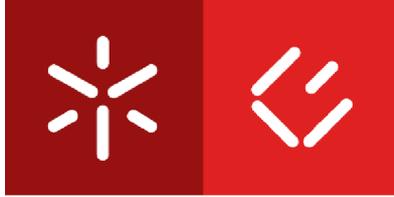




Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

Andreia Patrícia Soares da Rocha

***Mentoring: Definição de um perfil de mentor
no âmbito do programa Sagaz (Alento)***



Universidade do Minho
Escola de Economia e Gestão

Andreia Patrícia Soares da Rocha

***Mentoring: Definição de um perfil de mentor
no âmbito do programa Sagaz (Alento)***

Projeto de Mestrado
em Gestão de Recursos Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor João Leite Ribeiro

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, aos meus avós e ao meu irmão.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste tempo de muita reflexão e trabalho, esta é a altura em que nos debruçamos e pensamos em todos os que de uma forma direta ou indireta contribuíram para este projeto.

Assim, pretendo primeiramente agradecer à minha família, o cliché que fará sempre sentido. Nomeadamente aos meus pais por todo o apoio e sacrifício ao longo dos 5 anos e, ao meu irmão, que ainda não entende o porquê de eu continuar a estudar e, se isso alguma vez fará sentido. Aos meus avós paternos que infelizmente, já não estão presentes, mas sei que teriam orgulho. Aos meus avós maternos que me transmitem apoio e conhecimento. Aos meus tios/as e primo/as que fazem da família Soares a melhor família do mundo.

Ao meu orientador João Ribeiro, por toda a paciência, motivação e dedicação.

Quero obviamente deixar um agradecimento muito especial à Alento que, perante a dificuldade em encontrar uma organização foi a única que deu feedback positivo. Saliento que é uma organização composta por uma equipa fantástica, desde o Artur que me abriu as portas e que foi um mentor para mim, passando pela Andreia que sempre demonstrava várias visões sobre um assunto e o Nuno que me mostrou o lado prático e objetivo das coisas. Obrigada Alento!

Quero agradecer às minhas amigas de infância Lúcia e Soraia, como sempre um pilar. À família de Braga e em especial à minha colega de quarto Cecília. Não esqueço também a Sofia, que também posso considerar uma mentora muito especial. Quero ainda agradecer aos funcionários da UM com quem tive o privilégio de trabalhar, de aprender e de partilhar experiências. E aos professores com quem colaborei na Universidad Autónoma de Madrid.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Mentoring: Definição de um perfil de mentor no âmbito do programa Sagaz (Alento)

RESUMO

A competitividade dos mercados, a necessidade de aquisição e desenvolvimento de novas ferramentas e competências de trabalho, são alguns dos desafios para os profissionais atuais e, em simultâneo nos jovens que estão prestes a iniciar a sua carreira profissional.

Uma ferramenta utilizada para combater esta realidade é o *mentoring*, sendo uma vertente da formação que implica o domínio de várias competências por quem o maneja.

Este projeto está inserido no programa Sagaz, um programa de *mentoring* voluntário, lançado pela Alento em 2013. Neste programa são escolhidos um conjunto de intervenientes, entre os quais mentores. Assim, o objetivo principal deste projeto é a criação de um perfil de mentor, com base num descritivo de funções e num plano formativo.

Para o desenvolvimento do projeto foi adotada a metodologia qualitativa, em que a observação direta, a análise documental e as entrevistas foram utilizadas como técnicas para a recolha de dados.

Através das diversas técnicas foram realizadas 8 entrevistas e após a confrontação de todos os dados foi criado um descritivo de funções para o mentor e apresentado um plano formativo para o mesmo. Com estas ferramentas, criamos um perfil de mentor para o programa de *mentoring* voluntário aqui estudado.

Palavras-chave: competências, *mentoring*, mentor, perfil de mentor.

Mentoring: Definition of a mentor profile in Sagaz program (Alento)

ABSTRACT

The competitiveness of markets, the need to acquire and develop new tools and job skills, are some of the challenges for today's professionals and, at the same time, for young people who are about to start their professional career.

