para se obter 100% da variância explicada.

Tabela 43. Variância Total Explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas dos valores extraídos ao quadrado		
	Total	% da Variância	%Cumulativa	Total	% da Variância	%Cumulativa
1	4,482	26,363	26,363	3,048	17,932	17,932
2	1,968	11,574	37,938	2,367	13,924	31,856
3	1,768	10,397	48,335	2,026	11,918	43,774
4	1,180	6,942	55,277	1,956	11,504	55,277
5	,972	5,718	60,995			
6	,876	5,152	66,147			
7	,800	4,706	70,853			
8	,712	4,191	75,044			
9	,641	3,771	78,815			
10	,590	3,470	82,285			
11	,558	3,280	85,566			
12	,518	3,049	88,615			
13	,471	2,768	91,383			
14	,437	2,571	93,954			
15	,390	2,295	96,248			
16	,328	1,927	98,175			
17	,310	1,825	100,000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

9.2.8.2. CONSISTÊNCIA INTERNA DAS COMPONENTES

Embora a análise dos valores do Alfa de Cronbach, em cada constructo, se tenha efetuado previamente, a modificação estrutural proposta pela Análise Fatorial, obriga-nos a sintetizar os valores obtidos. As dimensões “Desmotivação - DM” (0,797) e “Motivação Extrínseca por Regulação Identificada - MID” (0,729) apresentam uma “boa” consistência interna, sendo apenas razoável a consistência associada às dimensões “Motivação Extrínseca por Controlo Externo - ME” (0,661) e “Motivação Intrínseca - MI” (0,676) (Tabela 44).

Tabela 44. Consistência interna – Alfa de Cronbach

Componentes/Constructos	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Desmotivação – DM	0,797	6
Motivação Extrínseca por Regulação Identificada - MID	0,729	5
Motivação Extrínseca por Controlo Externo - ME	0,661	3
Motivação Intrínseca – MI	0,676	3

9.2.8.3. RESULTADOS DA ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA

A validade fatorial de cada dimensão e do modelo final foi computada com base numa análise fatorial confirmatória com recurso ao *software* Amos (V.23, SPSS Inc, Chicago, IL) que se utilizou para o cálculo das matrizes de variância e covariância, quer para a estimação do modelo de medida causal de 2ª ordem.

9.2.8.4. MODELO ESTRUTURAL

Atendendo aos objetivos do estudo, utilizou-se a matriz de variâncias e covariâncias dos itens dos fatores na procura de uma relação causal direta ou indireta entre os itens, ou seja, se interatuam através de caminhos correlacionados.

O método da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) envolve um procedimento de vários passos e a estimação dos seus parâmetros individuais. A estimação foi realizada pelo método da Máxima Verosimilhança (ML), em virtude de termos como propósito desenvolver e testar a teoria sobre a mensuração do modelo, com base nas respostas dadas pelos inquiridos em cada item. A aceitação estatística efetuou-se com base no valor obtido do Qui-quadrado e nos índices referidos na Tabela 45.

Tabela 45. Identificação do Modelo estrutural, cálculo dos graus de liberdade e resultados

Modelo Estrutural	Valores
Número de diferentes amostras:	171
Número de parâmetros distintos a serem estimados:	42
Graus de Liberdade (171 - 42):	129
Valor Qui-quadrado:	267,257
Nível de Probabilidade:	0,000

A Figura 34 apresenta as estimativas estandardizadas dos pesos fatoriais e o R^2 do modelo de medida da dimensão bem como os índices de qualidade de ajustamento mais usuais.

Verificámos que todos os itens que integram os dois fatores latentes apresentam pesos fatoriais elevados ($\lambda_{ij} \geq 0,5$) e fiabilidades individuais adequadas ($R^2 \geq 0,25$). É com base nestes pesos fatoriais estandardizados que determinámos a validade fatorial da dimensão. Uma das condições necessárias foi a fiabilidade individual.

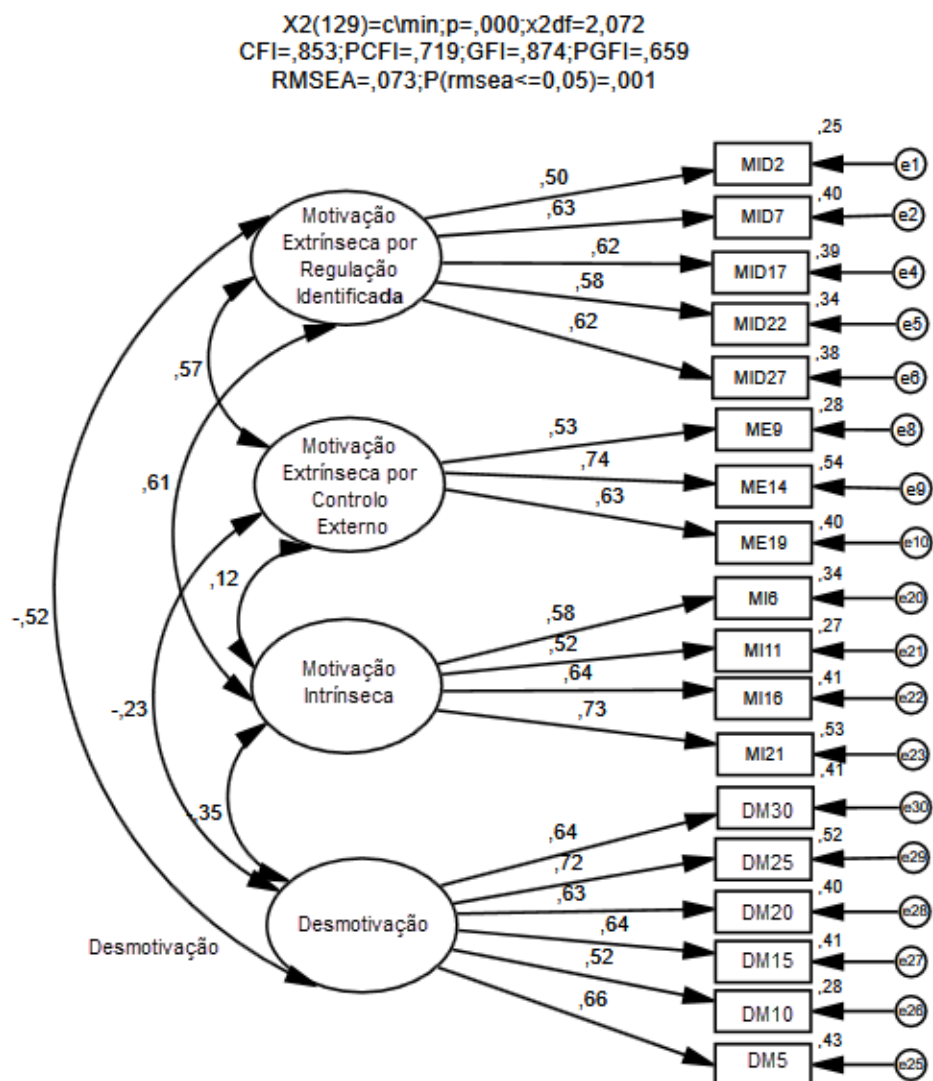


Figura 34. Análise Confirmatória dos diferentes constructos - estimativas estandardizadas dos coeficientes de trajetória

Na avaliação da normalidade, como pretendemos avaliar o ajustamento do modelo representativo da dimensão, analisámos a presença de *outliers* multivariados ($p_1 p_2 < 0,001$). Os *outliers* multivariados são casos com pontuações extremas em duas ou mais variáveis. Na deteção de *outliers* multivariados utilizámos a distância de *Mahalanobis* ao quadrado (DM^2), que indica a distância entre um conjunto de valores (vetor) para cada caso e as medidas da amostra para todas as variáveis (centroides).

Por observação da Tabela 46 constatamos que 16 observações possuem valores de $p_1 p_2 < 0,001$. Porém, as observações 99 e 72 são as que ostentam o valor mais elevado das distâncias de *Mahalanobis* ao quadrado ($DM^2 = 74,284$ e $DM^2 = 73,830$).

Tabela 46. Análise da normalidade (Distância de Mahalanobis)

Número da Observação	Distância quadrado Mahalanobis	ao de p1	p2
99	74,284	,000	,000
72	73,830	,000	,000
150	67,435	,000	,000
199	66,919	,000	,000
133	63,581	,000	,000
129	61,869	,000	,000
80	58,516	,000	,000
179	55,572	,000	,000
154	47,281	,000	,000
99	74,284	,000	,000
72	73,830	,000	,000
150	67,435	,000	,000
199	66,919	,000	,000
133	63,581	,000	,000
129	61,869	,000	,000
80	58,516	,000	,000
.....			

Na validação do pressuposto de normalidade é ainda frequente utilizar-se as medidas de forma da distribuição (assimetria e curtose) para avaliar a probabilidade de se assumir a distribuição normal das variáveis (Marôco, 2003).

Na nossa investigação os valores da assimetria (*skew*) e achatamento (*kurtosis*), de todos os itens individuais, apresentam valores que, de acordo com Kline (2004), se enquadram dentro dos valores considerados adequados para a observância do pressuposto de normalidade.

Com base numa metodologia conservadora, não removemos as observações 99 e 72 e considerámos que o modelo (Tabela 47 e Figura 34), ajustado à amostra, revelou uma qualidade de ajustamento sofrível ($\chi^2/df = 2,072$; $CFI = 0,853$; $GFI = 0,874$; $PGFI = 0,659$; $RMSEA = 0,073$; $P(rmsea < 0,05) < 0,01$).

Tabela 47. Modelo Estrutural Final

Dimensão	Itens
Motivação Extrínseca por Regulação Identificada - MID	MID2
	MID7
	MID17
	MID22
	MID27
Motivação Extrínseca por Controlo Externo - ME	ME9
	ME14
	ME19
	MI6
Motivação Intrínseca - MI	MI11
	MI16
	MI21
	DM5
Desmotivação - DM	DM10
	DM15
	DM20
	DM25
	DM30

A Figura 35, exibe que, numa amostra de duzentos estudantes portugueses, constata-se que o questionário utilizado define um fator de 2ª ordem, designado por EMA. Assim, consideramos que a conceptualização teórica do recurso, prevê a existência de um estado latente que globaliza os quatro fatores definidos no modelo. Pois, apenas uma das correlações ($ME \leftrightarrow MI$) não se revela estatisticamente significativa ($p=0,241$) (Tabela 48).

Tabela 48. Valores estimados/correlações entre os fatores

			Estimate	S.E.	C.R.	P
MID	<-->	DM	-,044	,011	-4,055	***
ME	<-->	DM	-,024	,011	-2,253	***
MI	<-->	DM	-,046	,014	-3,287	***
ME	<-->	MI	,015	,013	1,172	,241
MID	<-->	MI	,065	,016	4,105	***
MID	<-->	ME	,047	,012	3,757	***

*** correlações significativas para valores inferiores a 0,001

As correlações observadas, de segunda ordem, entre as quatro dimensões e o fator latente de 2ª ordem todas se revelam estatisticamente significativas (Tabela 49), consagrando-se a existência de um modelo fatorial de 2ª ordem da EMA.

Tabela 49. Valores estimados/correlações entre os fatores e o fator de 2ª ordem

			Estimate	S.E.	C.R.	P
MID	<---	EMA	,303	,051	5,935	***
ME	<---	EMA	,160	,037	4,311	***
MI	<---	EMA	,212	,044	4,776	***
DM	<---	EMA	-,145	,031	-4,721	***

Na análise psicométrica do modelo de segunda ordem mantivemos, à semelhança do modelo anteriormente computado, um procedimento analítico e estatístico conservador, não removemos nenhuma observação e considerámos que o modelo (Figura 35), ajustado à amostra, revelou uma qualidade de ajustamento sofrível: ($\chi^2/df = 2,081$; $CFI = 0,849$; $GFI = 0,871$; $PGFI = 0,667$; $RMSEA = 0,074$; $P(rmsea < 0,05) < 0,01$).

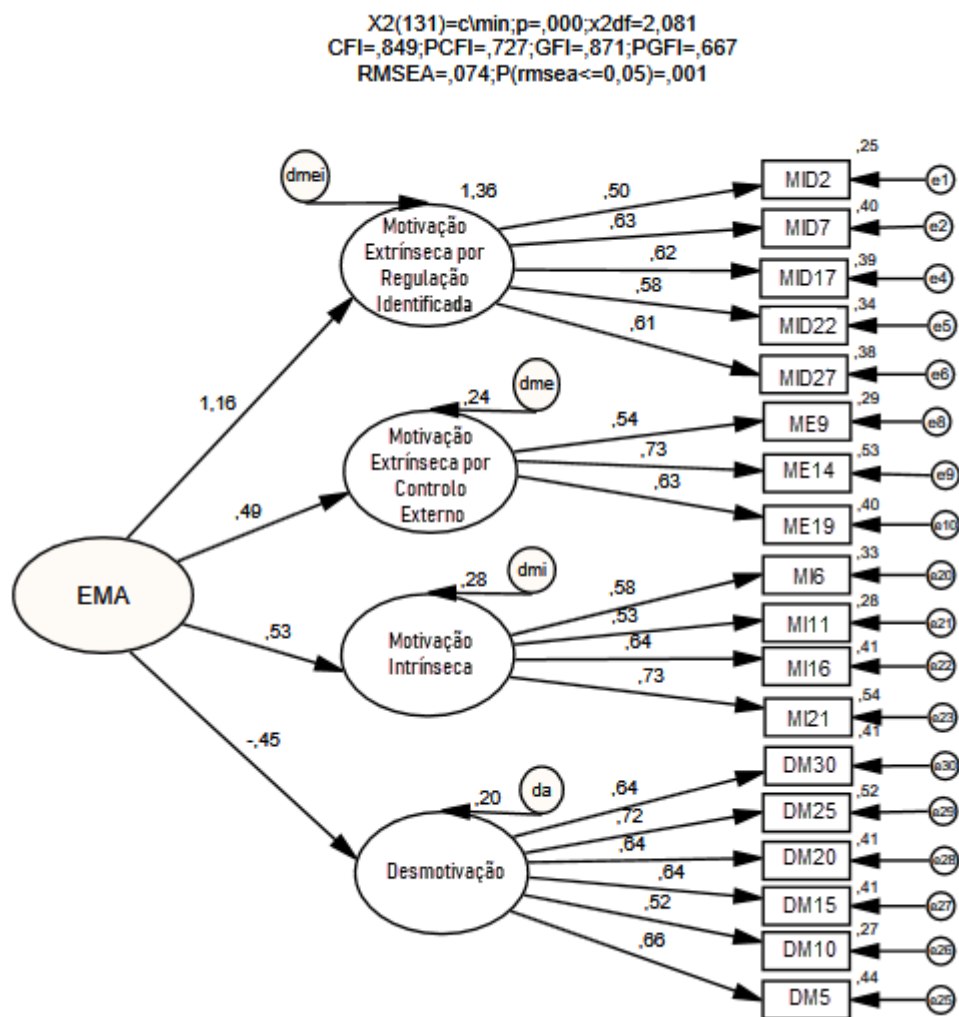


Figura 35. Análise Confirmatória dos diferentes construtos / Modelo de 2ª Ordem

Em síntese, no nosso estudo a EMA ficou reduzida a quatro construtos, o construto motivação extrínseca por regulação introjetada foi eliminado por apresentar um valor de Alfa de Cronbach muito baixo (0,316).

O constructo motivação intrínseca ficou com 5 itens (MI_6, MI_11, MI_16, MI_21 e MI_26) tendo sido removido o item MI_1. Os itens mantidos apresentaram correlações estatisticamente significativas entre eles.

O constructo motivação extrínseca por regulação identificada ficou também com 5 itens (MID_2, MID_7, MID_17, MID_22 e MID_27) tendo sido removido o item MID_12. Sem este item as correlações entre os restantes apresentam-se estatisticamente significativas.

O construto motivação extrínseca por controlo externo apresenta, inicialmente uma consistência interna muito baixa (0,416) o que leva à supressão de 3 itens (ME_4; ME_24 e ME_29), ficando o construto com apenas 3 itens (ME_9, ME_14 e ME_19). Não obstante, as correlações entre os itens seleccionados apresentaram-se de fraca a moderada variando entre 0,324 e 0,488.

O construto desmotivação por apresentar um Alfa de Cronbach moderado (0,797) manteve todos os itens (DM_30, DM_25, DM_20, DM_15, DM_10 e DM_5).

9.3. PERFIL DE AUTOPERCEÇÃO PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS (SPPCS)

Utilizamos o SPPCS para perceber se os estudantes que participaram no nosso estudo apresentavam níveis de autoconceito e autoestima mais elevados do que os estudantes que não participaram no programa de mentoria. Passaremos à análise estatística das dimensões que compõem este instrumento.

Antes de dar início à análise do instrumento gostaríamos de deixar o índice das siglas que serão utilizadas ao longo do capítulo, assim:

- Competência no Trabalho: CT
- Competência Escolar: CA
- Aceitação Social: AS
- Aparência Física: AF
- Relações Familiares: RF
- Amizades Íntimas: AI
- Capacidade Intelectual: CI
- Moralidade: MO
- Relações Amorosas: RR
- Humor: HU
- Criatividade: CR
- Competência Atlético: CAT

Na análise do instrumento efetuaram-se as estatísticas descritivas, consideradas pertinentes, que auxiliaram na compreensão e fundamentação da consistência interna de cada dimensão. A consistência do instrumento foi analisada com o método da consistência interna de Cronbach.

9.3.1. “COMPETÊNCIA NO TRABALHO”

Embora a existência de *outliers* (Figura 36) se verifique apenas na questão CT_28, as estatísticas de teste (Tabela 50), referente às variáveis associadas à dimensão “*Competência no Trabalho*”, revelam valores muito altos no coeficiente de variação, em todos os itens. O que significa uma elevada dispersão de respostas e consequente dificuldade de interpretação dos resultados.

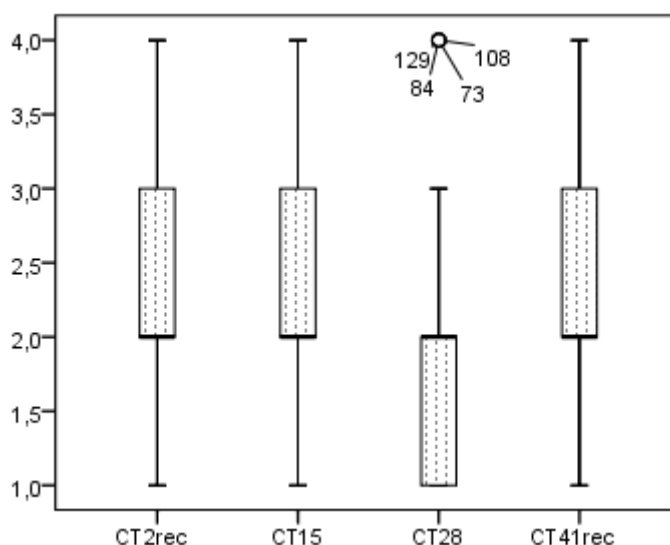


Figura 36. Box Plot - Análise do constructo “Competência no Trabalho”

A Tabela 50 revela que as médias, os desvios padrão e os coeficientes de variação se posicionam em valores muito próximos, entre os diferentes itens. Constatamos que não há um destaque digno de relevo, posicionando-se a média entre 2,01 e 2,31. Os desvios padrão apresentam valores compreendidos entre 0,722 e 0,825. Estes dados indicam que se verifica uma opinião comum no respeito nas respostas a estes itens.

A interpretação destes resultados conduz-nos a um parecer estatístico nada satisfatório, em virtude da variabilidade dos resultados se posicionar em valores elevados de dispersão ($CV \geq 30\%$).

Tabela 50. Estatísticas das variáveis da dimensão “Competência no trabalho”.

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
CT2rec	2,137	,801	37,48
CT15	2,31	,825	35,71
CT28	2,01	,759	37,76
CT41rec	2,145	,722	33,66

As médias, embora se mostrem semelhantes, a mais elevada (2,31) centra-se no item *CT15* e a mais baixa (2,01) no item *CT28*.

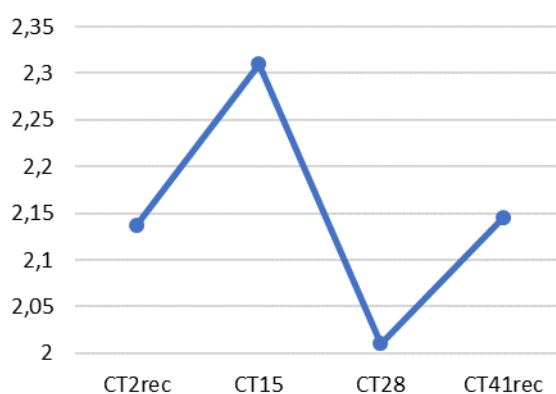


Figura 37. Médias das variáveis nos itens “Competência no Trabalho”.

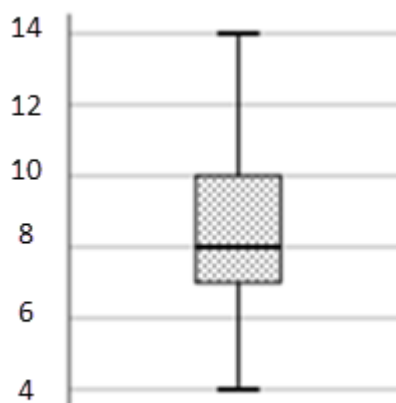
No referente às estatísticas descritivas da pontuação obtida ($\bar{x}_{CT} = 2,14$), sendo o desvio padrão associado igual a .776, o qual se vai refletir num Coeficiente de Variação moderado ($CV = 25,5\%$).

Efetivamente, foram observadas variações de 4 a 14 pontos, com uma amplitude de 10 pontos. No entanto, a observação da Figura 38 leva-nos a concluir que a amplitude computada não se deve a valores extremos, na medida em que não se detetaram *outliers* nesta dimensão.

Tabela 51. Estatísticas da “Competência no Trabalho”

N	Valid	198
	Missing	2
Média		2,14
Desvio Padrão		,776
Mínimo		4,00
Máximo		14,00

Figura 38. Distribuição da dimensão “Competência no Trabalho”



Na análise da normalidade, a significância estatística revelada ($p. = 0,000$) pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov*, com a correção de *Lilliefors* (Tabela 52), a distribuição dos dados não se comporta segundo a curva de Gauss.

Tabela 52. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – Dimensão “Competência no Trabalho”

		Competência no Trabalho
N		200
Parâmetros normais a,b	Média	8,6
	Desvio Padrão	2,19
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,135
	Positivo	,127
	Negativo	-,135
Estatística do teste		,135
Significância Assint. (Bilateral)		,000c

a. A distribuição do teste é normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

A falta de normalidade na distribuição descrita, ligeiramente percebida na Figura 39, indica que um número elevado de indivíduos da amostra responde “*Sou mais ou menos assim*” nos itens que compõem esta dimensão.

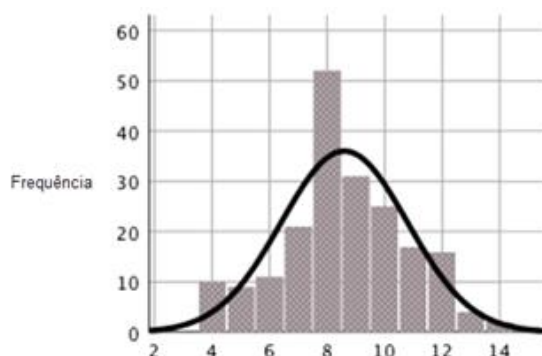


Figura 39. Gráfico de normalidade da dimensão “Competências no Trabalho”

Ainda no referente à normalidade, podemos afirmar que, o rácio $-0,040/0,173 = -0,23$ (Tabela 53), tem um valor compreendido entre -1,96 e 1,96, revelando que a distribuição não se apresenta fortemente assimétrica.

Tabela 53. Assimetria e Erro padrão da assimetria

Assimetria	-.040
Erro padrão da assimetria	.173

O estudo da consistência na dimensão, com base no cálculo do coeficiente alfa conduziu-nos ao valor $\alpha = 0,662$ (Tabela 54). O valor obtido é um indicador de fraca consistência interna, constatando-se que a supressão de qualquer item não melhora o valor conseguido (Tabela 55).

Tabela 54. Consistência Interna do constructo “Competências no Trabalho”

Alfa de Cronbach	N. de Itens
.662	4

Tabela 55. Item-Total do constructo “Competências no Trabalho”

	Correlação de item corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
CT2rec	.356	.654
CT15	.583	.489
CT28	.469	.578
CT41rec	.375	.638

Os índices das correlações item-item (Tabela 56), dada a natureza da escala, foram determinados com recurso à correlação de *Spearman*. Neste caso, com todos os itens que

compõem a dimensão, constatamos que as correlações se apresentam fracas, variando entre 0,261 e 0,561. Contudo, todas se apresentam estatisticamente significativas a 1% (Tabela 56).

Tabela 56. Correlações item-item no constructo “Competência no trabalho” – todos os itens

	CT2rec	CT15	CT28	CT41rec
CT2rec	1.000			
CT15	.346**	1.000		
CT28	.261**	.561**	1.000	
CT41rec	.274**	.384**	.284**	1.000

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.3.2. “COMPETÊNCIA ESCOLAR”

No estudo da dimensão “*Competência Escolar*” constatamos que as respostas obtidas não revelam a existência de *outliers* (Figura 40), verificando-se a existência de dois *missings* no item CA29rec.

Todos os itens ostentam medianas iguais a dois. Estes valores posicionam-se num nível semelhante ao da dimensão “*Competências no Trabalho*”. O que indica uma atitude de não conhecimento total de “como é que eu sou”, incidindo a resposta, regularmente, no parâmetro “*Sou mais ou menos assim*”.

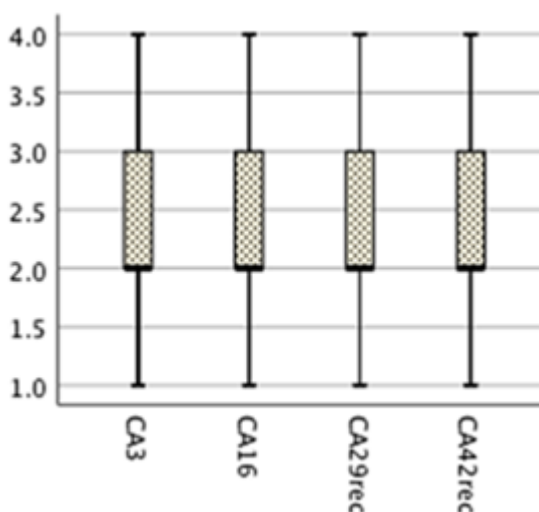


Figura 40. Box Plot - Análise da dimensão “Competência Escolar”

As médias, em cada um dos 4 itens, variaram entre 2,08 (CA42) e 2,41 (CA3); com desvios padrão associados que oscilam entre 0,660 (CA29) a 0,839 (CA3). A média mais alta encontra-se associada ao desvio padrão mais alto, o que significa que há uma maior variação de opiniões nesta questão.

Os valores retratados na Tabela 57, originam Coeficientes de Variação elevados, indicando valores de dispersão elevados e, conseqüentemente, falta de homogeneidade nas respostas.

A interpretação dos resultados (Tabela 57 e Figura 41) conduz-nos a uma aderência média predominante, em todos os itens, no parâmetro “Sou mais ou menos assim”.

Tabela 57. Estatísticas das variáveis da dimensão “Competência Escolar”

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
CA3	2.41	.839	34,81%
CA16	2.13	.715	33,57%
CA29rec	2.26	.660	29,20%
CA42rec	2.08	.770	37,02%

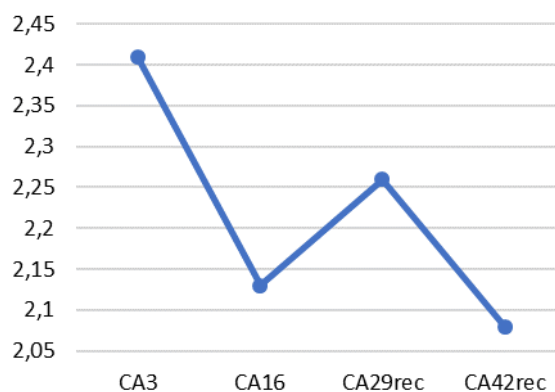


Figura 41. Médias das variáveis da dimensão “Competência Escolar”

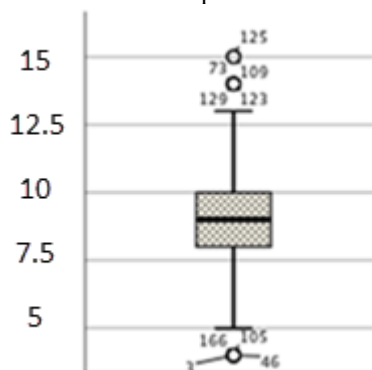
A média da pontuação conseguida na dimensão “*Competência Escolar*” ($\bar{x}_{C2} = 8,86$ pontos), revela-se medianamente regular, dada a pontuação na dimensão poder oscilar entre 4 e 16 pontos. O desvio padrão associado, igual a 2,234, reflete um Coeficiente de Variação médio ($CV = 25,22\%$).

Efetivamente, foram observadas variações entre 4 e 15 pontos. Por observação da Figura 42, concluímos que a amplitude computada se encontra responsabilizada pelos valores extremos detetados, tanto no valor mais baixo como no valor mais elevado.

Tabela 58. Estatísticas da dimensão “Competência Escolar”

N	Válido	198
	Omisso	2
Média		8,86
Desvio padrão		2,234
Assimetria		,236
Erro padrão da assimetria		,173
Mínimo		4
Máximo		15

Figura 42. Distribuição da dimensão “Competência Escolar”



À semelhança da dimensão “*Competência no Trabalho*”, a normalidade, segundo o teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correção de *Lilliefors* (Tabela 59), também nos obriga a aceitar a hipótese de não normalidade da população para os níveis de significância habituais.

Tabela 59. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – dimensão “Competência Escolar”

		Competência Escolar
N		198
Parâmetros normais,a,b	Média	8.86
	Desvio Padrão	2.234
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	.117
	Positivo	.117
	Negativo	-.112
Estatística do teste		.170
Significância Assint. (Bilateral)		.000c

a. A distribuição do teste é normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

A curva de frequência é aproximadamente simétrica, com uma ligeira assimetria positiva (Figura 43), em virtude de a moda e a média serem menores que a mediana.

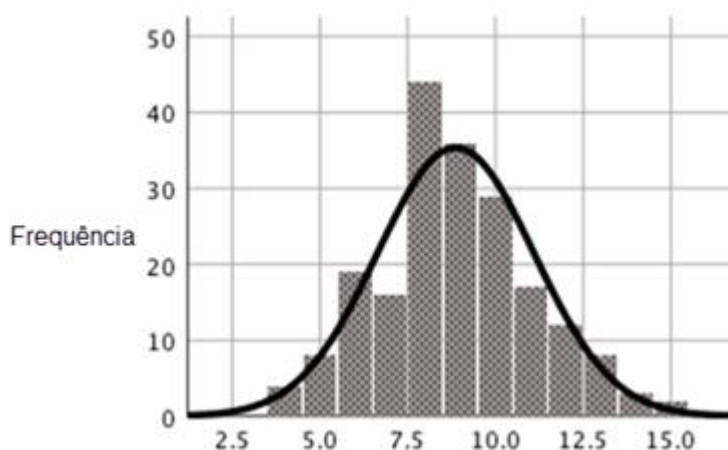


Figura 43. Gráfico de normalidade da dimensão “Competência escolar”

Embora se constate que a existência de valores extremos ajudam o desequilíbrio da distribuição, reconhecemos que o rácio $0,236/0,173 = 1,36$, com os dados da *Skewnesse* do respetivo erro, se enquadra entre -1,96 e 1,96, o que indica que a distribuição apenas se apresenta mediocrementemente assimétrica.

No referente à consistência interna (Tabela 60), revela um valor (0,730). Porém, por observação da Tabela 61, verificamos que a supressão do item CA_29, eleva o valor para 0,763.

Tabela 60. Consistência Interna da dimensão “Competência escolar”

Alfa de Cronbach	N. de Itens
.730	4

Tabela 61. Item-Total da dimensão “Competência escolar”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
CA3	.578	.634
CA16	.549	.653
CA29rec	.332	.763
CA42rec	.637	.596

A análise dos índices item-item (Tabela 62), mostra que os referidos índices apresentam correlações fracas a moderadas, variando entre 0,200 e 0,541, e que todos os itens se correlacionam, a um nível de significância de 1%. Reparamos ainda (Tabela 62) que o próprio item CA_29, embora apresente as correlações mais baixas, se correlaciona significativamente, do ponto de vista estatístico, com os restantes itens.

Esta indicação, do ponto de vista conservador, conduz-nos à ideia de manter o item na análise integral do recurso.

Tabela 62. Correlações item-item da dimensão “Competência escolar” – todos os itens

	CA3	CA16	CA29rec	CA42rec
CA3	1.000			
CA16	.541**	1.000		
CA29rec	.245**	.200**	1.000	
CA42rec	.500**	.483**	.402**	1.000

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.3.3. “ACEITAÇÃO SOCIAL”

Na dimensão “*Aceitação Social*”, à semelhança da metodologia seguida nas análises anteriormente, a procura de *outliers* (Figura 44) revela que a distribuição nos itens se produz por semelhança entre os pares: AS_4 com AS_30 e AS_17 com AS_43, situando-se a mediana num valor semelhante. A observação não determinou a existência de valores díspares.

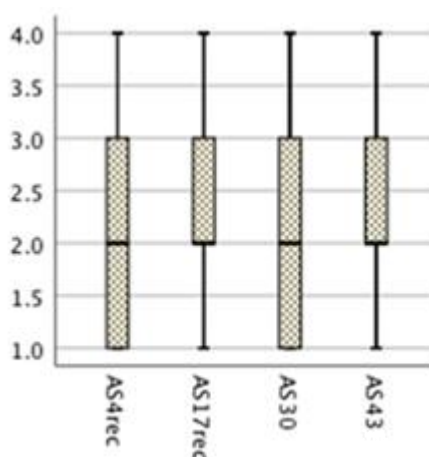


Figura 44. Box Plot - Análise da dimensão “Aceitação Social”

Nos quatro itens que compõem esta dimensão, as médias e os desvios padrão associados mostram-se semelhantes às dimensões analisadas (Tabela 63). Também na análise do Coeficiente de Variação, os valores observados se revelam elevados, o que nos anuncia valores de dispersão elevados e, conseqüentemente, falta de uniformidade nas respostas dadas pelos 200 elementos da amostra.

Tabela 63. Estatísticas das variáveis da dimensão “Aceitação Social”

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
AS4rec	2.12	.922	43,49%
AS17rec	2.19	.903	41,23%
AS30	2.04	.838	41,08%
AS43	2.11	.813	38,53%

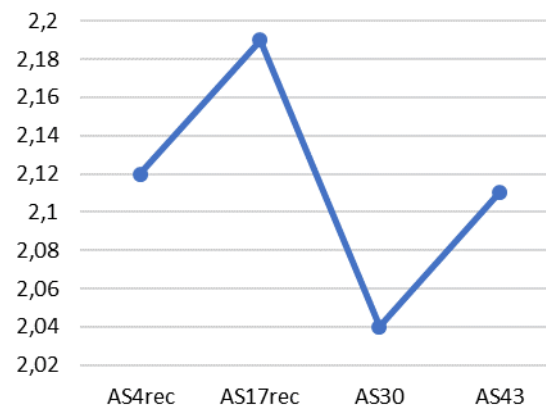


Figura 45. Médias das variáveis da dimensão “Aceitação Social”

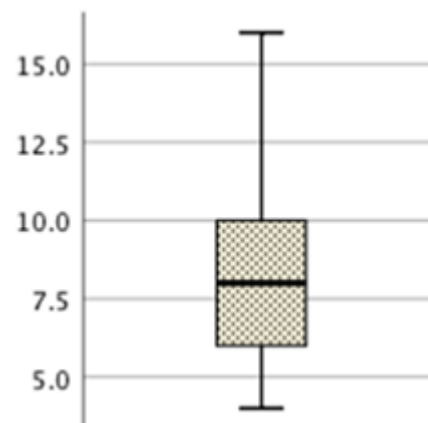
A “*Aceitação Social*”, ostenta uma média ($\bar{x}_{aceitação\ social} = 2,11$) mais baixa que as dimensões anteriormente estudadas, com um desvio padrão associado mais elevado, igual a .869. Estas estatísticas associam-se a um Coeficiente de Variação elevado ($CV = 33,6\%$).

Não foram observadas pontuações consideradas fora do contexto da distribuição, posicionando-se a variação entre 4 e 16 pontos (Tabela 64). A Figura 46 contribui para a explicação visual dos valores obtidos, onde se constata a não existência de *outliers*.

Tabela 64. Estatísticas da dimensão “Aceitação Social”

N	Válido	200
	Omisso	0
Média		8,45
Desvio padrão		2,844
Assimetria		,327
Erro padrão da assimetria		,172
Mínimo		4
Máximo		16

Figura 46. Distribuição da dimensão “Aceitação Social”



À semelhança das dimensões anteriores, também a pontuação da dimensão “*Aceitação Social*”, não se distribui segundo uma distribuição normal, de acordo com a estatística de teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correção de *Lilliefors* (Tabela 65), para os parâmetros habituais do investigador.

Tabela 65. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – dimensão “*Aceitação Social*”

		Aceitação Social
N		200
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	2,11
	Desvio Padrão	,869
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,099
	Positivo	,099
	Negativo	-,071
Estatística do teste		,099
Significância Assint. (Bilateral)		,000 ^c

a. A distribuição do teste é normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

Contudo, a distribuição não apresenta assimetria acentuada (Figura 47), confirmando-se que o rácio $0,327/0,172 = 1,92$ (Tabela 65), enquadra-se no intervalo de valores compreendidos entre -1,96 e 1,96, revelando que a distribuição se apresenta ligeiramente assimétrica.

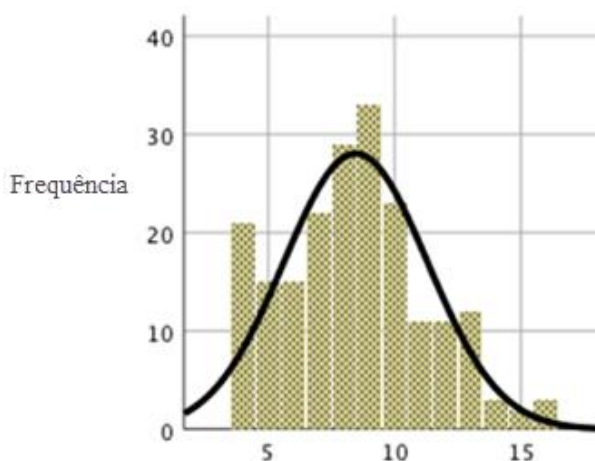


Figura 47. Gráfico de normalidade da dimensão “*Aceitação Social*”

A análise da consistência interna, revelou o valor mais elevado (0,834) (Tabela 66).

Tabela 66. Consistência Interna da dimensão “Aceitação Social”

Alfa de Cronbach	N. de Itens
.834	4

Tabela 67. Item-Total da dimensão “Aceitação Social”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
AS4rec	.608	.817
AS17rec	.667	.789
AS30	.682	.783
AS43	.709	.773

A análise dos índices das correlações item-item (Tabela 68), mostra que os referidos índices se apresentam moderados, variando entre 0,481 e 0,667.

Tabela 68. Correlações item-item da dimensão “Aceitação Social” – todos os itens

	AS4rec	AS17rec	AS30	AS43
AS4rec	1.000			
AS17rec	.567	1.000		
AS30	.481	.545	1.000	
AS43	.521	.567	.667	1.000

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.3.4. “APARÊNCIA FÍSICA”

A dimensão “*Aparência Física*”, determinou, em dois itens, quatro casos com valores dissemelhantes do contexto global dos dados obtidos (*outliers*) (Figura 48). Nestes itens as distribuições também se apresentam semelhantes duas a duas: concentrando-se 50% os dados nos valores inferiores a 2 nos itens que apresentam *outliers*. Sendo estes valores responsáveis pelo máximo da pontuação obtida nos itens AF5 e AF44.

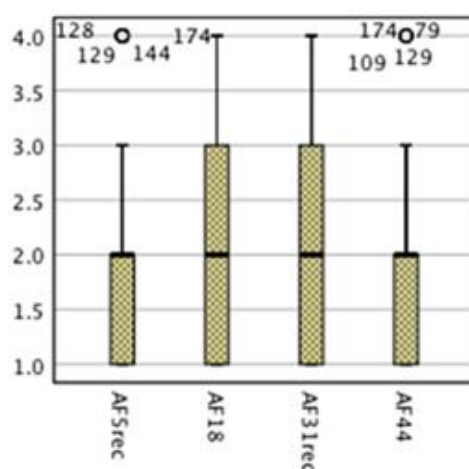


Figura 48. Box Plot- Análise da dimensão “Aparência Física”

A Tabela 69 denota que as médias são mais baixas e os desvios padrão são semelhantes aos das dimensões estudadas. Novamente constatamos que estas estatísticas descritivas contribuem para um valor elevado no referente ao Coeficiente de Variação, tornando pouco precisa a interpretação dos dados.

Mais uma vez, as médias assinaladas conduzem-nos a uma postura semelhante entre os diferentes grupos de alunos da amostra, na medida em que se apurou uma aderência semelhante entre os itens e entre as dimensões já estudadas, valores próximos do parâmetro dois.

Tabela 69. Estatísticas das variáveis da dimensão “Aparência Física”.

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
AF5rec	1.95	.780	40,00%
AF18	1.94	.946	48,76%
AF31rec	2.18	.916	42,02%
AF44	1.93	.723	37,46%

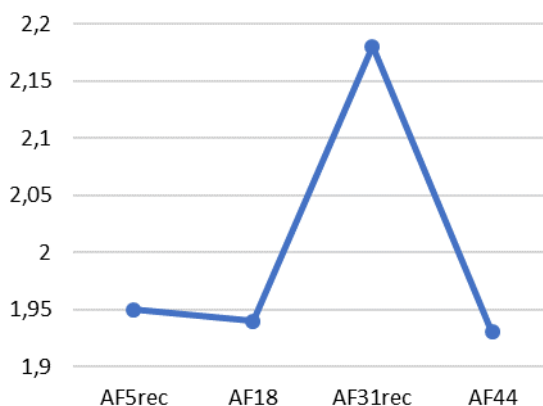


Figura 49. Médias das variáveis da dimensão “Aparência Física”.

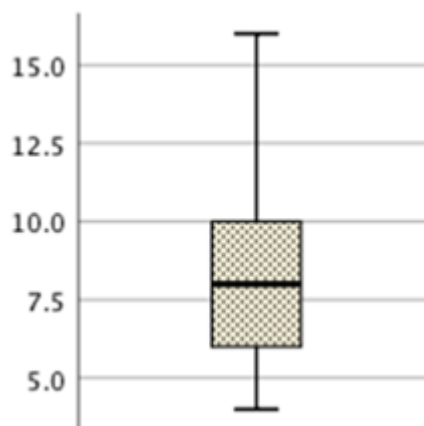
Nesta dimensão a média ($\bar{x}_{Aparência\ Física} = 2$) revela-se como a mais baixa, até agora obtida, com um desvio padrão associado elevado, igual a .841. Também nesta dimensão, aos valores das estatísticas descritivas (Tabela 70), associa-se um Coeficiente de Variação elevado ($CV = 35,5\%$).

A amplitude, diferença entre o valor mínimo e o máximo, varia entre 4 e 16 pontos (Tabela 70). A Figura 50 contribui para a explicação dos valores obtidos. Pois, constatamos que 75% dos dados se concentram num valor inferior a 10 pontos.

Tabela 70. Estatísticas da dimensão “Aparência Física”.

N	Válido	199
	Omisso	1
Média		8,02
Desvio padrão		2,768
Assimetria		,609
Erro padrão da assimetria		,172
Mínimo		4
Máximo		16

Figura 50. Distribuição da dimensão “Aparência Física”



No concernente à pontuação registada na dimensão “Aparência Física”, mais uma vez se constata que a distribuição não se revela normal, de acordo com a estatística de teste de Kolmogorov-Smirnov com a correção de *Lilliefors* ($pvalue=0,000$) (Tabela 71).

Tabela 71. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – da dimensão “Aparência Física”

		Aparência Física
N		199
Parâmetros normaisa,b	Média	2
	Desvio Padrão	,841
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,145
	Positivo	,145
	Negativo	-,073
Estatística do teste		,145
Significância Assint. (Bilateral)		,000c

a. A distribuição do teste é normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

Os valores estatísticos apresentam-se discutíveis, quando analisados individualmente, por item, e a distribuição também se apresenta fortemente assimétrica (Figura 51), confirmando-se que o rácio $0,609/0,172=3,54$, não se enquadra no intervalo de valores compreendidos entre -1,96 e 1,96. O que significa que a distribuição, com assimetria positiva, se revela fortemente assimétrica.

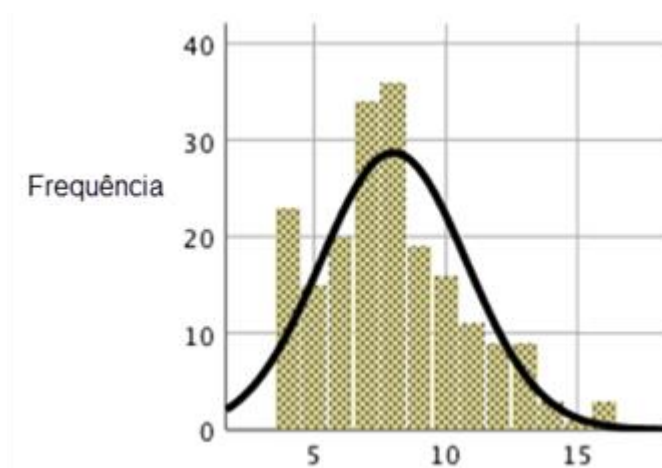


Figura 51. Gráfico de normalidade da dimensão “Aparência Física”

Embora não se verifique normalidade nos dados, a consistência interna da dimensão, o valor registrado (0,835) na Tabela 72, mostra-se elevado. Observamos ainda que a supressão do item AF5rec, permite que a consistência se eleve para 0,847 (Tabela 73).

Tabela 72. Consistência Interna da dimensão “Aparência Física”

Alfa de Cronbach	N de Itens
.835	4

Tabela 73. Item-Total da dimensão “Aparência Física”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
AF5rec	.528	.847
AF18	.699	.779
AF31rec	.748	.753
AF44	.721	.776

A análise da correlação da dimensão fez-se com recurso a todos os itens, tendo-se constatado que as correlações se apresentam de moderadas a altas. A variação dá-se entre os valores 0,427 e 0,703. Assim, manteremos o item AF5rec em futuras análises.

Tabela 74. Correlação item-item da dimensão “Aparência Física

	AF5rec	AF18	AF31rec	AF44
AF5rec	1			
AF18	.427**	1		
AF31rec	.465**	.703**	1	
AF44	.515**	.610**	.670**	1

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.3.5. “RELAÇÕES FAMILIARES – COM OS PAIS”

Esta dimensão, apresenta-se, na sua distribuição, completamente disforme, com a presença de múltiplos valores extremos em todos os itens (Figura 52).

Assim, a Figura 52 realça que existem alunos que se destacam, dos restantes colegas, pela forma extrema como expressam, na escala considerada, constituindo-se *outliers* moderados.

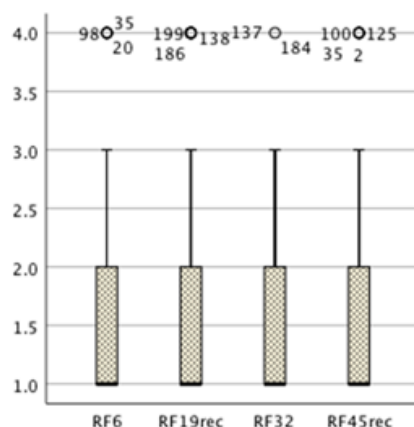


Figura 52. Box Plot - Análise da dimensão “Relação com os familiares”

As médias são baixas, o que indica uma atitude dos alunos próximas do valor 1 da escala. Os desvios padrão apresentam-se bastantes semelhantes entre as questões e elevados, se tivermos em consideração as médias obtidas.

A elevada dispersão reflete-se no valor do Coeficiente de Variação (Tabela 75), tornando a interpretação dos dados pouco precisa e entendível do ponto de vista estatístico.

Tabela 75. Estatísticas das variáveis da dimensão “Relação com os familiares”

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
RF6	1.53	.750	49,02%
RF19rec	1.52	.790	51,97%
RF32	1.44	.672	46,67%
RF45rec	1.45	.735	50,69%



Figura 53. Médias das variáveis da dimensão “Relação com os familiares”

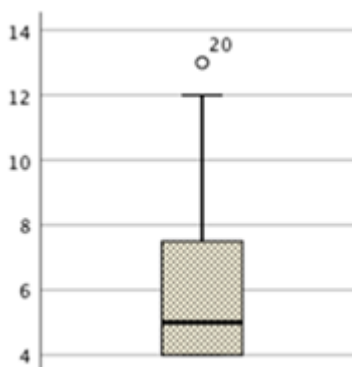
A “Relação com os familiares - Pais”, exibe uma média ($\bar{x}_{Relaçãocomos familiares} = 1,48$), a mais baixa de todas as dimensões, mas com um desvio padrão associado elevado, igual a .736. Assim, estes valores associam-se a um Coeficiente de Variação elevado ($CV = 38,2\%$). Podemos ainda constatar que se verificam a falta de 4 respostas, sendo consideradas 196 respostas.

A Figura 54 denota a presença de um *outlier* nesta dimensão, sendo aquele que é detentor do valor mais elevado (13 pontos).

Tabela 76. Estatísticas da dimensão “Relação com os familiares”

N	Válido	196
	Omisso	4
Média		1,48
Desvio padrão		,736
Assimetria		1,017
Erro padrão da assimetria		,174
Mínimo		4,00
Máximo		13,00

Figura 54. Distribuição da dimensão “Relação com os familiares”



A pontuação registada na dimensão não se comporta como uma distribuição normal, de acordo com a estatística de teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correção de *Lilliefors* ($pvalue=0,000$) (Tabela 77).

Tabela 77. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – da dimensão “Relação com os familiares”

		Relação com os familiares
N		196
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	1,48
	Desvio Padrão	,736
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,224
	Positivo	,224
	Negativo	-,194
Estatística do teste		,224
Significância Assint. (Bilateral)		,000 ^c

a. A distribuição do teste é normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

Neste constructo a distribuição apresenta uma assimetria positiva, muito acentuada (Figura 55), confirmada pelo quociente $1,017/0,174 = 5,84$. O valor obtido revela-se desenquadrado do intervalo de referência [-1,96; 1,96].

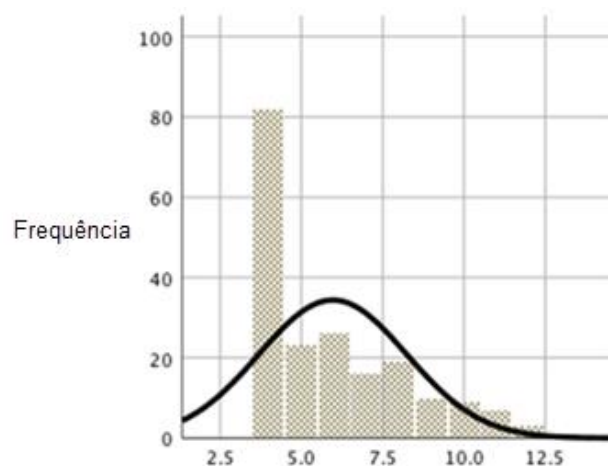


Figura 55. Gráfico da normalidade da dimensão “Relação com os familiares”

O valor do Alfa de Cronbach (Tabela 78), resultante da análise da consistência interna da dimensão, revelou-se satisfatório (0,767), não melhorando com a eliminação de outro item (Tabela 79).

Tabela 78. Consistência Interna da dimensão “Relação com os familiares”

Alfa de Cronbach	N de Itens
.767	4

Tabela 79. Item-Total da dimensão “Relação com os familiares”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
RF6	.498	.748
RF19rec	.572	.710
RF32	.624	.686
RF45rec	.584	.702

A análise dos índices das correlações item-item (Tabela 80), corrobora o valor do Alfa de Cronbach (0,797) e a manutenção de todas as questões nesta dimensão. Todos os índices se apresentam correlacionados entre fraco (0,346) a moderado (0,584).

Tabela 80. Correlações item-item da dimensão “Relação com os familiares” todos os itens

	RF6	RF19rec	RF32	RF45rec
RF6	1			
RF19rec	.346**	1		
RF32	.411**	.584**	1	
RF45rec	.472**	.459**	.465**	1

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

9.3.6. “AMIZADES ÍNTIMAS”

Esta dimensão apresenta uma distribuição semelhante nos itens *AI_7rec* e *AI_33rec* (Figura 56). Ambos itens têm a sua mediana no valor 1 e apresentam 4 valores extremos, que não são comuns entre os referidos itens.

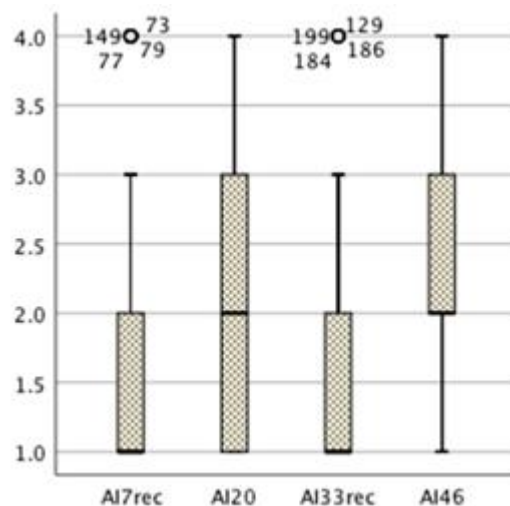


Figura 56. Box Plot - Análise da dimensão "Amizades íntimas"

As médias são baixas, indiciando posições entre um e dois da escala. Os desvios padrão apresentam-se bastantes semelhantes dois a dois (AI7rec e AI33rec; AI20 e AI46)

O Coeficiente de Variação (Tabela 81), à semelhança das dimensões anteriormente estudadas, indica uma elevada dispersão, o que dificultará a interpretação e consequente validação estatística dos dados.

Tabela 81. Estatísticas das variáveis da dimensão "Amizades íntimas"

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
AI7rec	1.62	.826	50,99%
AI20	2.08	1.004	48,27%
AI33rec	1.62	.842	51,98%
AI46	2.30	.896	38,96%

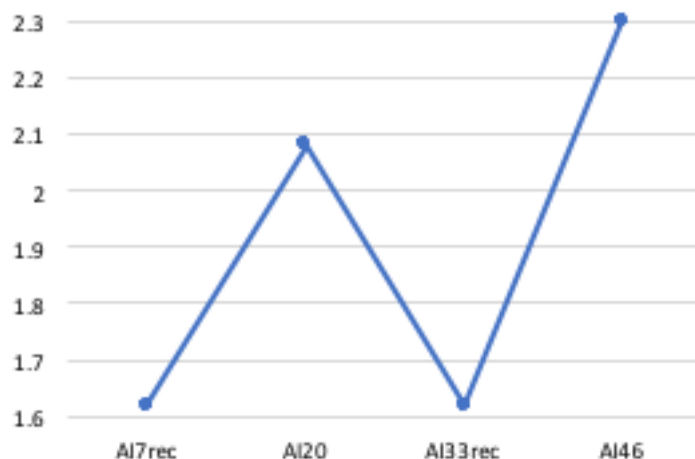


Figura 57. Médias das variáveis da dimensão “Amizades íntimas”

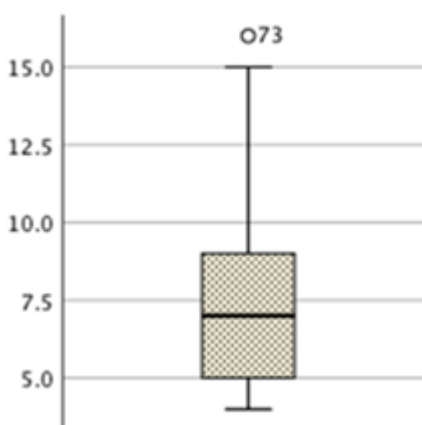
Esta dimensão revela uma média ($\bar{x}_{amizadespróximas} = 1,90$), com um desvio padrão associado elevado, igual a .892. O Coeficiente de Variação também se apresenta elevado ($CV = 38,2\%$). Podemos ainda constatar que se verificam a falta de 1 resposta, sendo consideradas 199 respostas ao questionário.

A Figura 58 denota a presença de um *outlier* nesta dimensão, sendo aquele que é detentor do valor mais elevado (16 pontos).

Tabela 82. Estatísticas da dimensão “Amizades íntimas”

N	Válido	199
	Omisso	1
Média		1,90
Desvio padrão		.892
Assimetria		0,675
Erro padrão da assimetria		0,174
Mínimo		4,00
Máximo		16,00

Figura 58. Distribuição da dimensão “Amizades íntimas”



A dimensão não segue uma distribuição normal, de acordo com a estatística de teste de Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors ($pvalue=0,000$) (Tabela 83).

Tabela 83. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – da dimensão “Amizades íntimas”

		Amizades íntimas
N		196
Parâmetros normais a,b	Média	1,90
	Desvio Padrão	,892
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	,128
	Positivo	,128
	Negativo	-,101
Estatística do teste		,128
Significância Assint. (Bilateral)		,000c

a. A distribuição do teste é normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

A dimensão apresenta uma distribuição assimétrica positiva, muito acentuada (Figura 59), confirmada pelo quociente $0,675/0,174 = 3,87$ (Tabela 85).

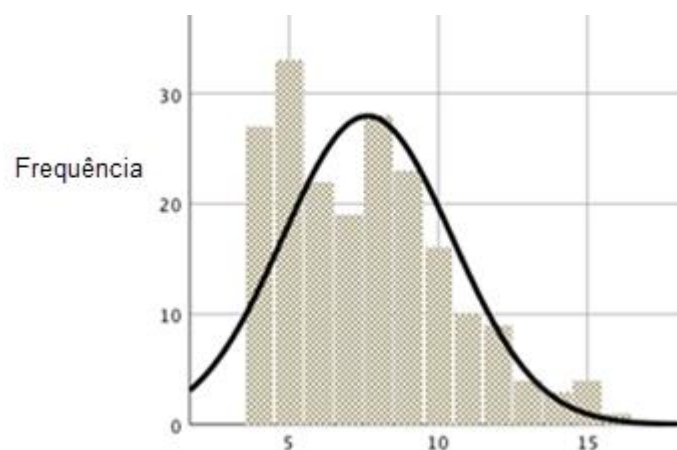


Figura 59. Gráfico da normalidade da dimensão “Amizades íntimas”

O resultado da análise da consistência interna da dimensão, revelou-se boa (0,804), mantendo-se estável com todos os itens (Tabela 84).

Tabela 84. Consistência Interna da dimensão “Amizades íntimas”

Alfa de Cronbach	N de Itens
,804	4

Tabela 85. Item-Total da dimensão “Amizades íntimas”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
AI7rec	,627	,753
AI20	,621	,758
AI33rec	,635	,749
AI46	,606	,761

As correlações item-item (Tabela 86), reforça a consistência interna e a manutenção de todas as questões nesta dimensão. Todos os índices se apresentam correlacionados entre fraco (0,408) a moderado (0,680).

Tabela 86. Correlações item-item da dimensão “Amizades íntimas” todos os itens

	AI7rec	AI20	AI33rec	AI46
AI7rec	1.000			
AI20	.436	1.000		
AI33rec	.680	.496	1.000	
AI46	.408	.623	.416	1.000

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.3.7. “CAPACIDADE INTELECTUAL”

Esta dimensão apresenta uma distribuição semelhante nos itens *CI8* e *CI34* e *CI48rec* (Figura 60). Os três itens têm a sua mediana no valor 2, localizando-se 50% da pontuação das respostas nos parâmetros superiores a 2 e apresentam uma variação entre 1 e 4, extremos, que não são comuns entre os referidos itens.

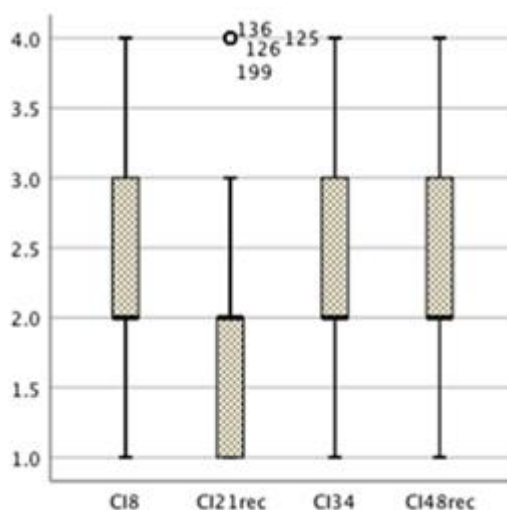


Figura 60. Box Plot - Análise da dimensão “Capacidade Intelectual”

As médias mantêm valores semelhantes às anteriores dimensões, sugerindo opiniões entre um e dois da escala. Os desvios padrão apresentam-se semelhantes entre si. Os Coeficientes de Variação (Tabela 87), mantêm a tendência das dimensões analisadas, indicando uma elevada dispersão dos dados.

Tabela 87. Estatísticas das variáveis da dimensão “Capacidade Intelectual”

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
CI8	2.40	.902	37,58%
CI21rec	1.93	.811	42,02%
CI34	2.26	.745	32,96%
CI48rec	2.15	.792	36,84%

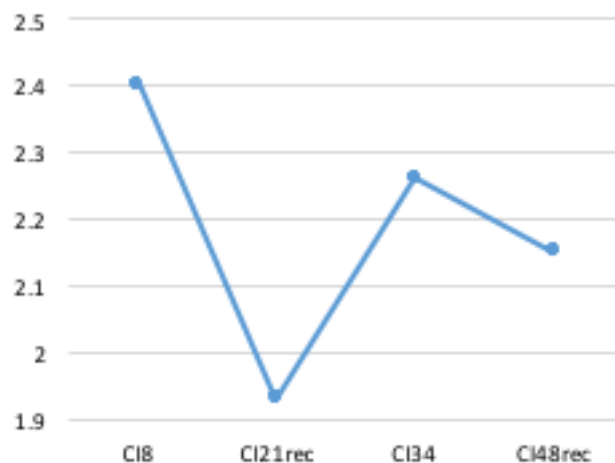


Figura 61. Médias das variáveis da dimensão “Capacidade Intelectual”

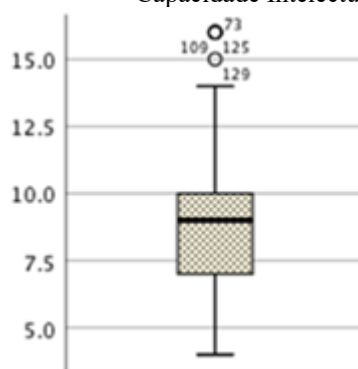
Esta dimensão revela uma média ($\bar{x}_{capacidadeintelectual} = 2,1$), com um desvio padrão associado elevado, igual a .812. A dispersão também se apresenta elevada, dado o Coeficiente de Variação ter um valor igual 31%. Registamos a falta de uma resposta, sendo consideradas 199 respostas.

A Figura 62 denota a presença de múltiplos *outliers* nesta dimensão, sendo os responsáveis pelos valores mais elevados na pontuação.

Tabela 88. Estatísticas da dimensão “Capacidade Intelectual”

N	Válido	199
	Omisso	1
Média		2,1
Desvio padrão		.812
Assimetria		0,230
Erro padrão da assimetria		0,172
Mínimo		4,00
Máximo		16,00

Figura 62. Distribuição da dimensão “Capacidade Intelectual”



Pela observação da Tabela 89, a estatística de teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correção de *Lilliefors* e a significância associada ($pvalue=0,000$), atestam que a dimensão não segue uma distribuição normal (Tabela 89).

Tabela 89. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – da dimensão “Capacidade Intelectual”

		Capacidade Intelectual
N		199
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	2,1
	Desvio Padrão	.812
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	.128
	Positivo	.128
	Negativo	-.101
Estatística do teste		.106
Significância Assint. (Bilateral)		.000 ^c

a. A distribuição do teste é normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

A dimensão apresenta uma distribuição assimétrica positiva, muito acentuada (Figura 63), confirmada pelo quociente da estatística da *Skewness* e do respetivo erro $0,230/0,172 = 1,34$ (Tabela 88).

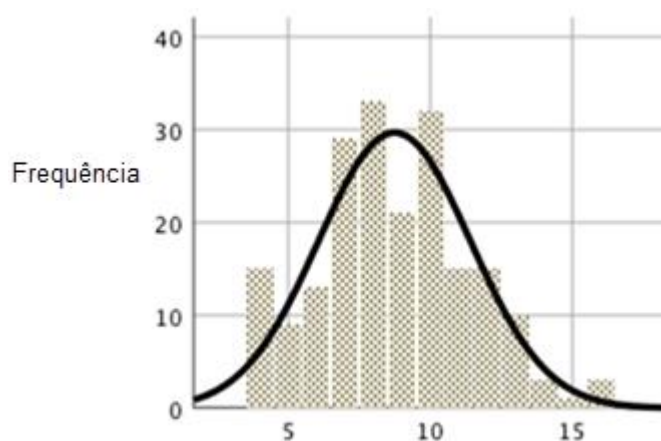


Figura 63. Gráfico da normalidade da dimensão “Capacidade Intelectual”

A consistência interna da dimensão, revelou-se boa (0,838), mantendo-se invariável com todos os itens que integram esta dimensão (Tabela 90).

Tabela 90. Consistência Interna da dimensão “Capacidade Intelectual”

Alfa de Cronbach	N de Itens
.838	4

Tabela 91. Item-Total da dimensão “Capacidade Intelectual”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
CI8	.686	.790
CI21rec	.588	.830
CI34	.706	.782
CI48rec	.715	.776

A Tabela 92 clarifica o valor verificado na consistência interna, pois as correlações item-item apresentam-se estatisticamente significativas a 0,01 correlacionando-se entre (0,491) a moderado (0,662).

Tabela 92. Correlações item-item da dimensão “Capacidade Intelectual” - todos os itens

	CI8	CI21rec	CI34	CI48rec
CI8	1.000			
CI21rec	.491**	1.000		
CI34	.662**	.517**	1.000	
CI48rec	.607**	.598**	.607**	1.000

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.3.8. “MORALIDADE”

A dimensão apresenta uma distribuição semelhante nos itens *MO22*, *MO35rec* e *MO49c* (Figura 64). Os três itens têm a sua mediana no valor 2. Contudo, verifica-se a existência de outliers nos itens *MO22* e *MO35rec*.

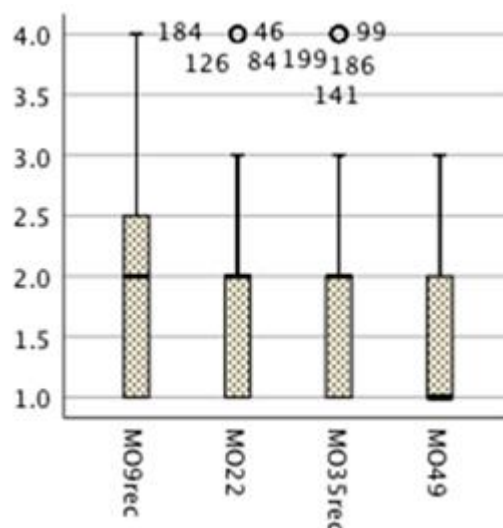


Figura 64. Box Plot - Análise da dimensão “Moralidade”

As médias continuam a revelar valores análogos às anteriores dimensões, sugerindo opiniões entre um e dois da escala. Sendo, a questão *MO49* a que revela a média e o desvio padrão mais baixos, posicionando-se as respostas neste item mais próximo do parâmetro 1 na escala utilizada e ainda que a opinião entre os inquiridos é a que detém menor dispersão. Esta afirmação é confirmada pelo valor do Coeficiente de variação (39,12%). Pois, embora seja alto, é o mais baixo dos 4 itens (Tabela 93).

Os Coeficientes de Variação (Tabela 93), mantêm a tendência das dimensões analisadas, indicando uma elevada dispersão dos dados.

Tabela 93. Estatísticas das variáveis da dimensão “Moralidade”

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
MO9rec	1.95	.917	47,03%
MO22	1.63	.690	42,33%
MO35rec	1.79	.872	48,72%
MO49	1.47	.575	39,12%

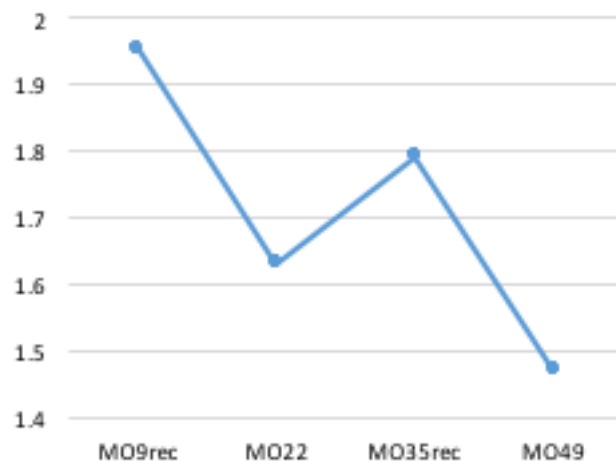


Figura 65. Médias das variáveis da dimensão "Moralidade"

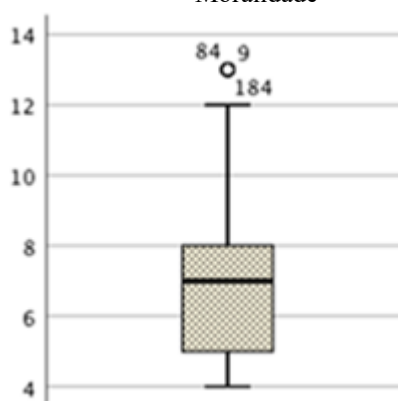
Esta dimensão revela uma média ($\bar{x}_{moralidade} = 1,71$), com um desvio padrão associado elevado, igual a .763. A dispersão com um valor igual a 33%, também se revela elevada nesta dimensão. Continua a registrar-se a falta de uma resposta, sendo consideradas 199 respostas.

A Figura 66 denota a presença de três *outliers* nesta dimensão, sendo os responsáveis pelos valores mais elevados na pontuação.

Tabela 94. Estatísticas da dimensão "Moralidade"

N	Válido	199
	Omisso	1
Média		1,71
Desvio padrão		.763
Assimetria		.483
Erro padrão da assimetria		.172
Mínimo		4
Máximo		13

Figura 66. Distribuição da dimensão "Moralidade"



A estatística de teste de *Kolmogorov-Smirnov*, com a correção de *Lilliefors* e a significância associada ($pvalue=0,000$), atestam que a dimensão não segue uma distribuição normal (Tabela 95).

Tabela 95. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test– da dimensão “Moralidade”

		Moralidade
N		199
Parâmetros normaisa,b	Média	1,71
	Desvio Padrão	.763
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	.135
	Positivo	.135
	Negativo	-.105
Estatística do teste		.135
Significância Assint. (Bilateral)		.000c

a. A distribuição do teste é normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

Também na dimensão “Moralidade” a distribuição apresenta-se assimétrica positiva, bastante acentuada (Figura 67). Esta assimetria é confirmada pelo quociente da estatística da *Skewness* e do respetivo erro $0,483/0,172 = 2,81$ (Tabela 94).

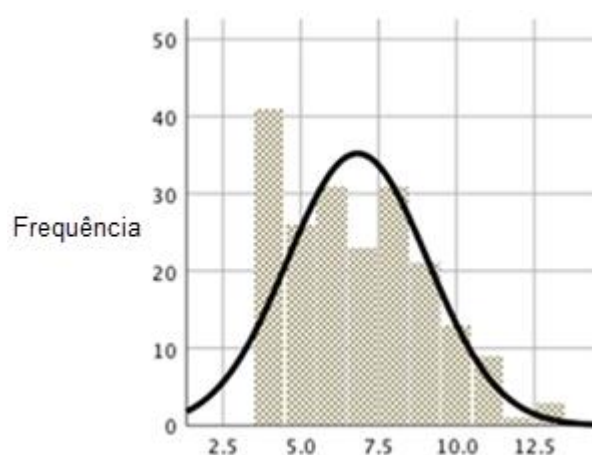


Figura 67. Gráfico da normalidade da dimensão “Moralidade”

Com um valor de Alfa igual a 0,705, a consistência interna da dimensão revelou-se satisfatória, mantendo-se invariável com todos os itens que integram esta dimensão (Tabela 96).

Tabela 96. Consistência Interna da dimensão “Moralidade”

Alfa de Cronbach	N de Itens
.705	4

Tabela 97. Item-Total da dimensão “Moralidade”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
MO9rec	.465	.670
MO22	.474	.653
MO35rec	.601	.564
MO49	.474	.664

O valor verificado na consistência interna (0,705), confirma-se pela Tabela 98, pois as correlações item-item apresentam-se estatisticamente significativas a 0,01, mas correlacionando-se entre fraco (0,281) a moderado (0,542).

Tabela 98. Correlações item-item da dimensão “Moralidade” - todos os itens

	MO9rec	MO22	MO35rec	MO49
MO9rec	1.000			
MO22	.336**	1.000		
MO35rec	.542**	.436**	1.000	
MO49	.281**	.468**	.467**	1.000

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.3.9. “RELAÇÕES AMOROSAS”

A dimensão “Relações Amorosas” é uma distribuição em que a mediana, nos itens *RR10* e *RR50rec*, ostenta um valor igual a três, não se verificando a existência de *outliers* em nenhum dos itens.

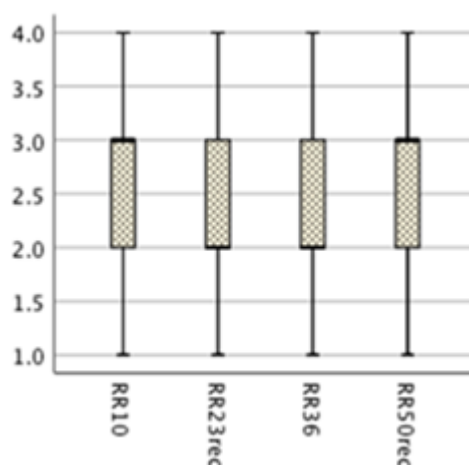


Figura 68. Box Plot - Análise da dimensão “Relações Amorosas”

As médias nos itens *RR10* e *RR50rec* tendem a aproximar-se de três. Estes três itens apresentam os menores desvios padrão e coeficientes de variação com valores inferiores a 30% (Tabela 99).

Tabela 99. Estatísticas das variáveis da dimensão “Relações Amorosas”

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
RR10	2.72	.799	29,38%
RR23rec	2.46	.950	38,62%
RR36	2.28	.931	40,83%
RR50rec	2.65	.730	27,55%

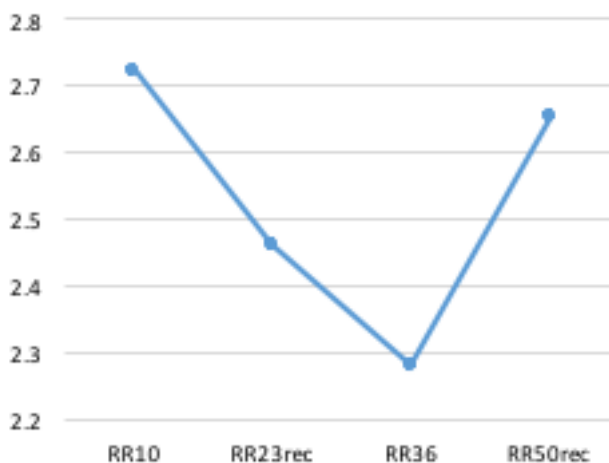


Figura 69. Médias das variáveis da dimensão “Relações Amorosas”

Pela observação da Tabela 100, constatamos que esta dimensão exprime uma média ($\bar{x}_{relaçõesamorosas} = 2,52$), com um desvio padrão associado igual a .852. A dispersão ostenta um valor inferior a 30% (27%).

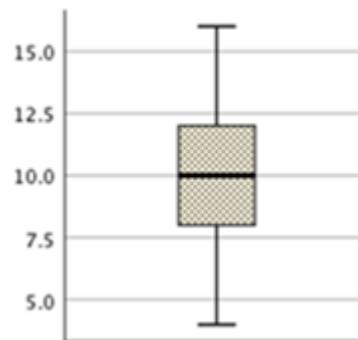
Os dados revelam que existem 3 valores perdidos, considerando-se 197 respostas.

A Figura 70 não denota a presença *outliers* nesta dimensão, apresentando-se a distribuição relativamente simétrica em torno do valor da média (2,52).

Tabela 100. Estatísticas da dimensão “Relações Amorosas”

N	Valid	197
	Missing	3
Mean		2,52
Std. Deviation		.852
Skewness		-.124
Std. Error of Skewness		.173
Minimum		4
Maximum		16

Figura 70. Distribuição da dimensão “Relações Amorosas”



A estatística de teste de *Kolmogorov-Smirnov*, com a correção de *Lilliefors* e a significância associada ($pvalue=0,001$), atestam que a dimensão não segue uma distribuição normal (Tabela 101).

Tabela 101. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test– da dimensão “Relações Amorosas”

		Relações Amorosas
N		197
Parâmetros normaisa,b	Média	2,52
	Desvio Padrão	.852
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	.088
	Positivo	.067
	Negativo	-.088
Estatística do teste		.088
Significância Assint. (Bilateral)		.001c

a. A distribuição do teste é normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

A distribuição da dimensão “Relações Amorosas” apresenta-se assimétrica positiva, (Figura 71). Contudo, não é fortemente assimétrica. Pois, o quociente da estatística da *Skewness* e do respetivo erro $-0,124/0,173 = -0,71$ (Tabela 100) é um valor compreendido entre -1,96 e 1,96.

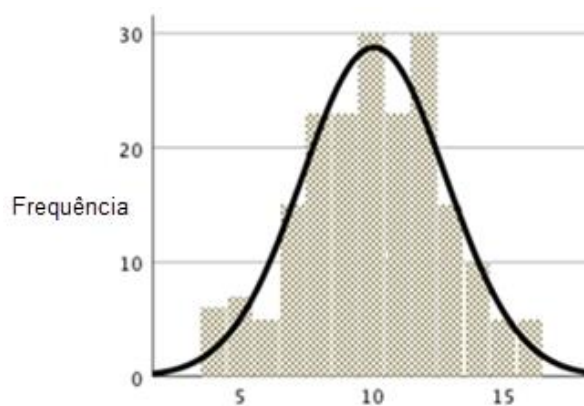


Figura 71. Gráfico da normalidade da dimensão “Relações Amorosas”

Com um valor de Alfa igual a 0,809 (Tabela 102), a consistência interna da dimensão revelou-se boa. Contudo, a eliminação do item RR10 o valor subiria para 0,812 (Tabela 103).

Tabela 102. Consistência Interna da dimensão “Relações Amorosas”

Alfa de Cronbach	N de Itens
.809	4

Tabela 103. Item-Total da dimensão “Relações Amorosas”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
RR10	.507	.812
RR23rec	.661	.744
RR36	.677	.734
RR50rec	.683	.741

Embora a Tabela 103 sugira que o item *RR10* seja estatisticamente eliminado, a análise da correlação item-item (Tabela 104) determinou que este se correlaciona significativamente com os restantes. As correlações variam de fraco (0,340) a moderado (0,674).

Tabela 104. Correlações item-item da dimensão “Relações Amorosas”

	RR10	RR23rec	RR36	RR50rec
RR10	1.000			
RR23rec	.340**	1.000		
RR36	.388**	.674**	1.000	
RR50rec	.559**	.553**	.512**	1.000

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.3.10. “HUMOR”

A distribuição da dimensão “Humor” apresenta valores em que a mediana é igual a dois em três itens e igual a 1 no item *HU11rec*, verificando-se a existência de *outliers* em todos os itens. Estes valores extremos são responsáveis pela obtenção dos valores mais elevados em cada um dos itens.

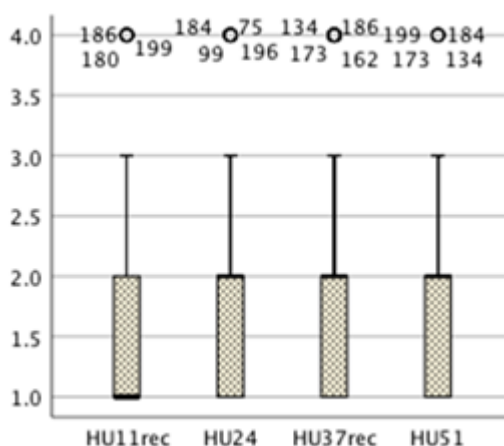


Figura 72. Box Plot - Análise da dimensão “Humor”

Nesta dimensão as médias tendem a aproximar-se de dois. Os desvios padrão e os respectivos coeficientes de variação revelam-se elevados (Tabela 105).

Tabela 105. Estatísticas das variáveis da dimensão “Humor”

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
HU11rec	1.68	.826	49,17%
HU24	2.00	.780	39,00%
HU37rec	1.87	.837	44,76%
HU51	1.72	.726	42,21%

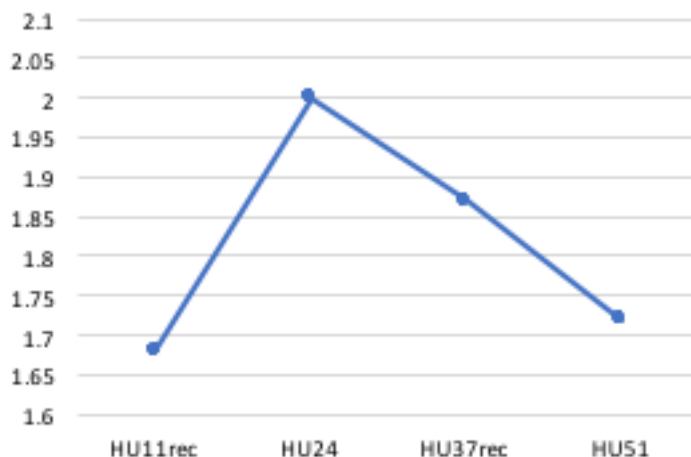


Figura 73. Médias das variáveis da dimensão “Humor”

Na Tabela 106, constatamos que esta dimensão exprime uma média ($\bar{x}_{humor} = 1,81$), com um desvio padrão associado elevado, igual a .792. A dispersão ostenta um valor superior a 30% (36,4%).

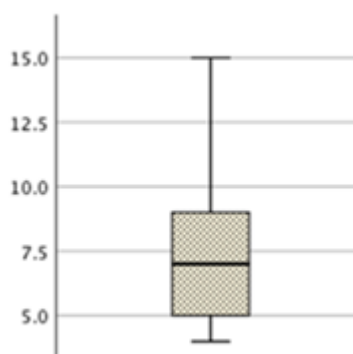
Os dados continuam a revelar a existência de 3 valores perdidos, considerando-se 197 respostas.

A Figura 74 revela que nesta dimensão 75% dos inquiridos se posiciona abaixo dos 10 pontos na escala.

Tabela 106. Estatísticas da dimensão “Humor”

N	Válido	197
	Omisso	3
Média		1,81
Desvio padrão		.792
Assimetria		.640
Erro padrão da assimetria		.173
Mínimo		4
Máximo		15

Figura 74. Distribuição da dimensão “Humor”



A estatística de teste de *Kolmogorov-Smirnov*, com a correção de *Lilliefors* e a significância associada ($pvalue=0,000$), confirmam que a distribuição não se revela normal (Tabela 107).

Tabela 107. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test– da dimensão “Humor”

		Humor
N		197
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	1,81
	Desvio Padrão	.792
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	.129
	Positivo	.129
	Negativo	-.108
Estatística do teste		.129
Significância Assint. (Bilateral)		.000 ^c

a. A distribuição do teste é normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

A distribuição da dimensão “Humor” apresenta-se fortemente assimétrica positiva, (Figura 75). Pois, segundo os dados constantes na Tabela 107, o quociente da estatística da *Skewness* e do respectivo erro ($0,640/0,173 = 3,7$) não se enquadra no intervalo -1,96 e 1,96. Pela observação da Figura 75, verificamos, assim, que a grande maioria dos dados se localiza na parte mais baixa da escala.

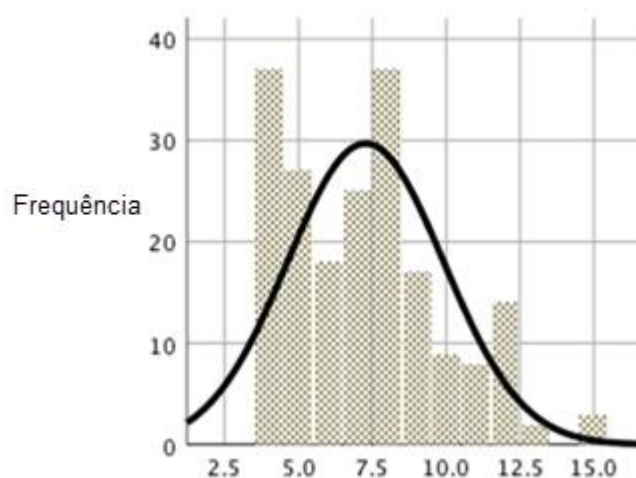


Figura 75. Gráfico da normalidade da dimensão “Humor”

Com um valor de Alfa igual a 0,851 (Tabela 108), a consistência interna da dimensão revelou-se boa. Contudo, segundo a Tabela 109, a exclusão do item HU24 o valor subiria para 0,868 (Tabela 109).

Tabela 108. Consistência Interna da dimensão “Humor”

Alfa de Cronbach	N de Itens
.851	4

Tabela 109. Item-Total da dimensão “Humor”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
HU11rec	.731	.793
HU24	.547	.868
HU37rec	.748	.785
HU51	.753	.788

A Tabela 109 propõe que o item *HU24* seja estatisticamente eliminado. Contudo, a análise da correlação item-item (Tabela 110) precisou que este se correlaciona significativamente com os restantes. As correlações variam entre 0,477 e 0,742.

Tabela 110. Correlações item-item da dimensão “Humor”

	HU11rec	HU24	HU37rec	HU51
HU11rec	1.000			
HU24	.477**	1.000		
HU37rec	.691**	.521**	1.000	
HU51	.649**	.546**	.742**	1.000

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.3.11. “CRIATIVIDADE”

A “Criatividade” apresenta-se como uma dimensão em que todos os seus itens têm um comportamento semelhante, em que a mediana é igual a três, não se verificando a existência de *outliers* em nenhum dos itens.

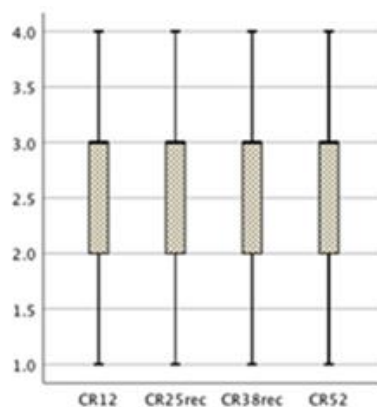


Figura 76. Box Plot - Análise da dimensão “Criatividade”

As médias apresentam-se muito semelhantes nos quatro itens e tendem a aproximar-se de três. Os coeficientes de variação apresentam-se elevados, mas próximos de 30% (Tabela 111).

Tabela 111. Estatísticas das variáveis da dimensão “Criatividade”

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
CR12	2.66	.933	35,08%
CR25rec	2.52	.783	31,07%
CR38rec	2.56	.781	30,51%
CR52	2.52	.764	30,32%

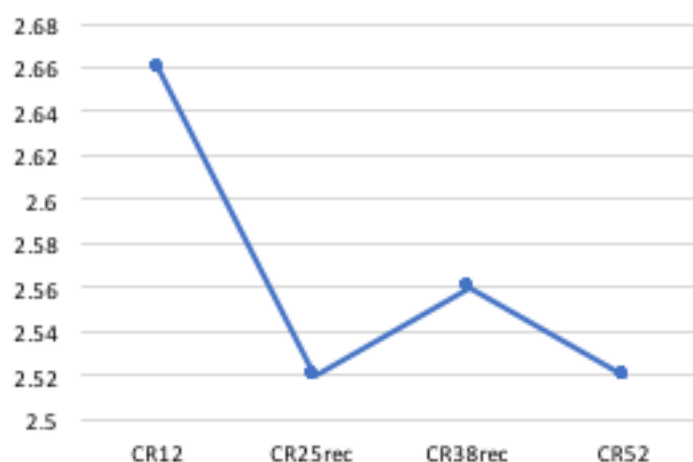


Figura 77. Médias das variáveis da dimensão “Criatividade”

A Tabela 112 indica que a média se revela um pouco elevada ($\bar{x}_{humor} = 2,56$), em relação às outras dimensões já analisadas, com um desvio padrão associado igual a .815. A dispersão ostenta um valor inferior a 30%, aproximadamente de 28%,

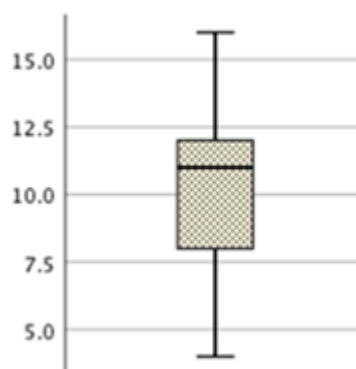
A Tabela 112 mostra que existe 1 valor perdido, contabilizando-se 199 respostas.

Não se verifica a presença de *outliers*. Nesta dimensão constatamos que 50% dos inquiridos ostenta uma pontuação inferior a 11 pontos.

Tabela 112. Estatísticas da dimensão “Criatividade”

N	Válido	199
	Omisso	1
Média		2,56
Desvio padrão		.815
Assimetria		-.465
Erro padrão da assimetria		.172
Mínimo		4
Máximo		16

Figura 78. Distribuição da dimensão “Criatividade”



Por analogia com as outras dimensões analisadas, a estatística de teste de *Kolmogorov-Smirnov*, com a correção de *Lilliefors* e a significância associada ($pvalue=0,000$), atestam que a dimensão “Criatividade” não segue uma distribuição normal (Tabela 113).

Tabela 113. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test– da dimensão “Criatividade”

		Criatividade
N		199
Parâmetros normaisa,b	Média	2,56
	Desvio Padrão	.815
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	.192
	Positivo	.100
	Negativo	-.192
Estatística do teste		.192
Significância Assint. (Bilateral)		.000c

a. A distribuição do teste é normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

A distribuição da dimensão “Criatividade” apresenta-se assimétrica negativa, (Figura 79). Pois, o quociente da estatística da *Skewness* e do respetivo erro $-0,465/0,172 = -2,70$ (Tabela 113) é um valor compreendido entre -1,96 e 1,96.

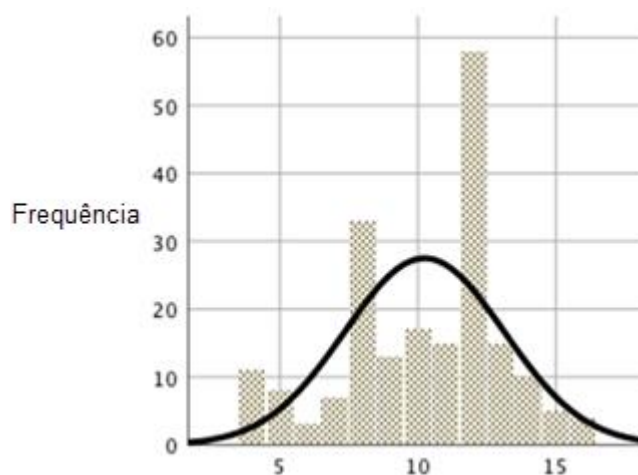


Figura 79. Gráfico da normalidade da dimensão “Criatividade”

Com um valor de Alfa igual a 0,904 (Tabela 114), a consistência interna da dimensão revelou-se muito boa. Não se verifica a necessidade de eliminar nenhum item para melhorar a consistência interna (Tabela 115).

Tabela 114. Consistência Interna da dimensão “Criatividade”

Alfa de Cronbach	N de Itens
,904	4

Tabela 115. Item-Total da dimensão “Criatividade”

	Correlação de item total	Alfa de Cronbach se o item for excluído
RR10	.507	.812
RR23rec	.661	.744
RR36	.677	.734
RR50rec	.683	.741

As correlações revelam-se moderadas, variando entre 0,660 e 0,750. Todas as correlações se apresentam como estatisticamente significativas para um nível de significância 0,01.

Tabela 116. Correlações item-item da dimensão “Criatividade”

	CR12	CR25rec	CR38rec	CR52
CR12	1.000			
CR25rec	.660***	1.000		
CR38rec	.710**	.723**	1.000	
CR52	.750**	.684**	.730**	1.000

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.3.12. “COMPETÊNCIA ATLÉTICA”

A distribuição da dimensão “Competência Atlética” apresenta semelhanças na distribuição de três itens, onde a mediana identificada é 2. Apenas um dos itens (CAT39) apresenta um valor de mediana igual a 3.

Na Figura 80 não se identifica a existência de *outliers* em nenhum dos itens.

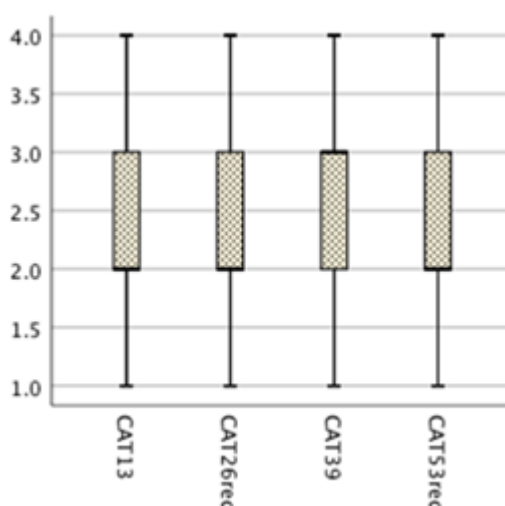


Figura 80. Box Plot - Análise da dimensão “Competência Atlética”

As médias da dimensão enquadram-se no intervalo]2,3[. Os valores dos desvios padrão associados às médias obtidas, originam elevados Coeficientes de Variação (Tabela 117), valores superiores a 30%.

Tabela 117. Estatísticas das variáveis da dimensão “Competência Atlética”

	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
CAT13	2.41	.978	40,58%
CAT26rec	2.42	1.004	41,49%
CAT39	2.52	.849	33,69%
CAT53rec	2.16	.875	40,51%

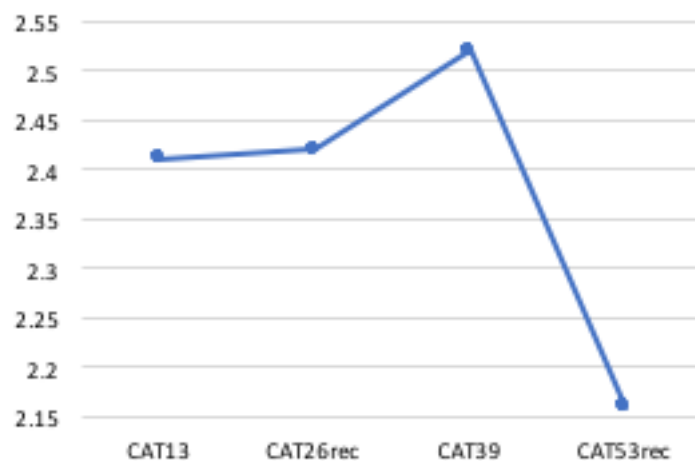


Figura 81. Médias das variáveis da dimensão "Competência Atlética"

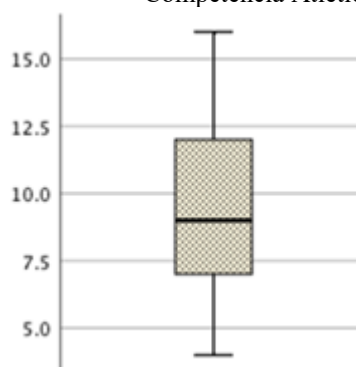
Pela observação da Tabela 118, constatamos que esta dimensão exprime uma média ($\bar{x}_{CompetênciasAtléticas} = 2,32$), com um desvio padrão associado igual a .926. A dispersão ostenta um valor inferior a 30% (27%).