One tool used to combat this reality is mentoring, being a training part that involves mastery of several competences by those who manage it.

This project is part of the Sagaz program, a voluntary mentoring program, launched by Alento in 2013. In this program a number of stakeholders, including mentors, are chosen. Thus, the main objective of this project is the creation of a mentor profile, based on a descriptive of functions and a formative plan.

For the development of the project, a qualitative methodology was adopted, in which direct observation, documentary analysis and interviews were used as data collection techniques.

Through the different techniques, 8 interviews were carried out and after the confrontation of all the data, a descriptive of functions for the mentor was created and a training plan for the mentor was presented. With these tools, we have created a mentor profile for the volunteer mentoring program studied here.

Keywords: competencies, mentoring, mentor, mentor profile.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE QUADROS	xiii
1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Enquadramento e Apresentação do tema.....	15
1.2. Problemática, Objetivo e Pertinência do Tema de Projeto	15
1.3. Estrutura do Projeto	16
2. REVISÃO DA LITERATURA	19
2.1. Competência: origem, evolução, definição e discussão do conceito	19
2.1.1. Tipos de competências	26
2.1.2. Identificação de competências	29
2.1.3. <i>Gaps</i> de competências.....	30
2.1.4. Competências, como adquirir e desenvolver.....	30
2.1.5. Competências da atualidade e do mercado de trabalho	32
2.2. Origem do termo <i>mentoring</i>	33
2.2.1. Breve definição e discussão do conceito.....	34
2.2.2. Tipos de <i>mentoring</i>	36
2.2.3. Implementação de um programa de <i>mentoring</i>	39
2.2.4. Vantagens e desvantagens de um programa de <i>mentoring</i>	40
2.2.5. Caracterização e perfil de mentor	42
2.2.6. Porque razão precisamos de um mentor?.....	46

3. METODOLOGIA	49
3.1. Introdução.....	49
3.2. Opção metodológica	49
3.3. Técnica de Recolha de Dados	51
3.4. Enquadramento Organizacional.....	53
3.4.1 Alento.....	53
3.4.2 Projeto Sagaz: História e Objetivo do Programa Sagaz	53
3.4.3. Intervenientes.....	54
3.4.4. Vantagens para os Intervenientes.....	54
3.4.5. Descrição das etapas.....	55
3.5. Seleção da Amostra.....	57
3.6. Procedimentos	63
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
DO PROJETO	65
4.1. Introdução.....	65
4.2. Análise e discussão dos resultados visando o objetivo do projeto	65
4.2.1 Súmula Crítica.....	77
4.4. Contributo e conclusão	85
5. CONCLUSÃO, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES	87
APÊNDICES	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Iceberg de Competências.....	20
Figura 2 - Competências como fonte de valor.....	26
Figura 3- Ten-Competence de Koper & Specht (2007).....	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Elementos da competência de Le Boterf (2008)	21
Quadro 2 - Saberes de um profissional de Le Boterf (2008)	23
Quadro 3- Definições de competências	25
Quadro 4- Benefícios do <i>mentoring</i> para os aprendizes	40
Quadro 5- Benefícios do <i>mentoring</i> para os mentores	41
Quadro 6- Benefícios do <i>mentoring</i> para as organizações	41
Quadro 7- Mentor Dos / Mentor Dont's.....	43
Quadro 8- As qualidade de um bom mentor	44
Quadro 9- Técnicas de recolha de dados.....	51
Quadro 10 - Caracterização dos mentores entrevistados	61
Quadro 11- Realização de entrevistas	62
Quadro 12- Caracterização dos segundos mentores entrevistados.....	63
Quadro 13- Realização das segundas entrevistas	63
Quadro 14- Categoria de cada questão.....	66
Quadro-15- Competências para um perfil de mentor para o programa Sagaz	79
Quadro 16 – Descritivo de funções do mentor Sagaz.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de participantes por edições anuais do Sagaz.....	58
Gráfico 2- Quantidade de participações por mentor no programa Sagaz	58
Gráfico 3- Zona Geográfica dos mestres do programa Sagaz	59
Gráfico 4 - Habilitações literárias dos mestres do programa Sagaz	59
Gráfico 5- Experiência profissional dos mestres do programa Sagaz	60
Gráfico 6 - Mentores do programa Sagaz que realizaram voluntariado	60

1. INTRODUÇÃO

1.1. Enquadramento e Apresentação do tema

Todos os dias somos confrontados com o tema das competências, das *soft skills* e de uma panóplia de vários fatores que compõe a forte concorrência e complexidade que se vive em termos laborais.