Os dados revelam que existem 3 valores perdidos, considerando-se 197 respostas. A Figura 82 não denota a presença de *outliers* nesta dimensão, aparentando uma distribuição ligeiramente assimétrica.

Tabela 118. Estatísticas da dimensão "Competência Atlética"

N	Válido	197
	Omisso	3
Média		2,32
Desvio padrão		.926
Assimetria		.090
Erro padrão da assimetria		.173
Mínimo		4
Máximo		16

Figura 82. Distribuição da dimensão "Competência Atlética"



A estatística de teste de *Kolmogorov-Smirnov*, com a correção de *Lilliefors* e a significância associada ($pvalue=0,004$), atestam que a dimensão não segue uma distribuição normal (Tabela 119).

Tabela 119. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test– da dimensão “Competência Atlética”

		Competência Atlética
N		197
Parâmetros normais ^{a,b}	Média	2,32
	Desvio Padrão	.926
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	.079
	Positivo	.079
	Negativo	-.073
Estatística do teste		.079
Significância Assint. (Bilateral)		.004c

a. A distribuição do teste é normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

A distribuição da dimensão “Competência Atlética” apresenta-se assimétrica, (Figura 83). Contudo, não é fortemente assimétrica. Pois, o quociente da estatística da *Skewness* e do respetivo erro $0,90/0,173 = 0,52$ (Tabela 118) é um valor compreendido entre -1,96 e 1,96.

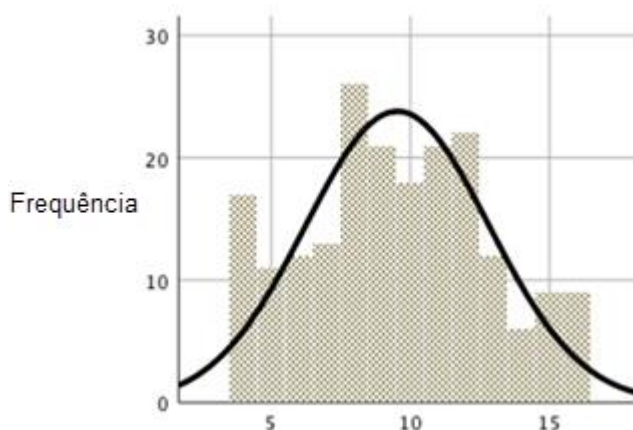


Figura 83. Gráfico da normalidade da dimensão “Competência Atlética”

A consistência interna da dimensão revelou-se boa. Contudo, a eliminação do item CAT_10 o valor de alfa sobe consideravelmente (Tabela 120).

Tabela 120. Consistência Interna da dimensão “Competência Atlética”

Alfa de Cronbach	N de Itens
.916	4

Tabela 121. Item-Total da dimensão “Competência Atlética”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
CAT13	.768	.906
CAT26rec	.858	.873
CAT39	.832	.885
CAT53rec	.786	.899

Embora a Tabela 121 sugira que o item *CAT10* seja estatisticamente eliminado, a análise da correlação item-item (Tabela 122) determinou que este se correlaciona significativamente com os restantes. As correlações variam de fraco (0,340) a moderado (0,674).

Tabela 122. Correlações item-item da dimensão “Competência Atlética”

	CAT13	CAT26rec	CAT39	CAT53rec
CAT13	1.000			
CAT26rec	.725**	1.000		
CAT39	.740**	.802**	1.000	
CAT53rec	.663**	.797**	.692**	1.000

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.3.13. “AUTOESTIMA”

A “Autoestima” é uma dimensão cujos itens apresentam uma distribuição irregular, verificando-se a existência de múltiplos *outliers* nos itens *AEG1* e *AEG40*.

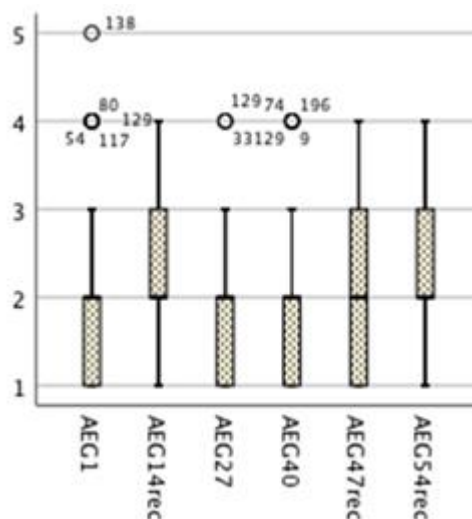


Figura 84. Box Plot - Análise da dimensão “Autoestima”

A dimensão ostenta médias compreendidas entre 1 e 2, localizando-se a mediana no parâmetro 2 da escala utilizada.

Os coeficientes de variação, associados aos itens apresentam valores com valores inferiores a 30% (Tabela 123).

Tabela 123. Estatísticas das variáveis da dimensão “Autoestima”

	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação
AEG1	1.78	.817	45,90%
AEG14rec	2.12	.722	34,06%
AEG27	1.57	.614	39,11%
AEG40	1.94	.720	37,11%
AEG47rec	1.98	.786	39,70%
AEG54rec	2.05	.749	36,54%

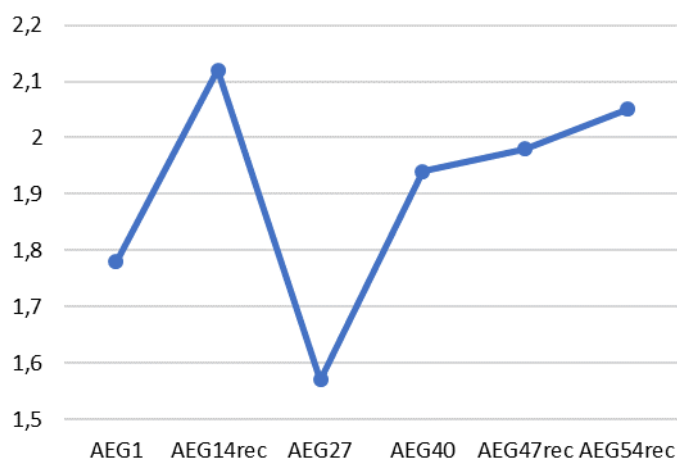


Figura 85. Médias das variáveis da dimensão “Autoestima”

A Tabela 124 releva uma média, comparativamente com as restantes dimensões estudadas, mais elevada ($\bar{x}_{relaçõesamorosas} = 1,90$), com um desvio padrão associado igual a .734. A dispersão ostenta um valor inferior a 30% (28%).

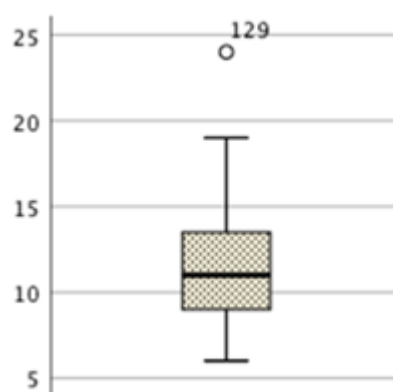
Os dados revelam que existe apenas um valor perdido, considerando-se 199 respostas.

A Figura 86 apresenta um *outlier* moderado (caso 159) nesta dimensão, responsável pelo valor mais alto obtido (24 pontos).

Tabela 124. Estatísticas da dimensão “Autoestima”

N	Válido	199
	Omisso	1
Média		11.43
Desvio padrão		3.250
Assimetria		.401
Erro padrão da assimetria		.172
Mínimo		6
Máximo		24

Figura 86. Distribuição da dimensão “Autoestima”



A estatística de teste de *Kolmogorov-Smirnov*, com a correção de *Lilliefors* e a significância associada ($pvalue=0,001$), atestam que a dimensão não segue uma distribuição normal (Tabela 125).

Tabela 125. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test – da dimensão “Autoestima”

		Autoestima
N		199
Parâmetros normaisa,b	Média	1,90
	Desvio Padrão	.734
Diferenças Mais Extremas	Absoluto	.089
	Positivo	.089
	Negativo	-.065
Estatística do teste		.089
Significância Assint. (Bilateral)		.001c

a. A distribuição do teste é normal.

b. Calculado dos dados.

c. Correção de Significância de Lilliefors.

A distribuição da dimensão “Autoestima” apresenta-se assimétrica positiva, (Figura 87), em que o quociente da estatística da *Skewness* e do respectivo erro ($0,401/0,172 = 2,33$) (Tabela 125) caracteriza-a como moderadamente assimétrica. Esta situação significa que a maioria dos inquiridos se posiciona nas pontuações mais baixas da dimensão, centrando-se as repostas entre os parâmetros 1 e 2 da escala utilizada.

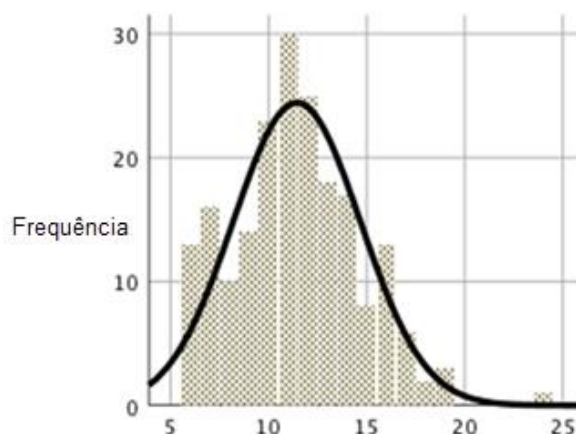


Figura 87. Gráfico da normalidade da dimensão “Autoestima”

A Tabela 126 mostra que a dimensão possui uma boa consistência interna (0,828) e a Tabela 127 revela que a eliminação de itens não melhorará o referido valor.

Tabela 126. Consistência Interna da dimensão “Autoestima”

Alfa de Cronbach	N de Itens
.828	6

Tabela 127. Item-Total da dimensão “Autoestima”

	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
AEG1	.563	.810
AEG14rec	.541	.812
AEG27	.535	.814
AEG40	.614	.797
AEG47rec	.691	.780
AEG54rec	.654	.789

A análise da correlação item-item (Tabela 128) determinou que todos os itens se correlacionam significativamente entre si, a um nível de significância igual a 0,01. As correlações revelam-se baixas e moderadas, oscilando entre 0,353 e 0,564.

Tabela 128. Correlações item-item da dimensão “Autoestima”

	AEG1	AEG14rec	AEG27	AEG40	AEG47rec	AEG54rec
AEG1	1.000					
AEG14rec	.365**	1.000				
AEG27	.385**	.272**	1.000			
AEG40	.430**	.385**	.491**	1.000		
AEG47rec	.512**	.403**	.488**	.590**	1.000	
AEG54rec	.490**	.564**	.353**	.451**	.554**	1.000

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

9.4. ANÁLISE CONCEPTUAL DO QUESTIONÁRIO SPPCS

9.4.1. DIMENSÃO “COMPETÊNCIA NO TRABALHO”

A percentagem mais elevada centrou-se na opção “*Mais ou menos, afirmação 1*”, sendo no item *CT41rec* onde se registou o valor mais elevado (56%).

A opção “*Mais ou menos, afirmação 2*” é a que revela a percentagem mais baixa em todos os seus itens, na qual o item *CT28* apenas possui 2% das respostas obtidas (Tabela 129 e Figura 88).

Tabela 129. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Competência no Trabalho”

Itens		Tal e qual, afirmação 1	Mais ou menos, afirmação 1	Tal e qual, afirmação 2	Mais ou menos, afirmação 2
CT2rec	Frequência	41	101	46	11
	Percentagem	20.5	50.5	23.0	5.5
CT15	Frequência	31	90	63	15
	Percentagem	15.5	45.0	31.5	7.5
CT28	Frequência	52	97	46	4
	Percentagem	26.0	48.5	23.0	2.0
CT41rec	Frequência	32	112	47	7
	Percentagem	16.0	56.0	23.5	3.5

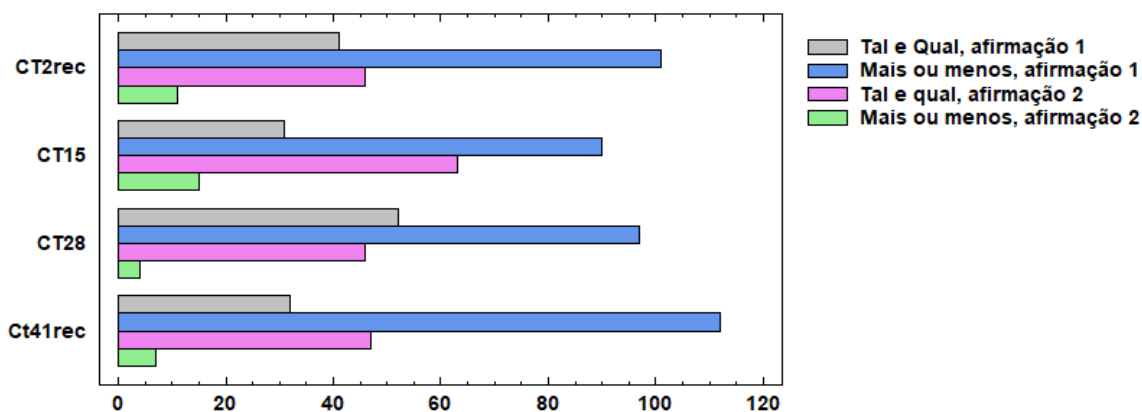


Figura 88. Frequência dimensão “Competência no Trabalho”

9.4.2. DIMENSÃO “COMPETÊNCIA ACADÉMICA”

À semelhança do registado na dimensão “Competência no Trabalho”, também nesta dimensão a percentagem mais elevada (58,5%) se localiza na opção “*Mais ou menos, afirmação 1*” no item *CA29rec*.

A percentagem mais baixa (3%) também se verificou no item *CA29rec* no parâmetro “*Mais ou menos, afirmação 2*” (Tabela 130 e Figura 89).

Tabela 130. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Competência Acadêmica”

Itens		Tal e qual, afirmação 1	Mais ou menos, afirmação 1	Tal e qual, afirmação 2	Mais ou menos, afirmação 2
CA3	Frequência	26	87	67	20
	Porcentagem	13.0	43.5	33.5	10.0
CA16	Frequência	33	116	44	7
	Porcentagem	16.5	58.0	22.0	3.5
CA29rec	Frequência	18	117	57	6
	Porcentagem	9.0	58.5	28.5	3.0
CA42rec	Frequência	45	102	46	7
	Porcentagem	22.5	51.0	23.0	3.5

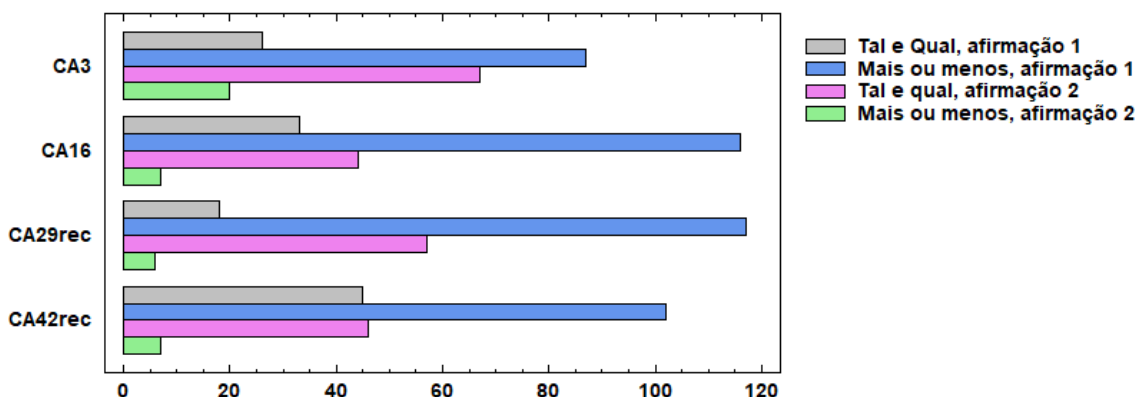


Figura 89. Frequência dimensão “Competência Acadêmica”

9.4.3. DIMENSÃO “ACEITAÇÃO SOCIAL”

Nesta dimensão, a distribuição revela-se semelhante à especificada nas dimensões estudadas. A percentagem mais elevada (45%) verifica-se na opção “*Mais ou menos, afirmação 1*” no item AS_43.

A percentagem mais baixa (3,5%) consagra-se no item AS_30, no parâmetro “*Mais ou menos, afirmação 2*”. Constatamos que a distribuição dos dados se mantém semelhante nos parâmetros nas opções “*Tal e qual, afirmação 1*” e “*Tal e qual, afirmação 2*”.

Tabela 131. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Aceitação Social”

Itens		Tal e qual, afirmação 1	Mais ou menos, afirmação 1	Tal e qual, afirmação 2	Mais ou menos, afirmação 2
AS4rec	Frequência	56	82	44	18
	Porcentagem	28.0	41.0	22.0	9.0
AS174rec	Frequência	47	88	46	19
	Porcentagem	23.5	44.0	23.0	9.5
AS30	Frequência	59	81	53	7
	Porcentagem	29.5	40.5	26.5	3.5
AS43	Frequência	48	90	54	8
	Porcentagem	24.0	45.0	27.0	4.0

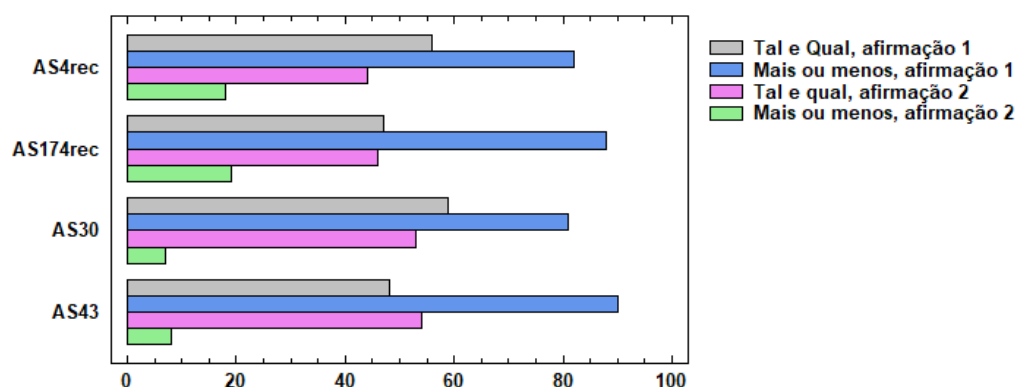


Figura 90. Frequência dimensão "Aceitação Social"

9.4.4. DIMENSÃO "APARÊNCIA FÍSICA"

A Tabela 132 permite constatar que a percentagem mais elevada (55%) verificou-se na opção "*Mais ou menos, afirmação 1*", no item *AF44*. Sendo o registo mais baixo (2,5%) verificado neste item, na opção "*Mais ou menos, afirmação 2*". Cabe ainda referir que o item *AF18* se destacou, com uma percentagem de 40%, na opção "*Tal e qual, afirmação 1*".

As opções "*Tal e qual, afirmação 1*" e "*Tal e qual, afirmação 2*", nesta dimensão, não se revelam tão semelhantes, em termos de distribuição (Figura 91).

Tabela 132. Distribuição de frequências das respostas na dimensão "Aparência Física"

Itens		Tal e qual, afirmação 1	Mais ou menos, afirmação 1	Tal e qual, afirmação 2	Mais ou menos, afirmação 2
AF5rec	Frequência	58	99	35	7
	Percentagem	29.0	49.5	17.5	3.5
AF18	Frequência	80	69	35	16
	Percentagem	40.0	34.5	17.5	8.0
AF31rec	Frequência	52	78	53	17
	Percentagem	26.0	39.0	26.5	8.5
AF44	Frequência	54	110	31	5
	Percentagem	27.0	55.0	15.5	2.5

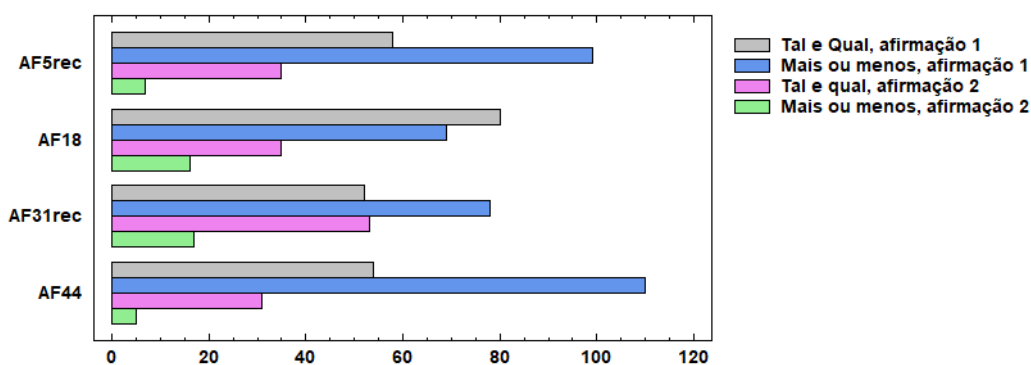


Figura 91. Frequência dimensão "Aparência Física"

9.4.5. DIMENSÃO “RELAÇÃO COM OS PAIS”

Nesta dimensão, a opção “*Tal e qual, afirmação 1*” foi a que registou, em todos os itens, a percentagem mais elevada, sendo que no item *RF45rec* onde se apurou o valor máximo (67%), o equivalente a 134 alunos (Tabela 133).

A opção “*Mais ou menos, afirmação 2*” mantém a sua posição, dentro das distribuições já observadas, como a menos selecionada, tendo-se registado a percentagem mínima, apenas a percentagem de 0,5%, no item *RF32* (Tabela 133).

Tabela 133. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Relação com os Pais”

Itens		Tal e qual, afirmação 1	Mais ou menos, afirmação 1	Tal e qual, afirmação 2	Mais ou menos, afirmação 2
RF6	Frequência	121	56	19	4
	Percentagem	60.5	28.0	9.5	2.0
RF19rec	Frequência	127	47	19	6
	Percentagem	63.5	23.5	9.5	3.0
RF32	Frequência	130	49	17	1
	Percentagem	65.0	24.5	8.5	.5
RF45rec	Frequência	134	45	17	4
	Percentagem	67.0	22.5	8.5	2.0

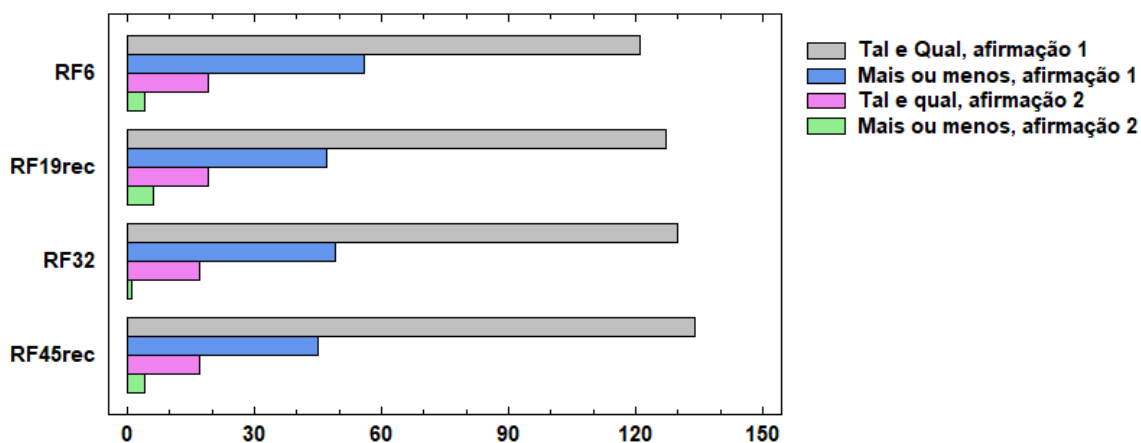


Figura 92. Frequência dimensão “Relação com os Pais”

9.4.6. DIMENSÃO “AMIZADES ÍNTIMAS”

Com base na leitura da Tabela 134, verificamos que, contrariando a maioria das dimensões estudadas, a opção “*Tal e qual, afirmação 1*” registou nesta dimensão, à exceção

do item AI46 (20,5%), a percentagem mais elevada. Constatámos ainda que o item AI46 atingiu a percentagem mais alta (38,5%) no parâmetro “*Mais ou menos, afirmação 1*”.

A opção “*Mais ou menos, afirmação 2*” continua a ostentar o valor percentual mais baixo em todos os itens. O valor percentual mais baixo (3,5%) sangrou-se no item AI33rec da referida dimensão (Figura 93).

Tabela 134. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Amizades Íntimas”

Itens		Tal e qual, afirmação 1	Mais ou menos, afirmação 1	Tal e qual, afirmação 2	Mais ou menos, afirmação 2
AI7rec	Frequência	112	59	20	8
	Percentagem	56.0	29.5	10.0	4.0
AI20	Frequência	73	58	49	20
	Percentagem	36.5	29.0	24.5	10.0
AI33rec	Frequência	116	51	26	7
	Percentagem	58.0	25.5	13.0	3.5
AI46	Frequência	41	77	64	18
	Percentagem	20.5	38.5	32.0	9.0

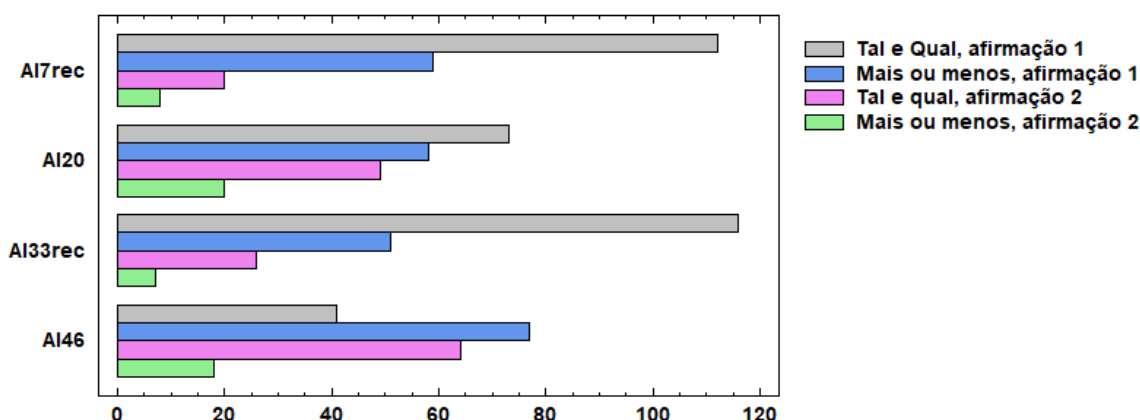


Figura 93. Frequência dimensão “Amizades Íntimas”

9.4.7. DIMENSÃO “CAPACIDADE INTELECTUAL”

A dimensão “Capacidade Intelectual” mantém, a opção “*Mais ou menos, afirmação 1*” como aquela que regista as percentagens mais elevadas em todos os itens (Tabela 135). Assim, a pontuação mais elevada (49%) é notada no item CI48rec.

À semelhança de observações anteriores, o parâmetro “*Mais ou menos, afirmação 2*” é o que ostenta a menor percentagem de escolha dos inquiridos. Neste parâmetro constatamos que há três itens que partilham o mesmo valor, o mais baixo, percentual (4,5%): CI21rec, CI34 e CI48rec (Figura 94).

Tabela 135. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Capacidade Intelectual”

Itens		Tal e qual, afirmação 1	Mais ou menos, afirmação 1	Tal e qual, afirmação 2	Mais ou menos, afirmação 2
CI8	Frequência	32	81	62	25
	Porcentagem	16.0	40.5	31.0	12.5
CI21rec	Frequência	64	95	32	9
	Porcentagem	32.0	47.5	16.0	4.5
CI34	Frequência	27	103	60	9
	Porcentagem	13.5	51.5	30.0	4.5
CI48rec	Frequência	41	98	52	9
	Porcentagem	20.5	49.0	26.0	4.5

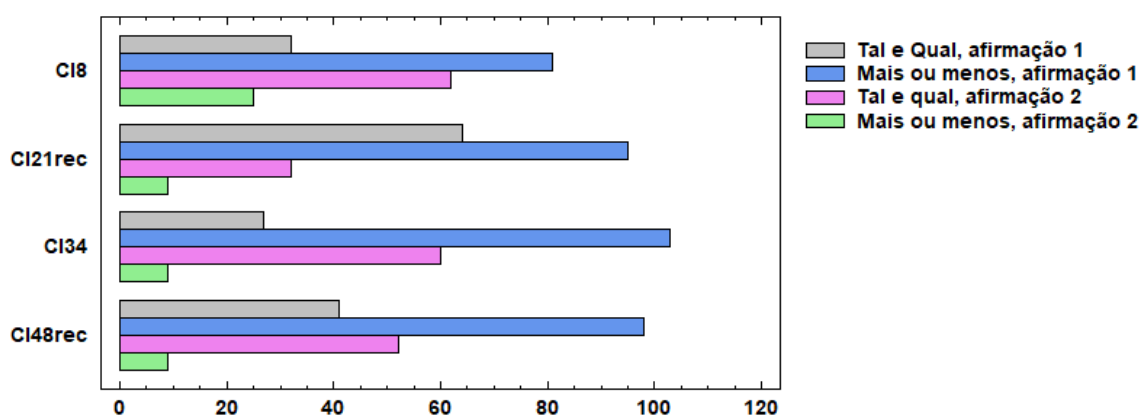


Figura 94. Frequência dimensão “Capacidade Intelectual”

9.4.8. DIMENSÃO “MORALIDADE”

Esta dimensão (Tabela 136 e Figura 95), comparativamente com as já estudadas, assume um comportamento, em termos de distribuição, semelhante à dimensão “Amizades Íntimas”. Pois, é a opção “*Tal e qual, afirmação 1*” a que regista, em todos os itens, a percentagem mais elevada. O item MO49 regista o valor máximo (57,5%), o equivalente a 115 respondentes. A opção “*Mais ou menos, afirmação 1*” apresentou-se como a segunda mais escolhida, com valores muito próximos da primeira.

O parâmetro “*Mais ou menos, afirmação 2*” continua a exibir a menor percentagem de escolha dos alunos. Contudo, no parâmetro “*Tal e qual, afirmação 2*” notamos que o item MO49 não tem uma única resposta (Figura 95).

Tabela 136. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Moralidade”

Itens		Tal e qual, afirmação 1	Mais ou menos, afirmação 1	Tal e qual, afirmação 2	Mais ou menos, afirmação 2
MO9rec	Frequência	75	74	37	14
	Porcentagem	37.5	37.0	18.5	7.0
MO22	Frequência	94	92	9	5
	Porcentagem	47.0	46.0	4.5	2.5
MO35rec	Frequência	90	70	29	10
	Porcentagem	45.0	35.0	14.5	5.0
MO49	Frequência	115	77	0	8
	Porcentagem	57.5	38.5	0	4.0

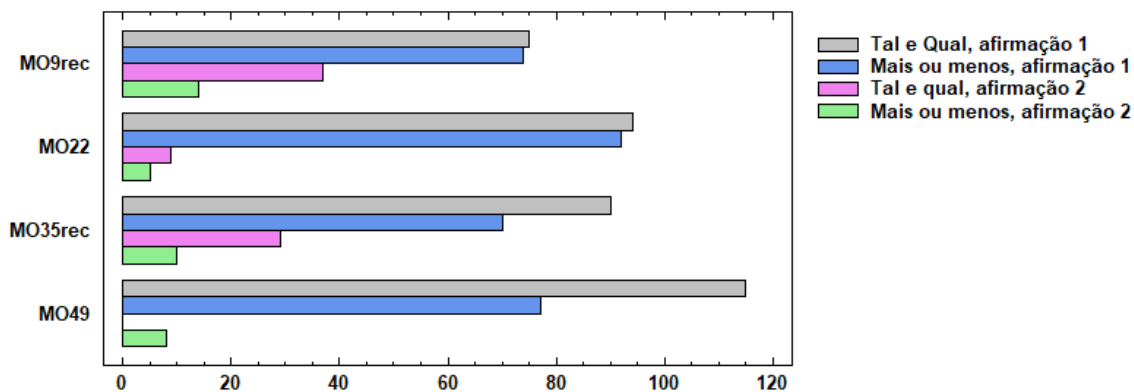


Figura 95. Frequência dimensão “Moralidade”

9.4.9. DIMENSÃO “RELAÇÕES AMOROSAS”

A Tabela 137 revela que a opção “*Tal e qual, afirmação 2*”, nesta dimensão, à exceção do item RR36, assume os valores percentuais mais elevados.

Nesta dimensão, as opções “*Tal e qual, afirmação 1*” e “*Mais ou menos, afirmação 2*” foram as que registaram, no geral, as percentagens mais baixas (Figura 96).

Tabela 137. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Relações Amorosas”

Itens		Tal e qual, afirmação 1	Mais ou menos, afirmação 1	Tal e qual, afirmação 2	Mais ou menos, afirmação 2
RR10	Frequência	15	53	102	28
	Porcentagem	7.5	26.5	51.0	14.0
RR23rec	Frequência	37	63	72	28
	Porcentagem	18.5	31.5	36.0	14.0
RR36	Frequência	47	69	64	19
	Porcentagem	23.5	34.5	32.0	9.5
RR50rec	Frequência	15	55	114	15
	Porcentagem	7.5	27.5	57.0	7.5

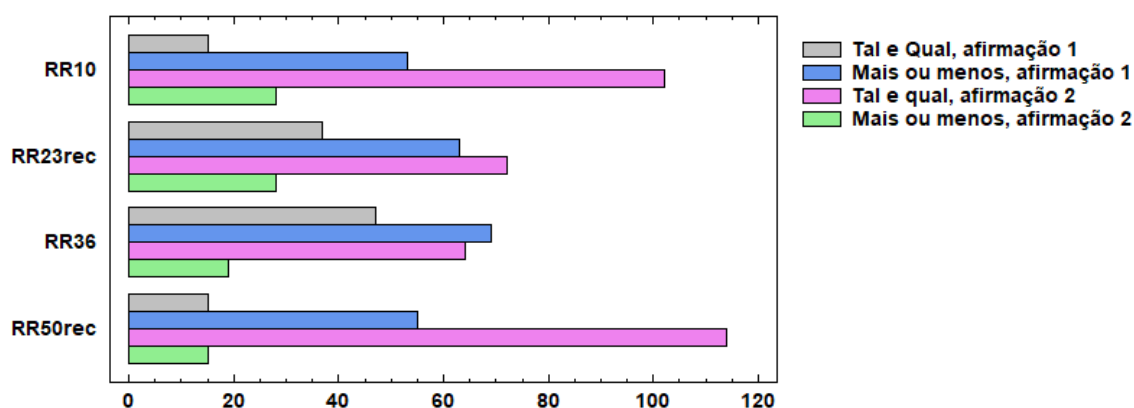


Figura 96. Frequência dimensão "Relações Amorosas"

9.4.10. DIMENSÃO "HUMOR"

Nesta dimensão, a opção "*Mais ou menos, afirmação 1*" foi a que registou, à exceção do item *HU11rec* que ostenta o valor mais elevado da dimensão (51,5%), as percentagens mais elevadas (Tabela 138).

A opção "*Mais ou menos, afirmação 2*", apresenta os valores percentuais mais baixos. Sendo, o item HU51 o que detém o mais baixo (1,5%) (Figura 97).

Tabela 138. Distribuição de frequências das respostas na dimensão "Humor"

Itens		Tal e qual, afirmação 1	Mais ou menos, afirmação 1	Tal e qual, afirmação 2	Mais ou menos, afirmação 2
HU11rec	Frequência	103	62	28	6
	Percentagem	51.5	31.0	14.0	3.0
HU24	Frequência	54	96	42	6
	Percentagem	27.0	48.0	21.0	3.0
HU37rec	Frequência	76	84	31	9
	Percentagem	38.0	42.0	15.5	4.5
HU51	Frequência	86	88	23	3
	Percentagem	43.0	44.0	11.5	1.5

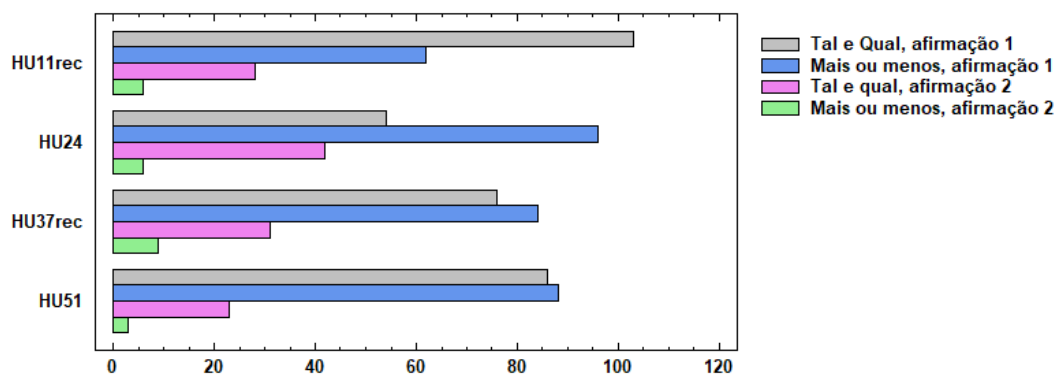


Figura 97. Frequência dimensão "Humor"

9.4.11. DIMENSÃO “CRIATIVIDADE”

A opção “*Tal e qual, afirmação 2*” registou (Tabela 139), em todos os itens, a percentagem mais elevada, sendo no item *CR25rec* onde se verificou o valor máximo (53%), o equivalente a 106 alunos.

A opção “*Mais ou menos, afirmação 1*”, identificou-se com a segunda mais escolhida. Também o item *CR25rec* foi o que registou o valor mais baixo (5,5%), na opção “*Mais ou menos, afirmação 2*”, apenas 11 alunos optaram por esta resposta (Figura 98).

Tabela 139. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Criatividade”

Itens		Tal e qual, afirmação 1	Mais ou menos, afirmação 1	Tal e qual, afirmação 2	Mais ou menos, afirmação 2
CR12	Frequência	26	55	81	38
	Percentagem	13.0	27.5	40.5	19.0
CR25rec	Frequência	25	58	106	11
	Percentagem	12.5	29.0	53.0	5.5
CR38rec	Frequência	20	65	99	16
	Percentagem	10.0	32.5	49.5	8.0
CR52	Frequência	18	75	91	15
	Percentagem	9.0	37.5	45.5	7.5

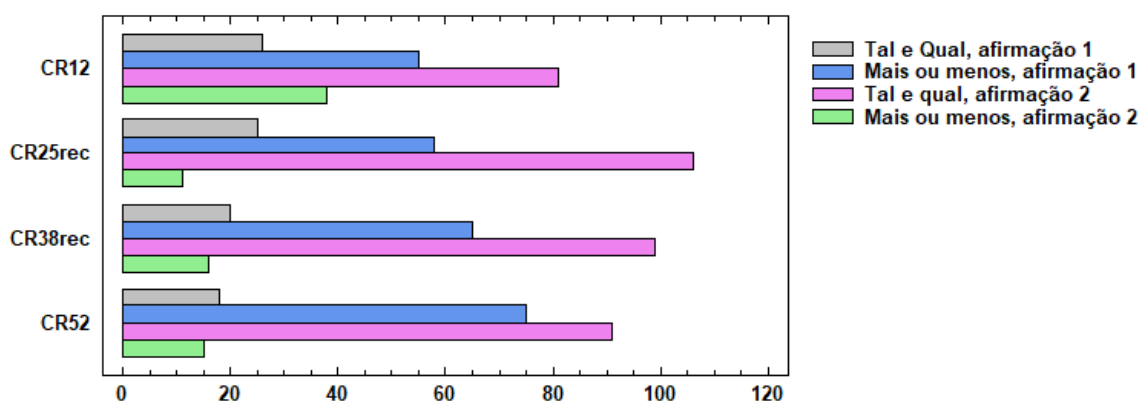


Figura 98. Frequência dimensão “Criatividade”

9.4.12. DIMENSÃO “COMPETÊNCIA ATLÉTICA”

Nesta dimensão as opções apresentam-se mais equilibradas no referente à distribuição de respostas. Contudo, verificamos que a opção “*Mais ou menos, afirmação 1*”, com a exclusão do item CAT39, foi a que registou a percentagem mais elevada.

Os itens CAT39 e *CAT53rec* compartilham a percentagem mais elevada (82%), mas em diferentes opções (Tabela 140).

A opção “*Mais ou menos, afirmação 2*” preserva a posição que tem assumido ao longo das distribuições, nas dimensões estudadas.

Tabela 140. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Competência Atlética”

Itens		Tal e qual, afirmação 1	Mais ou menos, afirmação 1	Tal e qual, afirmação 2	Mais ou menos, afirmação 2
CAT13	Frequência	40	69	60	31
	Porcentagem	20.0	34.5	30.0	15.5
CAT26rec	Frequência	42	66	58	34
	Porcentagem	21.0	33.0	29.0	17.0
CAT39	Frequência	24	69	82	22
	Porcentagem	12.0	34.5	41.0	11.0
CAT53rec	Frequência	50	82	55	13
	Porcentagem	25.0	41.0	27.5	6.5

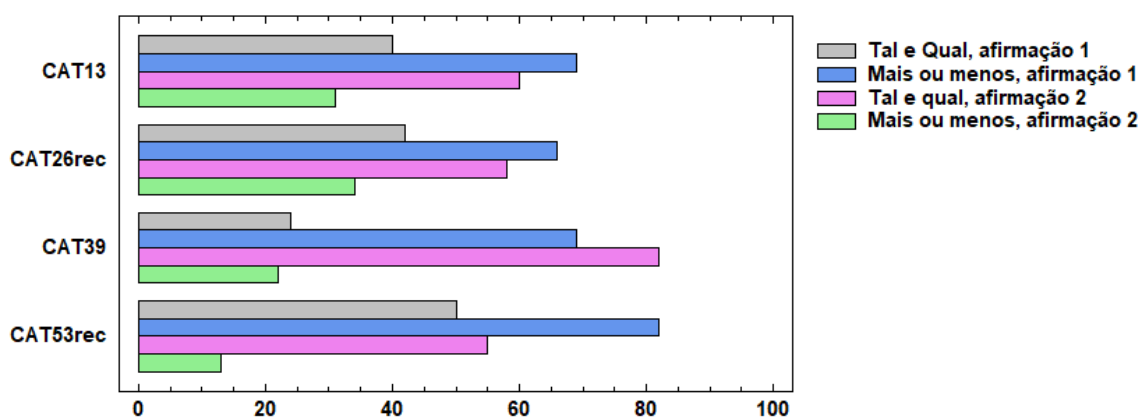


Figura 99. Frequência dimensão “Competência Atlética”

9.4.13. DIMENSÃO “AUTOESTIMA”

A opção “*Mais ou menos, afirmação 2*” continua a revelar os valores percentuais mais baixos: valores compreendidos entre 1% e 2,5%. O valor percentual mais baixo (1%) registra-se no item AEG27.

As percentagens mais elevadas são repartidas entre as opções “*Tal e qual, afirmação 1*” e “*Mais ou menos, afirmação 1*”, onde os itens AEG1 e AEG27 expressam as suas percentagens mais elevadas, 42,5% e 48,5% respetivamente, na primeira opção. Os restantes itens plasmam as percentagens mais elevadas na segunda opção. O item com a percentagem mais elevada (54%), o equivalente a uma frequência igual a 54% pertence à segunda opção (Figura 100).

Tabela 141. Distribuição de frequências das respostas na dimensão “Autoestima”

Itens		Tal e qual, afirmação 1	Mais ou menos, afirmação 1	Tal e qual, afirmação 2	Mais ou menos, afirmação 2
AEG1	Frequência	85	80	28	5
	Porcentagem	42.5	40.0	14.0	2.5
AEG14rec	Frequência	37	105	54	4
	Porcentagem	18.5	52.5	27.0	2.0
AEG27	Frequência	97	94	7	2
	Porcentagem	48.5	47.0	3.5	1.0
AEG40	Frequência	54	108	34	4
	Porcentagem	27.0	54.0	17.0	2.0
AEG47rec	Frequência	60	89	47	4
	Porcentagem	30.0	44.5	23.5	2.0
AEG54rec	Frequência	48	97	52	3
	Porcentagem	24.0	48.5	26.0	1.5

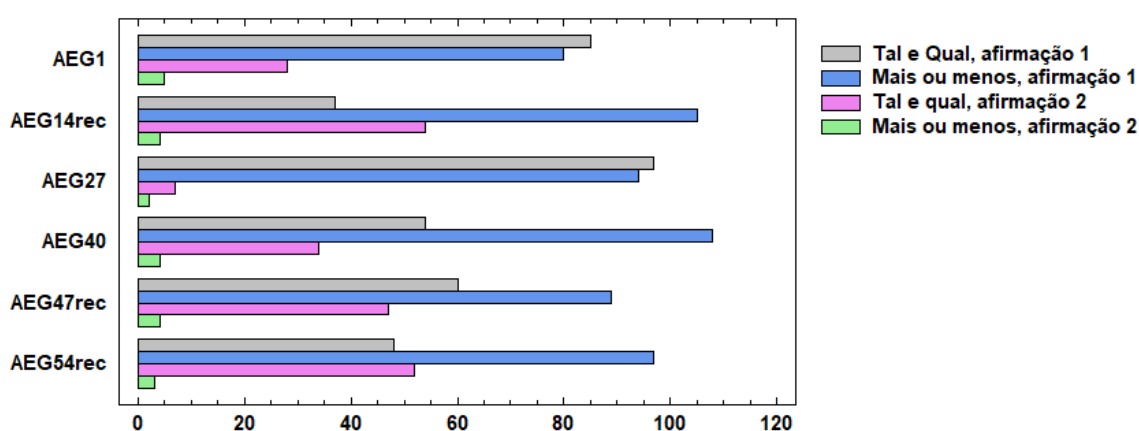


Figura 100. Frequência dimensão “Autoestima”

9.4.14. ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA DO MODELO PROPOSTO

Tomando como referência as análises estatísticas anteriormente efetuadas, à semelhança da análise efetuada nos outros recursos, por falta de normalidade dos dados e por estes se apresentarem fortemente assimétricos, optámos por extrair as dimensões com base no método das Componentes Principais. O método de rotação escolhido foi o *Equamax*.

O método de rotação ortogonal *Equamax* é um método que congrega uma combinação dos outros dois métodos ortogonais (*Varimax* e *Quartimax*). Este método permite que as variáveis utilizadas tenham uma carga fatorial maior e o número de fatores seja minimizado, para uma variância explicada mais elevada.

A Tabela 142 revela que o modelo proposto, tem um valor associado do *KMO* igual a 0,791, denotando que há uma boa correlação entre os itens, em cada dimensão e entre as dimensões (Hayton, Allen & Scarpello, 2004) O teste de esfericidade de Bartlett's apresenta-

se estatisticamente significativo. Pois, tem associado um nível de significância de 0,000 (Tabela 142).

Tabela 142. Teste Bartlett e valor do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,791
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	3830,926
	gl	630
	p.	,000

A Tabela 143, onde se apresenta a Matriz de Componentes, permite, com base nas sugestões das análises anteriormente efetuadas e nos ajustamentos nas dimensões, constatar que os *loadings*, segundo a distribuição apresentada, são superiores a 0,5.

A análise estatística (Tabela 143) permite concluir que o questionário em estudo mantém a estrutura proposta para cada dimensão, quatro itens. Contudo, constatamos que quatro dimensões sugeridas não o integram: “Competência no Trabalho”, “Competência Escolar”, “Amizades Íntimas” e “Autoestima”.

A justificação estatística, para a não inclusão das referidas dimensões, prende-se com o facto de os itens não apresentarem *loadings* iguais ou superiores a 0,50 e por não se agruparem segundo a estrutura sugerida, passando a integrar outras dimensões sem melhorar as qualidades estatísticas gerais do instrumento, tanto ao nível do *KMO* como da Variância Total Explicada.

Tabela 143. Matriz de componente rodada^a

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
CAT26rec	.918								
CAT39	.878								
CAT53rec	.844								
CAT13	.835								
CR38rec		.852							
CR25rec		.850							
CR12		.815							
CR52		.798							
HU37rec			.858						
HU11rec			.835						
HU51			.816						
HU24			.729						
AS43				.789					
AS30				.788					
AS4rec				.751					
AS17rec				.747					
CI48rec					.825				
CI34					.782				
CI8					.782				
CI21rec					.759				
RR36						.828			
RR23rec						.811			
RR50rec						.781			
RR10						.700			
AF18							.849		
AF31rec							.797		
AF44							.758		
AF5rec							.605		
RF45rec								.789	
RF19rec								.705	
RF6								.689	
RF32								.597	
MO22									.787
MO49									.783
MO35rec									.632
MO9rec									.526

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 7 iterações.

A proporção total da variância explicada (Tabela 144), aproximadamente 71%, revela-se elevada. Sendo as Componentes “Competência Atlética” e “Criatividade” as que contribuem especialmente para a proporção de variância explicada, embora estes valores não se afastem significativamente da variância explicada pelas restantes componentes, individualmente.

Tabela 144. Total da Variância Explicada pelas nove Componentes

Componentes	Autovalores iniciais			Somadas dos valores extraídos ao quadrado		
	Total	% da Variância	% Cumulativa	Total	% da Variância	% Cumulativa
1	7.577	21.048	21.048	3.326	9.238	9.238
2	3.442	9.561	30.609	3.147	8.742	17.980
3	2.873	7.981	38.591	2.926	8.129	26.109
4	2.695	7.487	46.077	2.897	8.048	34.157
5	2.410	6.695	52.772	2.885	8.015	42.172
6	1.909	5.303	58.075	2.750	7.640	49.812
7	1.794	4.984	63.060	2.742	7.616	57.428
8	1.512	4.199	67.259	2.528	7.021	64.449
9	1.295	3.597	70.856	2.307	6.407	70.856
10	1.142	3.173	74.029			
11	.774	2.150	76.179			
12	.769	2.136	78.316			
13	.682	1.896	80.211			
14	.621	1.725	81.936			
15	.539	1.499	83.435			
16	.517	1.437	84.872			
17	.508	1.412	86.284			
18	.457	1.270	87.554			
19	.432	1.200	88.754			
20	.408	1.134	89.888			
21	.367	1.019	90.908			
22	.341	.946	91.854			
23	.317	.880	92.734			
24	.298	.828	93.562			
25	.286	.795	94.357			
26	.268	.745	95.102			
27	.252	.701	95.803			
28	.231	.643	96.446			
29	.216	.599	97.045			
30	.212	.588	97.632			
31	.182	.506	98.139			
32	.164	.457	98.595			
33	.155	.430	99.025			
34	.127	.352	99.377			
35	.121	.337	99.715			
36	.103	.285	100.000			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Em súmula, este instrumento apresenta qualidades psicométricas satisfatórias para avaliar a hipótese colocada neste estudo, os estudantes que participaram no programa apresentam níveis de autoconceito superiores aos estudantes que não participaram no programa de mentoria entre pares. Assim, o construto competência no trabalho (CT) apresenta um Alfa de Cronbach muito baixo o que nos levou a concluir que a supressão de qualquer um dos itens não melhora o valor conseguido. O constructo competência académica (CA) levou-nos a remover o item CA_29, fazendo com que o valor de Alfa subisse para 0,763, não obstante este item foi considerado na análise integral do constructo. O constructo aceitação social (AS) apresentou um índice de Alfa elevado (0,834) e as correlações entre itens

apresentaram-se moderadas variando entre 0,481 e 0,667. O constructo aparência física (AF), apresenta um Alfa de Cronbach de 0,835 e as correlações entre itens revelam-se de moderadas a altas. O constructo relações familiares com os pais (RF), apresenta um Alfa de Cronbach satisfatório (0,797) o que nos leva a manter todas as questões nesta dimensão. O constructo amizades íntimas (AI) apresenta uma consistência interna boa (0,804) o que nos levou a manter todos os itens. O constructo capacidade intelectual (CI), apresenta um Alfa de Cronbach bom (0,838), e por isso todos os itens foram mantidos. O constructo moralidade (MO), apresenta um Alfa de 0,705 o que nos leva a manter todos os itens. O constructo relações amorosas (RR), revela uma consistência interna boa, com um Alfa de Cronbach de 0,809, o que leva à manutenção de todos os itens. O constructo humor (HU), apresenta uma consistência interna boa, com um Alfa de 0,851. O constructo criatividade (CR), apresenta uma consistência interna muito boa com um Alfa de Cronbach de 0,904 pelo que não foi necessário eliminar nenhum item. O constructo competência atlética (CAT), apresentou um Alfa baixo, mas com a remoção do item CAT_10, este subiu para 0,916. Finalmente, o constructo autoestima (AEG) apresentou uma boa consistência interna com um Alfa de Cronbach de 0,828.

9.5. QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS – VERSÃO REDUZIDA (QVA-R)

De seguida, passaremos a apresentar os resultados da análise psicométrica do Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-r). Assim, e à semelhança do que fizemos para os outros instrumentos de avaliação, passamos a apresentar as dimensões do QVA-r e respetivas siglas:

- Dimensão Interpessoal: INT
- Dimensão Pessoal: PES
- Dimensão Carreira: CAR
- Dimensão Institucional: INST
- Dimensão Estudo/Curso: CUR

A análise dos atributos psicométricos de cada subescala teve como objetivo, por um lado, verificar a sua adequação à amostra do nosso estudo e, por outro, contribuir para a validade do questionário “Questionário de Vivências Académicas” reduzido.

Antes do estudo da dimensionalidade do instrumento, foi avaliada a adequação da amostra e da matriz de correlações, testando a consistência geral dos dados, com recurso à

Análise Fatorial. O coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin obteve um valor de 0,427, o que indica que a análise se apresenta inadequada. Com base nesta informação invertemos o processo e iniciámos o estudo da dimensionalidade do QVA-r pela análise da consistência interna em cada subescala e respetivas correlações.

9.5.1. CONSISTÊNCIA INTERNA

A verificação do grau de homogeneidade, existente entre as respostas aos diversos itens que compõem cada subescala, fez-se com recurso ao coeficiente alfa de Cronbach. Tal como já foi referido nos questionários anteriormente analisados, alguns autores concordam que um instrumento que apresente uma consistência interna de .70, pode ser considerado adequado para a escala que pretende aferir (Nunnally, 1978; Cronbach, 1984), embora o desejável seja que o valor de alfa, enquanto valor de constância, se situe acima de .80 (Bryman & Cramer, 1993).

Com base nos resultados obtidos na análise da consistência interna, mostrados na Tabela 145, averiguou-se que as subescalas “*Carreira*” e “*Interpessoal*” foram as que sofreram a menor redução de itens (menos um item), comparativamente com a composição inicial, seguindo-se as subescalas “*Pessoal*” e “*Estudo*” que reduziram dois itens. Contrariamente, a subescala “*Institucional*” encurtou quatro itens. Embora se tenham retirado quatro itens, dos oito itens que a integram, registou uma consistência interna ligeiramente superior a 0,70 (0,729). Contudo, considerando que esta subescala ficou composta apenas por 4 itens, concluímos que o valor de alfa encontrado pode ser considerado satisfatório para, numa primeira abordagem ser agregada às restantes, na aplicação da Análise Fatorial. Nas outras escalas seguiu-se um procedimento semelhante, conseguindo-se valores superiores a 0,80, sendo a subescala “*Interpessoal*” a que detém a maior consistência interna (0,904). No computo das cinco subescalas, contabilizámos quarenta e oito itens (Tabela 145).

Tabela 145. Estudo da Consistência Interna nas dimensões em estudo

Dimensão	Alpha de Cronbach	N. de itens
Interpessoal	.904	12
Pessoal	.884	10
Carreira	.883	12
Institucional	.729	4
Estudo	.844	10

9.5.2. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS E CORRELAÇÕES

No que se refere às correlações entre as subescalas resultantes da análise da consistência interna, embora tendencialmente baixas, o que atesta a sua relativa independência e funcionamento como subescala, podemos constatar na Tabela 146 que estas se mostram significativas.

Os valores de correlação mais elevados são de 0,632 entre as subescalas “*Institucional*” e “*Carreira*” e de 0,379 entre as subescalas “*Interpessoal*” e “*Institucional*”. Embora os valores correlacionais encontrados não sejam elevados, é de aceitar que os alunos com vivências positivas em algumas das subescalas tenham potencialmente disposição de experimentarem, de forma positiva, a sua acomodação nas outras subescalas.

Tabela 146. Correlações entre as escalas resultantes da análise da consistência interna

	Interpessoal	Pessoal	Carreira	Institucional	Estudo
Interpessoal	1.000				
Pessoal	.222*	1.000			
Carreira	.321**	.159	1.000		
Institucional	.379**	.338**	.632**	1.000	
Estudo	.377**	.210*	.375**	.288**	1.000

*. Correlação é significativa no valor 0.05 (bilateral).

**. Correlação é significativa no valor 0.01 (bilateral).

O passo seguinte foi a análise da correlação de cada item com o total da subescala a que pertence, excluindo o item em causa (r corrigido). Este procedimento é efetuado com o objetivo de se escolher os itens que melhor se relacionam. Tal como já foi previamente aludido, na análise dos questionários já estudados, para um maior rigor na seleção, alguns autores consideram que os itens devem apresentar correlações com o total da escala superiores a .30, enquanto outros apontam para a importância do nível de significância da correlação como critério de seleção do item (Nunnally, 1978; Cortina, 1993). A análise dos itens permite-nos conferir que, em cada uma das subescalas, todos os itens selecionados, com base na consistência interna, se correlacionam de forma significativa e com valores de r corrigido superiores a 0,373, conforme se pode ver na Tabela 147, onde se sistematiza também as respetivas estatísticas descritivas (média e desvio padrão). Assim, constatamos que a média mais elevada (4,40), com um desvio padrão igual a 0,888, se localiza no item 46, na subescala “*Institucional*”. A este item associa-se um coeficiente de variação igual a 20,18%, indiciando um nível médio de dispersão. Inversamente, a média mais baixa (2,75),

centrada no item 21 da escala “*Pessoal*”, com um desvio padrão adjunto igual 1,114, revela uma elevada dispersão (41%) das opiniões recolhidas.

Tabela 147. Estatísticas descritivas e correlação r corrigido das Subescalas da Escala QVA-r

CARREIRA				PESSOAL			
Item	Média	DP	r^*	Item	Média	DP	r^*
2	4.21	.743	.522	9	4.20	.876	.558
5	4.33	.766	.518	11	3.85	1.077	.674
7	4.36	.746	.740	13	3.31	1.089	.602
8	4.07	.820	.618	17	3.56	1.166	.614
14	3.90	.810	.478	21	2.75	1.114	.556
20	3.79	.856	.487	26	4.03	1.096	.525
22	4.38	.693	.719	28	3.53	1.087	.691
37	4.24	.754	.730	39	3.75	1.086	.710
51	4.29	.957	.435	45	4.23	.930	.523
54	4.29	.795	.600	55	3.20	1.137	.708
56	3.53	1.259	.539				
60	4.31	1.032	.563				

INTERPESSOAL				ESTUDO			
Item	Média	DP	r^*	Item	Média	DP	r^*
1	3.74	.939	.665	10	3.43	.891	.526
6	3.74	.928	.478	25	3.55	.791	.575
19	3.97	.926	.530	31	3.83	1.055	.470
24	4.11	1.014	.798	34	3.22	.908	.600
27	4.14	.809	.750	35	3.50	1.133	.464
30	4.12	.924	.526	41	3.87	.849	.595
33	4.15	.872	.640	44	3.79	.868	.449
38	4.09	.834	.523	47	3.57	.700	.490
40	3.88	.988	.667	49	3.92	.695	.471
42	3.79	.946	.664	53	3.68	.764	.505
43	4.11	.863	.671				
59	3.97	1.068	.630				

INSTITUCIONAL			
Item	Média	DP	r^*
3	4.30	1.040	.517
12	4.30	.810	.669
15	3.63	.960	.373
46	4.40	.888	.512

*Correlação do item com a escala exceto o próprio item (r corrigido)

9.5.3. ANÁLISE FATORIAL

Logo após à triagem dos itens em cada uma das subescalas, a validade fatorial do instrumento, tomando como referência a estrutura fatorial proposta por Almeida, Ferreira e Soares (1999), o estudo da dimensionalidade foi efetuado através de uma análise de componentes principais, seguida de rotação Varimax, com a indicação de 5 fatores, tendo surgido uma matriz explicativa de 46,29% da variância total.

Pela observação da Tabela 148 constatamos que o valor do coeficiente de *Kaiser-Meyer-Olkin* obtido foi igual a 0,725, o qual apoia o prosseguimento do estudo.

Tabela 148. KMO e Bartlett's Test – Matriz inicial

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		.725
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	2621.565
	gl	903
	p.	.000

Numa primeira apreciação verificámos a existência de itens com *loadings* inferiores a 0,5 e que se plasmavam em subescalas diferentes daquelas para as quais estavam indigitados. Assim, após a supressão de alguns destes itens e a redução para quatro componentes, o valor *KMO* e a variância total explicada melhoraram (Tabela 149 e Tabela 150).

Tabela 149. KMO e Bartlett's Test – Matriz final

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		.733
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	2377.477
	gl	780
	p.	.000

Embora se constate que a aplicação do critério de seleção do número de componentes com base no valor próprio superior a um determina a existência de nove componentes, explicando aproximadamente 68% da Variância Total, a nossa escolha incidiu num modelo com quatro componentes que explicam aproximadamente 53% da Variância Total. Esta redução de cinco para quatro componentes fundamenta-se na pequena diferença numérica existente entre os valores próprios das componentes e à diferença estrutural da agregação dos itens nas subescalas, segundo a matriz inicialmente proposta. Assim, propomos a junção dos itens da subescala “*Institucional*” à subescala “*Carreira*”.

De sublinhar que, da distribuição anteriormente sugerida, os itens saturam todos com valores superiores a 0.50, nas componentes previstas, com exceção dos itens da subescala “*Institucional*” que se juntaram à subescala “*Carreira*”.

Tabela 150. Proposta da estrutura fatorial obtida após rotação Varimax

<i>Matriz da Componente Rodada^a</i>				
	Componentes			
	1 Interpessoal	2 Pessoal	3 Carreira	4 Estudo
INT24	.856			
INT27	.848			
INT40	.756			
INT1	.724			
INT42	.684			
INT19	.667			
INT33	.666			
INT43	.639			
INT59rec	.606			
INT38	.569			
INT6rec	.505			
PES11rec		.786		
PES55rec		.748		
PES28rec		.741		
PES39rec		.730		
PES13rec		.724		
PES17rec		.679		
PES21rec		.623		
PES45rec		.616		
PES9rec		.616		
PES26rec		.527		
CAR7			.764	
CAR22			.744	
CAR60			.734	
CAR37			.718	
CAR56			.683	
CAR5			.663	
CAR8			.635	
CAR54			.631	
INST46rec			.623	
INST3			.618	
INST12			.536	
CUR34				.710
CUR53				.678
CUR47				.671
CUR10				.648
CUR25				.588
CUR35rec				.549
CUR31rec				.515
CUR49				.513

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: *Varimax* com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergiu em 7 iterações.

A primeira componente “*Interpessoal*” apresenta um valor próprio de 9,282 explicando 23,21% da variância. A dimensão “*Pessoal*” é explicativa de 13,17% da variância, apresentando um valor próprio de 5,266. A dimensão “*Carreira*” apresenta um valor próprio de 3,868, contribuindo para explicar 9,67% da variância. O quarto fator “*Estudo*” emerge com um valor próprio de 2,765, explicando 6,91% da variância total (Tabela 151).

A correlação mais elevada (0,412) estabelece-se entre as subescalas “*Interpessoal*” e “*Estudo*” e a mais baixa (0,153), entre as subescalas “*Carreira*” e “*Pessoal*”, não se revelando estatisticamente significativa.

Tabela 151. Caracterização da estrutura final do QVA-r – após Análise Fatorial e Consistência Interna

Subescala	Nº. Itens	Média	DP	Média do corrigido	Alfa	Valor próprio	Variância explicada
Interpessoal	11	43,73	7,26	,434	,901	9,282	23,21%
Pessoal	10	36,41	7,48	,429	,884	5,266	13,17%
Carreira/Inst	11	46,51	6,58	,345	,889	3,868	9,67%
Estudo	8	28,80	4,63	,489	,826	2,765	6,91%

Tabela 152. Correlações entre as dimensões

	Interpessoal	Pessoal	Carreira	Estudo
Interpessoal	1			
Pessoal	.285**	1		
Carreira/Inst	.297**	.153	1	
Estudo	.407**	.335**	.412**	1

** . Correlação é significativa no valor 0.01 (2 caudas).

A subescala “*Carreira/Inst*” é a que apresenta a média mais elevada (46,51) do conjunto e o segundo desvio padrão mais baixo (6,58), sendo a subescala “*Estudo*” a que apresenta a média (28,80) e desvio padrão (4,63) mais baixos (Tabela 151, Figura 101 e Figura 102).

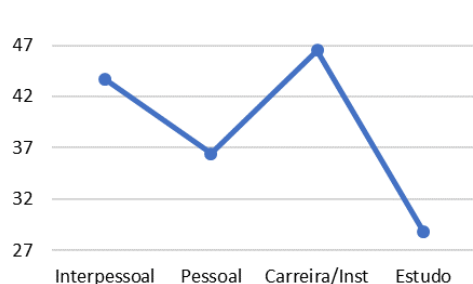


Figura 101. Média das Subescalas da Escala QVA-r

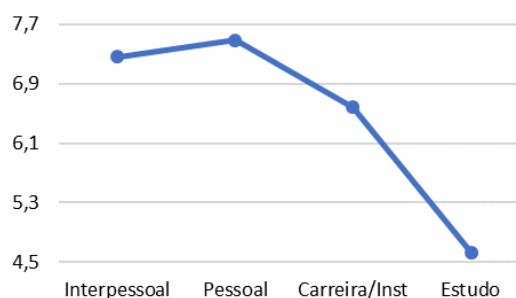


Figura 102. Desvio padrão das Subescalas da Escala QVA-r

Em sùmula, a análise fatorial conseguida na presente investigação, não confirma formalmente a estrutura de cinco componentes obtida por Almeida, Ferreira e Soares (1999), mas sim quatro, ficando cada uma das subescalas ordenadas de acordo com a Tabela 150. Assim, a escala ficou constituída por 40 itens. Mas, e uma vez que as componentes do QVA-

r se revelaram internamente consistentes, bem definidas pelos itens e logicamente compatíveis com referências na literatura, identificadas por diversos investigadores, prosseguimos com o reconhecimento de que o questionário apresenta características psicométricas que permitem a sua utilização como instrumento de investigação na área pretendida.

CAPÍTULO 10. RESULTADOS

10.1. INTRODUÇÃO

Passaremos de seguida a apresentar os resultados obtidos no nosso estudo, para cada hipótese em análise. Assim, pretendemos verificar se os estudantes que participaram no programa de mentoria apresentavam níveis de motivação intrínseca mais elevados e níveis de motivação extrínseca e de desmotivação mais baixos do que os estudantes que não participaram no programa de mentoria. Fomos também perceber se os estudantes que participaram no programa de mentoria apresentavam níveis de autoconceito mais elevados do que os estudantes que não participaram no programa de mentoria. Analisámos, ainda, se os estudantes que participaram no programa de mentoria apresentavam vivências académicas mais positivas do que os estudantes que não participavam no programa de mentoria. Finalmente, quisemos também, verificar se os estudantes que participaram no nosso estudo apresentavam um desempenho académico superior aos colegas que não participaram no programa de mentoria.

10.2. AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO PROGRAMA DE MENTORIA NA MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES

Começaremos por realizar estudos de contraste com base no teste t para duas amostras independentes. Este teste utiliza-se quando se pretende comparar as médias de uma variável quantitativa em dois grupos diferentes de sujeitos e se desconhecem as respetivas variâncias populacionais (Marôco, 2003).

Como as amostras do nosso estudo são independentes e apresentam um número superior a 30, a distribuição t com v graus de liberdade, $t_{(v)}$, aproxima-se da distribuição normal. A inferência da relação a observar nas amostras sobre o nível médio da atitude nas diferentes dimensões e nos diferentes momentos é feita com base nas hipóteses:

$$H_0: \mu_{\text{aatitudementoradogrupodecontrol}} = \mu_{\text{aatitudementoradogrupoexperimental}}$$

$$H_1: \mu_{\text{aatitudementoradogrupodecontrol}} \neq \mu_{\text{aatitudementoradogrupoexperimental}}$$

(Sendo μ o nível médio da atitude em cada dimensão e em cada momento)

Considerámos um teste estatístico bilateral, pois na H_1 não explicitámos o sentido da variação do nível de atitude, visto na definição da H_1 termos apenas em ponderação o sinal

diferente. A análise de variância fez-se com recurso ao teste de homogeneidade de variâncias de *Levene*, cujas hipóteses são:

$$H_0: \sigma^2_{\text{atitudementoradogrupodecontrol}} = \sigma^2_{\text{atitudementoradogrupoexperimental}}$$

$$H_1: \sigma^2_{\text{atitudementoradogrupodecontrol}} \neq \sigma^2_{\text{atitudementoradogrupoexperimental}}$$

10.2.1. PRÉ-TESTE MENTORADOS

De acordo com a Tabela 153, onde se encontram patentes as médias das pontuações obtidas pelos indivíduos em cada constructo, verifica-se que, no Pré-teste, as médias e os desvios padrão não se apresentam muito diferentes entre os dois grupos de Mentorados, constatando-se que, à exceção da dimensão Motivação Extrínseca por Controlo Externo (ME), embora com pequena diferença, o grupo experimental é o que detém os valores mais elevados, tanto nas médias como nos desvios padrão.

Tabela 153. Motivação: Estatísticas dos Grupos de Mentorados - Controlo e Experimental – Pré-teste

	Grupos de Trabalho	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
MID	Mentorado controlo	4,57	.349	,247
	mentorado experimental	4,66	.424	,300
ME	mentorado controlo	4,42	.498	,212
	mentorado experimental	4,32	.549	,233
MI	mentorado controlo	4,01	.512	,290
	mentorado experimental	4,08	.543	,307
DM	mentorado controlo	1,26	.348	,296
	mentorado experimental	1,34	.571	,485

A análise da homogeneidade de variâncias, com base no teste de *Levene*, determinou que não se rejeita a hipótese nula, pelo que se assume que as variâncias são iguais nas quatro dimensões.

O nível de significância do teste t, nas dimensões analisadas, leva-nos à rejeição de níveis diferentes de motivação académica nos dois grupos, para $p = 0,05$ ou $p = 0,10$, não existindo evidências estatísticas para se afirmar que o nível médio de *Motivação Académica* dos Mentorados do Grupo Experimental é diferente da do Grupo de Controlo (Tabela 154).

Tabela 154. Motivação: Teste t aplicado aos Grupos de Mentorados– Pré-Teste

Variâncias iguais assumidas		MID	ME	MI	DM
Teste de Levene para	F	1,727	,249	,461	3,872
igualdade de variâncias	Sig.	,192	,619	,499	,052
	t	-1,131	,890	-,710	-,880
	gl	98	98	98	98
	Sig. (bilateral)	,261	,376	,479	,381
teste-t para Igualdade de	Diferença média	-,440	,280	-,300	-,500
Médias	Erro padrão da diferença	,389	,315	,422	,568
	95% Intervalo de Confiança	Inferior -1,212	-,344	-1,138	-1,628
	da Diferença Superior	,332	,904	,538	,628

10.2.2. PRIMEIRO PÓS-TESTE MENTORADOS

A Tabela 154 denota que, no primeiro Pós-teste, as médias e os desvios padrão apresentam diferenças entre os dois grupos de Mentorados, constatando-se que, à exceção da dimensão *Desmotivação* (DM), o grupo experimental é o que detém os valores mais elevados nas médias e os mais baixos nos desvios padrão. O que significa que no Grupo Experimental existe uma tendência que se revela homogeneizadora das atitudes nas outras três dimensões.

Tabela 155. Motivação: Estatísticas dos Grupos de Mentorados - Controlo e Experimental – primeiro Pós-Teste

	Grupos de Trabalho	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
MID1PT	Mentorado controlo	3,46	.480	,340
	mentorado experimental	3,78	.370	,262
ME1PT	Mentorado controlo	3,47	.635	,270
	mentorado experimental	3,48	.535	,227
MI1PT	Mentorado controlo	3,67	.501	,283
	mentorado experimental	4,51	.452	,256
DM1PT	Mentorado controlo	1,61	.403	,342
	mentorado experimental	1,33	.425	,361

A estatística do teste de *Levene* e o valor da significância associado, nas diferentes dimensões, revela que não se rejeita a hipótese nula, assumindo-se que as variâncias são iguais nas quatro dimensões (Tabela 155).

O nível de significância ligado ao teste t, afiança a aceitação de níveis diferentes de motivação para aprender nos dois grupos, para qualquer valor de *p* do analista, existindo

evidências estatísticas, à exceção da dimensão *Motivação Extrínseca por Controlo Externo* (ME), para se dizer que o nível médio de *Motivação Académica* dos Mentorados do Grupo experimental é mais elevado. Notando-se que o nível de *Desmotivação* é mais elevado no Grupo de Controlo.

Tabela 156. Motivação: Teste t aplicado aos Grupos de Mentorados – primeiro Pós-Teste

Variâncias iguais assumidas		MID1PT	ME1PT	MI1PT	DM1PT
Teste de Levene para igualdade de variâncias	F	3,362	,121	1,388	,296
	Sig.	,070	,729	,242	,588
	T	-3,633	-,057	-8,846	3,297
teste-t para Igualdade de Médias	Gl	98	98	98	98
	Sig. (bilateral)	,000	,955	,000	,001
	Diferença média	-1,560	-,020	-3,380	1,640
	Erro padrão da diferença	,429	,353	,382	,497
	95% Intervalo de Confiança da Diferença	Lower	-,720	-4,138	,653
		Upper	-,708	-2,622	2,627

10.2.3. SEGUNDO PÓS-TESTE MENTORADOS

Pela observação da Tabela 157 constatamos que prosseguem as diferenças identificadas, no primeiro Pós-Teste, entre os dois grupos de Mentorados nas quatro dimensões. Assim, o Grupo Experimental detém os valores mais elevados nas médias e os mais baixos nos desvios padrão, menos no fator “*Desmotivação*”.

Tabela 157. Motivação: Estatísticas dos Grupos de Mentorados - Controlo e Experimental – segundo Pós-Teste

	Grupos de Trabalho	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
MID2PT	mentorado controlo	3,74	.483	.341
	mentorado experimental	4,16	.323	.228
ME2PT	Mentorado controlo	3,61	.789	.334
	mentorado experimental	3,96	.364	.154
MI2PT	Mentorado controlo	3,97	.347	.196
	mentorado experimental	4,62	.291	.164
DM2PT	mentorado controlo	1,50	.382	.324
	mentorado experimental	1,21	.291	.247

A estatística do teste t de *Student* e o nível de Significância associada (Tabela 158) expõe a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os Grupo de Mentorados em todas as dimensões.

O valor da significância associado à estatística do teste de *Levene*, nas quatro dimensões, revela que não se rejeita a hipótese nula, assumindo-se que as variâncias são iguais (Tabela 158).

Tabela 158. Motivação: Teste t aplicado aos Grupos de Mentorados – segundo Pós-Teste

Variâncias iguais assumidas		MID2PT	ME2PT	MI2PT	DM2PT
Teste de Levene para F igualdade de variâncias		13.274	42.930	.018	.991
	Sig.	.058	.052	.893	.322
	t	-5.106	-2.874	-10.065	4.214
	gl	98	98	98	98
	Sig. (bilateral)	.000	.005	.000	.000
teste-t para Igualdade de Médias	Diferença média	-2.100	-1.060	-2.580	1.720
	Erro padrão da diferença	.411	.368	.256	.408
	95% Intervalo de Inferior	-2.916	-1.791	-3.088	.910
	Confiança da Diferença Superior	-1.283	-.328	-2.071	2.529

10.2.4. PRÉ-TESTE MENTORES

O Pré-teste, no Grupo de Mentores, revela que as médias e os desvios padrão apresentam diferenças, em média, entre os grupos de Mentores, constatando-se que o Grupo Experimental obtém as médias mais elevadas nas dimensões *Motivação Extrínseca por Regulação Identificada* (MID) e na *Motivação Intrínseca* (MI) e os desvios padrão mais baixos. Significando que, à partida, já revelam atitudes mais positivas por parte dos Mentores do Grupo Experimental. Esta situação é confirmada pelos níveis médios de *Desmotivação* (DM) mais elevados no Grupo de Controlo (1,32) (Tabela 159).

Tabela 159. Motivação: Estatísticas dos Grupos de Mentores - Controlo e Experimental – Pré-Teste

Dimensões	Grupos de Trabalho	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
MID	Mentor controlo	4,58	.397	,281
	Mentor experimental	4,63	.324	,230
ME	Mentor controlo	4,45	.502	,213
	mentor experimental	4,39	.390	,166
MI	mentor controlo	3,91	.573	,324
	mentor experimental	4,37	.332	,188
DM	Mentor controlo	1,32	.442	,375
	Mentor experimental	1,30	.390	,332

O teste de *Levene* (Tabela 160), e a respetiva estatística de teste associada, revela que se rejeita a hipótese nula nas dimensões *ME* ($p=0,014$) e *MI* ($p=0,01$). Pois, as variâncias apresentam-se estatisticamente diferentes, assumindo-se que as variâncias não são iguais nas quatro dimensões.

Ainda, pela leitura da Tabela 160, no respeitante ao nível de significância, o teste *t* de *Student* garante que apenas se registam níveis de significância, estatisticamente significativos, ao nível da dimensão *Motivação Intrínseca* (MI), apresentando as restantes dimensões níveis médios semelhantes.

Tabela 160. Motivação: Teste *t* aplicado aos Grupos de Mentores – Pré-Teste

Variâncias iguais não assumidas		MID	ME	MI	DM
Teste de Levene para	F	2,8146	2,0511	1,054	,034
igualdade de variâncias	Sig.	,097	,014	,001	,854
	T	-,716	,666	-4,910	,240
	Gl	98	98	98	98
	Sig. (bilateral)	,476	,507	,000	,811
	Diferença média	-,260	,180	-1,840	,120
teste-t para Igualdade de	Erro padrão da diferença	,363	,270	,375	,501
Médias	Inferior	-,981	-,356	-2,584	-,874
95% Intervalo de Confiança da Diferença					
	uperior	461	716	1,096	,114

10.2.5. PRIMEIRO PÓS-TESTE MENTORES

No Grupo de Mentores, no primeiro Pós-teste, as estatísticas média e desvio padrão seguem uma tendência semelhante à registada no Grupo de Mentorados (Tabela 161 e Tabela 162), mantendo-se, à exceção da dimensão *Desmotivação* (DM), o Grupo Experimental com os valores mais elevados nas médias e os mais baixos nos desvios padrão. Tal como foi referido anteriormente, esta situação denota uma homogeneidade nas manifestações efetuadas, neste caso no Grupo Experimental de Mentores, e revela-se consonante com a verificada no Grupo Experimental de Mentorados.

Tabela 161. Motivação: Estatísticas dos Grupos de Mentores - Controle e Experimental – primeiro Pós-Teste

	Grupos de Trabalho	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
MID1PT	mentor controle	4,03	.583	.413
	mentor experimental	4,52	.267	.189
ME1PT	mentor controle	3,74	.873	.371
	mentor experimental	4,25	.353	.150
MI1PT	mentor controle	4,18	.484	.274
	mentor experimental	4,54	.354	.201
DM1PT	mentor controle	1,27	.355	.302
	mentor experimental	1,16	.240	.204

A aplicação do teste t de *Student* (Tabela 162) patenteia a existência de dissimilaridades estatisticamente significativas entre os Grupo de Mentores em três das dimensões, não se verificando diferenças na dimensão “Desmotivação” ($p. = 0,073 > 0,05$). Continua a notar-se que o nível de Desmotivação é mais elevado no Grupo de Controle. A estatística do teste de *Levene* e o valor da significância associado, nas quatro dimensões, revela que não se rejeita a hipótese nula, assumindo-se que as variâncias são iguais (Tabela 162).

Tabela 162. Motivação: Teste t aplicado aos Grupos de Mentores – primeiro Pós Teste

Variâncias iguais assumidas		MID1PT	ME1PT	MI1PT	DM1PT
Teste de Levene para F igualdade de variâncias		33.222	60.015	3.545	3.732
	Sig.	.092	.065	.063	.056
	t	-5.374	-3.851	-4.238	1.812
	gl	98	98	98	98
teste-t para Igualdade de Médias	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.073
	Diferença média	-2.440	-1.540	-1.440	.660
	Erro padrão da diferença	.454	.400	.340	.364
	95% Intervalo de Inferior	-3.341	-2.333	-2.114	-.063
	Confiança da Diferença Superior	-1.539	-.747	-.766	1.383

10.2.6. SEGUNDO PÓS-TESTE MENTORES

Neste momento do estudo constatamos que as estatísticas descritivas, média e desvio padrão, mantêm a tendência observada no respectivo Grupo de Mentores (Tabela 162). As estatísticas descritivas conferidas nos momentos anteriores comportam-se de igual forma no fator Desmotivação (DM). Sendo o Grupo de Controle o que apresenta a média mais elevada (1,196).

Tabela 163. Motivação: Estatísticas dos Grupos de Mentores - Controlo e Experimental – segundo Pós-Teste

	Grupos de Trabalho	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
MID2PT	mentor controlo	4,24	.475	.335
	mentor experimental	4,61	.216	.153
ME2PT	mentor controlo	4,23	.477	.202
	mentor experimental	4,47	.309	.131
MI2PT	mentor controlo	4,47	.279	.158
	mentor experimental	4,62	.308	.174
DM2PT	mentor controlo	1,19	.268	.228
	mentor experimental	1,14	.206	.175

O nível de Significância associado à estatística do teste t de *Student* e (Tabela 164) expõe a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os Grupos de Mentores em três das quatro dimensões, não se verificando apenas na “*Desmotivação*”.

No referente à variância dos dados assumimos serem iguais, na medida em que a Significância associada à estatística do teste de *Levene*, nas quatro dimensões, revela que não se rejeita a hipótese nula de variâncias iguais, (Tabela 164).

Tabela 164. Motivação: Teste t aplicado aos Grupos de Mentores – segundo Pós-Teste

Variâncias iguais assumidas		MID2PT	ME2PT	MI2PT	DM2PT
Teste de Levene para F igualdade de variâncias		51.851	12.819	.000	.684
	Sig.	.070	.061	.990	.410
	t	-5.036	-2.984	-2.549	1.043
	gl	98	98	98	98
teste-t para Igualdade de Médias	Sig. (bilateral)	.000	.004	.012	.299
	Diferença média	-1.860	-.720	-.600	.300
	Erro padrão da diferença	.369	.241	.235	.287
	95% Intervalo de Inferior	-2.593	-1.198	-1.067	-.270
	Confiança da Diferença Superior	-1.127	-.241	-.132	.870

10.2.7. EFEITO DO PROGRAMA DE MENTORIA NA MOTIVAÇÃO ACADÉMICA DOS MENTORADOS E MENTORES

A significância da eficácia do programa de mentoria sobre a motivação académica nos três momentos em estudo (pré-teste, primeiro e segundo pós-testes) foi avaliada com a ANOVA de medidas repetidas mista. Os pressupostos do método (distribuição normal,

esfericidade da matriz de covariância) foram avaliados respetivamente, com o teste de Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors ($p>0.1$ para os três momentos e grupos) e com o teste de M de Box. Para perceber quais as médias que diferiam entre si, para a interação entre os fatores e para os momentos avaliativos, procedeu-se à comparação múltipla de médias com correção de Bonferroni de acordo com Marôco (2007). Todos os tratamentos foram efetuados através do SPSS, considerando-se a probabilidade de erro tipo I (α) de 0.05.

MENTORADOS

A análise dos resultados obtidos permite-nos constatar que a média da motivação académica dos estudantes do 1º ano do grupo experimental foi significativamente diferente da dos estudantes do grupo de controlo em algumas dimensões nos 2 pós-testes, com o GE (grupo experimental) a apresentar valores mais elevados na motivação intrínseca. Podemos igualmente constatar que os níveis de motivação académica foram-se alterando ao longo dos três momentos avaliativos para os dois grupos.

Relativamente ao efeito do programa de mentoria sobre a motivação académica dos estudantes do 1.º ano do curso e tendo em conta a interação dos grupos de estudantes (grupo de controlo ou grupo experimental) e momentos avaliativos (pré-teste, pós-teste um e pós-teste dois) verificou-se um efeito significativo para as seguintes dimensões da motivação académica: motivação intrínseca ($F(2,196)=25,958$, $p<0.001$; Potência= 1.000; motivação extrínseca por regulação identificada ($F(2,196)=4,676$; $p=.01$; Potência=.781; motivação extrínseca por controlo externo ($F(2,196)=5,387$; $p=.005$; Potência=.839; desmotivação ($F(2,196)=15,986$; $p<0.001$; Potência=1.000).

Como se pode constatar o efeito do programa de mentoria é mais evidente no GE ao longo dos três momentos avaliativos, assim, o programa teve um efeito positivo na motivação intrínseca no grupo experimental entre o primeiro momento de avaliação e o terceiro. Neste momento, a motivação intrínseca atingiu quase o valor máximo:5 (4,62). Relativamente à motivação extrínseca por regulação identificada e por controlo externo, constatamos que o programa de mentoria teve efeito nos três momentos de avaliação tendo baixado nos dois grupos, no entanto, esta descida foi mais acentuada para o grupo experimental em particular do primeiro para o segundo momento de avaliação. Quanto à desmotivação, o programa de mentoria teve efeito neste constructo, entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação e entre o segundo e o terceiro momentos, assim, o constructo desmotivação apresenta um valor baixo no pré-teste e depois sobe no primeiro pós-teste no grupo controlo ao contrário do que

acontece no grupo experimental, o que nos leva a crer que os estudantes do grupo de controlo ou seja, os que não participaram no programa desmotivaram mais dos que os estudantes que participaram no programa de mentoria. A desmotivação volta a baixar do segundo para o terceiro momento no grupo experimental e volta a subir no grupo de controlo (GC), o que reforça mais a ideia de que a mentoria pode contribuir para diminuir os níveis de desmotivação dos participantes no programa.

MENTORES

A análise dos resultados obtidos, para os alunos do 2.º e 3.º anos permite-nos constatar que a média da motivação académica dos estudantes do grupo experimental foi diferente da dos estudantes do grupo de controlo. Constatou-se que os níveis de motivação académica ao longo dos três momentos de avaliação sofreram algumas alterações.

Assim, quanto ao efeito do programa de mentoria sobre a motivação académica dos estudantes de 2.º e 3.º anos, tendo em conta a interação entre os grupos (GE ou GC) e os momentos avaliativos (pré-teste, pós-teste um e pós-teste dois) verificou-se um efeito significativo nas dimensões seguintes: motivação intrínseca ($F=(2,196)=4,766$, $p=0.01$; Potência= .789; motivação extrínseca por regulação identificada ($F=(2,196)=3,148$; $p<.001$; Potência=.997; motivação extrínseca por controlo externo ($F(2,196)=11,054$; $p<.001$; Potência=.991.

Como se pode constatar o efeito do programa de mentoria é mais evidente no GE. Efetivamente, na motivação intrínseca há diferenças em todos os momentos de avaliação, em particular do primeiro para o segundo momento de avaliação no grupo experimental de mentores, mas também do segundo para o terceiro momento. Estas diferenças entre os vários momentos avaliativos não foram evidentes para o grupo de controlo. Em relação à motivação extrínseca por regulação identificada, há diferenças em todos os momentos de avaliação, em particular do primeiro para o segundo momento, baixando no grupo experimental e no grupo de controlo, voltando a subir ligeiramente em ambos os grupos do segundo para o terceiro momento de avaliação. O que nos leva a crer que ao longo do segundo semestre do ano letivo, os estudantes voltam a recorrer a motivações externas. No constructo motivação extrínseca por controlo externo, verificaram-se diferenças entre o primeiro e o segundo momento (desce) e entre o segundo e o terceiro momento (sobe). Não se verificou efeito do programa entre o primeiro e o terceiro momento de avaliação, ou seja, nestes dois momentos de avaliação o recurso a motivações externas é mais notório por parte dos estudantes em ambos os grupos

(GE ou GC). Relativamente à desmotivação, constatou-se que o programa de mentoria não teve efeitos significativos nesse constructo.

A partir dos resultados obtidos aceitamos a hipótese 1 para os mentorados. Quanto à motivação intrínseca aceita-se a hipótese 1 para os mentores, mas não se aceita para a motivação extrínseca por controlo externo e desmotivação.

10.3. EFEITOS DO PROGRAMA DE MENTORIA NOS NÍVEIS DE AUTOCONCEITO NOS MENTORADOS E NOS MENTORES

Passaremos de seguida a apresentar os resultados do autoconceito, após o estudo do comportamento das dimensões quanto ao seu comportamento no referente à normalidade, a realização de estudos de contraste far-se-á com base nos testes paramétricos, test *t* para duas amostras independentes, se a distribuição se revelar normal ou com fraca assimetria e com recurso ao teste de *Mann-Whitney U* se se manifestar fortemente assimétrica, valores fora do intervalo [-1,96;1,96].

Assim, nas dimensões “Aceitação Social”, “Capacidade Intelectual”, “Relações Amorosas” e “Competência Atlética”, far-se-á a aplicação de testes paramétricos e nas dimensões “Aparência Física”, “Relações Familiares”, “Moralidade”, “Humor” e “Criatividade” a análise estatística terá por base os testes não paramétricos.

A inferência da relação a observar nas amostras sobre o nível médio da atitude nas diferentes dimensões e nos diferentes momentos é feita com base nas hipóteses:

$$H_0: \mu_{\text{atitudementoradogrupodecontrol}} = \mu_{\text{atitudementoradogrupoexperimental}}$$

$$H_1: \mu_{\text{atitudementoradogrupodecontrol}} \neq \mu_{\text{atitudementoradogrupoexperimental}}$$

(sendo μ o nível médio da atitude em cada dimensão e em cada momento)

Considerámos um teste estatístico bilateral, pois na H_1 não explicitámos o sentido da variação do nível de atitude, visto na definição da H_1 termos apenas em ponderação o sinal diferente. A análise de variância fez-se com recurso ao teste de homogeneidade de variâncias de *Levene*, cujas hipóteses são:

$$H_0: \sigma^2_{\text{atitudementoradogrupodecontrol}} = \sigma^2_{\text{atitudementoradogrupoexperimental}}$$

$$H_1: \sigma^2_{\text{atitudementoradogrupodecontrol}} \neq \sigma^2_{\text{atitudementoradogrupoexperimental}}$$

10.3.1. PRÉ-TESTE MENTORADOS

A comprovação de diferenças existentes no Pré-teste, conduz-nos aos valores das médias e os desvios padrão assentes na Tabela 165. As médias e os desvios padrão apresentam-se, teoricamente, pouco diferentes. Contudo, constata-se que os valores da média mais elevada (2,66), corresponde ao grupo experimental nas dimensões “Criatividade” e “Relações Amorosas”. A média mais baixa, regista-se na dimensão “Relações Familiares” com ambos os grupos a patentear valores iguais. Importa ainda referir que os Mentorados do Grupo de Controlo revelam médias mais elevadas também nas dimensões “Criatividade” e “Relações Amorosas”.

Os coeficientes de variação oscilam entre médio (23,86%) e elevado (42,11%). Estes valores indicam dispersão elevada no tipo de resposta.

Tabela 165. Autoconceito: Estatísticas dos Grupos de Mentorados - Controlo e Experimental – Pré-Teste

	Grupos de Trabalho	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
Competência Atlética	mentorado controlo	2,29	.847	36,94%
	mentorado experimental	2,58	.925	36,09%
Criatividade	mentorado controlo	2,59	.654	25,22%
	mentorado experimental	2,66	.755	28,34%
Humor	mentorado controlo	1,84	.671	36,81%
	mentorado experimental	1,82	.612	33,65%
Aceitação Social	mentorado controlo	2,27	.588	25,94%
	mentorado experimental	2,34	.712	30,43%
Capacidade Intelectual	mentorado controlo	2,06	.550	26,66%
	mentorado experimental	2,33	.741	31,81%
Relações Amorosas	mentorado controlo	2,50	.673	27,26%
	mentorado experimental	2,66	.636	23,86%
Aparência Física	mentorado controlo	2,04	.704	34,46%
	mentorado experimental	2,20	.695	31,55%
Relações familiares	mentorado controlo	1,60	.673	42,11%
	mentorado experimental	1,60	.591	36,84%
Moralidade	mentorado controlo	1,79	.531	29,61%
	mentorado experimental	1,74	.592	33,94%

A análise da homogeneidade de variâncias, com base no teste de *Levene*, determinou que não se rejeita a hipótese nula, pelo que se assume que as variâncias são iguais nas quatro dimensões.

A aplicação do teste *t* determinou que o nível de significância na dimensão “*Capacidade Intelectual*”, leva-nos à aceitação de referências diferentes sobre “Como é que eu sou” nos dois grupos, para $p = 0,05$, existindo evidências estatísticas para se afirmar que, a nível médio, os Mentorados possuem diferentes apreciações sobre a sua *Capacidade Intelectual*. (Tabela 164).

Tabela 166. Autoconceito: Teste *t* aplicado aos Grupos de Mentorados– Pré-Teste

Variâncias iguais assumidas		AS	CI	RR	CAT
Teste de Levene para igualdade de variâncias	para F	1.702	3.657	.001	.549
	Sig.	.195	.059	.975	.461
	t	-.536	-2.029	-1.402	-1.548
	df	98	98	96	97
teste-t para Igualdade de Médias	Sig. (bilateral)	.593	.045	.164	.125
	Diferença média	-.280	-1.060	-.743	-1.106
	Erro padrão da diferença	.523	.522	.530	.714
	95% Intervalo de Confiança	Inferior -1.317	-2.097	-1.796	-2.524
	da Diferença Superior	.757	-.023	.309	.312

O teste não paramétrico de Mann Whitney U, às dimensões que se apresentam fortemente assimétricas, determinou que nenhum dos dois grupos revela diferenças estatisticamente significativas (Tabela 167).

Tabela 167. Autoconceito: Teste estatístico de Mann-Whitney U aplicado aos Grupos de Mentorados – Pré-Teste

Estatística de teste					
	AF	RF	MO	HU	CR
Mann-Whitney U	1095.000	1199.000	1174.000	1217.500	1129.500
Wilcoxon W	2370.000	2424.000	2449.000	2492.500	2404.500
Z	-1.076	-.187	-.529	-.053	-.848
Assint. Sig. (bilateral)	.282	.852	.597	.958	.396

a. Variável de Grupo: Grupos de Trabalho

10.3.2. PRIMEIRO PÓS-TESTE MENTORADOS

A Tabela 168 denota que, no primeiro Pós-teste, as médias e os desvios padrão apresentam algumas diferenças entre os dois grupos de Mentorados, constatando-se que em todas as dimensões o grupo de controlo é o que detém os valores mais baixos nas médias.

Tabela 168. Autoconceito: Estatísticas dos Grupos de Mentorados - Controlo e Experimental – primeiro Pós-Teste

	Grupos de Trabalho	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação
Competência Atlética	Mentorado controlo	2,27	.750	36,30%
	Mentorado experimental	2,63	.582	26,96%
Criatividade	Mentorado controlo	2,59	.654	25,22%
	Mentorado experimental	2,84	.626	22,02%
Humor	Mentorado controlo	1,84	.671	36,81%
	Mentorado experimental	2,18	.489	22,47%
Aceitação Social	Mentorado controlo	2,27	.583	25,63%
	Mentorado experimental	2,50	.595	19,43%
Capacidade Intelectual	Mentorado controlo	2,09	.531	25,43%
	Mentorado experimental	2,47	.596	23,65%
Relações Amorosas	Mentorado controlo	2,50	.673	27,26%
	Mentorado experimental	2,66	.636	23,86%
Aparência Física	Mentorado controlo	2,04	.704	34,46%
	Mentorado experimental	2,45	.593	21,19%
Relações familiares	Mentorado controlo	1,60	.673	42,11%
	Mentorado experimental	1,93	.436	23,13%
Moralidade	Mentorado controlo	1,79	.531	21,93%
	Mentorado experimental	2,02	.443	33,94%

Nas quatro dimensões analisadas na Tabela 169, segundo a estatística do teste de Levene e o valor da significância associado, assume-se que as variâncias são iguais nas quatro dimensões (Tabela 169).