Quem já está inserido no mercado de trabalho é deparado com novos desafios e quem está prestes a embarcar na vida profissional, muitas das vezes, fica ressentido e com uma série de dúvidas e dificuldades para se orientar. Assim, encontramos a necessidade de desenvolver as competências, quer a profissionais, quer aos jovens (Blázquez, Herrarte & Llorente-Heras, 2018).

Desde a década de 80 que o *mentoring* tem emergido como um pilar fundamental que facilita a transmissão e aquisição de novos conhecimentos e competências (Santos, 2007). De acordo com alguns autores e estudos (Searby, 2013; Poulsen, 2014), o *mentoring* proporciona vantagens a nível de aprendizagem e crescimento, tanto para o aprendiz como para o mentor. Também no que diz respeito aos programas de estágios, estes são vistos, como um método eficaz de desenvolver e atrair jovens alinhados com a cultura e com os valores da organização, estimulando a possibilidade de serem contratados no fim (Ragins, Eby, & Mitchell, 2014).

Com base nestas necessidades, a Alento viu a oportunidade de criar um programa que auxilia os jovens na transição da vida escolar para a vida profissional, tendo como base o *mentoring*. Para tal, criou o programa Sagaz, um programa de *mentoring* voluntário, sobre o qual recai o tema deste projeto, ou seja, um estudo de caso no âmbito do programa Sagaz.

1.2. Problemática, Objetivo e Pertinência do Tema de Projeto

O *mentoring* implica o domínio de competências específicas e genéricas que se decompõem em habilidades, conhecimentos e atitudes perante um projeto de *mentoring*.

Inserido num programa de *mentoring* voluntário, a nossa problemática centra-se na criação de um perfil de mentor específico para o programa Sagaz. O principal objetivo deste estudo é delinear as várias competências (pessoais, interpessoais, etc.) que possam constituir um descritivo de funções para um mentor, e consequentemente desenvolver ações de formação para enquadrar o mentor. Com estas duas componentes poder-se-á delinear o perfil de mentor.

Este projeto revela-se assim pertinente sobretudo a nível organizacional, mais concretamente para a Alento. Uma vez que, o perfil de mentor poderá incrementar uma melhoria no programa Sagaz, na medida em que, poderá aperfeiçoar o processo de seleção dos mentores, poderá apresentar aos mesmos um conjunto de competências essenciais para a boa prossecução do programa e do próprio relacionamento entre o mentor e o protegido e sobretudo, esclarecer algumas *nuances* sobre o programa. Ou seja, o perfil permite a contextualização e sensibilização para determinados aspetos do *mentoring* voluntário e ao mesmo tempo, a Alento poderá desenvolver um conjunto de ações de formação direcionadas para as competências que se revelarem mais relevantes e necessárias.

Apesar do perfil ser delineado para o programa Sagaz, este poderá ser devidamente adaptado a outra Organização.

1.3. Estrutura do Projeto

Relativamente à estrutura do projeto, este está dividido em seis capítulos: Introdução, Revisão da Literatura, Metodologia, Análise e Discussão dos resultados do Projeto (com base nos dados obtidos), Conclusões e Limitações, com algumas propostas para futuros trabalhos. Por último, são apresentadas as Referências Bibliográficas e os Apêndices.

O I capítulo, trata da introdução. Este capítulo está dividido por secções. Na primeira secção é contextualizado o tema, de seguida expõe-se a problemática, os objetivos e a pertinência do mesmo e, na última secção é esboçado a estrutura do projeto.

No II capítulo é realizada a revisão da literatura, onde são explorados os conceitos relevantes desta investigação. Primeiramente, é analisado o conceito de competência, as várias tipologias e vertentes. Em segundo é abordado o conceito de *mentoring* a partir da origem e a um nível macro, seguido de um afinilamento do conceito, até se centrar no mentor e no perfil do mesmo.

Relativamente ao III capítulo, é apresentada a opção metodológica que está na base do projeto. Neste caso optou-se pela abordagem qualitativa e como técnicas de recolha de dados a observação direta, a análise documental e a realização de entrevistas. Neste capítulo é ainda contextualizada a organização, caracterizada a população e a amostra aqui em estudo.

Quanto ao IV capítulo, é efetuada a análise e consequente discussão dos dados recolhidos. Este capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas e os outputs decorrentes

dessa mesma análise, que vão ao encontro do objetivo do presente projeto. Neste capítulo, é ainda apresentada a contribuição prática para a Alento.

O capítulo V e último reúne as principais conclusões, onde são reveladas as principais implicações para a Organização e as limitações que foram surgindo no decorrer deste projeto, seguido de algumas sugestões para melhorias futuras.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo apresenta-se a revisão da literatura no quadro dos principais conceitos relacionados com o tema de investigação e que suportará a análise dos dados visando obter os elementos que ajudem a definir o perfil do mentor.

Este capítulo está dividido por duas secções. Na primeira secção é definido e analisado à luz dos vários contributos da literatura, o conceito de competências, bem como a sua tipologia. Conclui-se com a perspetiva atual deste conceito. Na segunda e secção, é estudado o conceito de *mentoring* a nível macro e de seguida há um enfoque no mentor e no perfil do mesmo. É ainda de referir que todas as traduções do presente capítulo são da autora do projeto.

2.1. Competência: origem, evolução, definição e discussão do conceito

Etimologicamente, o termo competência surge do latim, já no fim da idade média. Era designado por *competens*: “o que vai com o que é adaptado a”.

Inicialmente este termo foi utilizado apenas a nível jurídico no sentido de identificar que o indivíduo ou o tribunal era competente para realizar um dado julgamento. Posteriormente, o termo de competências passou a ser empregue para se referir a alguém capaz de se pronunciar sobre certos assuntos. Com o passar dos tempos passou a ser utilizada esta expressão para qualificar pessoas capazes de realizar um trabalho de forma eficaz.

O início do debate sobre competência surge pela primeira vez por David McClelland (1973), na sua publicação *Testing for Competence rather than Intelligence*. Neste trabalho, o autor surpreende ao afirmar que “o grau de inteligência do indivíduo não garante o sucesso profissional” (McClelland, 1973, p. 14).

Para McClelland (1973), as competências são características pessoais que podem levar a um maior desempenho numa determinada situação, tarefa ou função. Diferenciava assim competências de “aptidões (talentos naturais da pessoa, que podem vir a ser aprimorados), habilidades (demonstrações de talentos particulares na prática) e conhecimentos (o que uma pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa)” (Fleury & Fleury, 2003, p. 45).

Nos anos 80, Boyatzis (1982) reanalisou os estudos realizados sobre as competências e identificou um conjunto de características e traços que, para o autor, definem um desempenho mais elevado. Esse estudo foi publicado no livro *The Competent Manager*, em que direcionou o

conceito para a gestão. Este estudo foi muito importante para a literatura americana no que se refere ao conceito de competências.

Deste modo, Boyatzis (1982) considera competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam o elevado desempenho, na medida em que há um pressuposto de que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas (Fleury & Fleury, 2003). Por outras palavras, o indivíduo dispõe de um conjunto de recursos, mas para ser considerada competência terá, através da ação, realizar uma tarefa que seja visível.

As características que Boyatzis (1982) considera como importantes para o elevado desempenho são: motivos, como as necessidades subjacentes que conduzem, dirigem e selecionam o comportamento do indivíduo; os traços de carácter, que são caracterizados pelo comportamento ou resposta do indivíduo; o autoconceito, relativo à ideia do que o indivíduo faz ou gosta de fazer; os conhecimentos, que estão subjacentes às noções, aos procedimentos técnicos e à experiência e, as capacidades comportamentais, como é exemplo o relacionamento interpessoal e as capacidades cognitivas.