O nível de significância ligado ao teste t, identifica a existência de níveis diferentes de percepção pessoal em três das quatro dimensões. Apenas na dimensão “Relações Amorosas” (RR_P) o nível de significância ($p. = 0,164$) não se revela estatisticamente significativo. O que indica que, para qualquer valor de p do analista, não existem evidências estatísticas, para se afirmar que o nível médio de identificação pessoal dos dois grupos de Mentorados seja diferente nesta dimensão, notando-se que o nível *médio* é mais elevado no Grupo Experimental ($\bar{X} = 2,66$).

Tabela 169. Autoconceito: Teste t aplicado aos Grupos de Mentorados – primeiro Pós-Teste

Variâncias iguais assumidas		CAT_P	AS_P	CI_P	RR_P
Teste de Levene para igualdade de variâncias	para F	.880	.563	.139	.001
	Sig.	.351	.455	.710	.975
	t	-2.721	-3.408	-3.525	-1.402
	gl	98	98	98	96
teste-t para Igualdade de Médias	Sig. (bilateral)	.008	.001	.001	.164
	Diferença média	-1.720	-1.500	-1.580	-.743
	Erro padrão da diferença	.632	.440	.448	.530
	95% Intervalo de Confiança da Diferença	-2.373	-2.470	-1.796	.653
		-.466	-.627	.309	2,627

O teste de *Mann-Whitney U*, aplicado às cinco dimensões constantes na Tabela 170, comprova que existem níveis diferentes de percepção pessoal entre os grupos de Mentores em quatro das cinco dimensões.

Não se apuram diferenças estatisticamente significativas ($p. = 0,280$) na dimensão “*Relações Familiares*” (Tabela 170).

Tabela 170. Autoconceito: Mann-Whitney U test– primeiro Pós-Teste Mentorados

Estatística de Teste					
	CR_P	HU_P	AF_P	RF_P	MO_P
Mann-Whitney U	974.000	802.500	618.000	1050.000	737.500
Wilcoxon W	2249.000	2027.500	1893.000	2226.000	2012.500
Z	-1.930	-2.985	-4.444	-1.081	-3.576
Assínt. Sig. (bilateral)	.044	.003	.000	.280	.000

a. Variável de Grupo: Grupos de Trabalho

10.3.3. SEGUNDO PÓS-TESTE MENTORADOS

As estatísticas descritivas obtidas no segundo Pós-Teste no Grupo de Mentorados, mostradas na Tabela 171, revelam que o Grupo Experimental ostenta a média mais elevada em quase todas as dimensões em análise.

No Grupo Experimental, a média mais elevada ($\bar{X} = 2,66$) verifica-se na dimensão “*Criatividade*” e a mais baixa ($\bar{X} = 1,60$) na dimensão “*Relações Familiares*”. O Grupo de Controlo exibe a média mais alta ($\bar{X} = 2,59$) na dimensão “*Criatividade*”, sendo a mais baixa ($\bar{X} = 1,60$) na dimensão “*Relações Familiares*”.

A dimensão “Aceitação Social” é a que revela o desvio padrão mais baixo, o que indica que os sentimentos são semelhantes entre os indivíduos e tendem a estar próximos da média identificada, em cada grupo.

Contrariamente, a dimensão “*Competência Atlética*” é a que patenteia o desvio padrão mais elevado para o grupo de controlo e para o grupo experimental é na criatividade. Em ambos os grupos, o coeficiente de variação é medianamente elevado.

Tabela 171. Autoconceito: Estatísticas dos Grupos de Mentorados - Controlo e Experimental – segundo Pós-Teste

	Grupos de Trabalho	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
Competência Atlética	mentorado controlo	2,26	.752	33,11%
	mentorado experimental	2,52	.712	28,60%
Criatividade	mentorado controlo	2,59	.654	24,23%
	mentorado experimental	2,66	.755	27,06%
Humor	mentorado controlo	1,84	.671	33,22%
	mentorado experimental	1,82	.612	27,89%
Aceitação Social	mentorado controlo	2,47	.337	19,56%
	mentorado experimental	2,49	.298	14,00%
Capacidade Intelectual	mentorado controlo	2,06	.550	25,43%
	mentorado experimental	2,33	.741	27,45%
Relações Amorosas	mentorado controlo	2,48	.676	16,62%
	mentorado experimental	2,66	.636	19,00%
Aparência Física	mentorado controlo	2,04	.704	34,46%
	mentorado experimental	2,20	.695	22,34%
Relações familiares	mentorado controlo	1,60	.673	40,36%
	mentorado experimental	1,60	.591	27,58%
Moralidade	mentorado controlo	1,79	.531	18,83%
	mentorado experimental	1,74	.592	9,57%

Notamos, ainda, que a diferença mais acentuada, entre os grupos, se regista na dimensão “Capacidade Intelectual”, onde se regista o Coeficiente de Variação (27,95%), associado ao Grupo Experimental e 25,43% associado ao Grupo de Controlo (Tabela 171).

Com recurso ao teste estatístico t de *Student* e assumindo-se valores de variância iguais, a identificação de diferenças estatisticamente significativas é notória em três das quatro dimensões em análise (Tabela 172): “*Competência Atlética*”, “*Aceitação Social*” e “*Capacidade Intelectual*”. Apenas a dimensão “*Relações Amorosas*” com uma significância associada igual a 0,257 não manifesta dissemelhanças entre os Mentorados.

Tabela 172. Autoconceito: Independent Samples Test.– segundo Pós-Teste – Grupo de Mentorados

Variâncias iguais assumidas		CA_PP	AS_PP	CI_PP	RR_PP
Teste de Levene para F igualdade de variâncias		.073	.007	2.480	2.900
	Sig.	.788	.935	.119	.092
	T	-3.360	-10.217	-2.628	-1.140
	Gl	98	98	98	97
teste-t para Igualdade de Médias	Sig. (bilateral)	.001	.000	.010	.257
	Diferença média	-2.020	-3.280	-1.260	-.406
	Erro padrão da diferença	.601	.321	.479	.356
	95% Intervalo de Confiança da	Inferior	-3.213	-3.917	-2.212
	Diferença	Superior	-.827	-2.643	-.308

Nas cinco dimensões, às quais foi aplicado o teste de *Mann-Whitney U*, constante na Tabela 172, as diferenças estatísticas são notórias em três: “*Criatividade*”, “*Humor*” e “*Aparência Física*”. Não foram identificadas diferenças nas dimensões “*Relações Amorosas*” e “*Moralidade*”, que têm associado à sua estatística de teste uma significância superior a 0,05.

Tabela 173. Autoconceito: Mann-Whitney U test– segundo Pós-Teste Mentorados

Estatística de Teste					
	CR_PP	HU_PP	AF_PP	RF_PP	MO_PP
Mann-Whitney U	879.500	908.500	787.000	1041.500	1102.000
Wilcoxon W	2154.500	2133.500	2062.000	2266.500	2377.000
Z	-2.584	-2.236	-3.217	-1.302	-1.057
Assínt. Sig. (bilateral)	.010	.025	.001	.193	.290

a. Variável de Grupo: Grupos de Trabalho

10.3.4. PRÉ-TESTE MENTORES

A tabela 174 revela os dados referentes ao Pré-teste, no Grupo de Mentores. Esta tabela manifesta diferenças numéricas nas médias e nos desvios padrão entre os Mentores, esta descrição estatística sugere que os Mentores do Grupo Experimental já divulgam uma atitude, aparentemente diferente na dimensão “*Relações Amorosas*”.

Tabela 174. Autoconceito: Estatísticas dos Grupos de Mentores - Controlo e Experimental – Pré-Teste

	Grupos de Trabalho	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
Competência Atlética	mentor controlo	2,32	.852	35,77%
	mentor experimental	2,29	.678	28,44%
Criatividade	mentor controlo	2,44	.794	32,83%
	mentor experimental	2,54	.674	26,56%
Humor	mentor controlo	1,71	.634	37,03%
	mentor experimental	1,88	.721	38,27%
Aceitação Social	mentor controlo	1,85	.744	40,12%
	mentor experimental	1,99	.696	34,99%
Capacidade Intelectual	mentor controlo	2,23	.743	33,18%
	mentor experimental	2,09	.599	28,62%
Relações Amorosas	mentor controlo	2,31	.721	31,30%
	mentor experimental	2,62	.657	25,08%
Aparência Física	mentor controlo	1,81	.663	36,03%
	mentor experimental	1,93	.670	34,73%
Relações familiares	mentor controlo	1,30	.391	30,06%
	mentor experimental	1,42	.525	36,97%
Moralidade	mentor controlo	1,58	.554	34,94%
	mentor experimental	1,71	.572	33,46%

O teste de Levene, e a respetiva estatística de teste associada, revela que não se rejeita a hipótese nula, assumindo-se que as variâncias são iguais nas quatro dimensões (Tabela 175).

Ainda, pela leitura da Tabela 175, no respeitante ao nível de significância, o teste t garante que apenas se registam níveis de significância, estatisticamente significativos ($p=0,034$), na dimensão “*Relações Amorosas*” (RR), tendo as restantes dimensões níveis médios que estatisticamente não são dignos de realce.

Tabela 175. Autoconceito: Teste t aplicado aos Grupos de Mentores – Pré-Teste

Variâncias iguais assumidas		AS	CI	RR	CAT
Teste de Levene para F igualdade de variâncias		.105	.607	.806	4.550
	Sig.	.746	.438	.372	.035
	T	-.937	1.140	-2.145	.201
	Df	98	97	97	96
teste-t para Igualdade de Médias	Sig. (2-tailed)	.351	.257	.034	.841
	Mean Difference	-.540	.620	-1.194	.122
	Std. Error Difference	.576	.544	.557	.610
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower -1.684	-.459	-2.300	-1.088
		Upper .604	1.699	-.089	1.333

O teste não paramétrico de Mann Whitney U particularizou que nenhum dos dois grupos revela diferenças estatisticamente significativas nas dimensões que contemplou. Pois,

o valor da significância (Sig.), associado às estatísticas de teste, apresenta valores superiores a 0,05 (Tabela 176). O que indica que os grupos assumem posturas semelhantes nas diferentes dimensões.

Tabela 176. Autoconceito: Teste estatístico de Mann-Whitney U aplicado aos Grupos de Mentores – Pré-Teste

Estatística de Teste ^a	AF	RF	MO	HU	CR
Mann-Whitney U	1137.000	1074.500	1045.500	1032.500	1160.000
Wilcoxon W	2362.000	2250.500	2270.500	2307.500	2385.000
Z	-.623	-.781	-1.274	-1.202	-.461
Assínt. Sig. (bilateral)	.533	.435	.203	.229	.645

a. Variável de Grupo: Grupos de Trabalho

10.3.5. PRIMEIRO PÓS-TESTE MENTORES

No primeiro Pós-Teste, as estatísticas descritivas obtidas no Grupo de Mentores, apresentadas na Tabela 177, acompanha a melhoria verificada no respetivo Grupo de Mentorados. Pois, constatamos que o Grupo Experimental de Mentores revela uma atitude mais positiva em quase todas as dimensões. A média mais baixa, registou-se, na dimensão “Relações Familiares” e “Moralidade”.

A média mais elevada registou-se, no Grupo Experimental, na dimensão “Relações Amorosas” e no Grupo de Controlo na “Criatividade”.

Tabela 177. Autoconceito: Estatísticas dos Grupos de Mentores - Controlo e Experimental – primeiro Pós-Teste

	Grupos de Trabalho	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação
Competência Atléticoa	mentor controlo	2,38	.709	36,30%
	mentor experimental	2,30	.563	26,96%
Criatividade	mentor controlo	2,44	.794	25,22%
	mentor experimental	2,54	.674	22,02%
Humor	mentor controlo	1,71	.634	36,81%
	mentor experimental	1,88	.721	22,47%
Aceitação Social	mentor controlo	1,85	.744	25,63%
	mentor experimental	2,41	.345	19,43%
Capacidade Intelectual	mentor controlo	2,23	.743	25,43%
	mentor experimental	2,09	.599	23,65%
Relações Amorosas	mentor controlo	2,31	.721	27,26%
	mentor experimental	2,62	.657	23,86%
Aparência Física	mentor controlo	1,81	.663	34,46%
	mentor experimental	1,93	.670	21,19%
Relações familiares	mentor controlo	1,30	.391	42,11%
	mentor experimental	1,42	.525	23,13%
Moralidade	mentor controlo	1,58	.554	21,93%
	mentor experimental	1,71	.572	33,94%

Assim, notamos que as médias mais elevadas se registam, em média, no grupo de mentores do grupo experimental, à exceção da dimensão de duas dimensões, “Competência Atlética” e “ Capacidade Intelectual” onde se verifica um valor mais elevado no grupo de controlo, mas que graficamente se apresentam muito próximos.

Nas dimensões em análise na Tabela 178, assume-se que as variâncias são iguais nas quatro dimensões.

Na identificação de existência de níveis diferentes de percepção pessoal constatamos que o nível de significância ligado ao teste t nas dimensões “Aceitação Social” (AS_P) e “Relações Amorosas” (RR_P) o nível de significância ($p < 0,001$ e $p = 0,045$) se revela estatisticamente significativo. O que indica que existem evidências estatísticas, para se afirmar que o nível médio de identificação pessoal dos dois grupos de Mentores seja diferente. Não se verificam diferenças significativas nas outras duas dimensões.

Tabela 178. Autoconceito: Independent Samples Test.– primeiro Pós-Teste

Variâncias iguais assumidas		CA_P	AS_P	CI_P	RR_P
Teste de Levene para F igualdade de variâncias		17.850	16.772	4.559	.000
	Sig.	.069	.097	.075	.989
	T	-1.713	-4.640	-1.280	-2.036
	Gf	97	98	97	97
teste-t para Igualdade de Médias	Sig. (bilateral)	.090	.000	.204	.045
	Diferença média	-.900	-2.100	-.639	-.711
	Erro padrão da diferença	.525	.453	.499	.349
	95% Intervalo de Inferior	-1.943	-2.998	-1.630	-1.404
	Confiança da Diferença Superior	.143	-1.202	.352	-.018

A aplicação do teste de *Mann-Whitney U*, às cinco dimensões constantes na Tabela 179, comprova que existem níveis diferentes de percepção pessoal entre os grupos de Mentores nas dimensões “Humor” (HU_P) e “Moralidade” (MO_P), com um nível de significância associado idêntico, $p \leq 0,001$.

Não se apuram diferenças estatisticamente significativas nas outras três dimensões.

Tabela 179. Autoconceito: Mann-Whitney U test– primeiro Pós-Teste Mentores

Estatística de Teste					
	CR_P	HU_P	AF_P	RF_P	MO_P
Mann-Whitney U	1101.500	656.500	1184.000	1166.500	676.500
Wilcoxon W	2326.500	1931.500	2409.000	2391.500	1901.500
Z	-.876	-4.010	-.295	-.076	-3.890
Assínt. Sig. (2-tailed)	.381	.000	.768	.940	.000

a. Variável de Grupo: Grupos de Trabalho

10.3.6. SEGUNDO PÓS-TESTE MENTORES

No segundo Pós-Teste, as médias obtidas no Grupo de Mentores, em seis dimensões, apresentadas na Tabela 180, associa-se à registada no Grupo dos Mentorados, na medida em que são mais elevadas no Grupo Experimental.

As médias mais elevadas registam-se na dimensão “Relações Amorosas” para o Grupo Experimental e na dimensão “Aceitação Social” para o Grupo de Controlo.

As médias mais baixas, para o grupo experimental registaram-se, nas dimensões “*Relações familiares*”, seguindo-se a dimensão “*Moralidade*”.

No referente ao desvio padrão, à semelhança do verificado no Grupo dos Mentorados neste momento do estudo, o valor mais baixo regista-se na dimensão “Aceitação Social”, em ambos os Grupos de Mentores. Também nesta dimensão se constata que o Coeficiente de Variação, comparativamente com os restantes apresentados na Tabela 180, é um dos mais baixos (4,05%), incidindo no Grupo Experimental.

Tabela 180. Autoconceito: Estatísticas dos Grupos de Mentores - Controle e Experimental – segundo Pós-Teste

	Grupos de Trabalho	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
Competência Atlética	mentor controle	2,37	.716	33,91%
	mentor experimental	2,30	.575	24,09%
Criatividade	mentor controle	2,44	.794	31,27%
	mentor experimental	2,54	.674	15,68%
Humor	mentor controle	1,71	.634	34,11%
	mentor experimental	1,88	.721	32,56%
Aceitação Social	mentor controle	2,47	.324	28,50%
	mentor experimental	2,41	.345	14,05%
Capacidade Intelectual	mentor controle	2,23	.752	28,51%
	mentor experimental	2,09	.599	14,64%
Relações Amorosas	mentor controle	2,31	.721	17,44%
	mentor experimental	2,62	.657	17,03%
Aparência Física	mentor controle	1,81	.663	34,15%
	mentor experimental	1,93	.670	19,15%
Relações familiares	mentor controle	1,29	.402	26,88%
	mentor experimental	1,41	.531	18,82%
Moralidade	mentor controle	1,57	.544	16,59%
	mentor experimental	1,71	.572	13,36%

É de notar uma elevada amplitude de médias na dimensão “*Relações Amorosas*”.

Em conformidade com a metodologia seguida na análise dos momentos precedentes, tomando como referência o teste de Levene, assumimos que os valores da variância são iguais em todas as dimensões (Tabela 181). Com a aplicação do teste t de Student, aos dois grupos nas quatro dimensões, verificamos a existência de diferenças estatisticamente significativas em três das quatro dimensões. Unicamente a dimensão “*Competência Atlética*” não se revela significativa do ponto de vista estatístico.

Tabela 181. Autoconceito: Independent Samples Test.– segundo Pós-Teste – Grupo de Mentores

Variâncias iguais assumidas

	CA_PP	AS_PP	CI_PP	RR_PP
Teste de Levene para F	5.108	19.328	7.683	.001
igualdade de Sig.	.026	.000	.007	.977
teste-t para Igualdade T	-1.290	-8.137	-3.898	-2.819
de Médias	98	98	98	97
Gl	98	98	98	97
Sig. (bilateral)	.200	.000	.000	.006
Diferença média	-.720	-3.060	-1.560	-.954
Erro padrão da diferença	.558	.376	.400	.339
95% Intervalo de Confiança Inferior	-1.827	-3.806	-2.354	-1.626
da Diferença Superior	.387	-2.314	-.766	-.282

Todas as dimensões analisadas na Tabela 182, com recurso ao teste de *Mann-Whitney U*, apresentam diferenças estatisticamente significativas. O que indica que entre os Grupos de Mentores a postura é diferente, sendo o Grupo Experimental o que detém as médias mais elevadas.

Tabela 182. Autoconceito: Mann-Whitney U test– segundo Pós-Teste Mentores

Estatística de Teste					
	CR_PP	HU_PP	AF_PP	RR_PP	MO_PP
Mann-Whitney U	617.500	756.000	368.500	879.500	585.000
Wilcoxon W	1842.500	2031.000	1593.500	2104.500	1860.000
Z	-4.305	-3.303	-6.051	-2.459	-4.712
Assínt. Sig. (bilateral)	.000	.001	.000	.014	.000

a. Variável de Grupo: Grupos de Trabalho

10.3.7. EFEITO DO PROGRAMA DE MENTORIA NO AUTOCONCEITO DOS MENTORADOS E DOS MENTORES

A significância da eficácia do programa de mentoria sobre o autoconceito nos 3 momentos em estudo (pré-teste, primeiro e segundo pós-testes) foi avaliada com uma ANOVA de medições repetidas mista. Os pressupostos do método (distribuição normal, esfericidade da matriz de covariância) foram avaliados respetivamente, com o teste de Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors ($p > 0.1$ para os três momentos e grupos) e com teste de M de Box. Para perceber quais as médias que diferiam entre si, para a interação entre os fatores e para os momentos avaliativos, procedeu-se à comparação múltipla de médias com correção de Bonferroni de acordo com Marôco (2007). Todos os tratamentos foram efetuados através do SPSS, considerando-se a probabilidade de erro tipo I (α) de 0.05.

MENTORADOS

Relativamente ao efeito do programa de mentoria sobre o autoconceito dos estudantes do 1.º ano do curso e tendo em conta a interação grupo de estudantes (GE ou GC) e momentos avaliativos (pré-teste, pós-teste 1, pós-teste 2) verificou-se um efeito significativo para as seguintes dimensões do autoconceito: Criatividade ($F(2,196)=33.353$, $p=0.001$; Potência=1.000); Humor ($F(2,196)=40.218$, $p=0.001$; Potência=1.000); Aceitação Social ($F(2,196)=5.034$, $p=0.027$; Potência=.603) e Capacidade Intelectual ($F(2,196)=14.774$, $p=0.001$; Potência=.968); Aparência Física ($F(2,196)=46.155$, $p=0.001$; Potência=1.000); Relações Familiares ($F(2,196)=32.126$, $p=0.001$; Potência=1.000) e Moralidade

($F=(2,196)=32947$, $p=0.001$; Potência=1.000). Como se pode constatar o efeito do programa de mentoria é mais evidente no GE do 1.º para o segundo momento onde se verifica um aumento mais significativo dos valores do autoconceito.

MENTORES

Quanto ao efeito do programa de mentoria sobre o autoconceito dos estudantes de 2.º e 3.º anos, tendo em conta a interação entre o grupo (GE ou GC) e os momentos avaliativos (pré-teste, pós-teste 1 e pós-teste 2) verificou-se um efeito significativo apenas na dimensão da Aceitação Social ($F=(1,98)=42,426$, $p=0.001$; Potência=1.000), sendo esse efeito mais pronunciado no GE em que os valores de autoconceito aumentam significativamente do primeiro para o segundo momento avaliativo e do primeiro para o terceiro momento de avaliação.

Com base nos resultados obtidos, ao nível dos mentorados, verifica-se a hipótese 2 para todas as dimensões exceto para as dimensões competência atlética e relações amorosas. No que se refere aos mentores a hipótese 2 apenas se verifica na dimensão aceitação social.

10.4. EFEITOS DO PROGRAMA DE MENTORIA NAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS DOS MENTORADOS E DOS MENTORES

10.4.1. PRÉ-TESTE MENTORADOS

Passamos a descrever os resultados do QVA-r na nossa investigação no pré-teste mentorados.

A Tabela 183 reflete a existência de uma postura aparentemente diferenciada, neste momento do estudo, entre os grupos. Pois, constatamos que o Grupo de Controlo obtém pontuações, ligeiramente mais alta na subescala “*Interpessoal*” e claramente mais elevadas nas subescalas “*Pessoal*” e “*Estudo*”. Enquanto, o grupo Experimental denota pontuação ligeiramente mais elevada nas subescalas “*Carreira*” e “*Estudo*”. No referente ao valor do desvio padrão, este apresenta-se mais homogéneo no Grupo de Controlo.

Tabela 183. Vivências acadêmicas: Estatísticas descritivas (média e desvio padrão) – Grupo de Mentorados – Pré-teste

	Controlo		Experimental	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Interpessoal	3,19	.226	3,18	.259
Pessoal	4,30	.203	3,99	.224
Carreira / Inst	4,20	.179	4,29	.138
Estudo	3,47	.335	3,23	.197

A aplicação do teste t de *Student* confirma e evidencia posturas diferenciadas, entre os grupos, nas subescalas “*Pessoal*” e “*Estudo*”, com valores de Significância associados inferiores a 0,05, sendo o Grupo de Controlo o que retém uma atitude mais positiva, no Pré-Teste, perante a Escala.

Tabela 184. Vivências acadêmicas: Teste t de Student – Grupo de Mentorados – primeiro Pré-Teste

Variâncias iguais assumidas

	Interpessoal	Pessoal	Carreira/Inst	Estudo
Teste de Levene para F	.174	.696	2.216	13.842
igualdade de variâncias Sig.	.677	.406	.140	.000
teste-t para Igualdade de Médias	.112	7.284	-1.905	4.405
gl	98	98	97	98
Sig. (bilateral)	.911	.000	.060	.000
Diferença média	.060	3.120	-.713	1.940
Erro padrão da diferença	.536	.428	.375	.440
95% Intervalo de Inferior	-1.004	2.270	-1.457	1.066
Confiança da Diferença Superior	1.124	3.970	.030	2.814

10.4.2. PRIMEIRO PÓS-TESTE MENTORADOS

Neste ciclo da nossa investigação conferimos que existe uma clara evidência na ascensão positiva do Grupo Experimental de Mentorados, na medida em que além as médias mais altas em todas as subescalas e os desvios padrão mais homogêneos (Tabela 185).

Tabela 185. Vivências acadêmicas: Estatísticas descritivas (média e desvio padrão) – Grupo de Mentorados – primeiro Pós-Teste

	Controlo		Experimental	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Interpessoal	3,93	.181	4,35	.158
Pessoal	4,44	.166	4,52	.170
Carreira / Inst	4,31	.180	4,59	.127
Estudo	3,58	.243	4,03	.133

Os valores da Significância, associados às estatísticas de teste (Tabela 186) t de *student*, indicam que todas as atitudes, inerentes a cada subescala, se mostram estatisticamente distintas. Estas diferenças identificadas fazem com que o Grupo Experimental de Mentorados se torne naquele que tem uma vivência acadêmica mais positiva, em virtude de serem os que têm as médias mais altas (Tabela 186).

Tabela 186. Vivências acadêmicas: Teste t de Student – Grupo de Mentorados – primeiro Pós-Teste

Variâncias iguais assumidas

	Interpessoal	Pessoal	Carreira/Inst	Estudo
Teste de Levene para F	.788	.165	5.299	9.909
igualdade de variâncias Sig.	.377	.686	.023	.002
teste-t para Igualdade de	-8.100	-2.372	-7.077	-6.581
Médias	98	98	98	98
gl				
Sig. (bilateral)	.000	.020	.000	.000
Diferença média	-3.480	-.800	-2.280	-2.100
Erro padrão da diferença	.4296	.337	.3221	.3190
95% Intervalo de Inferior	-4.332	-1.469	-2.919	-2.733
Confiança da Diferença Superior	-2.627	-.130	-1.640	-1.466

10.4.3. PRÉ-TESTE MENTORES

No concernente ao Grupo dos Mentores constatamos que a postura é visivelmente distinta nas subescalas “*Interpessoal*”, com média mais elevada (3,98) no Grupo de Controlo, revelando-se as restantes médias mais elevadas no Grupo Experimental. Dentro desta conjuntura destacamos a média (4,14) na subescala “*Pessoal*” (Tabela 187).

Comparativamente com o Grupo de Mentorados, a posição dos Grupos de Mentores em todas as subescalas é mais heterogênea, dado apresentarem quase o dobro do valor do desvio padrão (Tabela 187).

Tabela 187. Vivências acadêmicas: Estatísticas descritivas (média e desvio padrão) – Grupo de Mentores – Pré-Teste

	Controlo		Experimental	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Interpessoal	3,98	.542	3,58	.410
Pessoal	3,95	.488	4,14	.487
Carreira	4,26	.580	4,33	.416
Estudo	3,56	.529	3,71	.513

A interpretação estatística da Tabela 188 sugere, considerando-se os valores da Significância associados às estatísticas de teste pela aplicação do teste t de *student*, que as posições se revelam estatisticamente dissemelhantes nas subescalas “*Interpessoal*” e “*Pessoal*”. Nestas dissemelhanças identificadas, o Grupo de Controlo apresenta uma atitude mais positiva na subescala “*Interpessoal*” e o Grupo Experimental na subescala “*Pessoal*” (Tabela 188). Não se registam diferenças assinaláveis, do ponto de vista estatístico, nas subescalas “*Carreira*” e “*Estudo*”.

Tabela 188. Vivências académicas: Teste t de Student – Grupo de Mentores – Pré-Teste

Variâncias iguais assumidas

	Interpessoal	Pessoal	Carreira/Inst	Estudo
Teste de Levene para F	3.523	.002	6.636	.026
igualdade de variâncias Sig.	.063	.968	.051	.871
teste-t para Igualdade de	4.217	-1.968	-.629	-1.486
Médias	98	98	98	98
gl				
Sig. (bilateral)	.000	.049	.531	.141
Diferença média	4.460	-1.920	-.740	-1.240
Erro padrão da diferença	1.058	.976	1.176	.835
95% Intervalo de Inferior	2.361	-3.074	-2.896	1.066
Confiança da Diferença Superior	6.559	1.594	.416	2.814

10.4.4. PRIMEIRO PÓS-TESTE MENTORES

No primeiro Pós-teste, no Grupo dos Mentores, a Tabela 189 conjectura diferenças assinaláveis nas subescalas “*Interpessoal*” e “*Pessoal*”, insinuando a existência de uma postura aparentemente diferenciada entre os grupos de Mentores. Notamos que, à exceção da subescala “*Interpessoal*” o Grupo Experimental apresenta as médias mais elevadas.

O Grupo de Controlo apenas tem a média mais elevada (3,76) que o Grupo Experimental na subescala “*Interpessoal*” e o Grupo Experimental tem a média mais elevada nas restantes subescalas, tendo todas as subescalas os valores de desvio padrão associados, bastante elevados, comparativamente com os grupos de Mentorados.

As médias mais baixas e os respetivos desvio padrão, também os mais baixos, associam-se à subescala “*Estudo*”.

Tabela 189. Vivências acadêmicas: Estatísticas descritivas (média e desvio padrão) – Grupo de Mentores

	Controlo		Experimental	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Interpessoal	3,76	.469	3,60	.486
Pessoal	3,66	.644	3,94	.653
Carreira / Inst	4,22	.610	4,34	.411
Estudo	3,50	.631	3,66	.552

Embora as médias sejam maioritariamente superiores no Grupo Experimental de Mentores, as diferenças identificadas na Tabela 190 confirmam-se com a aplicação do teste *t* de *Student* (Tabela 188). Assim, a Significância, com valores inferiores a 0,05, associada às estatísticas de teste nas subescalas “*Interpessoal*” e “*Pessoal*” alvitra a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de Mentores nestas subescalas. Na sequência do antedito, o Grupo de Controlo assume uma atitude mais positiva na subescala “*Interpessoal*” e o Grupo Experimental na subescala “*Pessoal*”, não se encontrando diferenças estatisticamente significativas nas outras subescalas.

Tabela 190. Vivências académicas: Teste *t* de Student – Grupo de Mentores – primeiro Pós-Teste

Variâncias iguais assumidas

	Interpessoal	Pessoal	Carreira/Inst	Estudo
Teste de Levene para F	3.454	.002	6.853	.037
igualdade de variâncias Sig.	.066	.961	.010	.848
teste-t para Igualdade de Médias	3.381	-2.158	-.745	-1.140
gl	97	98	98	97
Sig. (bilateral)	.001	.033	.458	.257
Diferença média	4.257	-2.800	-.960	-1.055
Erro padrão da diferença	1.259	1.297	1.287	.925
95% Intervalo de Inferior	1.758	-5.375	-3.515	-2.892
Confiança da Diferença Superior	6.756	-.224	1.595	.7823

10.4.5. EFEITO DO PROGRAMA NAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

A significância da eficácia do programa de mentoria sobre as vivências académicas nos 2 momentos em estudo (pré-teste e primeiro Pós-Teste) foi avaliada com uma ANOVA de medições repetidas. Os pressupostos do método (distribuição normal, esfericidade da matriz de covariância) foram avaliados respetivamente, com teste de Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors ($p > 0.1$ para os dois momentos e para os dois grupos) e com teste de *M* de Box (Marôco, 2007). Todos os tratamentos foram efetuados através do SPSS, considerando-se a probabilidade de erro tipo I (α) de 0.05.

MENTORADOS

Relativamente ao efeito do programa de mentoria sobre as vivências académicas dos estudantes do 1.º ano do curso e tendo em conta a interação grupo de estudantes (GE ou GC) e momentos avaliativos (pré-teste e primeiro pós-teste) verificou-se um efeito significativo para as seguintes dimensões das vivências académicas: interpessoal ($F(1,98)=46,183$, $p=0.001$; Potência=1.000); pessoal ($F(1,98)=49,479$, $p=0.001$; Potência=1.000); carreira ($F(1,98)=10,513$, $p=0.002$; Potência=.894) e estudo ($F(1,98)=97,076$, $p=0.001$; Potência=1.000).

MENTORES

Quanto ao efeito do programa de mentoria nas vivências académicas dos estudantes de 2.º e 3.º anos tendo em conta a interação entre o grupo (GE ou GC) e os momentos avaliativos (pré-teste e primeiro pós-teste) verificou-se um efeito significativo nas dimensões, interpessoal ($F(1,98)= 29,099$, $p=0.001$; Potência=1.000); carreira ($F(1,98)=6,739$, $p=0.01$; Potência=.729); sendo o efeito mais pronunciado no grupo experimental em que os valores das vivências académicas aumentam do primeiro para o segundo momento de avaliação. Relativamente às dimensões pessoal e estudo, não se apurou influência do programa nos estudantes mais velhos.

Constata-se com base nos resultados que a hipótese 3 se verifica para os mentorados, para os mentores a hipótese 3 verifica-se apenas em 2 dimensões: a interpessoal e a carreira.

10.5. EFEITOS DO PROGRAMA DE MENTORIA NO DESEMPENHO ACADÉMICO

Finalmente, passaremos a apresentar as médias e ECT's evidenciados pelos estudantes de ambos os grupos. Assim, os dados registados na Tabela 188, no Grupo dos Mentorados, que expõe as estatísticas descritivas das variáveis ECTs e Média Académica, denotam uma diferença mais acentuada nas médias aritmética e nos desvios padrão na variável ECTs.

Na variável ECTs o Grupo Experimental é o que ostenta a média mais elevada e o menor desvio padrão. O que significa uma maior homogeneidade neste Grupo. Na variável Média Académica constatamos que é o Grupo Experimental o que obtém a média e o desvio padrão mais elevados.

Tabela 191. Desempenho académico: Estatísticas de Grupo de Mentorados – ECTs e Média Académica

	ECTs			Média Académica
	Grupo experimental/controlo			
	Grupo Controlo	Grupo experimental	Grupo controlo	Grupo experimental
N	50	50	50	50
Média	51.150	56.250	13.140	13.656
Desvio Padrão	11.608	6.293	1.181	1.303
Erro Padrão da Média	1.641	.890	.167	.184

Pela interpretação da Tabela 191, considerando-se que as variâncias não são iguais ($p. = 0,003$), a diferença do valor da média aritmética entre o grupo de Controlo e o Experimental, na variável ECTs, notada na Tabela 191, revelou-se estatisticamente significativa ($p. = 0,007$). O que indica que o Grupo Experimental de Mentorados apresenta, em média, melhores resultados na variável em estudo.

Tabela 192. Desempenho académico: Teste t de Student – Grupo Mentorados - ECTs

	Variâncias iguais não assumidas
Teste de Levene para F	9.393
igualdade de variâncias Sig.	.003
T	-2.731
Gl	98
Sig. (bilateral)	.007
teste-t para Igualdade de Médias	
Diferença média	-5.10000
Erro padrão da diferença	1.86736
95% Intervalo de Confiança da Diferença	
Inferior	-8.80572
Superior	-1.39428

No referente à ténue dissimilaridade, associada ao valor da média aritmética entre o grupo de Controlo e o Experimental de Mentorados, na variável Média Académica (Tabela 192), considerando-se que as variâncias são iguais ($p. = 0,158$), constatamos que (Tabela 192) esta se mostra estatisticamente significativa ($p. = 0,007$). O que indica que o desempenho académico do Grupo Experimental de Mentorados, em média, é mais elevado.

Tabela 193. Desempenho académico: Teste t de Student – Grupo de Mentorados - Média Académica

		Variâncias assumidas	iguais
Teste de Levene para	F	2.020	
igualdade de variâncias	Sig.	.158	
	t	-2.074	
	gl	98	
	Sig. (bilateral)	.041	
teste-t para Igualdade de	Diferença média	-.51600	
Médias	Erro padrão da diferença	.24880	
	95% Intervalo de Confiança	Inferior -1.00974	
	da Diferença	Superior -.02226	

No Grupo dos Mentores, cujas estatísticas descritivas das variáveis ECTs e Média Académica se apresentam na Tabela 193, há que salientar que o Grupo Experimental de Mentores mostra, em média, valores mais elevados na varável ECTs, mas mais baixos na Média Académica.

Tabela 194. Desempenho académico: Estatísticas de Grupo de Mentores – ECTs e Média Académica

	ECTs		Média Académica	
	Grupo experimental/controlo		Grupo experimental/controlo	
	Grupo controlo	Grupo experimental	Grupo controlo	Grupo experimental
N	50	50	50	50
Média	58.5000	62.8500	15.6540	15.4380
Desvio Padrão	10.60660	10.48578	.99759	.99157
Erro Padrão da Média	1.50000	1.48291	.14108	.14023

A Tabela 194 denota que, considerando-se que se verifica homogeneidade entre as variâncias, em ambas as variáveis ($p.ECTs = 0,760$ e $p.Média Académica = 0,853$), nas diferenças notadas na Tabela 194, apenas há que assinalar uma diferença estatisticamente significativa na variável ECTs ($p. = 0,042$). O que indica que o Grupo Experimental de Mentores se comporta, em média, melhor que o Grupo de Controlo.

Tabela 195. Desempenho académico: Teste t de Student – Grupo de Mentores - ECTs e Média Académica

	ECTs	Média
	Variâncias iguais assumidas	Variâncias iguais assumidas
Teste de Levene para F	.093	.035
igualdade de variâncias Sig.	.760	.853
T	-2.062	1.086
Gl	98	98
teste-t para Igualdade de Sig. (bilateral)	.042	.280
Médias Diferença média	-4.35000	.21600
Erro padrão da diferença	2.10927	.19892
95% Intervalo de Confiança Inferior	-8.53578	-.17875
da Diferença Superior	-.16422	.61075

Em suma, os resultados obtidos no nosso estudo permitem-nos confirmar todas as hipóteses colocadas no início da investigação. De facto, a implementação de programas de mentoria semiestruturados e supervisionados pela instituição de ensino onde o estudante se encontra, revela-se uma ferramenta essencial para uma boa adaptação e integração do estudante. A mentoria entre pares produziu nos estudantes que nela participaram um aumento da motivação intrínseca para a aprendizagem, um aumento do autoconceito, melhores vivências académicas e resultados académicos superiores aos dos estudantes que não participaram no programa de mentoria.

Tendo como referência os resultados atrás analisados a hipótese 4 verifica-se quer para os mentorados quer para os mentores.

CAPÍTULO 11. DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO

Os dados que foram apresentados nos capítulos anteriores, irão agora ser objeto de uma interpretação que incidirá sobre a generalidade dos resultados de acordo com a problemática e as hipóteses previamente estabelecidos.

Os resultados obtidos com a amostra do estudo, evidenciaram que a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), na estrutura fatorial obtida, contendo 18 itens, é fiável e válida do ponto de vista psicométrico para mensurar o constructo da motivação experimentada na formação académica a nível superior, explicando aproximadamente 55% da variância total. A motivação é aqui concebida como um constructo multifatorial que se compõe de elementos intrínsecos e de outros que se associam a elementos de contextos extrínsecos. Além disso, esta escala também pressupõe a existência da indiferença que pode associar um indivíduo a muitas situações vivenciais, como resultado de um grau de “*desmotivação*”, não possibilitando a recolha de elementos que permitam a sua caracterização, ou seja, a ausência de motivos para a realização de uma ação, do ponto de vista interno.

A estrutura fatorial obtida da EMA e as informações alcançadas representam mais um passo no que concerne à construção de um instrumento nacional útil para avaliar a orientação geral na aprendizagem de alunos no ensino superior, contribuindo para o aumento do conhecimento no que diz respeito à motivação. Não temos dúvida ao afirmar que medidas que consigam captar a complexidade e a coexistência das diferentes formas de motivação para aprender são necessárias e desejáveis, sobretudo para alunos que iniciam a formação académica superior.

A presente investigação, com base nas médias descritivas em cada um dos fatores da EMA, revelou que na nossa amostra, tanto os mentores como os mentorados, apresentam índices baixos de “*Desmotivação*” quando comparados com as médias descritivas para as motivações expressas na análise fatorial. No contexto educativo identificado, é possível, então, deduzir que os alunos envolvidos na nossa investigação possuem motivações autodeterminadas em relação às suas perspetivas a nível académico mais elevadas do que os estudantes que não participaram no nosso estudo. A motivação intrínseca parece ser estimulada na presença de atividades desafiantes e estruturadas, uma vez que promovem um sentido de competência e responsabilidade nos desempenhos de sucesso (Ryan, 1982). Neste sentido, o estudante para estar fortemente envolvido e empenhado nas tarefas académicas deve ter uma autorregulação eficaz do seu comportamento que lhe permita manter a

motivação intrínseca nas tarefas, aumentar os resultados académicos, melhorar a autoestima e o autoconceito (Deci & Ryan, 1985).

Nesta primeira parte da discussão dos resultados, iremos analisar os dados empíricos relativamente ao impacto do programa de mentoria aplicado na motivação académica dos estudantes. A ideia é saber se este programa de mentoria terá promovido a motivação intrínseca para aprender e se os estudantes que participaram no programa terão apresentado regulações mais autónomas da motivação. Os resultados obtidos parecem evidenciar que, de facto, o programa de mentoria trouxe benefícios para os mentores e para os mentorados em termos de motivação intrínseca para aprender.

A aplicação da escala nos três momentos (Pré-teste, primeiro e segundo Pós-testes), iniciou-se sem diferenças estatisticamente relevantes entre os grupos de controlo e experimental de mentorados e apenas estatisticamente diferente o nível da “*Motivação Intrínseca*” (MI) no grupo de mentores, sendo o grupo experimental o que revelou a média descritiva mais elevada. Contudo, os dados obtidos ao longo do estudo mostraram a existência de diferenças estatisticamente expressivas, no primeiro e segundo Pós-teste, entre o grupo de controlo e o grupo experimental, tanto nos mentores como nos mentorados.

Relativamente aos mentorados no primeiro momento de avaliação (pré-teste) que se realizou no início do ano letivo o grupo experimental apresenta uma média superior ao grupo de controlo na motivação intrínseca e na motivação extrínseca por regulação identificada, embora esta média não seja estatisticamente significativa.

Em termos de motivação extrínseca por controlo externo verifica-se uma média superior no grupo experimental em relação ao grupo de controlo, o que nos indica igualmente que o grupo experimental está mais motivado extrinsecamente, facto que corrobora a média mais elevada na motivação intrínseca. Em contrapartida, no pré-teste verifica-se que o grupo experimental apresenta níveis de desmotivação superior ao grupo de controlo, ou seja, parece que no início do ano letivo o grupo experimental apresenta-se mais desmotivado do que o grupo de controlo.

No primeiro pós-teste, aplicado durante o mês de fevereiro, à exceção da “*Desmotivação*”, o grupo experimental de mentorados ostentou as médias mais elevadas em todos os fatores da escala, não sendo estatisticamente relevante a sua preeminência na “*Motivação Extrínseca*”.

Relativamente aos mentorados, verificámos que o grupo experimental ostenta as médias mais elevadas em todas as dimensões com exceção da desmotivação, na motivação

intrínseca. O programa de mentoria trouxe benefícios ao grupo experimental de mentorados face ao grupo de controlo. A mentoria de pares parece ter uma influência positiva no desenvolvimento da motivação intrínseca e regulação do estudo. Na motivação extrínseca por controlo externo, apesar do grupo experimental apresentar uma média superior ao grupo de controlo, ela não aparece estatisticamente significativa, podemos afirmar que os estudantes continuam a regular a sua aprendizagem também por razões extrínsecas.

Em termos de motivação extrínseca por regulação identificada, o grupo experimental continua a manter a média mais elevada o que nos leva a crer que a mentoria de pares tem um efeito positivo na motivação dos estudantes, promovendo nestes uma autorregulação da aprendizagem que se centra cada vez mais no prazer que obtêm da própria atividade e não obedecendo a contingências externas.

A dimensão que demonstra ter tido benefícios maiores em termos de mentoria para os mentorados foi a desmotivação, apesar do grupo experimental apresentar mais desmotivação para a aprendizagem no pré-teste relativamente ao grupo de controlo, no primeiro pós-teste foi notória uma evolução significativa no grupo experimental, este diminuiu consideravelmente a desmotivação para o estudo e aumentou a motivação extrínseca por regulação identificada e a motivação intrínseca. King (2002) no estudo que realizou em Chicago, mostrou que do pré-teste para o pós-teste, os mentorados apresentavam médias superiores na motivação intrínseca e médias inferiores na desmotivação, o que comprova as nossas hipóteses do estudo, a mentoria entre pares promove, nos estudantes que nela participam o aumento da motivação intrínseca e a diminuição da desmotivação.

Também, Karcher em 2005, mostrou o efeito positivo da mentoria entre pares na motivação para o estudo e nos resultados académicos nos mentorados do pré-teste para o pós-teste.

DuBois *et al.*, (2002) referem que os programas de mentoria estruturados apresentam-se como uma boa prática para melhorar a motivação para o estudo, as competências sociais e académicas dos estudantes que neles participam.

No grupo dos mentorados e relativamente ao segundo pós-teste, o grupo experimental de mentorados ostenta as médias superiores em todas as dimensões com exceção da desmotivação, assim na motivação intrínseca, o grupo experimental apresenta uma média superior ao grupo de controlo, o que nos indica que o programa de mentoria teve um efeito positivo na motivação intrínseca dos mentorados que participaram no programa. Os mentorados aumentaram significativamente a sua motivação intrínseca para as aprendizagens. Ao longo do programa, os mentorados do grupo experimental passaram a regular a sua

motivação para o estudo menos em termos de contingências externas para adotar mais contingências internas, passando assim de um locus de causalidade externo para um locus mais interno.

Na motivação extrínseca por regulação identificada verifica-se o mesmo, o grupo experimental apresenta uma média superior ao grupo de controlo. No segundo pós-teste o grupo de controlo destaca-se ao nível da desmotivação, ostentando as médias mais elevadas. Assim, parece que o grupo de controlo aumenta os níveis de desmotivação ao longo do ano letivo. Assumimos desta feita, o papel contributivo do programa de mentoria por nós implementado na regulação desta dimensão.

A mentoria entre pares apresenta-se como um bom indicador da promoção de competências académicas, da motivação e da regulação da aprendizagem. Deci (1971) referiu que atividades altamente e intrinsecamente desafiantes facilitam a motivação intrínseca uma vez que promovem um sentimento de competência e de autonomia responsáveis pelo desempenho académico. Nesta linha de pensamento, Schunk e Zimmerman (2006) referiram, também, a importância das condições ambientais como promotoras da motivação autónoma do estudante e o envolvimento com os pares. Estudantes mais envolvidos na instituição irão manter-se mais empenhados e motivados para o estudo.

Nesta linha de pensamento Leo & Seo, (2006) mostram a relação positiva existente entre a mentoria e motivação académica. Os benefícios da mentoria no desenvolvimento da motivação intrínseca têm sido apresentados por diversos autores, Ehrick, Hansford & Tennent, (2004) mostram que estudantes que têm um mentor apresentam níveis superiores de motivação académica face aos colegas que não tiveram um mentor. A relação entre mentor e mentorado baseada na confiança e aceitação de ambos conduz o mentorado a um maior empenho nas atividades académicas e a aumentar a sua motivação académica. Vallerand (1998) mostrou nos estudos que realizou com a EMA, uma evidência significativa no aumento da motivação intrínseca nos estudantes que seguiram um programa de mentoria comparativamente com os estudantes que não tiveram mentoria, os estudantes que têm um mentor apresentam mais autonomia no estudo e evidenciam níveis de responsabilidade maiores. O mentor serve de guia e de modelo para o mentorado, permitindo criar uma relação de confiança na díade que se vai refletir num sentimento de pertença ao grupo e na necessidade do mentorado se identificar com o mentor e com o grupo.

Relativamente ao grupo de mentores, a situação aparece diferente da dos mentorados. Assim, no pré-teste, os resultados não foram significativamente diferentes.

Passando ao primeiro pós-teste, o grupo experimental revelou médias superiores ao grupo de controlo em todas as dimensões com exceção da dimensão “Desmotivação”. Em termos de motivação intrínseca, o grupo experimental revelou médias superiores, verificando-se um aumento da motivação intrínseca, ou seja, este grupo melhorou os seus níveis de motivação ao longo do programa. No que se refere à motivação extrínseca por controlo externo, o grupo experimental apresenta, também uma média superior, acompanhando-se uma subida face à média obtida no pré-teste, o grupo de controlo continua com uma média inferior ao grupo experimental, tendo mesmo diminuído o seu desempenho face ao pré-teste. Na motivação extrínseca por regulação identificada, o grupo experimental continua a ostentar uma média superior ao grupo de controlo, embora se verifique uma ligeira descida nesta dimensão em ambos os grupos face às médias obtidas no pré-teste.