Para ilustrar esta realidade é utilizada a analogia do *iceberg*. Ao observarmos o *iceberg*, podemos concluir que acima da linha de água estão os comportamentos ou ações e, abaixo da linha de água os valores, traços de personalidade, etc. (Parra, 2014).

Figura 1- Iceberg de Competências



Fonte: adaptado de Spencer & Spencer, 1993, p. 11.

Assim, para Boyatzis (1982), as competências são vistas como os comportamentos ou ações (outputs), ou seja, são os resultados de uma determinada ação. No entanto, para que esses comportamentos ou ações gerem desempenhos elevados, é necessário que existam valores, traços de personalidade, motivações, etc., capazes de lhes dar origem (*inputs*) (Camara, 2017).

Também Spencer e Spencer (1993), apresentam a sua definição de competência através da analogia do *iceberg*.

Para Spencer e Spencer (1993), competência é uma característica intrínseca do indivíduo que exibe uma relação causal com um desempenho superior numa dada atividade ou situação. Ao observarmos o *iceberg*, a parte visível refere-se ao comportamento manifestado, aos conhecimentos aplicados e à perícia revelada nos conhecimentos técnicos (*skills*). Na parte oculta do *iceberg* estão representadas as características e atributos dos indivíduos, como o autoconceito, os traços, os valores e os motivos.

Em 1992, Le Boterf sugere que a competência de um indivíduo não é apenas o conhecimento, as capacidades e os comportamentos adquiridos, mas sim a mobilização desses mesmos recursos quando aplicados numa situação. O autor considera que a competência se personifica em práticas que terão impacto nos objetivos desejados.

Le Boterf (2008) acrescenta que a competência não se limita apenas a uma lista de conhecimentos ou habilidades, a competência é sempre *de* ou *para*, o que significa que toda a competência deve ser finalizada e contextualizada.

Perante este conceito de competência, o autor destaca um conjunto de elementos que considera indissociáveis da personalidade de um indivíduo (quadro 1).

Quadro 1- Elementos da competência de Le Boterf (2008)

Saberes	<u>Saberes teóricos</u> : necessários para compreender um dado fenómeno.
	<u>Saberes do meio</u> : referente ao contexto.
	<u>Saberes procedimentais</u> : descrevem como a ação deve ser realizada. Refere-se ao modo operativo adequado a cada situação.
Saber-Fazer	<u>Saber-fazer formalizado</u> : saber utilizar os saberes procedimentais.
	<u>Saber-fazer empírico</u> : reflete a ação em concreto com base num conjunto de sentidos e da aprendizagem adquirida da experiência.
	<u>Saber-fazer cognitivo</u> : refere-se às operações intelectuais necessárias para a ação.

Aptidões ou Qualidades: tem como base o saber ser, ou seja, as competências comportamentais, como por exemplo, o relacionamento pessoal, flexibilidade, proatividade, etc.

Recursos Emocionais e Fisiológicos: relativo ao saber controlar as reações emocionais de acordo com o contexto.

Fonte: adaptado de Le Boterf, 2008, p. 85.

Deste modo, Le Boterf (2008), considera que um profissional deverá saber administrar outros saberes para além dos elementos de competências agora estudados:

- i) Saber agir com pertinência, ou seja, saber antecipar e resolver um determinado problema. O autor refere que o profissional deve saber usar a “*métis*” dos gregos, ou seja, ser capaz de se envolver, integrar, adaptar, modificar os comportamentos em função do contexto e da complexidade de cada envolvente. É assim, uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica.

Para melhor explicar este saber, Le Boterf (2008) apresenta a analogia do alpinista que podemos igualmente associar a um mentor.

Quando o alpinista se defronta com uma parede, este deve saber efetuar as preensões apropriadas, sabendo que cada fachada é singular e poderá ou não, dar lugar a preensões e consequentemente à queda. Para que tal não se suceda, ou para que o risco não seja elevado, o alpinista deverá realizar atos pertinentes, que façam sentido num determinado contexto. Aqui a pertinência traduz-se no “saber o que fazer”.

Prosseguindo com a explanação dos saberes que um profissional deverá administrar referia-se:

- ii) Saber combinar. Pressupõe que o sujeito saiba selecionar os elementos necessários no repertório dos recursos, organizá-los e empregá-los para a realização de uma atividade, de um problema ou de um projeto. O saber combinar é a arte de *kairos*, que segundo os gregos significa saber escolher a estratégia apropriada.
- iii) Saber transpor. O indivíduo deverá ter capacidade de aprender e de se adaptar. Uma competência é também a capacidade de agir em vários contextos e que terá ajustes cada vez que for solicitada.
- iv) Saber aprender e aprender a aprender. Significa que o profissional deve ser capaz de criar o saber através das suas experiências. Deve ser capaz não só de gerir o tempo em função do trabalho e das imposições do dia-a-dia, mas também utilizar

o tempo para a aprendizagem e para a autorrealização. Aqui também se inclui o saber agir com pertinência na medida em que também é necessário retirar lições com a ação. Deverá ser capaz de corrigir as ações. É capaz de aprender, mas também capaz de aprender a aprender.

- v) Saber envolver-se. Todas as características anteriormente mencionadas remetem para o envolvimento. O envolvimento do profissional depende da sua implicação afetiva na situação. Cada um avaliará de modo diferente cada situação que tem de confrontar e, por conseguinte, dos recursos pessoais que pode investir. O profissional deverá não só resolver, mas decidir. Tal situação dependerá de intenções e de impulsos, em função de um sistema próprio de valores.

No quadro seguinte é apresentada um esquema relativo aos saberes de Le Boterf (2008).

Quadro 2 - Saberes de um profissional de Le Boterf (2008)

Profissional: aquele que sabe agir perante uma situação complexa	Saber agir e reagir com pertinência	<ul style="list-style-type: none"> - Saber o que fazer; - Saber ir além do prescrito; - Saber escolher na urgência; - Saber arbitrar, negociar, decidir; - Saber encadear ações de acordo com uma finalidade.
	Saber combinar recursos e mobilizá-los num contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Saber construir competências a partir de recursos; - Saber tirar partido não só dos recursos, mas também do meio.
	Saber transpor	<ul style="list-style-type: none"> - Saber memorizar múltiplas situações e soluções-tipo; - Saber distanciar-se; - Saber utilizar os metaconhecimentos para modelizar; - Saber determinar e interpretar indicadores de contexto; - Saber criar as condições de transponibilidade com o auxílio de esquemas transferíveis.
	Saber aprender e aprender a aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Saber tirar as lições da experiência e saber transformar a ação em experiência; - Saber descrever como se aprende;
	Saber evolver	<ul style="list-style-type: none"> - Saber envolver a subjetividade; - Saber assumir riscos; - Saber empreender; - Ética profissional.

Fonte: adaptado de Le Boterf, 2008, p. 92.

Em síntese, Le Boterf (2008) define competência como um conceito que implica saber agir com responsabilidade e como tal, saber mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num contexto determinado.

Na mesma linha de pensamento, Zarifian apresenta em 1999 o seu trabalho “*Objectif compétence: Mythe construction ou réalité?*”. O autor pretendia ir mais longe relativamente ao

conceito de competência subjacente ao conceito de qualificações. Para tal, foca o seu trabalho em três principais alterações do mundo do organizacional, que fundamentavam a emergência de um modelo de competências. Primeiro, a competência não pode estar circunscrita à tarefa, mas sim mobilizada para resolver diferentes situações e aplicada a diferentes contextos, tal como referia Le Boterf. Segundo, centra-se na importância da comunicação para que todos se possam compreender de forma correta. Terceiro a noção de serviço e de estar presentes em todas as atividades.