Assim, podemos concluir que a mentoria entre pares beneficiou tanto os mentorados como os mentores que nele participaram. Vários estudos confirmam este facto, King (2002) ao aplicar um programa de mentoria a estudantes do ensino superior obteve conclusões semelhantes às nossas, o grupo de estudantes que participou no programa apresentava melhores níveis de motivação académica, melhor autoestima e melhores resultados académicos. Os níveis de motivação intrínseca eram significativamente superiores nos estudantes que participaram no programa.

Outro estudo levado a cabo no Texas, por Karcher (2005) mostrou que das variáveis em estudo, as que mais se evidenciaram nos estudantes que participaram no programa de mentoria foram a motivação para o estudo e os resultados académicos.

Para DuBois *et al.*, (2002), os programas de mentoria estruturados parecem ser uma boa prática para aumentar nos seus participantes, competências pessoais e académicas.

No terceiro momento de avaliação, ou seja, no segundo pós-teste, os níveis de motivação aumentam em ambos os grupos, mas de forma mais significativa no grupo experimental. De acordo com a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1995, 2009) todo o ser humano apresenta uma tendência natural para o crescimento pessoal e para a integração de experiências intrapsíquicas e interpessoais, construindo-se a partir dos fatores ambientais e contextuais.

O conceito de volição ou vontade própria defendido por estes autores é determinado a partir da relação do sujeito com o meio no qual está inserido. O comportamento autorregulado do sujeito é conseguido a partir da sua vontade própria conjugada com os fatores sociais e culturais nos quais está inserido. Neste sentido, o sujeito precisa de ver asseguradas três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e proximidade com o outro. Estas

três necessidades encontram-se na base do comportamento da motivação intrínseca do ser humano e nas formas autodeterminadas da motivação extrínseca. Elas podem ser inibidas ou potenciadas pelos contextos sociais e interpessoais onde ocorrem (Deci & Ryan, 1985, 2002). Neste sentido, podemos afirmar que o programa de mentoria contribuiu para satisfazer de forma mais positiva as necessidades psicológicas dos que nele participaram levando a um aumento da motivação intrínseca.

A Teoria da Autodeterminação desenvolvida por Deci e Ryan (1995, 2009) defende que o ser humano apresenta uma tendência natural para o crescimento pessoal e para a integração psicológica. Assim, o sujeito autorregulando o seu comportamento vai aumentar a sua motivação intrínseca para agir nas diferentes áreas da sua vida. Para Deci e Ryan (1985, 2002, 2009), esta regulação do comportamento humano encontra maior desenvolvimento no seio do grupo e por isso a mentoria apresenta-se assim, como um contexto favorável ao desenvolvimento das três necessidades psicológicas básicas, a necessidade psicológica de competência (capacidade para realizar eficazmente as ações), a necessidade psicológica básica de autonomia (capacidade para regular as próprias ações) e a necessidade básica de proximidade (capacidade de criar e desenvolver relações interpessoais e sociais).

No nosso estudo podemos verificar que os estudantes que participaram no programa de mentoria apresentaram formas mais autorreguladas da motivação, evidenciando mais motivação intrínseca para aprender.

Nesta linha de pensamento podemos concluir que a hipótese por nós colocada no início da investigação foi confirmada, estudantes que participam em programas de mentoria apresentam níveis de motivação intrínseca para aprender superiores aos estudantes que não participam em programas de mentoria. Assim, a mentoria beneficia ambos os grupos, mentores e mentorados. Os estudantes que participaram no programa melhoraram a sua motivação para aprender, tendo esta sido potenciada pelo contexto social da díade (Deci & Ryan, 1985, 2002; Ryan & Deci, 2000a). Os resultados do estudo mostraram que o grupo de estudantes que participou no programa apresentava melhores níveis de motivação académica e maior autoconceito (King, 2002).

Também, Monteiro (2003) refere que a motivação em contexto de aprendizagem depende da perceção que o estudante tem de si-próprio, dos seus objetivos pessoais e dos contextos educacionais, defendendo a importância da aprendizagem entre pares como constituindo um impulsionador da autonomia académica e da responsabilidade social. As atividades devem ser suficientemente desafiantes para promoverem a motivação (Monteiro, 2003). A mesma autora refere ainda que os processos de internalização permitem que os

comportamentos motivados extrinsecamente se tornem progressivamente motivados intrinsecamente.

Desta forma, os estudantes que participaram no programa de mentoria obtiveram níveis de motivação intrínseca para aprender superiores aos estudantes que não participaram no programa de mentoria.

Relativamente ao autoconceito, esta investigação mostrou que o programa de mentoria levou a que os mentorados, em particular, desenvolvessem melhores níveis de autoconceito quando comparados com os estudantes que não participaram no programa. Os dados previamente analisados permitem-nos afirmar que a implementação do programa foi bem-sucedida em termos de desenvolvimento do autoconceito, por isso podemos afirmar que a hipótese por nós colocada no início do nosso estudo se comprovou para os mentorados.

Os resultados obtidos, com a versão decorrente da aplicação da análise em componentes principais exploratória da escala “*Perfil de Autopercepção para Alunos Universitários (SPPCS)*”, exibem indicadores de validade e de fiabilidade satisfatórios, possibilitando uma perspetiva promitente da sua utilização na amostra composta por 200 alunos. Os coeficientes alfa de *Cronbach* das componentes são indicadores de uma muito boa consistência interna. Do ponto de vista estatístico, este instrumento configurou-se com características metrológicas adequadas.

A estrutura obtida revela uma adequada relação com a estrutura original, nas subescalas identificadas. Contudo, constatamos que quatro subescalas: “*Competência no Trabalho*”, “*Competência Escolar*”, “*Amizades Íntimas*” e “*Autoestima*” não se encontram representadas nas componentes encontradas. A justificação estatística, para a não inclusão das referidas subescalas, prende-se com o facto de os itens que as compõem não apresentarem *loadings* iguais ou superiores a 0,50 e por não se agruparem segundo a estrutura original, passando a integrar outras dimensões, sem melhorar as qualidades estatísticas gerais do instrumento, tanto ao nível do *KMO* como da variância total explicada. Assim sendo, o *Perfil de Autopercepção para Alunos Universitários (SPPCS)* que resultou do nosso estudo, configurou-se como um instrumento com características metrológicas adequadas na medida das restantes subescalas que o compõem.

Os resultados obtidos, no presente trabalho, no referente à análise estatística de diferenças relevantes entre os grupos de controlo e experimental sugerem que, em média, o grupo experimental, no grupo de mentorados mantém posturas mais favoráveis deles próprios nos aspetos ligados às competências associadas a cada subescala.

Também, Pyrit (2008) mostrou que a integração no ensino superior é um fenómeno multifacetado, influenciado por três grandes fatores, as condições pessoais, os grupos de pares e as características da instituição e é na conjugação destes três elementos que se operacionaliza a integração e a qualidade do autoconceito e da autoestima.

No referente ao primeiro pós-teste, o grupo experimental dos mentorados alcançou as médias descritivas mais elevadas em todas as dimensões, destacando-se que apenas nas “Relações Amorosas” e nas “Relações Familiares” não se encontraram diferenças estatisticamente significativas. No primeiro pós-teste, o grupo experimental de mentorados obteve as médias mais elevadas em todas as dimensões, verificando-se uma evolução nas médias face ao pré-teste, com exceção da dimensão “Relações Familiares” onde a média se mantém igual ao pré-teste. O grupo de controlo não apresenta evolução relativamente ao pré-teste, o que nos leva a concluir que de facto o programa de mentoria influenciou positivamente as dimensões do autoconceito no grupo de participantes.

Estudos revelam os benefícios da mentoria de pares no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima, Bong e Clark (1999) mostraram que a mentoria de pares é um terreno favorável ao desenvolvimento do autoconceito académico, evidenciando o papel dos pares como fundamental, uma vez que este é determinado pelo resultado da comparação social.

Também, Harter (1998) refere que a aprendizagem entre pares se tornou uma ferramenta essencial para o desenvolvimento social dos participantes (mentores e mentorados) promovendo nestes um sentido de pertença e identificação com o grupo.

Tradicionalmente, o autoconceito tem sido avaliado ao nível dos domínios de realização (Bong & Clark, 1999; Ferreira & Santos, 1998) e neste sentido está fortemente ligado à comparação com os pares ou com o grupo, assim sendo o mentor apresenta-se como uma referência ou um modelo a seguir para o seu mentorado.

A aprendizagem entre pares revela-se um meio privilegiado de aprendizagem e de referência para os mais novos, uma vez que é em relação com os estudantes mais velhos que conseguem adaptar-se e integrar-se de forma mais célere ao novo contexto académico e consequentemente aumentar o seu envolvimento na faculdade, obter melhores resultados académicos e melhorar o seu autoconceito e a sua autoestima.

No grupo de mentores, podemos verificar que no primeiro pós-teste continuámos com o grupo de controlo a destacar-se na dimensão “Capacidade Intelectual”, não obstante mantém a média que obteve não se verificando evolução.

De lembrar que o primeiro pós-teste foi realizado após os exames do primeiro semestre. Por outro lado, este grupo de estudantes não beneficiou dos mesmos estímulos do grupo experimental e por isso a sua atitude quer pessoal, interpessoal ou académica faz-se de forma menos autorregulada, ou seja, este grupo mantém o seu autoconceito ao longo do ano, não se verificando muito evidente do 1º para o 2º pós-teste.

Schunk (1992) referiu que os estudantes que participam em programas de mentoria estão seguros das suas capacidades cognitivas, apresentam um autoconceito e uma autoestima elevados e por isso interessam-se mais pelas atividades académicas evidenciando melhores resultados académicos.

Bong e Clark (1999) apresentam a mentoria como o terreno favorável para o desenvolvimento do autoconceito académico.

Finalmente, no último momento do estudo, o segundo pós-teste, à semelhança do primeiro pós-teste, o grupo experimental dos mentorados manteve as médias descritivas mais elevadas e estas não se mostraram estatisticamente relevantes. Concluímos mais uma vez que o programa de mentoria trouxe benefícios para o grupo de estudantes do 1.º ano, contudo, uma vez que os estudantes se envolvem noutras atividades proporcionadas pela faculdade à medida que o ano vai avançando, estes apresentam-se cada vez mais integrados e adaptados à instituição o que influencia naturalmente o autoconceito, fazendo-o subir.

No grupo de mentores, apenas cabe referir que o grupo experimental não se destacou estatisticamente apenas na “Aceitação Social” revelando-se superior nas restantes subescalas. O grupo de controlo continua a destacar-se nestas dimensões embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas.

De facto, verificámos que os mentorados que participaram no programa de mentoria evidenciam resultados superiores em termos do autoconceito face aos estudantes que não participaram.

A aprendizagem entre pares permitiu desenvolver sentimentos de competência e de autoconfiança em relação às capacidades de aprendizagem, permitindo-lhes desenvolver autonomia no estudo e evidenciar maior competência cognitiva, relacional e social.

Monteiro (1995, 1998b) afirma que a relação de mentoria, na medida em que implica uma atenção dirigida do mentor para o colega, leva a uma abertura aos processos informais e propicia o desenvolvimento natural da curiosidade e da aprendizagem.

No nosso estudo verificamos que a informalidade das sessões de mentoria contribuíram para aumentar o nível de confiança entre ambos, mentor e mentorado bem como de promover e dinamizar atividades que fossem benéficas para a díade. As intenções da

mentoria entre pares caracteriza-se geralmente por experiências amigáveis e sentidas pelos estudantes como agradáveis e que lhes trazem ajuda (King, *et al.*, 2002).

O impacto do programa de mentoria nas diferentes dimensões do autoconceito dos estudantes não foi idêntica, o que mais uma vez coloca em destaque a natureza multidimensional do autoconceito. Podemos afirmar que este programa de mentoria ao possibilitar interações mais próximas entre mentor e mentorado, contribuiu para que os estudantes que nele participaram desenvolvessem uma percepção geral e de aceitação social mais positiva, os mentorados que participaram neste programa sentem-se mais competentes nas diferentes dimensões de competências do que os que não participaram no programa.

Autores como Byrne (1996), Hattie (1992) e Marsh (1990) assumem que existe uma relação positiva entre o rendimento académico e o autoconceito académico e que ambos podem ser potenciados pelas relações interpares que ocorrem por exemplo em programas de mentoria.

De acordo com DuBois *et al.*, (2002), os programas de mentoria semiestruturados parecem ser uma boa prática para aumentar as competências pessoais e académicas dos participantes.

Outros estudos revelaram os benefícios da mentoria de pares no desenvolvimento do autoconceito e da autoestima. Bong e Clark (1999) mostraram que a mentoria de pares é um terreno favorável ao desenvolvimento do autoconceito académico, evidenciando o papel dos pares como essencial, uma vez que este é determinado pelo resultado da comparação social.

Os benefícios da mentoria entre pares foram demonstrados em vários estudos. King, Vidourek, Davis e McClellan (2002) realizaram, um estudo com estudantes dos 1.º e 2.º anos do curso de psicologia e concluíram que os participantes no programa apresentaram níveis de autoconceito e de autoestima mais elevados do pré-teste para o pós-teste, também revelaram mais empenho nos estudos e melhores resultados académicos.

Os estudantes apoiados pelos seus pares apresentam-se mais confiantes e evidenciam níveis superiores de autoconceito e de autoestima (Komarraju, Musulkin & Bhattacharya, 2010; Cavell, Gregus, Craig, Pastrana & Hernandez-Rodrigues, 2018)

Relativamente às vivências académicas dos estudantes, ao longo da nossa investigação procurámos perceber de que forma o programa de mentoria por nós implementado contribuiu para melhorar as vivências académicas dos estudantes que nele participaram, nomeadamente ao nível do domínio das experiências pessoais e interpessoais, do estudo, da carreira e da relação com a instituição.

A relação de pares é uma relação privilegiada entre um mentor e um mentorado, no sentido de que ao longo de um ano letivo, a díade efetuou encontros semanais com o objetivo de suavizar a integração e a adaptação do novo estudante na instituição e consequentemente melhorar as experiências com os pares, com os professores e com os colaboradores da instituição. Os mentores realizaram várias atividades extracurriculares ao longo do ano, tais como: almoços, saídas e convívios.

Neste sentido, os resultados obtidos no questionário de vivências académicas aplicado aos estudantes que participaram no programa confirmam as hipóteses por nós formuladas no início, estudantes que participam em programas de mentoria vão melhorar as suas vivências académicas e aumentar o seu desempenho académico.

Embora a versão do Questionário de Vivências Académicas, versão reduzida (QVA-r) utilizada fosse adaptada à população portuguesa (Almeida & Ferreira, 1997), o ajustamento feito à amostra do nosso estudo acaba por ser relevante na medida em que contempla um contexto académico e sociocultural diferenciado.

A subescala “*Institucional*” não foi contemplada na Análise Fatorial, uma vez que constatamos que, apresentou valores muito baixos.

Todavia, o instrumento resultante apresenta uma boa consistência interna, conforme indicado pelos índices de alfa de *Cronbach* para as diferentes componentes. No entanto, para se afirmar que é uma ferramenta fiável, do ponto de vista estatístico, para medir a adaptação dos alunos às vivências universitárias, em estudos posteriores, sugerimos que essa fiabilidade seja completada por outros procedimentos estatísticos, como o teste-reteste ou a aplicação de formulários paralelos, entre outros processos.

Em relação à validade de constructo, observamos uma estrutura de componentes semelhante à descrita pelo instrumento proposto por Almeida e Ferreira (1997). No original, a estrutura é composta por cinco fatores e a percentagem de variância explicada aproxima-se a 42%. A nossa estrutura fatorial recai num modelo com quatro componentes que explicam aproximadamente 53% da variância total, indiciando que o fenómeno de adaptação à vida universitária pode ser explicado pelas componentes propostas, pelo que se pode concluir que o QVA-r obtido possui as propriedades necessárias para estimar níveis confiáveis e válidos.

Também referente à mentoria de pares e seus benefícios, Almeida (2000) refere que as vivências académicas no estudante do ensino superior mais referidas na literatura prendem-se com as áreas pessoal, carreira, estudo e institucional e estas podem ou não ser bem-sucedidas pelo apoio *interpares*.

Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que o programa de mentoria teve um efeito positivo nos mentorados ao nível das quatro dimensões avaliadas: interpessoal, pessoal, carreira e estudo.

Os mentorados mostraram-se relativamente bem-adaptados à instituição, tendo efetuado uma transição para o ensino superior satisfatória.

No pós-teste, verificou-se uma evolução significativa nos mentorados do grupo experimental, em todas as dimensões das vivências académicas, podemos observar que este grupo se destaca nas quatro dimensões avaliadas, “Interpessoal” com uma média de 4,35 para 3,93 do grupo de controlo, na subescala “Pessoal” com uma média de 4,52 para 4,44, aqui não se verifica uma diferença estatisticamente significativa, embora continue o grupo experimental a predominar. O mesmo se verifica na subescala “Carreira” onde, apesar do grupo experimental se destacar, a diferença entre ambos os grupos não é significativa. E finalmente, na subescala “Estudo”, o grupo experimental apresenta uma média de 4,03 para 3,58.

O envolvimento do estudante na mentoria entre pares conduziu a um maior entusiasmo, aprendizagem e satisfação académica, mas também a um melhor relacionamento interpessoal e social (Almeida, 2001). Também outros autores, Fernandes e Almeida (2005) corroboram a ideia de que os estudantes do 1.º ano que participam em programas de mentoria apresentam um desenvolvimento psicossocial maior, são mais autoconfiantes e autónomos. A adaptação à Universidade constitui um indicador de maior bem-estar que se traduz na autonomia e responsabilidade do estudante no estudo obtendo assim, melhores desempenhos escolares e melhores resultados académicos.

As vivências académicas no grupo de mentores, afiguram-se diferentes face ao grupo de mentorados. Apenas se verificou um efeito do programa de mentoria ao nível das dimensões: interpessoal e carreira. De referir que a subescala “Interpessoal” também se destacou noutros trabalhos de investigação (Noronha et al., 2009), na medida em que os programas de mentoria desenvolvem competências que facilitam a relação com pessoas.

No referente aos grupos de mentores, em ambos os momentos do estudo, verificou-se uma atitude semelhante à dos mentorados, à exceção do grupo de controlo, no pré-teste, que experimentou uma melhor conexão com a subescala “*Interpessoal*”, indiciando um maior envolvimento em atividades extracurriculares e uma relação mais próxima com os pares. Face à conjuntura global, constatada na nossa investigação, atentamos ser oportuno comentar que noutras investigações, a subescala “*Carreira*” foi também a que obteve maior pontuação

(Noronha, Martins, Gurgel & Ambiel, 2009; Teixeira, Castro & Castro-Soares, 2007). Esta situação conduz-nos a uma consciência positiva relacionada com a perspetiva profissional, considerando-se mais congruente na postura dos mentores, dado o momento do curso.

Pois, tal como referem Teixeira, Castro, *et al.* (2007), quanto mais o aluno se aproxima do final do curso, a tendência é de que a identificação profissional e o compromisso se elevem.

Pascarella e Terenzini (1991) referem o contributo que a universidade pode dar para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. A riqueza dos contextos universitários vai contribuir para que o estudante adquira novos padrões de interação psicossocial.

A este propósito, Astin (1993) refere que o grupo de pares é a fonte mais potente para influenciar o crescimento e o desenvolvimento do estudante durante a sua frequência universitária.

E, a seguir ao grupo de pares é a influência da faculdade, esta tem um papel crucial na adaptação e integração do estudante. Na medida em que deve proporcionar medidas de adaptação e integração que vão de encontro às necessidades do jovem estudante que a ela chega pela primeira vez.

Marks e Derrico (2004) a este propósito referem que o estudante envolvido nas atividades promovidas pela universidade regula a sua aprendizagem de forma mais eficaz e obtém melhores resultados académicos.

A mentoria entre pares apresenta benefícios para os estudantes que nele participam em termos de vivências académicas, no nosso estudo podemos observar uma evolução significativa nestas áreas nos estudantes que participaram no programa do primeiro para o segundo momento de avaliação, devendo-se esta subida ao efeito do programa de mentoria. De realçar que ambos os grupos melhoraram as suas vivências académicas, apesar do grupo experimental se destacar.

Em suma, a mentoria entre pares apresenta benefícios em termos de vivências académicas para os estudantes que nela participam, não obstante os estudantes que não participaram no programa também melhoraram as suas vivências académicas uma vez que ao longo do ano também se envolvem noutras atividades proporcionadas pela instituição, com o propósito de facilitar e suavizar a adaptação e integração dos estudantes, como os clubes, a Associação de Estudantes e outros programas de promoção de competências.

Efetivamente, o nosso estudo deu um contributo significativo aos estudantes que nele participaram, evidenciando no final do programa uma melhor adaptação à instituição. Maior

envolvimento e maior bem-estar. Assim, o desenvolvimento das dimensões “Pessoal” e “Interpessoal” permite-lhes obter maior apoio dos pares, tornarem-se mais autónomos e autoconfiantes e diminuir, conseqüentemente, os níveis de ansiedade perante situações de avaliação.

Os laços interpessoais criados na instituição permitem aumentar a autoconfiança e promover autonomia (Almeida, Soares & Ferreira, 2002). Os mesmos autores referiram que a adaptação ao curso e o desenvolvimento de carreira refletem uma boa adaptação académica reportada ao curso, no qual o projeto vocacional se destaca.

Um estudante bem-adaptado à instituição e ao curso vai demonstrar maior satisfação pessoal e relacional, envolver-se mais nas atividades académicas e evidenciar melhores resultados académicos. O aluno vai envolver-se nas atividades de estudo e de aprendizagem, desenvolvendo métodos de estudo adequados, gerir melhor o seu tempo e autorregular as suas aprendizagens. São as vivências académicas nestas áreas que determinam o sucesso do estudante quando chega à universidade. Neste sentido, a mentoria entre pares é fundamental quando se trata de um apoio planeado, estruturado e avaliado pela instituição (Bronzat, 1996; Ojeda, Flores & Navarro, 2011).

A mentoria entre pares tem-se mostrado uma ferramenta eficaz para a adaptação e integração do estudante na sua entrada na universidade, permitindo-lhe desenvolver sentimentos de aceitação, cooperação e sentido de pertença ao grupo e à instituição (Pascarella & Terenzini, 1991).

Foram vários os estudos que se debruçaram sobre esta temática, assim, Romani, Gruppen e Krajickachun (2006) num estudo realizado com estudantes universitários concluíram que os estudantes que participam em programas de mentoria apresentam melhores resultados académicos e envolvem-se mais em atividades extracurriculares, sendo capazes de gerir melhor o seu tempo, apresentando ainda, maiores níveis de bem-estar pessoal e interpessoal.

Também Fernandes e Almeida (2005) realizaram um estudo com estudantes do ensino superior das licenciaturas de economia e engenharia e concluíram que os estudantes que tinham um padrinho de praxe (figura com características semelhantes as dos mentores) apresentavam maior envolvimento no curso e nas tarefas curriculares.

Porta-Nova e Fleming (2009) referem que estudantes que participam em programas de mentoria de pares estabelecem relações de vinculação com os pares, estimulando a amizade, que se traduz num nível de desenvolvimento pessoal mais elevado, maior rendimento escolar e maior grau de satisfação com os estudos e maior envolvimento com a instituição.

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que a qualidade das experiências universitárias do estudante possui uma forte associação com o tipo de relações criadas com os pares, professores e colaboradores da instituição, mas também com a relação que é criada com o espaço físico e os serviços disponibilizados na mesma (Porta-Nova & Fleming, 2009).

No que respeita o desempenho académico, verificamos que os estudantes que participaram no programa de mentoria apresentaram melhor desempenho académico e obtiveram melhores resultados. Embora não tenhamos controlado as médias dos estudantes no início do ano letivo, sabemos que todos os estudantes tinham inicialmente média igual ou superior a 18. Sabemos também que nenhum estudante do 2º e 3º ano tinha unidades curriculares em atraso. Assim, no final do ano letivo, analisamos o número de ECT's concretizados e as notas obtidas no final do ano letivo, podemos concluir que o grupo de mentores e mentorados que participaram no programa obtiveram resultados superiores relativamente aos colegas que não participaram no programa de mentoria, neste sentido podemos concluir que a hipótese por nós colocada no início do estudo foi confirmada.

Mbuva (2011) refere que o sucesso do estudante depende do seu empenho nas tarefas escolares e por isso, um bom desempenho do estudante, quando ingressa no ensino superior é o resultado de uma boa adaptação e integração à instituição.

Por outro lado, esta adaptação pode ser facilitada pelo apoio entre pares (Young-Jones, Burst, Dixon & Howthorne, 2013).

Assim, o desempenho académico do estudante é um constructo que leva ao desenvolvimento de emoções positivas face à escola, ao desenvolvimento de sentimentos de pertença à faculdade e ligação com os pares e com os professores e por fim conduz também à autorregulação da aprendizagem (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006).

Constatamos que os nossos estudantes do programa criaram esta ligação com a instituição e com os seus pares sentiram-se mais integrados e por isso revelaram melhor desempenho académico.

Autores como Richardson e Remédios (2014) afirmaram que a mentoria de pares no ensino superior parece estar diretamente relacionada com a abordagem à aprendizagem profunda e por isso a um nível de empenho e de sucesso escolares mais elevados.

O facto dos nossos estudantes apresentarem níveis de autodeterminação mais elevados do que os seus colegas pode ter conduzido a uma aprendizagem de melhor qualidade e, portanto, a melhores resultados académicos.

Também Morales *et al.*, (2017) efetuaram um estudo com mentores e mentorados e concluíram que os participantes no programa diminuíram os níveis de stress e aumentaram os resultados académicos.

Em suma, somos de opinião de que a implementação do programa de mentoria no ensino superior trouxe benefícios para os estudantes que neles participaram a vários níveis, tanto pessoal como relacional, académico e social.

Por outro lado, o envolvimento do estudante na mentoria entre pares conduziu a um maior entusiasmo, aprendizagem e satisfação académica, mas também a um maior relacionamento interpessoal e social (Almeida, 2001).

Os estudantes de primeiro ano que participaram no programa de mentoria apresentaram um desenvolvimento psicossocial maior, são mais autoconfiantes e autónomos (Fernandes & Almeida, 2005).

A boa adaptação à universidade constituiu um indicador de maior bem-estar que se traduziu na autonomia e responsabilidade do estudante no estudo, obtendo assim, melhores desempenhos escolares e maiores resultados académicos.

As diferenças encontradas entre os grupos da investigação, nas diferentes subescalas, grupo de controlo e grupo experimental, tanto nos mentorados como nos mentores, podem ser o elo dinamizador de novas investigações nesta área, por forma a ser certificada a importância da implementação de programas/projetos como o objeto deste estudo.

A aprendizagem entre pares revela-se um meio privilegiado de aprendizagem e de referência para os mais novos, uma vez que é em relação com os estudantes mais velhos que conseguem adaptar-se e integrar-se de forma mais célere ao novo contexto académico e consequentemente aumentar o seu envolvimento na faculdade, obter melhores resultados académicos e melhorar o seu autoconceito e a sua autoestima.

No nosso estudo conseguimos validar quase todas as hipóteses por nós colocadas inicialmente. Os estudantes que participaram no programa de mentoria, em particular os mentorados, apresentaram níveis de motivação intrínseca para aprender superiores aos estudantes que não participaram, bem como níveis de autoconceito também superiores. Os participantes no programa evidenciaram também vivências académicas superiores aos colegas que não participaram no programa quer em termos interpessoais, quer pessoais e de estudo. Ao nível do sucesso académico, podemos igualmente verificar que os participantes no programa de mentoria evidenciaram resultados académicos superiores aos estudantes que não participaram.

Assim, a mentoria universitária por nós estudada no âmbito do programa que implementámos incentiva-nos a replicar o mesmo programa noutros estabelecimentos de ensino superior do nosso país quer públicos quer privados. Estamos certos de que a mentoria entre pares constituiu uma ferramenta de promoção de sucesso académico, pessoal e social quando devidamente implementada e acompanhada pela instituição de ensino onde se encontra o estudante.

CAPÍTULO 12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, tem-se verificado um aumento do interesse pelo estudo dos benefícios da mentoria nos estudantes do ensino superior. Neste sentido, a mentoria tem sido referida como uma intervenção adequada para reduzir o abandono escolar, aumentar o desempenho académico, promover o autoconceito e a autoestima, aumentar a motivação académica e até reduzir comportamentos de risco (DuBois & Karcher, 2005; Kram, 1985; Rhodes, 2002; Wheatley, 2006).

Alguns estudos (Griffin, 1995; Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Hall, 2003) têm revelado que a participação dos estudantes em programas de mentoria permite-lhes aumentar a sua motivação para o estudo, desenvolver níveis elevados de autoconceito e de autoestima, ter melhores vivências académicas e evidenciar resultados académicos mais elevados.

Na presente investigação, tivemos como primeiro objetivo construir e desenvolver um programa de mentoria que promovesse a motivação académica, o autoconceito e a autoestima, as vivências académicas e, por fim, que estimulasse o desempenho académico.

Para todas as áreas avaliadas, constatámos que o programa de mentoria, tal como foi implementado, trouxe benefícios quer para os mentores quer para os mentorados.

Embora na sua globalidade o programa tenha tido um impacto muito positivo na motivação académica, no autoconceito e na autoestima, nas vivências académicas e no desempenho escolar dos estudantes que nele participaram, gostaríamos de descrever os aspetos que, na nossa opinião, além das justificações apresentadas na discussão dos resultados, se mostraram bastante relevantes para que este programa de mentoria tivesse tido uma influência tão benéfica nos estudantes que nele participaram. E, fundamentalmente, mostrar que no conjunto destes aspetos reside a originalidade deste programa e a inovação que pretendemos introduzir.

O primeiro desses aspetos refere-se aos objetivos que estão subjacentes à construção do programa de mentoria. Os programas de mentoria mais difundidos, e por nós consultados, tinham objetivos muito distintos, indo de áreas desde a educação à saúde, passando pelo desporto, e com populações bastante diversificadas. Por exemplo, o programa *Big Brother*, *Big Sister*, com muita popularidade nos Estados Unidos, teve como objetivo prevenir o abandono e o insucesso escolar de jovens americanos residentes em bairros sociais.

Na elaboração do nosso programa, tentámos contemplar estes objetivos, pois trata-se de um programa que se destina a estudantes universitários que chegam pela primeira vez a uma instituição de ensino superior. No entanto, tivemos em atenção, na sua construção, a promoção da motivação académica, o aumento dos níveis de autoconceito e de autoestima, a satisfação com as experiências académicas e o aumento do desempenho académico. Neste sentido, a nossa preocupação foi conceber um programa que articulasse de forma harmoniosa os vários processos que, segundo alguns autores, são fundamentais no desenvolvimento da motivação académica, no aumento do autoconceito e da autoestima, nas vivências académicas e no desempenho escolar.

Pensámos que a integração destas áreas no processo de aprendizagem de mentoria desenvolvessem competências de aprendizagem com uma abordagem profunda que lhes permitisse obter bons desempenhos académicos traduzidos em níveis de motivação académica, de autoconceito e de autoestima elevados, bem como de vivências académicas satisfatórias e resultados académicos elevados.

Um outro aspeto foi o envolvimento da instituição no programa de mentoria implementado, pois trata-se de um programa formal, com uma estrutura e características específicas. O programa foi enquadrado na filosofia da própria instituição, que visa a formação e o desenvolvimento holísticos do aluno e que promove condições para melhorar a sua adaptação à universidade. Neste sentido, o programa de mentoria foi aplicado e supervisionado pelo gabinete de desenvolvimento do estudante, obedecendo a características próprias que descrevemos no capítulo da metodologia. Desta forma, houve uma preocupação em criar condições uniformes na aplicação dos testes, nas atividades desenvolvidas pelo gabinete responsável e nas reuniões de acompanhamento dos mentores. Estas atividades tinham como função estimular a relação entre mentor e mentorado, estreitar laços entre eles e assegurar o apoio no desenvolvimento do trabalho dos mentores.

Neste sentido, infere-se que os estudantes que participaram nas atividades de mentoria integraram-se satisfatoriamente em termos académicos, sendo também aqueles que estão mais satisfeitos com eles próprios e que se relacionaram mais com os outros e com a própria instituição, apresentando um melhor autoconceito e, consequentemente, obtendo melhores resultados académicos (Almeida, Santos & Ferreira, 2001).

A estrutura formal do programa permitiu assegurar a verificação quasi-experimental das hipóteses por nós colocadas e responder aos objetivos apresentados.

Neste processo de interação assimétrica, o papel atribuído aos mentores foi percebido como uma ação que envolvia responsabilidades e conhecimentos que os levou a envolverem-se de forma espontânea com a díade, no sentido de lhes transmitir os conhecimentos necessários sobre a universidade quer em termos de funcionamento quer em termos das atividades letivas. Os mentores mostraram-se sempre disponíveis para ajudar o seu mentorado e preocupavam-se com as suas aprendizagens. Estes aspetos, na nossa opinião, influenciaram, de forma positiva, a sua perceção de competência.

No entanto, o sentirem convergir à sua volta o respeito e a admiração dos seus colegas fez com que desempenhassem a sua função de mentores de forma ainda mais responsável. A experiência de mentoria fez com que se sentissem mais populares e reconhecidos pelos outros de forma mais positiva, e, por isso, a relação que se estabeleceu entre ambos foi boa, surgindo de muitas díades grandes amizades.

Relativamente aos mentorados, constatou-se que houve um grande empenho nas interações, consideraram sempre o mentor como um exemplo a seguir e, por isso, toda a informação transmitida pelo mentor era tida em conta e ajustada às necessidades do mentorado. Neste sentido, estes indicadores revelam que a colaboração social influenciou o desempenho académico, a motivação para o estudo, o autoconceito e a autoestima e também as vivências académicas. A perceção de uma relação segura entre mentor e mentorado demonstra ser um preditor para o aumento de atitudes positivas no mentorado ao nível da autoestima (Rhodes, Spencer, Keller, Liang & Noam, 2002), da motivação académica (Yancey, Siegel & McDaniel, 2002) e das competências sociais (Keating, Tomishima, Foster & Alessandri, 2002).

Podemos, então, afirmar que a mentoria entre pares é fundamental para estimular no mentorado a motivação académica, o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima e melhorar as vivências académicas e o desempenho académico (Lucas & James, 2018).

Outra questão a salientar foi a autonomia que o mentor proporcionou ao mentorado a partir do momento em que o mentorado conhecia bem a instituição onde estava inserido, sentindo-se parte integrante dela, assumindo a responsabilidade nas suas tarefas académicas e desenvolvendo a interação social com os colegas, com os professores e com a universidade (Rhodes *et al.*, 2002). Como tal, somos de opinião que se deve desenvolver nos estudantes um sentido de responsabilidade e de competência para regular as suas aprendizagens.

Gostaríamos de salientar a importância da aprendizagem entre pares no desenvolvimento da autonomia e da regulação do estudo, pois na nossa investigação pudemos verificar os efeitos positivos da mentoria de pares em todas as variáveis estudadas. De facto, os estudantes que participaram no programa evidenciaram melhores resultados académicos, maior autoconceito e autoestima e melhores vivências académicas. Ter um mentor equivale a ter um modelo, um guia a seguir e a imitar.

A mentoria entre pares revelou-se a ferramenta essencial para o desenvolvimento da motivação académica dos estudantes (Deci & Ryan, 2000).

Os estudantes que tiveram um mentor mostraram-se mais envolvidos na universidade, evidenciando um sentimento de pertença à instituição. Foram estes estudantes que também se envolveram noutras atividades da universidade, alguns na associação de estudantes, outros em clubes ou na tuna.

O programa de mentoria por nós implementado teve como meta a integração holística do estudante não só do ponto de vista académico como também do ponto de vista relacional e social. Este aspeto foi evidenciado nas relações de amizade que surgiram da mentoria e da satisfação que os estudantes demonstraram, apresentando um autoconceito e uma autoestima mais elevados do que os estudantes que não participaram no programa.

Os momentos de avaliação do programa decorreram ao longo do ano em condições semelhantes para todos os participantes. Os estudantes que fizeram parte do programa estavam sempre presentes e interessados em colaborar. Relativamente às sessões de supervisão dos mentores, a participação dos estudantes era elevada e todos expressavam as atividades que desenvolviam e falavam espontaneamente dos seus mentorados. Estes eram momentos de partilha, cooperação e desenvolvimento de atividades muito importantes para a promoção da autonomia, da responsabilidade e do sentido crítico. Este efeito de balanço das atividades desenvolvidas por eles e pelo gabinete coordenador tinha um efeito de posicionamento para os mentores relativamente à sua díade, compondo-se sempre as díades, no sentido de permitir aos mentores implementar estratégias diversificadas de modo a que os mentorados se sentissem sempre apoiados e acompanhados pelos mentores.

Por fim, gostaríamos de realçar o papel desempenhado pelo gabinete coordenador do programa, uma vez que por se tratar de implementar um programa que facilitasse a adaptação do jovem estudante no ensino superior lhe facultasse informação sobre a universidade e o seu funcionamento académico, sobre os métodos de avaliação e as metodologias de estudo, o

coordenador do programa manteve-se sempre ligado aos mentores e mentorados, quer através das sessões de supervisão quer através de conversas informais que iam estabelecendo. Assim, existiu sempre um acompanhamento e apoio do gabinete coordenador não só nas atividades desenvolvidas, nas sessões de partilha, mas também em momentos informais.

Queremos com isto lembrar que a universidade tem um papel fundamental na integração do estudante que a ela chega. A partir do momento em que o estudante se encontra na instituição, fazendo parte dela, essa mesma instituição é responsável pelo seu sucesso e bem-estar. A instituição deve proporcionar ferramentas que permitam ao estudante integrar-se de forma satisfatória, tornando-se um lugar aprazível e um terreno fértil de forma a que o estudante possa desenvolver as suas potencialidades, adquirir conhecimentos técnicos e científicos, tornar-se e formar-se como pessoa e cidadão do mundo.

Na realidade, o coordenador do programa, além de organizar o programa nos seus aspetos mais burocráticos (relativamente à calendarização, ao horário das sessões, ao espaço, às atividades), teve um papel de observador atento e disponível durante o ano letivo, de dinamizador de atividades sociais, tais como os jantares de grupo e as reuniões com os mentores.

Estes aspetos, que realçámos quer na discussão dos resultados quer neste capítulo, baseados nas teorias socioconstrutivistas, são indicadores de algumas práticas eficazes nos programas de mentoria entre pares no ensino superior. No entanto, acreditamos que estas práticas são tanto mais eficazes quanto mais forem aplicadas e avaliadas em diferentes contextos. A validação de programas como o nosso e a partilha de resultados será sempre uma mais-valia para o aperfeiçoamento destas práticas e para contribuir para a promoção de uma adaptação e integração eficazes dos estudantes no ensino superior, conduzindo ao aumento do desempenho académico e profissional.

A aprendizagem entre pares revela efeitos positivos quer para os mentores (desenvolvimento da autoestima e do autoconceito, das competências de comunicação e de liderança) quer para os mentorados (aumento da motivação académica, do autoconceito e da autoestima e do empenho académico) (Ryan & Deci, 2000; Turban & Wilbanks, 2011).

12.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Apesar dos contributos que esta investigação pode representar no domínio da adaptação e integração dos estudantes no ensino superior, estamos certos de que a abordagem

desta problemática, quer em termos de dimensão quer em termos de abrangência e complexidade, apresentará inevitavelmente algumas limitações.

Uma das primeiras dificuldades que gostaríamos de apontar foi a inexistência de modelos de programas de mentoria de pares validados no nosso país. Muito trabalho se tem feito ao nível da mentoria e da tutoria, não obstante, no que respeita à mentoria entre pares, não há programas validados na população portuguesa. Neste sentido, os modelos que serviram de base a esta investigação são modelos validados noutros países, muitos deles aplicados noutros contextos que não o nosso, e em populações com características diferentes.

No entanto, não podem ser esquecidas as limitações da amostra, constituída unicamente por 200 estudantes de apenas dois cursos de uma universidade localizada na cidade de Lisboa, pelo que será importante alargar a aplicação deste instrumento a amostras mais numerosas, de outros cursos e de outras regiões do país, e, consequentemente, também a universidades de cariz privado.

Relativamente aos instrumentos utilizados, e em especial à Escala de Motivação Académica (EMA), destaca-se ainda a necessidade de que, em futuras investigações, a escala seja aplicada em amostras maiores e mais representativas a nível nacional, bem como de investigações que tenham como objeto de estudo a própria EMA à luz de novas análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. Assim, consideramos que o aumento do número de estudos que utilizem a EMA será promitente no que se refere às possibilidades de identificação das suas potencialidades para diagnóstico, intervenção e prevenção no contexto escolar, contribuindo para avaliar programas semelhantes ao da nossa investigação.

No entanto, como limitações deste instrumento podemos apontar o facto de ser uma amostra reduzida, de os estudantes serem apenas de dois cursos, não cobrindo outras variáveis passíveis de intervir no processo de adaptação à vida universitária, pois na revisão conceptual foram identificadas outras que podem influenciar tal fenómeno, como, por exemplo, o estado de saúde, referindo-se a problemas genéticos ou doenças graves, a sua relação com o seu lugar de proveniência e a identificação do tipo de vivências e fatores económicos (Rodríguez & Haeda, 2006).

Tendo em conta o observado e as restrições identificadas, os resultados obtidos neste estudo abrem possibilidades para futuras investigações que possam explorar mais o tema e obter maior nível de compreensão sobre as associações encontradas, inclusive sobre a integração da subescala «Institucional», analisando-se com maior profundidade a função das instituições do ensino superior na promoção de competências académicas diversificadas.

Outro aspeto relevante, e na sequência do anterior, foi o facto de termos sido pioneiros neste projeto e, por isso, alguns aspetos de funcionamento do programa são suscetíveis de serem melhorados.

Por outro lado, a entrada no ensino superior coloca à disposição do estudante muitas atividades e ferramentas de promoção e adaptação, como é o caso das atividades extracurriculares da universidade, a associação de estudantes, os clubes, a tuna e outras atividades regularmente desenvolvidas, que podem colidir com a mentoria, e que, por isso, podem enviesar os resultados em termos de eficácia da mentoria entre pares. Ou seja, os benefícios evidenciados pelos estudantes que participaram no programa de mentoria entre pares por nós implementado poderão também estar relacionados com o envolvimento do estudante noutras atividades em paralelo com a mentoria entre pares, daí que em próximas investigações se deverá fazer uma análise qualitativa de todas as atividades nas quais se envolvem os estudantes que participem no programa de mentoria.

12.2. NOVAS INVESTIGAÇÕES

Tal como referimos anteriormente, o nosso trabalho não teve como objetivo uma análise qualitativa das interações das díades nas sessões de mentoria. Consideramos, no entanto, como base nas poucas análises qualitativas sobre as dinâmicas interativas das díades, por várias razões, que a primeira visa conhecer e compreender de forma mais clara os mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e relacional dos mentorados, mas também dos mentores, ou seja, quais são as razões que levam algumas díades a evoluir mais do que outras. Estes resultados podem resultar de características individuais, do meio, dos interesses? É necessário fazer análises qualitativas de cada díade para percebermos.

Pensamos também que é imprescindível realizar uma análise qualitativa das interações e das sessões. Podemos verificar que depois das sessões bimensais com o coordenador do programa e com os mentores, e da partilha que nelas surgia, alguns mentores alteravam a sua agenda e redirecionavam as atividades com os seus mentorados. Contudo, também sabemos que os mentores e mentorados trazem características pessoais e cognitivas diferentes, e estas podem influenciar mais positiva ou negativamente a interação. Por esta razão, também nos parece crucial a análise qualitativa de cada uma das díades.

Por último, os níveis de motivação para participar na mentoria também são diferentes. É de salientar que muitos dos nossos mentores e mentorados estavam também envolvidos noutras atividades da universidade, como, por exemplo, clubes, tuna ou associação de

estudantes, facto que contribui igualmente para facilitar o desenvolvimento das variáveis por nós estudadas.

Nesta linha de pensamento, parece-nos muito importante em estudos futuros realizar análises qualitativas da interação da díade no sentido de melhor analisar e perceber se os benefícios apresentados no final do programa de mentoria entre pares se devem apenas ao efeito do programa ou à conjugação de vários fatores. No nosso caso concreto, a universidade promove várias atividades ao longo do ano letivo e oferece alternativas diversas ao estudante, por isso temos de estar atentos a todos esses fatores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. V. (1982). Motivação e análise do comportamento. *Temas de Psicologia*, 3, 42-46. Ribeirão Preto.
- Adams, M. V. (1998). For love of the imagination. In J. Reppen (Ed.), *Why I became a Psychotherapist*, 1-14. London: Northvale, NJ.
- Ainsworth, M. (1999). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Airini, C. S., Conner, L., McPherson, K., Midson, B., & Wilson, C. (2007). Learning to be leaders in higher education: What helps or hinders women's advancement or leaders in universities. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(1), 44-62.
- Akinda, O., Hagau, P., & Atiomo, W. (2018). A systematic review of the literature describing the outcomes of near-peer mentoring programs for first year medical students. *BMC Medical Education*. doi: <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1195-1>
- Albert, J. B. (1988). Challenging and Supporting New Leader Development. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 554-567.
- Albright, J., Billingsley, A., Hurd, N. M., Negrete, A., & Wittrup, E. (2018). Factors contributing to the retention of natural mentors among underrepresented students across the first year of college. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(1), 70-90, doi: 10.1080/13611267.2018.1445434.
- Allen, T. D. (2003). Mentoring others: a dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 134-154.
- Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. In B. R. Ragins, & K. E. Kram (Eds.). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research and Practice* (pp. 123-148). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2004). Factors related to mentor reports of mentoring functions provided: Gender and relational characteristics. *Sex Roles*, 50, 129-139.
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2007). *Blackwell Handbook of Mentoring: A multiple Perspectives Approach*. London: Blackwell.
- Allen, T. D., Carse, A., & Lease, M. A. (1999). The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 70-89.
- Allen, T. D., Day, R., & Lentz, E. (2001). Formal mentoring programs: A review and survey of design features and recommendations. Paper presented at the *16th Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, San Diego, CA.
- Allen, T. D., Day, R., & Lentz, E. (2005). The role of interpersonal comfort in mentoring relationships. *Journal of Career Development*, 31, 155-169.
- Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006). The relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness. *Personnel Psychology*, 59, 125-153.
- Allen, T. D., Eby, L. T., Pottet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127-136.

- Allen, T. D., Poteet, M. L., & Burroughs, S. M. (1997). The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 70-89.
- Allen, T. D., Poteet, M. L., & Russell, J. E. (2000). Protégé selection by mentors: what makes the difference? *Journal of Organizational Behavior*, 21, 271-282.
- Allen, T. D., Poteet, M. L., & Burroughs, S. M. (1997). The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 70-89.
- Allen, T. D., Russell, J. E. A., & Maetzke, S. B. (1997). Formal peer mentoring: Factors related to protégés satisfaction and willingness to mentor others. *Group and Organization Management*, 22, 448-507.
- Almeida, L. S. (1998, 2000, 2007). Transição, Adaptação Académica e Êxito Escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 15(2), 203-215.
- Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Construção e validação do questionário de Vivências Académicas. *Relatórios de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81-93.
- Almeida, L. S., Santos, A., & Ferreira, J. A. (2001). *Questionário de Vivências Académicas: versão integral (QVA-r)*. Universidade do Minho e Universidade de Coimbra.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas. *Psicologia*, 14(2), 189-208.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção do questionário de Vivências Académicas. *Methodus: Revista Científica e Cultural*. 3(5) (Jan./Mar. 2001) 3-20.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Araújo, S., & Vila-Chã, M. C. (2000). *Questionário de Vivências Académicas: Precisão das subescalas*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. Caires (Eds.). *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Almeida, L., Soares, A., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galécio-portuguesa de Psicología e Educación*, 14, 207-217.
- Almeida, S. L. (1997, 1998, 2000, 2001, 2007). *Questionário de Vivências Académicas para Jovens Universitários: Estudos de Construção e de Validação*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, S. L., & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Universidade do Minho.