Em 2004, Zarifian acrescentou três elementos interdependentes à competência:

- i. Iniciativa e responsabilidade do indivíduo com as diferentes situações profissionais com que é deparado;
- ii. Inteligência prática para cada situação, através da transformação e mobilização dos conhecimentos adquiridos, consoante a complexidade exigente;
- iii. Mobilização e/ou envolvimento de um conjunto de atores, partilha de problemas, adotar responsabilidades e tomar decisões.

Assim, o autor passa a enunciar competência como a capacidade de um indivíduo em tomar a iniciativa e assumir a responsabilidade sobre diferentes temas e acontecimentos com que se deparam nas situações profissionais (Zarifian, 2004).

Podemos afirmar que Zafarian (2004) e Le Boterf (2008) associam competência não só ao conjunto de saberes, mas sobretudo à forma de os mobilizar em determinadas situações, ou seja, a competência só terá cariz de competência quando é realizada uma ação (*outputs*).

Numa perspetiva mais integradora, encontramos Hoffmann (1999) que define competência como uma constituição de três dimensões: o comportamento observável, o padrão de qualidade ou resultado do desempenho de um indivíduo e os atributos básicos do indivíduo. Estas três dimensões em conjunto permitirão ao indivíduo produzir desempenhos conforme o desejado (Calisto, 2011).

O quadro 3 apresenta uma síntese das principais definições de competências.

Quadro 3- Definições de competências

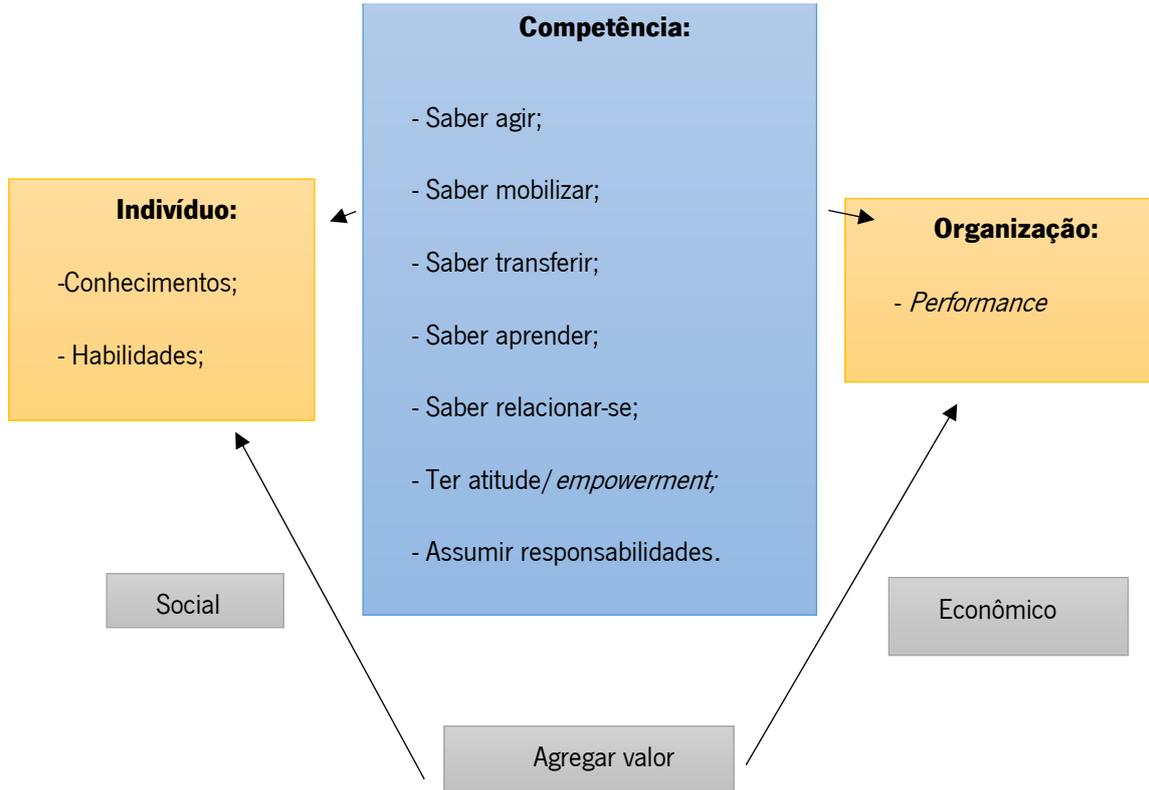
Autor	Definição
McClelland (1973)	As competências são características que permitem um elevado desempenho.
Boyatzis (1982)	Características subjacentes do indivíduo, relacionadas de forma causal com um desempenho eficaz ou superior numa atividade profissional.
Spencer & Spencer (1993)	Característica intrínseca do indivíduo que apresenta uma relação causal com um desempenho superior numa dada atividade ou situação.
Hoffmann (1999)	Atributos básicos do indivíduo + Padrão de qualidade + Comportamento.
Le Boterf (2008)	Mobilização efetiva e com conhecimento de causa, de recursos numa situação de trabalho.
Zarifian (1999)	Entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações.