- Almeida, S. L., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. C. (1999, 2001, 2003). Questionário de Vivências Acadêmicas: construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Ames, C. (1992). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A motivational analysis. In R. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, R., & Ames, C. (1992). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1-8.
- Anderson, G. N., & Shannon, G. (1998). *Mentors and protégés: The influence of faculty mentoring on undergraduate academic achievement*. A paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, Florida.
- Anderson, G. N., Dey, E. L., & Thomas, G. (1995). *Mentors and protégés: The influence of faculty mentoring on undergraduate academic achievement*. A paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, Florida.
- Antaramian, S. (2015). Assessing psychological symptoms and well-being: application of a dual-factor mental health model to understand college student performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 419-429. doi: 10.1177/073428914557727.
- Anucha, U., Regher, C., & Daciuk, J. (2001). *Evaluation of the Volunteer Connections Programme*. Toronto: Centre for Applied Social Research, University of Toronto.
- Applebaum, S. H., Ritchie, S., & Shapiro, B. T. (1994). Mentoring revisited: an organizational behavior construct. *The International Journal of Career Management*, 6, 3-10.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Apter, M. J., & Carter, S. (2002). Mentoring and motivational versatility: an exploration of reversal theory. *Career Development International*, 7, 292-295.
- Armstrong, S. J., Allinson, C. W., & Hayes, J. (2002). Formal mentoring systems: An examination of the effects of mentor/protégé cognitive styles on the mentoring process. *Journal of Management Studies*, 39, 111-138.
- Arroteia, J. C. (1996). *O ensino superior em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003.
- Astin, A. (1953, 1975, 1984, 1993a, 1993b). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in Higher Education*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

- Astin, A. (1993a). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1953, 1975, 1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 287-300.
- Astin, A. W. (1975, 1977). *Four critical years: Effects of college on beliefs, attitudes and knowledge*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1977, 1979). Student involvement: a developmental theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. W. (1990). *The Black undergraduate: Current status and trends in the characteristics of freshmen*. Los Angeles: University of California: Higher Education Research Institute.
- Astin, A. W. (1993, 1993a, 1993b). An empirical typology of college students. *Journal of College Student Development*, 34(1), 36-46.
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998, 1993). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Awaya, A., McEwana, H., Heylerb, D., Linskye, S., Lumd, D., & Wakukawac, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19, 45-56.
- Baker, C. N., & Griffin, A. L. (2010). Social support and success in higher education: the influence of on-campus support on African, American and Latino College students. *The Urban Review*, 45, 632-650.
- Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992). Experiential Counterparts of Test-indicated Disillusionment during Freshman Adjustment to College. *NACADA Journal*, 12(2), 13-22.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *SACQ Student Adaptation to College Questionnaire Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Baldoni, J. (2003). *Great communication secrets of great leaders*. New York: McGraw Hill.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. L. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barger, S. D., Donoho, C. J., & Wayment, H. A. (2009). The relative contributions of race/ethnicity, socioeconomic status, health, and social relationships to life satisfaction in the United States. *Quality of Life Research*, 18, 179-189. doi: 10.1007/s11136-008-9426-2.
- Barnett, J. E. (2008, 2011). Mentoring, boundaries, and multiple relationships: Opportunities and challenges. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(1), 3-16.
- Barnier, G. (2001). *Le Tutorat dans L'enseignement et la Formation*. Paris: L'Harmattan.
- Barzun, J., & Graff, H. F. (1992). *The Modern Researcher*. 5th ed. Houghton Mifflin.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bastos, A. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo* (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

- Batchelder, T. H., & Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and services: Cognitive, prosocial cognitive and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, 341-355.
- Baudrit, A. (2000). *Le Tutorat dans les Universités Anglo-saxonnes: Des idées pour les Universités Francophones*, Paris: L'Harmattan.
- Baugh, S. G., & Fagenson-Eland, E. A. (2007). Formal mentoring programs: A "poor cousin" to informal relationships? In B. R. Ragins, & K. E. Kram (Eds.), *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research and Practice* (pp. 249-271). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The nature and function of self-esteem: sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 32, 1-62.
- Baxter-Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college: gender related patterns in student's intellectual development*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Beard, D., Schwieger, D., & Surendran, K. (2008). Integrating soft skills assessment through university, college and programmatic efforts at an AACSB accredited institution. *Journal of Information Systems Education*, 19(2), 229-241.
- Beebe, S. A., Beebe, S. J., Redmond, M. V., & Geerinck, T. M. (2004). *Interpersonal communication: Relating to others*. Toronto, ON: Pearson Education Canada.
- Behairy, S., Neigel, A. R., & Szalma, J. L. (2017). Need for cognition and motivation differentially contribute to student performance. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16(2), 144-156.
- Bell, K. L., Allen, J. P., Hauser, S. T., & O'Connor, T. G. (1996). Family factors and young adult transitions: Educational attainment and occupational prestige. In Brooks-Gunn, & Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence interpersonal domains and context* (pp. 345-366). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bellodi, P. L., Chebabo, R., Abensur, S. I., & Martins, M. A. (2011). Mentoring: ir ou não ir, eis a questão: um estudo qualitativo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(2), 237-245. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000200013>
- Belo, S., Faria, L., & Almeida, L. (1998). Adaptação ao ensino superior: importância do autoconceito dos estudantes. In *Actas do IV Congresso Galaico-português de Psicopedagogia* (pp. 60-68). Braga: Universidade do Minho.
- Beltman, S., & Schaebe, M. (2012). Institution-wide peer mentoring: benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2), 33. doi: 10.5204/intjfyhe.v3i2.124
- Beltran, J. (1996). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la instrucción. In J. Beltran, & G. Genovard (eds.), *Psicología de la Instrucción: Variables y Procesos Básicos* (vol. 1, pp. 19-86). Madrid: Síntesis/Psicología.
- Bennets, C. (1998). *Interpersonal Aspects of Informal Mentor/Learner Relationships: A Research Perspective*, Paper in proceedings at the European Mentoring Centre Conference (pp 28-41), November, London.
- Bento, F., & Ferreira, J. A. (1997). Auto-conceito e participação social do estudante do Ensino Superior. In *Actas da Conferência Internacional "A Informação e a Orientação Escolar e*

Profissional no Ensino Superior. Um desafio da Europa.” Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984, 2001). Quality of Learning with an Active versus Passive Motivational Set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765. doi: 10.3102/00028312021004755
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (2000). Exploring the Impact of Historically Black Colleges in Promoting the Development of Undergraduates' Self-concept. *Journal of College Student Development*, 12. Retrieved from https://scholarworks.umass.edu/cie_faculty_pubs/12
- Bernard, W. (1992). *Human Motivation. Metaphors, Theories and Research*. International Educational and Professional Publisher. London: Newbury Park.
- Bernhoeft, R. E. A. (2001). *Mentoring: abrindo horizontes, superando limites, construindo caminhos*. São Paulo. Gente.
- Biggs, J. B. (1979, 1988). Individual Differences in Study Processes and the Quality of Learning Outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3446151>
- Biggs, J. B. (1993, 2001). From theory to practice: A cognitive system approach. *Higher Education Research and Development*, 12(1), 73-85.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (1998, 2000). The effects of instructors autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Journal Recommendation service*. doi: 10.1002/1098-237x(200011).
- Blackwell, J. E. (1989). Mentoring: An action strategy for increasing minority faculty. *Academe*, 75, 8-14.
- Blake-Beard, S. D., Murrell, A. J., & Thomas, D. (2007). Unfinished business: The impact of race on understanding mentoring relationships, In B. R. Ragins, & K. E. Kram (Eds.). *The Handbook of Mentoring at Work* (pp. 223-48). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blickle, G., Witzki, A. H., & Schneider, P. B. (2009). Mentoring support and power: A three-year predictive field study on protégé networking and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 181-9.
- Blinck, A., Ellis, M., Goodyear, R., & Muntele Hendres, A. E. (2011). Collaborative Responsive education Mentoring: Mentoring for Professional Development in Higher Education. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 5, 42-53.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent variables*. Wiley.
- Bong, M. (2002). Predictive utility of subject, task and problem-specific self-efficacy judgments for immediate and delayed academic performances. *The Journal of Experimental Education*, 70(2), 133-162.
- Bong, M., & Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-154.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.

- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Ryan, R. M., Connell, B., & Deci, E. L. (1985). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28-42.
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28-42.
- Boronat Mundina, J., & Sánchez Mirón, B. (2014). Coaching Educativo: Modelo Para El Desarrollo De Competencias Intra E Interpersonales. *Educación XX1*, 17(1), 221-242.
- Boruchovitch, E., Santos, A. A., Costa, E. R., Neves, E. R. C., Cruvinel, M., Primi, R., & Guimarães, S. E. R. (2006). Estudo preliminar para construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental. *Revista de Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 22(3), 297-304.
- Bouquillon, E. A., Sosik, J. J., & Lee, D. (2005). It's only a phase: examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases. *Mentoring & Tutoring*, 13, 239-258.
- Bower, G. G., & Bonnett, S. (2009). Mentoring Undergraduate Students: *Higher Education Report*. 43, 60-72.
- Bowlby, J. (1979). Psychoanalysis as art and science. *International Review of Psycho-Analysis*, 6(1), 3-14.
- Brady, L. (1993). Peer assistance in the professional development of principals. *Curriculum and Teaching*, 8, 91-98.
- Bronzaft, A. L. (1996). *Top of the class guiding children along the smart path to happiness: Creativity research*. (ERIC Document Reproduction Service, N° ED 419594). Retrieved from ERIC database.
- Brookly, S. A. (2004). Academic self-efficacy and social self-concept of mathematically gifted high school students in a summer residential program (Doctoral dissertation, University of Missouri, 2004). *Dissertation Abstracts International*, 65, 1707.
- Brooks II, J. H., & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36(4), 347-360.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em Ciências Sociais*. Lisboa: Celta (ISCTE).
- Buhler, P. A. (1998). A new role for managers: The move from directing to coaching: Managing in the 90s. *Supervision*, 59(10), 16.
- Butler, A., Bashan, B., & Holsblat, R. (2011). Co-teaching through modeling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207-226.
- Butler, D. L. (1998, 2011). A strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682-697.

- Bynum, Y. (2014). The Power of Informal Mentoring. *Education Review* 136(1), 69-73. Auburn University Montgomery.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept monological network: A review of construct validation research. *Rev. Educ. Res.* 54, 427-456.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Byrne, M., Flood, B., & Willis, P. (2002). Approaches to learning: Irish students of accounting. *Irish Accounting Review*, 6(2), 1-29.
- Calvin, T. (2007). A Review of Mentoring in Academic Medicine. *The American Journal of the Medical Sciences*, 353(2), 151-157.
- Campbell, J., Manson, S. M., McBride, A. B., & Woods, N. F. (2017). Building a mentoring network. *Nursing Outlook*, 65(3), 305-314.
- Campbell, T. A., & Campbell, D. E. (1997). Faculty/Student Mentor Program: Effects on Academic Performance and Retention. *Research in Higher Education* 38(6), 727-742.
- Cantor, N. E., & Prentine, D. A. (1996). *The life of the modern-day student-athlete: Opportunities won and lost*. Paper presented at the Princeton Conference on Higher Education, Princeton, NJ: Princeton, NJ: Princeton University.
- Caraccioli, L. A. (1760). *The True Mentor, or An Essay on the Education of young People in Fashion*. London: J. Coote at the Kings Arms in Paternoster Row.
- Carden, A. D. (1990). Mentoring and adult career development. *The Counseling Psychologist*, 18(2), 275-299.
- Carger, C. L. (1996). The two Bills: reflecting on the gift of mentorship. *The Peabody Journal of Education*, 71(1), 22-29.
- Carneiro, J. C. P. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do primeiro ano* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Carr, R. (1999). The Status of Mentoring in Corporate Canada. *Compass: A Magazine Peer Assistance, Mentorship and Coaching*, 15(1), 13-19.
- Carrasco Embuena, V., & Lapeña Pérez, C. (2005). *La acción tutorial en la universidad de alicante*. Investigar el Diseño Curricular: Redes de Docência en el Espacio Europeo de Educación Superior. (Vol. 2, 329-358). Alicante: Universidade de Alicante.
- Cavell, T. A., Gregus, S. J., Craig, J. T., Pastrana, F. A., & Hernandez Rodriguez, J. (2018). Program specific practices and outcomes for high school mentor and their mentees. *Children and youth services review*, 89, 309-318.
- Cavell, T. A., Meehan, B. T., Heffer, R. W., & Holladay, J. J. (2002). The natural mentors of adolescent children of alcoholics (COAs): Implications for preventive practices. *The Journal of Primary Prevention*, 23, 23-42. doi: 1023/A:1016587115454.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and individual differences*, 44(7), 1596-1603.

- Chan, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E. O., & Herrera, C. (2012). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology, 51*(1), 129-142.
- Chandler, C. L., & Connel, J. P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: a developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviors. *British Journal of Developmental Psychology, 5*, 357-365.
- Chao, G. T. (1997). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentoral counterparts. *Personnel Psychology, 45*, 619-636.
- Chao, G. T. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 51*, 15-28.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: an examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal Educational Psychologist, 87*, 154-167.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and Identity*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., & Gamson, A. (1975, 1987). *Commuting versus resident students*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity* (2nded.). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college student's academic performance. *Psychology in the Schools, 42*(2), 197-205.
- Clark, W. A., & Crome, W. W. (2004). *Personalizing the transition experience: induction, immersion or intrusion?* University of Auckland.
- Clarke, M. A. (1998). Principles of collaboration in school-university partnerships. *Journal of Education psychology, 86*, 556-566.
- Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1997). Mentoring: A time-honored option for education of the gifted and talented. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*, 2nd ed. (pp. 218-229). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Clutterbuck, D., (1996, 2004). *Everyone Needs a Mentor - Fostering Talent in your Organizations* (4thed.). London: CIPD.
- Cobbs, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*, 300-314.
- Cohen, J. (1995, 2001). Mentoring undergraduates with professional and liberal arts goals: The mass communication experience. *New Directions for Teaching and Learning, 85*, 49-55.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 5th edition. London and New York.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2002). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning, 15*(7/8), 313-318. doi: 10.1108/13665620310504783.
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: A controlled comparative evaluation of residential

students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927-942. doi: 10.1007/s10734-014-9752-y

- Colomina, R; Onrubia, J. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In: Coll, C., Marchesi, Á., Palácios J., (Org.), *Educação: Desenvolvimento Psicológico e Psicologia da Educação Escolar* 281-293. Porto Alegre: Artimed.
- Connel, J. P., & Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 23) *Self processes and development* (43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Conyne, R. K. (1987). *Primary preventive counseling: Empowering people and systems*. Indiana: Accelerated Development Inc. Publishers.
- Cooper, D. L., Healy, M. A., & Simpson, J. (1994). Student development through involvement: Specific changes over time. *Journal of College Student Development*, 35(3), 98-102.
- Costa, E. S., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior - avaliar para intervir. In *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, 213-216.
- Costa, M. E., & Campos, B. P. (1986). Identidade dos estudantes universitários: diferença de curso. *Cadernos de consulta psicológica*, 2, 5-11.
- Couto, J. M., & Lencastre, M. L. (2004). Da Opacidade à Transparência do Corpo em Educação. In R. Arce et al. (Eds.), *La pensée critique en éducation. Colloque International de L'AFIRSE* (pp. 400-409). Santiago de Compostela: Servizio de publicaci3ns e intercambio científico.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press.
- Crisp, G. (2009, 2010, 2011). Mentoring College Students. A critical Review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009, 2010, 2011). Mentoring College Students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education* 50(6): 525-545. doi:10.1007/s11162-009-9130-2.
- Cronbach, L. J. (1984, 1996). *Essentials of psychological testing* (4th ed.). New York, NY: Harper & Row.
- Cross, T. L., & Swiatek, M. A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *Gifted Child Quarterly*, 53, 25-33.
- Culler, A., & Luana, M. (1993). The Intentional Mentor: Effective Mentorship of Undergraduate Sciences Students. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*, 11, 55-63.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adapta33o ao ensino superior e o rendimento acad3mico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 215-224.
- D'Abate, J. (2009). *Dimensions in Mentoring: A Continuum of Practice from Beginning Teachers to Teacher Leaders*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Da Costa Botelho, S. S., De Toledo, F. P., Charme, H. F., Kwecko, V., & Mota, F. P. (2017). Proposal of an instrument for measuring situational motivation with potential applications in educational contexts. *2017 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-6.
- Daloz, L. A. (1999). *Mentor: Guiding the Journey of Adults Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darvill, T. J., & Johnson, R. C. (1991). Optimism and perceived control of life events as related to personality. *Journal of individual Differences*, 12, 951-954.
- Davidson, M. N., Foster-Johnson, L. (2001). Mentoring in the Preparation of Graduate Researchers of Calor. *Review of Educational Research*, 71(4), 549-574.
- Davis, E., & Slaterry, B. (2010). The Subject of Mentoring: Towards a knowledge and practice base for content-focused Mentoring of New Teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(2), 104-126. doi: 10.1080/13611267.2014.902560<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13611267.2014.902560>
- Davis, S. N., Mahatmya, D., Garner P. W., & Jones, R. M. (2015) Mentoring Undergraduate Scholars: A Pathway to Interdisciplinary Research? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(5), 427-440. doi: 10.1080/13611267.2015.1126166
- Davis, T. M., & Mureel, P. H. (1993). A structural model of perceived academic, personal and vocational gains related to college student responsibility. *Research in Higher Education*, 34, 267-290.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985, 1985a, 2000, 2002, 2008, 2009). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). A motivational approach to self: integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237-286.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Self-Determination Theory: A Macro Theory of Human Motivation, Development and Health*. Canadian Psychological Association. doi: 10.1037/A0012801.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M., (2000). The “what” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., Connel, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. N., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of personality*, 62(1), 119-42.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325-346.
- Delbanco, A. (2012). *College: What is was, is, and should be*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Delors, J. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Denault, A., Guay, F., & Renaud, S. (2017). School attachment and relatedness with parents, friends and teachers as predictors of students intrinsic and identified regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 416-428.
- Dennison, S. (2000). A win-win peer mentoring and tutoring program: A collaborative model. *The Journal of Primary Prevention*, 20(3), 161-174.
- Deutsch, N. L., & Spencer, R. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development*, 121, 47-70.
- Devlin, W. J., Davis, C. S., & Andrews, J. W. (1998). Training tutors to be peer mentors. In J. Truschel, D. Williams, & M. Zenanko (Eds.), *6th Annual Conference Proceedings: Diversity in Tutoring* (pp. 7-14). National Tutoring Association.
- Dias, M. G. F., & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dicionário Collins. (2004). *Dicionário Collins: Inglês-Português / Português Inglês*. 1ª Edição. Harper Collins Publishers.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2019. <https://www.priberam.pt>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542.
- Dienher, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, 81-84. doi: 10.1111/1467-9280.00415.
- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2005). *Handbook of Youth Mentoring*. Sage Publications.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 52-91.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 157-197.
- DuBois, D. L., Neville, H. A. (1997). Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits. *Journal of Community Psychology*, 25, 227-234.

- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 57-91.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Bott, E. M. (2012). Calling and life satisfaction among undergraduate students: Investigation mediators and moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13, 469-479. doi: 10.1007/s10902-011-9274-6.
- Duncan, O. D. (1975,1996). *Path analysis: Sociology*, vol. 72, 1-16
- Dweck, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. In C. Ames, & R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education* (Vol. 2 – The classroom milieu, 289-305). New York: Academic Press.
- Dzinban, C. D., & Shirkey, E. C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 81(6), 358-361.
- Eby, L. T., & Lockwood, A. (2005). Protégés and mentors reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 441-58.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., & Dubois, D. C. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of vocational behavior*, 72, 254-267.
- Eby, L. T., Durley, J., Evans, S. C., & Ragins, B. R. (2006). The relationship between short-term mentoring benefits and long-term mentor outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 424-44.
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. In T. D. Allen & L. T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 7-20). Malden Blackwell Publishing.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development Review Development*, 64(3), 830-847. doi:10.2307/1131221
- Ednie, A., & Stibor, M. (2017). Influence and interpretation of intrinsic and extrinsic exercise motives. *Journal of Human Sport and Exercise*, 12(2), 414-425.
- Ehrich, L. S., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: a review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40, 518-540.
- Elliot, T. R., & Gramling, S. E. (1990). Personal assertiveness and the effects of social support among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 427-436.
- Elliott, J. (1994). Orientation and transition takes more than a week. *Journal of Australian and New Zealand Student Services Association*, 3, 15-19.
- Entwistle, N. J. (1990). Teaching and the quality of learning in higher education. In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices*. London: Routledge.
- Entwistle, N. J., English, A., Lockett, W. E., & Mladenovic, E. (1988). Teaching and the quality of learning in higher education. In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices*. London: Routledge.

- Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Evans, M., & Peel, M. (1999). Transition from secondary to tertiary: A performance study. *Higher Education Series*, 36, 1-12.
- Fagenson, E. A. (1989). The mentor advantage: Perceived career/job experiences of protégés versus non-protégés. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 309-320.
- Faria, L. (2003). A importância do auto-conceito em contexto escolar. *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-97). Leiria: Editorial Presença.
- Faria, L. O., & Azevedo, A. S. (2004). *Manifestações diferenciais do auto-conceito no fim do ensino secundário português*. *Paidéia*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2001). Auto-conceito de competência: Estudos no contexto educativo português. *Psychologica*, 26, 213-231.
- Feldman, K., & Newcomb, T. (1969). *The impact of college on students*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Felner, R. D., & Felner, T. Y. (1989). Primary prevention programs in the educational context: A transactional-ecological framework and analysis. In L. A. Bond, & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, CA: Sage.
- Felsten, G., & Wilcox, K. (1992). Influences of stress and situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological Reports*, 70, 291-3036.
- De Salignac de la Mothe Fénelon, F., Smollett, T., & Chilton, L. (1997). *The Adventures of Telemachus, the Son of Ulysses* (Brack O., Ed.). University of Georgia Press. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt46nctz>
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 267-278.
- Fernandez-Ballesteros, R. (2001). *Evaluación de Programas: un Guía Práctico en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ferrari, J. R. (2004). Mentors in life and at school: impact on undergraduate protégé perceptions of university mission and values. *Mentoring & Tutoring*, 12, 295-305.
- Ferreira, J. A. (1999). *Desenvolvimento pessoal e aprendizagem auto-regulada do estudante do Ensino Superior*. Comunicação apresentada na Comemoração dos 20 anos da Universidade do Algarve, Faro: Universidade do Algarve.
- Ferreira, J. A., & Castro, M. T. (1995). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica*, 12, 143-153.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.

- Ferreira, J. A., & Neto, M. L. (2000). *Instrumentos para a avaliação do desenvolvimento psicossocial e cognitivo do estudante do ensino superior*. Comunicação apresentada no âmbito do Seminário “Transição para o ensino superior”, Braga: Universidade do Minho (19-20 maio).
- Ferreira, J. A., & Santos, E. S. (1998). Factores e contextos vocacionais: Novas orientações para um novo milénio. *Psychologica*, 20, 85-91.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Hum. Relat.* 7, 117-140.
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273-288.
- Fleming, J. (1984). *Blacks in college*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Fletcher, R. (2010). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 81, 201-233.
- Foguet, J. M. B., & Gallart, G. C. (2001). *Modelos de Ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Frank, J. L., Kohler, K., Peal, A., & Bose, B. (2017). Effectiveness of a schoolbased yoga program on adolescent mental health and school performance: Findings from a randomized controlled trial. *Mindfulness*, 8, 544-553.
- French, T. M. (1958). The Art and Science of Psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 6(2), 197-214. <https://doi.org/10.1177/000306515800600201>
- Freud, S. (1924). The economic problem of masochism. In J. Strachey (Ed. And Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, 19 (pp.155-170). London: Hogerth Press.
- Frost, P., & Stablein, R. (1992). *Doing Exemplary Research*. Sage Publications.
- Gall, T. L., & Bong, D. R. (2007). Transition to first-year university: patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 19(4), 544-567.
- Ganser, T. (1996). What do mentors say about mentoring? *Journal of Staff Development*, 17(3), 36-9.
- Garcia Neto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de Educación Superior. *Revista Interuniversitária de Formação de Professorado*, 22(1), 21-48.
- Gardiner, C. (2005). Learning mentors. In: D. Clutterbuck, D. Megginson, B. Garvey, P. Stokes, & R. Garret-Harris (Eds.), *Mentoring in Action*. (pp. 56-61). London: Kogan Page.
- Garinger, M., & Macrae, P. (2008). *Peer Mentoring in Schools: An Introductory Guide Mentoring Resource Center*. Folsom: Mentoring Resource Center.
- Garvey, B. (1994). A dose of mentoring. *Education and training*, 36(4), 18-26.
- Garvey, B., & Alfred, G. (2000). Educating Mentors. *Mentoring & Tutoring*, 8, 114-126.

- Garvey, B., Alfred, A., & Garrett-Harris, R. (2000, 2005). *The Benefits of Mentoring: A Literature Review, A Report for East Mentors Forum Sheffield*. The Coaching and Mentoring Research Unit, Sheffield Hallam University.
- Garvey, B., Stokes, P., & Megginson, D. (2009). *Coaching and Mentoring Theory and Practice*. London: Sage.
- George, M. P., & Rupert Mampilly, S. (2012). A model for student mentoring in business schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(2), 136-154. doi: 10.1108/20466851211262879.
- Gerard, E. (2010). Peers effects, motivation and learning. *Economics of Education Review*, 29, 364-374.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72, 282-288.
- Gershenfeld, S. (2014) A review of undergraduate mentoring programs. *Review of Educational Research* 84(3): 365–391. doi:10.3102/0034654313520512.
- Gibb, S. (1994). Evaluating mentoring. *Education and Training*, 36(5), 32-9.
- Gibbs, S. (1999). The usefulness of theory: a case study in evaluating formal mentoring schemes. *Human Relations*, 52, 1055-1075.
- Girves, J. E., Zepeda, Y & Gwathmey, J. K. (2005). Mentoring in a Post-Affirmative Action World. *Journal of Social Issues*, 61(3), 449-479.
- Goldner, L., & Mayseless, O. (2009). The quality of Mentoring Relationships and Mentoring Success. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1339-1350. doi: 10.1007/s10964-008-9345-0
- Gombi, R. B. O (1999). *Orientações motivacionais e emprego de estratégias de aprendizagem no estudo da disciplina de Sociologia em cursos superiores* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Good, J. M., Halpin, G., & Alpin, G. (2000). A promising prospect for minority retention: students becoming peer mentors. *Journal of Negro Education*, 69, 375-384.
- Graham, S. W., & Gisi, S. W. L. (2000). The effects of instructional climate and student affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 41(3), 279-291.
- Grant, A. M., Passmore, J., Cavanagh, M. J., & Parker, H. (2010). The state of play in coaching. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 25, 125-68.
- Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21(1), 27-46.
- Griffin, B. (1995). Student mentoring to facilitate university entry. *Mentoring & Tutoring for Partnership in Learning*, 3(2), 21-24.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.

- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 199-219.
- Guay, F., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). On the Hierarchical Structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-down, bottom-up, reciprocal and horizontal effects. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 29(8), 992-1004. doi: 10.1177/0146167203253297.
- Guimarães, S. E. R. (2004). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.), *A Motivação do Aluno Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 37-57). Petrópolis: Editora Vozes.
- Guimarães, S. E. R. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes. Uma perspectiva da Teoria da Auto-determinação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Guimarães, S. E. R., & Bzuneck, A. J. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13(1), 101-113.
- Guimarães, S. E. R., Bzuneck, A. J., & Sanches, S. F. (2002). Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 11-19.
- Gunn, F., Lee, S. H., & Steed, M. (2017). Student Perceptions of Benefits and Challenges of Peer Mentoring Programs: divergent perspectives from mentors and mentees. *Marketing Education Review*, 27(1), 15-26. doi: 10.1080/10528008.2016.1255560
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B., & Wilbanks, J. E. (2011). Who is a mentor? A review of envolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(1), 280-304.
- Hall, J. C. (2003). *Mentoring and young people: A literature review*. SCRE Research Report 114, University of Glasgow.
- Hall, R. (2000). *The first year experience at University. A study of transition to university in arts and science students at the University of new South Wales*. Faculty of Arts and Social Sciences and Technology, University of New South Wales.
- Haring, M. J. (1999). The case for a conceptual base for minority mentoring programs. *Peabody Journal of Education*, 74(2), 5-14.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale on intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Development Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child dev.* 53, 87-97.
- Harter, S. (1983). *Developmental perspectives on the self-system*. *Handbook of child psychology: socialization, personality and social development* (pp. 275-383). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In Leahy, R. L. (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-121). Orlando: Academic Press.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In Damon, W., & Eisenberg, N. (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, Emotional and Personality Development (5th Ed.)* (pp. 553-617). New York: Wiley.

- Harter, S., & Connell, J. P. (1984). A model on the relationship among children's academic achievement and their self-perceptions of competence, control and motivational orientations. In J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 219-250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Harter, S., & Neemann, J. (1986). *Self-Perception Profile for College Students: Manual and Questionnaires*. University of Denver: Department of Psychology.
- Hattie, L. (1992). *Self-concept*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-207.
- Healey, C. C., & Welchert, A. J. (1990). Mentoring relations: A definition to advance research and practice. *Educational Researcher*, 19(9), 17-21.
- Healy, C. C. (1997). An operational definition of mentoring. In H. T. Frierson Jr. (Ed.), *Diversity in Higher Education* (pp. 9-22). London: Jai Press Inc.
- Heath, D. H. (1965). *Explorations of maturity*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Heath, D. H. (1977). *Maturity and competence. A transcultural view*. New York: Cardner Press.
- Hernández de la Torre, M. E. (2003). El desarrollo de la función tutorial en la enseñanza universitaria. In R. C. Mayor (coord.), *Enseñanza Y aprendizaje en la educación superior* (pp. 141-160). Barcelona: Octaedro.
- Herrera, C., Schwartz, E. O. S., Lowe, S., Howard, W., Rhodes, J. E., Chan, C. (2012). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 30, 1-14.
- Hettler, B. (1980). Wellness promotion on a University Campus. *Family and Community Health*, 3, 77-95.
- Higgins, M. C., Thomas, D. A. (2001). Constellations and careers: toward understanding the effects of multiple developmental relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 223-247.
- Higgins, M., & Kram, K. (2001). Reconceptualizing Mentoring at work: A Developmental Network Perspective. *The Academic of Management Review*, 26(2), 264-288.
- Hill, R., & Reddy, P. (2007). Undergraduate peer mentoring: an investigation into processes, activities and outcomes. *Psychology Learning and Teaching*, 6(2) 98-103.
- Holbeche, L. (1996). Peer mentoring: the challenges and opportunities. *Career Development International*, 1, 24-27.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL, US: Psychological Assessment Resources.
- Holmes, E. W. (1991). Journaling: A lens for looking at a mentor and a beginning teacher working together: Paper presented at the *Annual Conference of the Eastern Educational Research Association*, Boston.
- Holt, L. J., & Fifer, J. E. (2016). Peer Mentor Characteristics That Predict Supportive Relationships With First-Year Students Implications for Peer Mentor Programming and First-Year Student

- Retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(1), 67-91. doi: 10.1177/1521025116650685
- Honorius, ., Adam Matthew Digital (Firme), & Bodleian Library. (1793). *The female mentor, or, Select conversations*. London: Printed for T. Cadell.
- Hood, A. B. (1984). *Student Development: Does Participation affect Growth?* Bloomington, IN: Association of College Unions-International.
- Hood, A. B., & Jackson, N. (1986, 1995). The Iowa Development of Competence Inventory. In A. B. Hood (Ed.), *The Iowa Student Development Inventories*. Iowa City, IA: Hitch Press.
- Horowitz, J., & Christopher, K. B. (2013). The research mentoring program: Serving the needs of graduate and undergraduate researchers. *Innovations in Higher Education*, 38, 105-116.
- Horvath, M., Wasko, L. E., & Bradley, J. (2008). The effect of formal mentoring program characteristics on organizational attraction. *Human Resource Development Quarterly*, 19(4), 323-49.
- Hu, S., Ma, Y. (2010) Mentoring and student persistence in college: A study of the Washington state achievers program. *Innovative Higher Education* 35(2): 329–341. doi:10.1007/s10755-010-9147-7.
- Huerta, M., Cortina, L. M., Pang, J. S. Torges, C. M., Magley, V. J. (2006). Sex and power in the academy: Modeling sexual harassment in the lives of college women. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 616-628.
- Hughes, A., Fahy, B. (2009). Implementing an undergraduate psychology mentoring program. *North American Journal of Psychology*, 11(3), 463-470.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Hund, N. M., Albright, J., Wittrup, A., Negrete, A., Billingsley, J. (2018). Appraisal Support from Natural Mentors, Self-worth and Psychological Distress: Examining the Experiences of Underrepresented Students Transitioning through College. *Journal of youth and adolescence*, 47(5), 1100-1112.
- Hunt, D. M., & Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8, 475-85.
- Husman, J., & Lens, W. (2009). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Hussey, T., & Smith, P. (2010). Transitions in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47, 155-164.
- Igné, É. A., Bariani, I. C., & Milanese, P. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-U. S. F.*, 13, 155-164.
- Ishiyama, J. (2006, 2007). Expectations and perceptions of undergraduate research mentoring: comparing first generation, low income white/Caucasian and African American Students. *College Student Journal*, 41(3), 540– 549.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.

- Jacobi, M., & Dey, E. L. (1992). *Gender differences in the prevalence, distribution and nature of mentoring in undergraduate education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- James, D. A. P., Ronald, E. C., David, L. B., Harris, J. I., Sarah, A. M., Laura, M. W., & Barbara, J. B. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and individual differences*, 37, 1321-1330.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Johnson, C. S. (1989,1996,2002). Mentoring programs. In M. L. Upcraft, & J. Gardner (Eds.), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college* (pp. 118-128). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Johnson, S. K., Geroy, G. D., & Orlando, V. G. (1999). The mentoring model theory: Dimensions in mentoring protocols. *Career Development International*, 4(7), 384-91.
- Johnson, W. B. (2002, 2003). The intentional mentor: strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 88-96.
- Johnson, W. B. (2007). *On Being a Mentor. A Guide for Higher Education Faculty*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Johnson, W. B., & Nelson, N. (1999). Mentor-protégé relationships in graduate training: Some ethical concerns. *Ethics & Behavior*, 9(3), 189-210.
- Johnson-Bailey, J., & Cervero, R. M. (2004). Mentoring in black and white: the intricacies of cross-cultural mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 12, 7-21.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R. (1991). Relationship of academic help-seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 221-230.
- Karcher, A. K., Rebecca, A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing Self-Esteem and School Connectedness Through a Multidimensional Mentoring Program. *Journal of School Health*, 72(7), 294-299.
- Karcher, M. J. (2007). *Research in action: Cross-age peer mentoring*. (No. 7 in series). Alexandria, VA: MENTOR/National Mentoring Partnership.
- Karcher, M. J., & Herrera, C. (2008). School-based mentoring. *Youth Mentoring: Research in Action*, 1(6), 3-16.
- Kasser, T. (2009). Sketches for a self-determination theory of values. In E. L. Deci, & M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (123-140). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Kathy, E. K. (1983). Phases of the Mentor Relationship. Boston University. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.

- Kathy, E. K., & Lynn, A. I. (1985). Mentoring Alternatives: the role of Peer Relationships in career development. Boston University. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132.
- Keating, L. M., Tomishima, M. A., Foster, S., & Alessandri, M. (2002). The effects of a mentoring program on at-risk youth. *Adolescence*, 37(148), 717-734.
- Keith, A., Rebecca, A. V., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health*, 72(7), 294-299.
- Kelly, A., Butler, M., Twist, E., McDonnell, S., & Kennedy, L. (2011). Mentoring for Achievement: A Pilot Evaluation in an Irish School Setting. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29, 1012-1031. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.335>.
- Khazanov, L. (2011). Mentoring at Risk Students in a remedial mathematics course. *Mathematics & Computer Education*, 45(2), 106-118.
- King, N. (1972). The qualitative research interview. In C. Cassell, & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research. A practical guide* (pp. 14-36). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Klasen, N., & Clutterbuck, D. (2002). *Implementing Mentoring Schemes*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Klaw, E. L., & Rhodes, J. E. (1995). Mentor relationships and the career development of pregnant and parenting African-American teenagers. *Psychology of Women Quarterly*, 19, 551-562. doi: 10.1111/j.1471-6402.1995.tb00092.x.
- Kline, R. B. (2004). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Klohn, E. C., & Shanhong, L. (2003). Interpersonal attraction and personality: what is attractive-self similarity, ideal similarity, complementarity or attachment security? *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 709-722.
- Kogler-Hill, S. E., Bahniuk, M. H., Dobos, J., & Rouner, D. (1989). Mentoring and other communication support in the academic setting. *Group and Organization Studies*, 14, 355-368.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. Madison, CT: International Universities Press.
- Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of Student-Faculty Interactions in Developing College Students Academic Self-concept, Motivation and Achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332– 342.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608-825.
- Kram, K. E. (1985). Improving the mentoring process. *Training and Development Journal*, 39(4), 40-43.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work*. Boston, MA: Scott, Foresman.

- Kram, K. E. (1986). Mentoring in the workplace. In Hall & Associates (Eds.) *Career Development in Organizations* (pp. 160-201). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-32.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Palmer, M. (2006). *Student Success in College. Creating conditions that matter*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Kumar, S. P. K., & Dileep, P. (2006). *Academic life satisfaction scale and its effectiveness in predicting academic success* (ERIC document Reproduction Service No ED491869). Retrieved from ERIC database.
- Lahey, P., Trant, M., Verderber, R. F., & Verderber, K. S. (2005). *Communicate!* Toronto: Thomson (Nelson).
- Lalande, D. R., & Vallerand, R. J. (2014). Intrinsic/extrinsic Motivation, Hierarchical Model of. In Robert C. Eklund, & G. Tennenbaum (Eds.), In *Encyclopedia of Sport and Exercise Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lamas, E. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Lamas, E. P. R., & Couto, J. M. (2017). Acção tutorial e de mentoria no ensino superior. *Revista de Estudos Interculturais do CEI - ISCAP*, 5, 1-21.
- Langer, E. J., & Rodin, J. (1976). The effects of choice and personal responsibility for the aged: A field experiment in an institutional setting, *Journal of Personality and Social Psychology* 34(2): 191-8.
- Lankau, M. J & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: content, antecedents and consequences. *Academy of Management Journal*, 45, 779-90.
- Lapchick, R. E. (1987). The high school athlete as the future college student-athlete. *Journal of Sport and Social Issues*, 1(2), 104-121.
- Larouse, S., Tarabulsky, G., & Cyrenne, D. (2005). Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationships on student adjustment. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 111-128. doi: 10.1007/s10935-005-1833-3.
- Law, H., Ireland, S., & Hussain, Z. (2007). *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*. Chichester, UK: Wiley.
- Law, V. W. S., & Chan, D. (2012). Gender differences in covert fidelity management among dating individuals in China. *Sex Roles*, 67, 544-558.
- Lawson, D. (1989). Peer helping programs in the colleges and universities of Quebec and Ontario. *Canadian Journal of Counselling*, 23, 41-54.
- Lázaro Martínez, A. J. (2002). La acción tutorial en la función docente universitaria. In Victor Álvarez, & Angel Lázaro (coords.), *Calidad de las Universidades Y Orientación Universitaria* (pp. 249-281). Málaga: Ediciones Aljube.
- Lázaro Martínez, A. J. (2003). Competencias Tutoriales en la Universidad. In F. Michavila, & Garcia Delgado (Eds.), *La Tutoria y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid.

- Lee, F. K., & Seo, E. (2017). Does enjoying friendship help or impede academic achievement? Academic and social intrinsic value profiles predict academic achievement. *Educational Psychology, 38*(2), 159-175.
- Lee, F. K., Dougherty, T. W., & Turban, D. B. (2000). The role of personality and work values in mentoring programs. *Review of Business, 21*, 33-7.
- Lepper, M. R., & Nisbett, R. E. (1973, 1975). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the over justification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*, 129-137.
- Lester, V., & Johnson, C. (1981). The learning dialogue: Mentoring. In J. Fried (Ed.), *Education for student development. New directions for student services, 15*, 49-56. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Levesque-Bristol, C., Nunes, L. D., Yu, S., & Zhang, F. (2018). Self-determined motivation to choose college majors, its antecedents and outcomes: A cross-cultural investigation. *Journal of Vocational Behavior, 108*, 132-150.
- Levin, M. E., & Levin, J. R. (1991). A critical examination of academic retention programs for at-risk minority college students. *Journal of College Student Development, 32*, 323-334.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Ballentine.
- Levinson, D. J., Carrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Ballentine.
- Liang, B., Tracy, A., Taylor, C., Williams, L. (2002). Mentoring College-Age Woman: A Relational Approach. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 271-288.
- Lin, Y-G., & McKeachie, W. J. (1970). Aptitude, anxiety, study habits and academic achievement. *Journal of Counseling Psychology, 17*(4), 306-309.
- Lindgren, U. (2000). *An empirical Study of Mentorship in Higher Education. Meaning, Design and Effects*. PhD thesis, Didactia Umensis n° 3. Umea University.
- Litalien, D., Morin, A. J. S., Gagné, M., Vallerand, R. J., Losier, G. F., & Ryan, R. M. (2017). Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 67-82.
- Little, C. A., Kearney, K. L., & Briten, P. A: (2010). Student's Self-Concept and Perceptions of Mentoring Relationships in a Summer Mentorship Program for Talented Adolescents. *Roeper Review, 32*(3), 189-199, doi: 10.1080/02783193.2010.485307.
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. (2011). The hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research, 46*(2), 340-364.
- Lourenço, O. (1994, 2012). Piaget and Vygotsky: Many resemblances and a crucial difference. *New Ideas in Psychology, 30*, 281-295.
- Lucas, R., & James, A. I. (2018). An evaluation of specialist mentoring for university students with Autism Spectrum Disorders and Mental Health conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(3), 694-707.

- Lunsford, L. G. (2011). Psychology of mentoring: the case of talented college students. *Journal of Advanced Academics*, 22(3), 474–498.
- Mann, S. (1994). Politics and power in organizations: Why women lose out. *Leadership and organizational Development*, 16(2), 9-15.
- Marks, J. L., & Derrico, L. (2003, 2004). What a difference mentoring makes: service learning and engagement for college students. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 205-217. doi: 10.1080/1361126042000239947
- Markus, G. B., Howard, J. P. F., & King, D. C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Education, Evaluation and Policy analysis*, 15, 410-419.
- Markus, H., & Nurius (1986, 1987). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Edições Fnac.
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149.
- Marsh, H. W. (1989, 1990a). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Education Psychology*, 80(3), 366-380.
- Marshall, S., & Green, N. (2012). *Your PHD Companion*, 3rd edition. Oxford: How to books.
- Martin, S. M., & Sifers, S. K. (2012). An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship. *Children and Youth Services Review*, 34, 940-945.
- Mason, A., & Hickman, J. (2019). Students supporting students on the PHD journey: An evaluation of a mentoring scheme for international doctoral students. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(1), 88-98. doi: 10.1080/14703297.2017.1392889
- McDougall, M., & Beattie, R. S. (1997). Peer mentoring at work: the nature and outcomes of non-hierarchical developmental relationships. *Management Learning*, 28, 423-437.
- McGraw, K. O., & McCullers, J. C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285-294.
- McKinsey, E. (2016). Faculty mentoring undergraduates: the nature, development and benefits of mentoring relationships. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(1), 1.
- McKinsey, E. (2016). Faculty Mentoring Undergraduates: The Nature, Development, and Benefits of Mentoring Relationships. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(1), n1.
- McLean, M. (2004). Does the curriculum matter in peer mentoring? From mentee to mentor in problem-based learning: a unique case study. *Mentoring & Tutoring*, 12, 173-186.

- Mee-Lee, L., & Bush, T. (2003). Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University. *Mentoring & Tutoring*, 11(3), 263-271. doi: 10.1080/1361126032000138319
- Megginson, D., & Stokes, P. (2004). Development and supervision for mentors. In D. Clutterbuck & G. Lane (Eds.), *The Situational Mentor: and International Review of Competences and Capabilities in Mentoring* (pp. 94-107). Aldershot: Gower.
- Meissner, W. W. (1981). *Internalization in psychoanalysis*. New York: International Universities Press.
- Meister, J. C., & Willyerd, K. (2010). Mentoring millennials. *Harvard Business Review*, 88(5), 68-72.
- Merriam, S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33, 161-173.
- Merriam, S. B., Thomas, T. K., & Zeph, C. P. (1987). Mentoring in higher education: What we know now. *Review of Higher Education*, 11(2), 199-208.
- Meyer, J. P., Standley, D. J., Herchovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52.
- Michael, E., Dickson, D., Ryan, R. A., & Koefer, A. (2010). Mentoring Undergraduate Students. Higher Education Reports. *College Student Journal*, 44(4), 969– 978.
- Miller, A. (2002). *Mentoring students and young people: A handbook of effective practice*. London: Routledge.
- Million, S. K. (1998). Training mentors and protégés: The key to successful mentoring programs. *Kappa Delta Pi Record*, 27(1), 21-23, doi: 10.1080/00228958.1990.10518620
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a par: efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, autoconceito e autoestima de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade*. Lisboa: ISPA.
- Monteiro, V. (2012). Promoção do autoconceito e autoestima através de um programa de leitura a par. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 147-155. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Moore, K. M., & Amey, M. J. (1988). Some faculty leaders are born women. In M. A. D. Sagaria (Ed.), *Empowering women: Leadership development strategies on campus. New directions for student services*, 44(pp. 39-50). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Moorjani, J. D., & Geryani, M. (2004). A study of life satisfaction and general well-being of college students. *Psycho Lingua*, 34, 66-70.
- Morales, D. X., Grneski, S. E., & Collins, T. W. (2017). Faculty Motivation to Mentor Students Through Undergraduate Research Programs: A Study of Enabling and Constraining Factors. *Research High Education*, 58, 520-544.
- Moreira, M. L., & Favinha, M (2015). Desenvolver relações positivas com os alunos: o caminho para a cooperação e o sucesso académico. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (754-765). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário

- Morton, N., Vincent, W., Schiessel Harvey, N., & Curzon, R. (2017). Thank you Taking the time to understand: A critical reflection on Peer-led Interventions in Early Experiences of Higher Education. *International Journal of Construction Education and Research*, 13(3), 163-179.
- Moses, Y. T. (1989). *Black women in academe: Issues and strategies*. Washington, DC: Association of American Colleges.
- Mullen, C. A. (2009). Re-Imaging the human dimensions of mentoring: A framework for research administration and the academy. *The Journal of Research Administration*, 1(XL), 10-31.
- Mullen, C. A., & Hutinger, J. L. (2008). At the tipping point? Role of formal faculty mentoring in changing university research cultures. *Journal of In-service Education*, 34(2), 181-204.
- Mullen, E. J. (1994). Framing the mentoring relationship as an information exchange. *Human Resource Management Review*, 4, 257-81.
- Mullen, E. J., & Noe, R. A. (1999). The mentoring information exchange: When do mentors seek information from their protégés? *Journal of Organization Behavior*, 20, 233-42.
- Murray, C., & Staniland, K. (2010). Mentorship: Past, Present and Future. In *The Nurse Mentor and Reviewer Update Handbook* (3-16). First Edition. Open University Press: Maidenhead, Beshire.
- Myers, D. G. (1987). *Social Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Myers, D. W., & Humphreys, N. J. (1985). The caveats in mentorship. *Business Horizons*, 28, 9-14.
- Nakkula, M. J., & Harris, J. T. (2005). Assessment of mentoring relationships. In D. L. DuBois, & M. J. Karcher (Eds.), in *The handbook of youth mentoring* (pp. 100-117). California: Sage Publications.
- Nelson, B., Dunn, R., Griggs, S. A., Primavera, L., Fitzpatrick, M., Bacilious, Z., & Miller, R. (1993). Effects of learning style intervention on college students retention and achievement. *Journal of College Student Development*, 34, 364-369.
- Nelson, D., & Nelson, K. (2003). *Emotional intelligence skills: Significant factors in freshmen achievement and retention*. Anaheim, CA: American Counseling Association.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. 6, 206-218.
- Newby, T. J., & Heide, A. (1992). The value of mentoring. Performance Improvement. *Quarterly*, 5(4), 2-15.
- Newton, F. B., & Smith, J. H. (1996). Principles and strategies for enhancing student learning. *New Directions for Student Services*, 75, 19-32.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nico, J. B. (2000). O conforto acadêmico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Orgs.), *Transição para o ensino superior* (pp. 161-166). Braga, Portugal: Reitoria da Universidade do Minho.

- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). *Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory and research in Education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457-479.
- Noe, R. A., Greenberger, D. B., & Wang, S. (2002). Mentoring: A review of the literature and research agenda. In G. R. Ferris, & J. J. Martocchio (Eds.), *Research in Personnel and Human Resource Management*, 20 (pp. 129-173). Oxford, UK: JAI Press.
- Noel, L., Levitz, R., & Saluri, D. (1985). *Increasing student retention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nora, A., & Crisp, G. (2007). Mentoring Students: Conceptualizing and Validating the Multi-Dimensions of a Support System. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 9(3), 337-356. <https://doi.org/10.2190/CS.9.3.e>
- Nora, A., Crisp, G. (2007) Mentoring students: Conceptualizing and validating the multi-dimensions of a support system. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice* 9(3): 337-356. doi:10.2190/CS.9.3.e.
- Noronha, A. P., Martins, D. F., Gurgel, M. A., & Ambiel, R. M. (2009). Estudo correlacional entre interesses profissionais e vivências acadêmicas no Ensino Superior. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 143-154.
- Nunez, A. (2006). Assessment of the Efficacy of a Peer Mentoring Program in a university setting. *The Spanish Journal of psychology*, 13(2).
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. 2nd Edition. New York: McGraw-Hill.
- Ojeda, L., Flores, L. Y., & Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 61-71.
- Olian, J. D., Carroll, S. J., Giannantonio, C. M., & Feren, D. B. (1988). What do protégés look for in a mentor? Results of three experimental studies. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 15-37.
- Olszewski-Kubilius, P. (2003). Special summer and saturday programs for gifted students. In N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 219-228). Boston: Allyn & Bacon.
- Orland-Barak, L., & Klein S. (2005). The expressed and the realized: Mentors representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21, 379-402.
- Orly, M. (2008). Mentoring mentors as a tool for personal and professional empowerment in teacher education. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 6(1), 1-18.
- Overejo, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Ozsevec, L. C., & Azakli, T. K. (2018). An investigation on the Vocational High School Students Learning Approaches in Terms of Various Variables. *Universal Journal of Educational Research* 6(1), 184-189.

- Pagan, R., & Edwards-Wilson, R. (2008). A mentoring program for remedial students. *Journal of College Students. Journal of College Student Retention*, 4, 207-226.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Paquet, Y., Carbonneau, N., & Vallerand, R. J. (eds.) (2016). *Théorie de l'autodétermination: Aspects théoriques et appliqués*. Bruxelles: DeBoeck.
- Park, H., Liao, M., & Crosby, S. D. (2017). The Impact of Big Brothers Big Sisters programs on youth development: an application of the model of homogeneity/diversity relationships. *Children and Youth Services Review*, 82, 60-68. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.009>.
- Parra, G. R., DuBois, D. L., Neville, H. A., & Pugh-Lilly, A. O. (2002). Mentoring Relationships for youth: Investigation of a process-oriented model. *Journal of Community Psychology*, 30, 367-388. doi: 10.1111/j.1467-8721.2008.00585.x.
- Parry, V. (2005). *The Truth about hormones*. London: Atlantic Books.
- Parsloe, E., & Wray, M. (2000). *Coaching and Mentoring*. Management Books: Guilford.
- Pascarella, E. T. (1984). Reassessing the effects of living on campus versus commuting to college: A causal modeling approach. *Review of Higher Education*, 7, 247-260.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*, vol. 1 (pp. 1-61). New York: Agathon.
- Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A multi-institutional path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20, 87-102.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How College affects students*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1992). Designing colleges for greater learning. *Planning for Higher Education*, 20, 1-6.
- Pasquali, L. (1999). *Análise factorial: um manual teórico-prático*. Brasília: Editora Unb.
- Passmore, J., Peterson, D. B., & Freire, T. (2013). *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring*. John Wiley & Sons, Ltd, the Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex. UK.
- Paul, E. L., & Kelleher, M. (1995). Precollege concerns about losing and making friends in college: Implications for friendship satisfaction and self-esteem during the college transition. *Journal of College Student Development*, 36(6), 513-521.
- Payne, S. C., & Huffman, H. A. (2005). A longitudinal examination of the influence of mentoring on organizational commitment and turnover. *Academy of Management Journal*, 48, 158-168.
- Pearson, R. E. (1990). *Counseling and social support: Perspectives and practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Peixoto, F. (1998). Autoconceito, autoestima e resultados escolares: a influência da repetência no autoconceito e na autoestima de adolescentes. In *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51-69). Lisboa: ISPA.

- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de autoconceito e autoestima. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 7, 633-640.
- Peixoto, L. M. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar. Auto-conceito académico, aspiração-expectação académica, atitude face ao estudo e à ocupação*. Braga: APPACDM.
- Peny, W. G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. Troy, Mo., Holt, Rinehart & Winston. *Personality and Social Psychology*, 34, 191-198.
- Pereira, A. (1997). Stress and Coping in helpers on a student "nightline service". *Counselling Psychology Quarterly* 14(1), 43-47.
- Pereira, A. S. (2005). Apoio ao estudante universitário: Peer counseling (experiência-piloto). *Psychologica*, 20, 113-124.
- Pereira, A. S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica: Apoio dos estudantes pares. Theoria poiesis praxis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perls, F. S. (1973). *The Gestalt approach and eyewitness to therapy*. Ben Lomond, CA: Science and Behavior Books.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003, 2008). *Análise de dados para Ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. 6ª edição. Edições Sílabo.
- Pfund, C., Pribbenow, C. M., Branchaw, J., Miller Lauffer, J., & Handelsman, J. (2006). The merits of training mentors. *Science*, 311, 473-474.
- Phan, H. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284-292.
- Philips, K., & Hendry, L. B. (2000). Making sense of mentoring of mentoring sense? Reflections on the mentoring process by adult mentors with young people. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 211-223.
- Phillion, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation*. Canada: University of Ottawa.
- Phillips-Jones, L. (1982). *Mentors and protégés*. New York: Arbor House.
- Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy and performance in Mathematics during secondary school. *Journal of Education Psychology*, 95(3), 289-603.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2008). *Competência percebida e realização escolar: que relação em alunos do ensino secundário?* Imprensa da Universidade de Coimbra. doi: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_52-1_21.
- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (1995). Inventário de desenvolvimento da Autonomia. *Provas Psicológicas em Portugal*, I, 271-286. Braga. APPORT.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 113-133). Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pitney, W. A., & Ehlers, G. G. (2004). A grounded theory study of the mentoring process involved with undergraduate athletic training students. *Journal of Athletic Training*, 39, 344-351.
- Pope, G., & Van Dyke, M. (1999). Mentoring...Value adding to the University. *Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association*, 13, 15-27.
- Popoli, L., & Knight, S. (2005). Mentoring faculty in academic medicine. A new paradigm? *Journal of General Internal Medicine*, 20(9), 866-70.
- Porta, D. D., & Keating, M. (2008). *Approaches and Methodologies in the Social Sciences. A Pluralist Perspective*. Cambridge University Press.
- Porta-Nova, R., & Fleming, M. M. (2009). *Adaptabilidade, competências pessoais e Bem estar psicológico de jovens do ensino superior na área das ciências da saúde*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pyryt, M. (2008). The Dabrowskian lens: implications for understanding gifted individuals. In Mendaglio, S. (Ed.) *Dabrowskian's theory of positive disintegration*, 175-182. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Pyryt, M. C. (2008). Self-concept. In J. A. Plucker, & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 595-601). Waco, TX: Prufrock Press.
- Ragins, B. R. (1994). Gender and Mentoring: a Research Agenda. Presented at the 40th Annual Meeting of the South Eastern Psychological Association, New Orleans, LA, April.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1991, 1994). Easier said than done: Gender differences in perceived barriers to gaining a mentor. *Academy of Management Journal*, 34, 939-51.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529-50.
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ragins, B. R., & Scandura, T. (1994). Gender differences in expected outcomes of mentoring relationships. *Academy of Management Journal*, 37, 957-71.
- Ragins, B. R., & Scandura, T. A. (1997). The way we were: Gender and the termination of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 82, 945-53.
- Ragins, B. R., & Scandura, T. A. (1999). Burden or blessing? Expected costs and benefits of being a mentor. *Journal of Organizational Behavior*, 20(4), 493-509.
- Ragins, B. R., & Sundstrom, E. (1989). Gender and power in organizations: A longitudinal perspective. *Psychological Bulletin*, 105, 51-88.
- Ragins, B. R., Cotton, J. L., & Miller, J. S. (2000). Marginal mentoring: the effects of type of mentor, quality of relationship and program design on work and career outcomes. *Academy of Management Journal*, 43, 1177-1194.
- Ragins, B. R., Lyness, K. S., & Winkel, D. E. (2010). Life spillovers: The influence of fear of home foreclosure, diversity and mentoring on work, career and life attitudes. *Under Review: Academy of Management Journal*.

- Ramani, S., Gruppen, L., & Krajickachur, E. K. (2006). Twelve tips for developing effective mentors. *Medical Teacher*, 28(5), 404-408.
- Randels, J., Carse, W., & Lease, J. E. (1992). Peer-tutor training: a model for business schools. *Journal of Business and Technical Communication*, 6, 337-353.
- Randolph, K. A., & Johnson, J. L. (2008). School-based mentoring programs: A review of the research. *Children & Schools*, 30, 177-185.
- Ray, J., & Kafka, S. (2014). *Life in college matters for life after college*. Retirado de <http://www.gallup.com/poll/168848/life-college-matters-life-college.aspx>.
- Ream, R. K., Lewis, J. L., Echeverria, B., & Page, R. N. (2014). Trust matters: Distinction and diversity in undergraduate science education. *Teachers College Record*, 116(5), 1-50.
- Reeve, J., Nix, A., & Hamm, H. (2003). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- Rego, A., & Souse, L. (2000). Desempenho de estudantes universitários. Um contributo empírico. *Revista de Educação*, 9(2), 93-98.
- Reigadas, E. T., & Santos, S. J. (2002). Latinos in Higher Education: An Evaluation of a University Faculty Mentoring Program. *Journal of Hispanic Higher Education*, 1(1), 40-50.
- Reis, H. (2001). Relationship experiences and emotional well-being. In C. Ryff, & B. Singer (Eds.), *Emotion, social relationships and health* (pp. 57-86). Oxford: Oxford University Press.
- Rhodes, J. E. (1994). Older and wiser: Mentoring relationships in childhood and adolescence. *The Journal of Primary Prevention*, 14, 187-195. doi: 10.1007/BF01324592.
- Rhodes, J. E. (2000, 2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2006). Understanding and facilitating the youth mentoring movement. *Social Policy Report*, 20(3), 203-220.
- Rhodes, J. E., Bogat, A., Roffman, J., Edelman, P., & Galasso, L. (2002). Youth mentoring in perspective: Introduction to special issue. *American Journal of Community Psychology*, 30, 149-155. doi: 10.1023/A:1014676726644.
- Rhodes, J. E., DuBois, D. L. (2006). Mentoring relationships and programs for youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 254-258.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006, 2009). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34, 691-707. doi: 10.1002/jcop.20124.
- Richardson, J. T. E., & Remédios, R. (2014). Achievement goals and approaches to studying: evidence from adult learners in distance education. *Distance Education*, 34(3), 271-289. doi: 10.1080/01587919.2013.835776.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring*, 8(2), 145-168.
- Roche, G. R. (1979). Much ado about mentors. *Harvard Business Review*, 57(1), 17-28.

- Rodger, S., & Tremblay, P. F. (2003). The Effects of a Peer Mentoring Program on Academic Success Among First Year Universities Students. *The Canadian Journal of Higher Education*, 33(3), 1-18.
- Rodriguez, M. C., & Maeda, Y. (2006). Meta-analysis of coefficient alpha. *Psychological Methods*, 11(3), 306-322.
- Rodriguez-Planas, N. (2017). School, drugs, mentoring and peers: Evidence from a randomized trial in the US. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 139, 166-182.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'Université de Masse*. Paris: L'Harmattan.
- Rosário, P. (2000). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 11-21.
- Rosário, P., Almeida, L. S., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., & Núñez, C. (2000). *As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: Uma investigação na Universidade do Minho*. (69-78). Braga: Universidade do Minho.
- Rose, G. L., & Ruksalis, A. (2003, 2008). Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale. *Research in Higher Education*, 44, 473-496.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Rowley, J. B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-2.
- Russel, A., & Petrie, M. (1992). Career Endeavour: Pursuing a cross-cultural life transition. *Journal of Educational Psychology*, 80, 420-430.
- Russel, J. E., & McManus, S. E. (2007). Peer mentoring relationships. In B. R. Ragins, & K. E. Kram (Eds.). In *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research and Practice* (pp. 273-98). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, R. J. (1989, 1982, 1995). Participation in intercollegiate athletics: affective outcomes. *Journal of College Student Development*, 30, 122-128.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality*, 43(3), 450-461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1985, 2000, 2000a, 2000b). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037//0003-066x.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020. Retirado de <http://www.idealibrary.com.on>.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49-66.

- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames, & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-51). New York: Academic Press.
- Sabot, R., & Wakeman-Linn, J. (1991). Grade inflation and course choice. *Journal of Economic Perspective*, 5, 159-70.
- Salinitri, G. (2005). The Effects of Formal Mentoring on the Retention Rates for First-year, low Achieving Students. *Canadian Journal of education*, 28, 853-873.
- Sánchez Mirón, B., & Boronat, M. J. (2014). Coaching Educativo: Modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XXI*, 17(1), 221-242. Madrid: UNED.
- Sands, R. G., Parson, L. A., & Duane, J. (1991). Faculty mentoring faculty in a public university. *Journal of Higher Education*, 62, 174-193.
- Sanford, N. (1962). *The American College*. New York: Atherton Press.
- Santos, E. S., & Ferreira, J. A. (1999). *College-to-work transition: Expectations and realities*. Comunicação apresentada na *American Psychological Convention*, Boston.
- Santos, L. T. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Obtido em 14 de outubro de 2014. Universidade do Minho.
- Santos, L. T. M. (2000). *Adaptação académica e rendimento escolar. Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Santos, L., & Almeida, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2(9/10), 205-217.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2004). Adaptação académica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. In C. C. Oliveira, J. P. Amaral, & T. Darmento (Orgs.), *Pedagogia em campus: contributos*. 51-70. Braga: Universidade do Minho.
- Santrock, J. W. (2008). *Educational Psychology*. Boston: McGraw-Hill.
- Sato, T., Eckert, K., & Turner, S. L. (2018). Perceptions of Black Students Athletes about Academic Mentorship at a predominantly white Institution in Higher Education. *Urban Review*, 1-25.
- Scandura, T. A. (1991). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 1-6.
- Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, 24, 449-67.
- Scandura, T., & Williams, E. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 448-68.
- Scanlon, L. (2009). Metaphors and mentoring: constructing a mentor typology from the perspective of students mentors. *Children and youth services review*, 88, 401-415.

- Scheirer, M. A., & Kraut, R. E. (1979). Increasing educational achievement via self-concept change. *Rev. Educ. Res.* 49, 131-150.
- Schleich, A. C. R. (2006). *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes* (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas: São Paulo.
- Schmidt, J. A., & Wolfe, J. S. (1980, 2004). The mentor partnership: discovery of professionalism. *NASPA Journal*, 17, 45-51.
- Schmidt, M. E., Marks, J. L., & Derrico, L. (2004). What a difference mentoring makes: service learning and engagement for college students. *Mentoring & Tutoring*, 12, 205-217.
- Schreiner, L. A. (2015). Positive and higher education: the contribution of positive psychology to student success and institutional effectiveness. In J. C. Wade, L. I. Marks, & R. D. Hetzel (Eds.), *Positive psychology on the college campus* (pp. 1-26). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Schunk, D. H. (1991, 1992, 1994). Self-efficacy and academic motivation. *Journal Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998, 2006). *Conclusions and future directions for academic interventions*. New-York: the Guilford Press.
- Seibert, S. (1999). The effectiveness of facilitated mentoring: A longitudinal quasi-experiment. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 483-502.
- Shandley, T. C. (1989). The use of mentors for leadership development. *NASPA Journal*, 27, 59-66.
- Shannon, N. D., Dehita, M. P. W., & Rebecca, M. J. (2015). Mentoring Undergraduate Scholars: A Pathway to Interdisciplinary Research? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(5), 427-440. doi: 10.1080/13611267.2015.1126166.
- Shavelson, R. J. (2003). Preface. In: Marsh, H. W., Craven, R., & McInerney, D. M. (Ed.). *International advances in self research (vol. I)*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal Educational Psychologist*, 74, 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shea, G. F. (2001). *Mentoring: Como desenvolver o comportamento bem sucedido do mentor*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Shojai, S., William, J. D., & Root, P. (2014). *Developmental Relationship Program: An Empirical Study of the Impact of Peer-Mentoring Programs*. Contemporary Issues in Education Research.
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Programa de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 157-176.
- Simão, A. M., Flores, A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Revista de Ciências da Educação*, 7, 75-87.

- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. (2002). *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. (2005). *Ambição para a excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Singh, R., Ragins, B. R., & Tharenou, P. (2009b). Who gets a mentor? A longitudinal assessment of the rising star effect. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 11-17.
- Sipe, C. L. (1996). *Mentoring: a synthesis of P/PV research: 1988-1995*. Retirado de www.ppv.org/ppv/publications/assets/40_publication.pdf.
- Skaalvik, E. M. (1997a). Issues in research on self-concept. In: Maehr, M., & Pintrich, P. R. (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, 10 (pp. 51-97), New York: JAI Press.
- Skaalvik, E. M. (1997b). Self-enhancing and self-defeating ego-orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions and anxiety. *Journal Educational Psychologist*, 89, 71-81.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2004). Self-concept and self-efficacy: A test to the internal/external frame of reference model and prediction of subsequent motivation and achievement. *Psychological Reports*, 95(3/2), 1187-1202.
- Skinner, B. F. (1953, 1974, 1993). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Smeltzer, S. C., Sharts-Hopko, N. C., Cantrell, M. A., Jenkinson, A., Wise, N. (2017). Perceptions of academic administrators of the effect of involvement in doctoral programs on faculty members research and work-life balance. *Nursing Outlook*, 65(6), 753-760.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24(1), 15-27.
- Soares, A., Oliveira, H., & Guimarães, C. (2000). Apoio psicossocial na transição para o Ensino Superior: um modelo integrado de serviços. In *Actas do Seminário "Transição para o Ensino Superior"* (pp. 223-229). Braga: Universidade do Minho.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: Uso da escala de motivação académica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(8), 25-38.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Duriez, B., Luyten, P., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: the mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38, 487-498.
- Speizer, J. J. (1981). Role models, mentors and sponsors: The elusive concepts. *Signs* 6(4), 692-712.
- Stelter, R. L., Kupersmidt, J. B., & Stump, K. N. (2018). Supporting Mentoring Relationships of Youth in foster care: Do program practices predict match length? *American Journal of Community Psychology*, 61(3/4), 398-410.
- Stoynoff, S. (1996). Self-regulated learning strategies of international students: A study of high-and low-achievers. *College Student Journal*, 30, 329-336.
- Straub, C. (1987). Women's development of autonomy and Chickering theory. *Journal of College Student Personnel*, 28, 198-204.

- Stukas, A. A., & Tanti, C. (2005). Recruiting and sustaining volunteer mentors. In D. L. Dubois, & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 235-250). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sullivan, H. S. (1947). *Conceptions of Modern Psychiatry: The First William Alanson White Memorial Lectures*. Washington, DC: William Alanson White Psychiatric Foundation.
- Taylor, D. L. (1995). A comparison of college athletic participants and nonparticipants on self-esteem. *Journal of College Student Personnel*, 26, 444-451.
- Teixeira, C., Castro, M. L., & Castro Soares, N. (2007). *O estudante universitário brasileiro*. Appris Editora.
- Tenenbaum, H. R. (2001). Mentoring Relationships in Graduate School. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 326-341.
- Tepper, K., Shaffer, B. C., & Tepper, B. J. (1996). Latent structure of mentoring function scales. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 848-57.
- Terenzini, P. T., & Wright, Th. M. (1987). Influences on students' academic growth during four years of college. *Research in Higher Education*, 26(2), 161-179.
- Terrion, L. J., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149-164.
- Thevenin, M. K., Elliott, J. W., & Bigelow, B. F. (2016). Mentors, Role Models and observed differences in Student's construction Education, Self-Efficacy and Motivation. *International Journal of Construction Education and Research*, 12(3), 162-178. doi: 10.1080/15578771.2015.
- Tindall, J. A. (1995, 2009). *Peer programs: an in-depth look at peer helping-planning, implementation, and administration*. Bristol: PA, Accelerated Development.
- Ting, S. X., Feng, L., & Qin, W. (2017). The effect of entrepreneur mentoring and its determinants in the Chinese context. *Management Decision*, 55(7), 1410-1425.
- Ting, S-M. R., & Robinson, T. L. (1998). First-year academic success: A prediction combining cognitive and psychosocial variables for Caucasian and African American students. *Journal of College Student Development*, 39(6), 599-610.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125. doi:10.3102/00346543045001089.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2nded.). Chicago, University of Chicago Press.
- Tomhinson-Clarke, A. C. (1998). *Individual, Environmental and Cultural Predictors of College Adjustment for Asian, Latino and White Students*. University of Minnesota. (Unpublished doctoral dissertation).
- Topping, K. (2007). Peer-assisted learning. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology*, 46, 55-58.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.

- Torrance, E. P. (1984). *Mentor Relationships*. New York: Bearly.
- Torre, E. L. (1992). Exploring gender-related concerns of campus woman leaders. *Journal of College Student Development*, 33, 555-556.
- Treston, H. (1999). Peer mentoring: Making a difference at James Cook university, cairns: It's moments like these you need mentors. *Innovations in Education and Training International*, 36(3), 236-243.
- Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. York: HEA.
- Turban, DE. B., & Dougherty, T. W. (1994). Role of protégé personality in receipt of mentoring and career success. *Academy of Management Journal*, 37, 688-702.
- Turner & James, B. (1990). Correlation of graduating grade point average, job satisfaction and life satisfaction of pharmacy graduates. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 54, 293-298.
- Upcraft, M. L., & Gradner, J. N. (1989). A comprehensive approach to enhancing freshman success. In M. L. Upcraft, & Associates (Eds.), *The freshman year experience*. Helping students survive and succeed in college. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vallerand, R. J. (2017). Préface du livre de J. Reeve. *Psychologie de la motivation et des émotions*. Louvain-la-Neuve, Belgique: DeBoek.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1990). Construction et validation de l'Échelle de Satisfaction dans les Études. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 22, 295-306.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). On the predictive effects of intrinsic, extrinsic and amotivational styles on behavior: a prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1987). *Vers une conceptualisation tripartite de la MI à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations*. Manuscrit inédit, Laboratoire de Psychologie Sociale, Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, R. J., & Halliwell, W. R. (1983). Formulations théoriques contemporaines en motivation intrinsèque: revue et critique. *Psychologie Canadienne*, 24, 243-256.
- Vallerand, R. J., & Miquelon, P. (2016). Le Modèle Hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. In Y. Paquet, N. Carbonneau, & R. J. Vallerand (Eds.), *Theorie de l'autodetermination: Aspects theoriques et appliqués*. Bruxelles: DeBoek.
- Vallerand, R. J., & O'Connor, B. P. (1989). Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings. *Canadian Psychology*, 30(3), 538-550.
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sports Psychology*, 6, 94-102.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. (Eds), (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, QC: Études Vivantes.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en education (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science* 21(3). 323-349.

- Vallerand, R. J., Carbonneau, N., & Lafrenière, M-A. K. (2009). La théorie de l'autodétermination et le Modèle Hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque: Perspectives intégratives. In P. Carré, & F. Fenouillet (Eds.), *Traité de la Psychologie de la Motivation* (pp. 47-66). Paris: Dunod.
- Vallerand, R. J., Carbonneau, N., & Paquet, Y. (2016). Perspectives de conclusion. In Y. Paquet, N. Carbonneau, & R. J. Vallerand (Eds.), *Théorie de l'autodétermination: Aspects théoriques et appliqués*. Bruxelles: DeBoek.
- Vallerand, R. J., Carbonneau, N., & Paquet, Y. (2016). Un ouvrage en français sur la théorie de l'autodétermination: Une nécessité. In Y. Paquet, N. Carbonneau, & R. J. Vallerand (Eds.), *Théorie de l'autodétermination: Aspects théoriques et appliqués*. Bruxelles: DeBoek.
- Vallerand, R. J., Houliort, N., & Forest, J. (2014). Passion for work: Determinants and outcomes. In M. Gagné (Ed.), *Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation and Self-Determination Theory* (pp. 85-108). New York: Oxford University Press.
- Vallerand, R. J., Koestner, R., & Pelletier, L. G. (2008). Reflections on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257-262.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vansteenkiste, M., Matos, L., Lens, W., & Soenens, B. (2004, 2005, 2006, 2007). Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: the conflicting role of task and ego involvement. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 771-794.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends and future directions. In T. C. Urdan, & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, v. 16A - *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105-165). London, UK: Emerald Group Publishing.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2005). Métodos de estudo em alunos do 1º ano de Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9, 195-202.
- Veiga Simão, A. M., & Flores, M. A. (2006). O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem por dispositivos participativos. *Ciências & Letras*, 40, 229-251.
- Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment. Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28-42.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society, the development of higher psychological processes*. England: Harvard University Press.
- Wallace Susan & Gravells Jonathan (2005). Professional Development. Lifelong Learning Sector: Mentoring. *Revista de Ciências da Educação*, 7, 137-140.
- Wallace, D. (2000). Clearing a path to success: Deconstructing borders through undergraduate mentoring. *The Review of Higher Education*, 24(1), 87-102.

- Wallace, D., Abel, R., & Ropers-Huilman, B. (2000). Clearing a path for success; deconstructing borders through undergraduate mentoring. *Review of Higher Education*, 24, 87-102.
- Wallace, S., & Gravells, J. (2005). *Professional Development. Lifelong Learning Sector: Mentoring*. Exeter: Learning Matters.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring: A review and directions for future research. In J. Martocchio & J. Ferris (Eds.), *Research in Personnel and Human Resources Management* 22 (pp. 39-124). Oxford: Elsevier Science.
- Ward, E. G. (2012). The Intergenerational Transmission of Inspiration: Reflections on the Origin of a Peer-Mentoring Project. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 99-113.
- Waters, L., McCabe, M., Kjellerup, D., & Kiellerup, S. (2002). The role of formal mentoring on business success and self-esteem in participants of a new business start-up program. *Journal of Business and Psychology*, 17(1), 107-21.
- Webber, K. L., & Rogers, S. M. (2018). Gender Differences in Faculty Member Job Satisfaction: Equity Forestalled? *Research in Higher Education*, 59, 1105. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9494-2>
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of Theory and Research* (vol. 5, pp. 289-322). New York: Agathon.
- Weinberg, F., & Lankau, M. (2005, 2011). Formal mentoring programs: A mentor-centric and longitudinal analysis. *Journal of Management*, 37(6), 1527-1557.
- Weinstein, C. E., Dierking, D., Husman, J., Roska, L., & Powdrill, L. (1998). The impact of a course in strategic learning on the long-term retention of college students. *Journal of College Student Development*, 41(2), 202-204.
- Welling, H. (1997). *Mentorado em Portugal* [On-Line]. Retirado de <http://www.indeks.pt/mentorado.htm>
- Wertsch, V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.
- Wheatley, M. J. (2006). Leadership lessons from the real world. *Journal of workplace learning*, 12, 254-260.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wigfield, A. k., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., & Freedman-Doan, C., (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: L A 3-year study. *Journal Educational Psychologist*, 89, 451-469.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Journal Educational Psychologist*, 26, 233-261.
- Wiley, D. A. (1973). *Statistics in Biology and Psychology*. Academics Publishers.
- Williams, G. C. (2002). Improving patients' health through supporting the autonomy of patients and providers. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 233-254). Rochester, NY, US: University of Rochester Press.

- Wilson, J. A., & Elman, N. (1990, 2002). Organizational benefits of mentoring. *Academy of Management Executive*, 4, 88-94.
- Wintre, M. G., & Sugar, L. A. (2000). Relationships with parents, personality and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41(2), 202-214.
- Wood, D., & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), 5-12.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston: Pearson Education.
- Wright, P. B., & Leroux, J. A. (1997). The self-concept of gifted adolescents in a congregated program. *Gifted Child Quarterly*, 41, 83-94.
- Yancey, A. K., Siegel, J. M., & McDaniel, K. L. (2002). Role models, ethnic identity and health risk behaviors in urban adolescents. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156(19), 55-61.
- Yomtov, D., Plunkett, S. W., Efrat, R., & Marin, A. G. (2017). Can Peer Mentors Improve First-Year Experiences of University Students? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(1), 25-44. <https://doi.org/10.1177/1521025115611398>
- York, T., Gibson, C. E., & Rankin, S. (2018). Defining and Measuring Academic success. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 20(5).
- Young, C. Y., & Wright, J. V. (2001). Mentoring: The components for success. *Journal of Instructional Psychology*, 28(3), 202-206.
- Young, J. W. (1994). *Predictors of minority student's academic achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- Zachary, L. J. (2001). *The Mentor's Guide: facilitating Effective Learning Relationships*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Zagumny, M. J. (1993). Mentoring as a tool for change: A social learning perspective. *Organization Development Journal*, 11, 43-8.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: as review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12, 237-68.
- Zenorine, R. da P. C., & Santos, A. A. A. (2004). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In Mercuri, E., & Polydoro, A. J. (Orgs.), *Estudantes Universitários: características e experiências de formação* (pp. 67-86). Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Zey, M. G. (1984). *The mentor connection*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Zey, M. G. (1988). A mentor for all reasons. *Personal Journal*, 67(1), 46-51.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., & Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 221-243.

ANEXOS

ANEXO A– EMA

Esta escala apresenta situações e comportamentos descritivos das razões, importância e expectativas dos estudantes para frequentarem a Universidade. É importante que responda com sinceridade.

INSTRUÇÃO: Assinale, em cada afirmação a opção que corresponde ao seu grau de acordo ou de desacordo considerando a seguinte questão: **Porque é que vai à Universidade?**

		Discordo totalmente	Discordo muito	Nem concordo nem discordo	Concordo muito	Concordo totalmente
1	Eu vou à Universidade pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com professores.					
2	Porque acho que a formação universitária ajuda-me a ter uma melhor preparação para a carreira que escolhi.					
3	Eu vou à Universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o meu curso.					
4	Porque preciso do diploma para conseguir uma ocupação no futuro.					
5	Sinceramente, eu não sei porque é que eu vou à Universidade.					
6	Ir à Universidade é um prazer para mim.					
7	Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto.					
8	Eu vou à Universidade porque me sinto envergonhado se não o fizer.					
9	A fim de obter um emprego de prestígio, no futuro.					

		Discordo totalmente	Discordo muito	Nem concordo nem discordo	Concordo muito	Concordo totalmente
10	Eu realmente sinto que estou a perder o meu tempo na Universidade.					
11	Eu gosto muito de ir à Universidade.					
12	Porque isso me ajudará a escolher melhor a minha orientação profissional.					
13	Eu vou à Universidade para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.					
14	Porque quero levar uma boa vida no futuro.					
15	Eu já tive boas razões para vir à Universidade mas agora tenho dúvidas sobre continuar.					
16	Eu vou à Universidade porque tenho muito interesse em aprender.					
17	Porque eu creio que a formação universitária aumentará a minha competência como profissional.					
18	Eu vou à Universidade porque quando eu sou bem-sucedido isso faz-me sentir importante.					
19	A fim de ter uma boa remuneração no futuro.					
20	Eu não vejo por que razão devo ir à Universidade.					
21	Eu vou à Universidade porque sinto prazer em ampliar os meus conhecimentos.					
22	Porque é importante para atingir os meus objetivos pessoais.					

		Discordo totalmente	Discordo muito	Nem concordo nem discordo	Concordo muito	Concordo totalmente
23	Eu vou à Universidade porque quero provar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.					
24	Ver os meus amigos é o principal motivo pelo qual eu vou à Universidade.					
25	Eu não sei, não percebo o que estou a fazer na Universidade.					
26	Eu vou à Universidade porque foi isso que escolhi para mim.					
27	Porque é importante para obter os meus objetivos profissionais.					
28	Eu vou à Universidade porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno falhado.					
29	Eu vou à Universidade porque a presença é obrigatória.					
30	Eu não vejo qualquer interesse para a minha vida em estar na Universidade.					

ANEXO B – QUESTIONÁRIO COMO EU SOU

COMO EU SOU

Idade _____ Sexo _____ Trabalhador-estudante Sim ☐ Não ☐

Data _____ Curso Frequentado _____ Ano _____

As afirmações que se seguem permitem aos estudantes universitários descrever-se a si próprios. Não há respostas certas ou erradas, dado que os estudantes são diferentes uns dos outros. Por favor, leia a frase completa na horizontal. Primeiro, decida qual das duas partes de cada afirmação o descreve melhor; depois, considere essa parte da frase e verifique se é, para si, parcialmente verdadeira ou totalmente verdadeira. Deve apenas marcar **UM** dos quatro espaços em cada uma das afirmações. Pense como você é no ambiente universitário, à medida que for lendo e dando uma resposta.

	TOTALMENTE VERDADEIRA PARA MIM	PARCIALMENTE VERDADEIRA PARA MIM			PARCIALMENTE VERDADEIRA PARA MIM	TOTALMENTE VERDADEIRA PARA MIM
1.	☐	☐	Alguns estudantes gostam do tipo de pessoa que são	MAS	Outros estudantes desejariam ser diferentes	☐
2.	☐	☐	Alguns estudantes não estão muito orgulhosos do trabalho que fazem	MAS	Outros estudantes estão muito orgulhosos do trabalho que fazem	☐
3.	☐	☐	Alguns estudantes sentem-se confiantes em como dominam o trabalho do seu curso	MAS	Outros estudantes não se sentem tão confiantes	☐
4.	☐	☐	Alguns estudantes não estão satisfeitos com as suas competências sociais	MAS	Outros estudantes acham que as suas competências sociais são adequadas	☐
5.	☐	☐	Alguns estudantes não se sentem felizes com a sua aparência	MAS	Outros estudantes sentem-se felizes com a sua aparência	☐
6.	☐	☐	Alguns estudantes gostam da forma como agem quando estão na presença dos pais	MAS	Outros estudantes gostariam de agir de outro modo quando estão na presença dos pais	☐
7.	☐	☐	Alguns estudantes ficam sozinhos porque não têm um amigo íntimo com quem partilhar coisas	MAS	Outros estudantes não costumam estar sozinhos porque têm um amigo íntimo com quem partilhar coisas	☐
8.	☐	☐	Alguns estudantes sentem que são tão espertos ou mais que os outros estudantes	MAS	Outros estudantes questionam se são tão espertos como os outros	☐
9.	☐	☐	Alguns estudantes questionam, muitas vezes, a moralidade do seu comportamento	MAS	Outros estudantes sentem que o seu comportamento é, habitualmente, moral	☐
10.	☐	☐	Alguns estudantes pensam que as pessoas por quem sentem atracção amorosa, virão a sentir-se atraídas por eles	MAS	Outros estudantes preocupam-se se as pessoas por quem sentem atracção amorosa, se sentirão atraídas por eles	☐

Neeman & Harter: SPPCS: Self-Perception Profile for College Students

Versão autorizada adaptada por Alexandra Figueiredo de Barros

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

	TOTALMENTE VERDADEIRA PARA MIM	PARCIALMENTE VERDADEIRA PARA MIM			PARCIALMENTE VERDADEIRA PARA MIM	TOTALMENTE VERDADEIRA PARA MIM
11	☐	☐	Quando alguns estudantes fazem alguma coisa estúpida que depois parece muito engraçada, dificilmente se riem deles próprios	MAS	Quando outros estudantes fazem alguma coisa estúpida que depois parece muito engraçada, facilmente se riem deles próprios	☐
12	☐	☐	Alguns estudantes sentem que são tão criativos ou mais que os outros estudantes	MAS	Outros estudantes questionam se são tão criativos como os outros	☐
13	☐	☐	Alguns estudantes sentem que poderiam ter um bom desempenho em quase todas as actividades desportivas que nunca tentaram antes	MAS	Outros estudantes receiam não conseguir um bom desempenho em actividades desportivas que nunca tentaram	☐
14	☐	☐	Alguns estudantes sentem-se, frequentemente, desiludidos consigo próprios	MAS	Outros estudantes sentem-se, habitualmente, satisfeitos consigo próprios	☐
15	☐	☐	Alguns estudantes sentem que são muito bons profissionais	MAS	Outros estudantes preocupam-se se serão capazes de desempenhar o seu trabalho	☐
16	☐	☐	Alguns estudantes são muito bons nos seus estudos	MAS	Outros estudantes não são muito bons nos seus estudos	☐
17	☐	☐	Alguns estudantes têm dificuldade em fazer novos amigos	MAS	Outros estudantes são capazes de fazer novos amigos, com facilidade	☐
18	☐	☐	Alguns estudantes estão satisfeitos com a sua altura e peso	MAS	Outros estudantes gostariam que a sua altura ou o peso fosse diferente	☐
19	☐	☐	Alguns estudantes acham difícil agir com naturalidade quando estão perto dos pais	MAS	Outros estudantes acham fácil agir com naturalidade quando estão perto dos pais	☐
20	☐	☐	Alguns estudantes são capazes de fazer amigos íntimos em quem possam realmente confiar	MAS	Outros estudantes acham difícil fazer amigos íntimos em quem possam realmente confiar	☐
21	☐	☐	Alguns estudantes não se acham mentalmente muito capazes	MAS	Outros estudantes acham-se mentalmente muito capazes	☐

Neeman & Harter: SPPCS: Self-Perception Profile for College Students

Versão autorizada adaptada por Alexandra Figueiredo de Barros

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

	TOTALMENTE VERDADEIRA PARA MIM	PARCIALMENTE VERDADEIRA PARA MIM			PARCIALMENTE VERDADEIRA PARA MIM	TOTALMENTE VERDADEIRA PARA MIM
22	☐	☐	Alguns estudantes habitualmente fazem o que é moralmente correcto.	MAS	Outros estudantes às vezes, não fazem o que sabem que é moralmente correcto	☐
23	☐	☐	Alguns estudantes têm dificuldade em estabelecer relações amorosas	MAS	Outros estudantes não têm dificuldade em estabelecer relações amorosas	☐
24	☐	☐	Alguns estudantes não se importam de ser "gozados" (a brincar) pelos seus amigos	MAS	Outros estudantes ficam aborrecidos quando os seus amigos "gozam" (a brincar) com eles	☐
25	☐	☐	Alguns estudantes preocupam-se por não serem tão criativos ou inventivos como as outras pessoas	MAS	Outros estudantes sentem que são muito criativos e inventivos	☐
26	☐	☐	Alguns estudantes não acham que são muito atléticos	MAS	Outros estudantes acham que são atléticos	☐
27	☐	☐	Alguns estudantes, em geral, gostam de si próprios como pessoas	MAS	Outros estudantes, muitas vezes, não gostam de si próprios como pessoas	☐
28	☐	☐	Alguns estudantes sentem-se confiantes na sua capacidade para fazer um novo trabalho	MAS	Outros estudantes preocupam-se se serão capazes de fazer um trabalho que nunca tenham tentado antes	☐
29	☐	☐	Alguns estudantes têm dificuldade em cumprir com os trabalhos escolares a fazer em casa	MAS	Outros estudantes raramente têm dificuldade com os trabalhos escolares a fazer em casa	☐
30	☐	☐	Alguns estudantes gostam da forma como interagem com as outras pessoas	MAS	Outros estudantes gostariam que a forma como interagem com as outras pessoas fosse diferente	☐
31	☐	☐	Alguns estudantes gostariam que o seu corpo fosse diferente	MAS	Outros estudantes gostam que o seu corpo seja como é	☐
32	☐	☐	Alguns estudantes sentem-se bem a ser eles próprios, quando estão perto dos seus pais	MAS	Outros estudantes têm dificuldade em ser eles próprios, quando estão perto dos pais	☐

	TOTALMENTE VERDADEIRA PARA MIM	PARCIALMENTE VERDADEIRA PARA MIM			PARCIALMENTE VERDADEIRA PARA MIM	TOTALMENTE VERDADEIRA PARA MIM
33.	☐	☐	Alguns estudantes não têm um amigo próximo com quem partilhar os seus pensamentos e sentimentos pessoais	MAS	Outros estudantes têm um amigo suficientemente próximo com quem partilhar pensamentos que são mesmo pessoais	☐
34.	☐	☐	Alguns estudantes acham que são tão ou mais intelectualmente brilhantes que a maior parte das pessoas	MAS	Outros estudantes questionam se são tão intelectualmente brilhantes como os outros	☐
35.	☐	☐	Alguns estudantes gostariam de ser, moralmente, melhores	MAS	Outros estudantes pensam que são suficientemente morais	☐
36.	☐	☐	Alguns estudantes têm a capacidade de desenvolver relações amorosas	MAS	Outros estudantes não acham fácil desenvolver relações amorosas	☐
37.	☐	☐	Alguns estudantes acham difícil rir-se das coisas ridículas ou palermas que fazem	MAS	Outros estudantes acham fácil rir-se de si próprios	☐
38.	☐	☐	Alguns estudantes não se acham muito inventivos	MAS	Outros estudantes acham que são muito inventivos	☐
39.	☐	☐	Alguns estudantes acham que são melhores que os outros, nos desportos	MAS	Outros estudantes não acham que consigam jogar tão bem como os outros	☐
40.	☐	☐	Alguns estudantes gostam realmente da forma como conduzem a sua vida	MAS	Outros estudantes, muitas vezes, não gostam da forma como conduzem a sua vida	☐
41.	☐	☐	Alguns estudantes não estão satisfeitos com a forma como fazem o seu trabalho	MAS	Outros estudantes estão bastante satisfeitos com a forma como fazem o seu trabalho	☐
42.	☐	☐	Alguns estudantes, por vezes, não se sentem intelectualmente competentes nos seus estudos	MAS	Outros estudantes, sentem-se, em geral, intelectualmente competentes nos seus estudos	☐
43.	☐	☐	Alguns estudantes sentem que são socialmente aceites por muitas pessoas	MAS	Outros estudantes desejariam que mais pessoas os aceitassem	☐

	TOTALMENTE VERDADEIRA PARA MIM	PARCIALMENTE VERDADEIRA PARA MIM			PARCIALMENTE VERDADEIRA PARA MIM	TOTALMENTE VERDADEIRA PARA MIM
44.	☐	☐	Alguns estudantes gostam da sua aparência física tal como está	MAS	Outros estudantes não gostam da sua aparência física	☐
45.	☐	☐	Alguns estudantes acham que são incapazes de se dar com os seus pais	MAS	Outros estudantes dão-se muito bem com os seus pais	☐
46.	☐	☐	Alguns estudantes são capazes de fazer amigos realmente íntimos	MAS	Outros estudantes têm dificuldade em fazer amigos realmente íntimos	☐
47.	☐	☐	Alguns estudantes gostariam realmente de ser diferentes	MAS	Outros estudantes são muito felizes sendo como são	☐
48.	☐	☐	Alguns estudantes questionam se são muito inteligentes	MAS	Outros estudantes acham que são inteligentes	☐
49.	☐	☐	Alguns estudantes vivem de acordo com os seus padrões morais	MAS	Outros estudantes têm dificuldade em viver de acordo com os seus padrões morais	☐
50.	☐	☐	Alguns estudantes preocupam-se se não vão ser correspondidos quando estão interessados numa relação amorosa com alguém	MAS	Outros estudantes sentem que serão correspondidos quando estão interessados numa relação amorosa com alguém	☐
51.	☐	☐	Alguns estudantes conseguem realmente rir-se de algumas coisas que fazem	MAS	Outros estudantes têm dificuldade em rir-se de si próprios	☐
52.	☐	☐	Alguns estudantes sentem que têm muitas ideias originais	MAS	Outros estudantes questionam se as suas ideias são muito originais	☐
53.	☐	☐	Alguns estudantes não desempenham bem actividades que requerem capacidade física	MAS	Outros estudantes desempenham bem actividades que requerem capacidade física	☐
54.	☐	☐	Alguns estudantes estão, muitas vezes, insatisfeitos consigo próprios	MAS	Outros estudantes estão, habitualmente, satisfeitos consigo próprios	☐

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação à sua experiência enquanto estudante. Algumas questões têm a ver com aspetos relacionados com o meio académico, outras com aspetos fora do mesmo.

Responda a **todas as questões** tendo em conta o seu percurso e atual situação académica, fazendo um círculo na opção correspondente, de acordo com a seguinte **escala de 1 a 5**:

- 1** – Nada em consonância comigo; Totalmente em desacordo; Nunca se verifica
- 2** – Pouco em consonância comigo; Bastante em desacordo; Poucas vezes se verifica
- 3** – Algumas vezes de acordo e outras em desacordo; Algumas vezes verifica-se, outras não
- 4** – Bastante em consonância comigo; Bastante em acordo; Verifica-se bastantes vezes
- 5** – Sempre em consonância comigo; Totalmente de acordo; Verifica-se sempre

1. Faço amigos com facilidade na minha faculdade.	1	2	3	4	5
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi.	1	2	3	4	5
3. Mesmo que pudesse não mudaria de faculdade.	1	2	3	4	5
4. Apresento oscilações de humor.	1	2	3	4	5
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.	1	2	3	4	5
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas de turma.	1	2	3	4	5
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.	1	2	3	4	5
8. Tenho boas competências para a área profissional que escolhi.	1	2	3	4	5
9. Sinto-me triste ou abatido/a.	1	2	3	4	5
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.	1	2	3	4	5
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.	1	2	3	4	5
12. Gosto da faculdade que frequento.	1	2	3	4	5
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.	1	2	3	4	5

14. Sinto-me envolvido/a no curso que frequento.	1	2	3	4	5
15. Conheço bem os serviços existentes na minha faculdade.	1	2	3	4	5
16. Gostaria de concluir o curso na instituição que agora frequento.	1	2	3	4	5
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.	1	2	3	4	5
18. O curso em que me encontro foi determinado sobretudo pelas notas de acesso.	1	2	3	4	5
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.	1	2	3	4	5
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.	1	2	3	4	5
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.	1	2	3	4	5
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.	1	2	3	4	5
23. Sinto confiança em mim próprio/a.	1	2	3	4	5
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na faculdade.	1	2	3	4	5
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.	1	2	3	4	5
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.	1	2	3	4	5
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5
28. Tenho momentos de angústia.	1	2	3	4	5
29. Utilizo a biblioteca da minha faculdade.	1	2	3	4	5
30. Torna-se difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.	1	2	3	4	5
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.	1	2	3	4	5
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.	1	2	3	4	5
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.	1	2	3	4	5
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.	1	2	3	4	5
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas.	1	2	3	4	5
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldades em iniciar uma conversa.	1	2	3	4	5
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.	1	2	3	4	5

38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.	1	2	3	4	5
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.	1	2	3	4	5
40. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.	1	2	3	4	5
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.	1	2	3	4	5
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.	1	2	3	4	5
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.	1	2	3	4	5
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.	1	2	3	4	5
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.	1	2	3	4	5
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.	1	2	3	4	5
47. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames.	1	2	3	4	5
48. A biblioteca da minha faculdade está bem apetrechada.	1	2	3	4	5
49. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.	1	2	3	4	5
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha faculdade.	1	2	3	4	5
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.	1	2	3	4	5
52. Tenho dificuldade em tomar decisões.	1	2	3	4	5
53. Tenho boas competências de estudo.	1	2	3	4	5
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.	1	2	3	4	5
55. Tenho me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
56. Estou no curso que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
57. Sou pontual na chegada às aulas.	1	2	3	4	5
58. A minha faculdade tem boas infraestruturas.	1	2	3	4	5
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.	1	2	3	4	5
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1	2	3	4	5

ANEXO D— FOLHA DE AVALIAÇÃO MENSAL

TUTORES:

1. Atividades desenvolvidas com o mentorado:

Dificuldades sentidas:

ANEXO E – FICHA DO MENTOR

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Curso: _____

Ano: _____

Contacto: _____

PERFIL DO MENTOR:

1. Que oportunidades e desafios tem para oferecer ao seu mentor?

2. Que atividades prevê desenvolver ao longo do ano letivo?

3. Quanto tempo prevê dedicar ao seu mentorado por semana?

ANEXO F – OUTPUTS

Outputs EMA	322
Outputs SPPCS	345
Outputs QVA	392
Outputs Médias e ECT's	399