Fonte: adaptado Calisto, 2011, p.26.

É interessante observar a literatura referente ao entendimento das competências nos dois lados do oceano. Enquanto que os norte-americanos entendem o conceito como qualidades ou atributos, muitas vezes referidas como abordagens baseadas nos *“inputs”*, os autores europeus centram o conceito nos resultados, ou seja, nas abordagens baseadas nos *“outputs”*.

Em síntese, podemos afirmar que diferentes definições de competências se desenvolveram desde os trabalhos iniciais de McClelland (1973), de Boyatzis (1982) e de Spencer & Spencer (1993). Em todas as definições parece emergir a ideia de que competências são um conjunto de habilidades, conhecimentos, e atitudes que sobressaem através de comportamentos específicos dos indivíduos dos quais se espera que contribuam de forma positiva ou negativa numa determinada tarefa/função. Percebe-se então quão rico é este conceito tanto em termos de variedade de definições, quanto em termos de abrangência do significado. Podemos utilizar o esquema de Fleury & Fleury (2007) para sintetizar as definições estudadas:

Figura 2 - Competências como fonte de valor



Fonte: adaptado de Fleury & Fleury, 2007, p.30.

Como referido, o conceito de competências tem várias aplicabilidades e, como tal originaram várias categorizações de competências. Na secção seguinte analisamos os tipos de competências identificados por vários autores.

2.1.1. Tipos de competências

Além do entendimento genérico de termo competências, é necessário compreender os diferentes tipos de competências. Para facilitar a compreensão serão apresentadas as definições para cada uma delas na perspetiva de vários autores.

As competências transversais ou genéricas, segundo Parente (2008) remetem para capacidades gerais, tais como capacidade de antecipação, de iniciativa, de cooperação, de usar informação, de comunicar e de trabalhar em equipa. São consideradas transversais na medida que se trata de capacidades comuns, que garantem a adaptabilidade dos indivíduos a diferentes contextos, sendo possível transferir entre situações. Na mesma linha, Silva e Siena (2014) consideram que as competências transversais/genéricas são importantes quanto à necessidade

de auxiliar o indivíduo em vários âmbitos (organizacionais, sociais, etc.) devido ao caráter de transferibilidade.

Como exemplos de competências consideradas pelos autores como transversais temos: recolher, analisar e organizar informação; comunicar ideias e informação; planejar e organizar atividades; resolver problemas; usar técnicas e elementos matemáticos; usar tecnologias; trabalhar (Parente, 2008). Compreende-se, pelas descrições dos autores, que as competências transversais são essencialmente, competências que o indivíduo adquire de uma forma geral e que podem ser usadas em diferentes contextos.

Em oposição às competências transversais/genéricas estão as competências essenciais/específicas.

De acordo com Fleury & Fleury (2007), as competências essenciais, também chamadas de competências-chave ou *core competences* são associadas à organização. Segundo Parente (2008), as competências essenciais assumem traços diferenciados associados a profissões típicas de um setor de atividade econômica, de um subsetor ou de uma empresa. Por outras palavras, são características acrescentadas às genéricas e que constituirão o perfil de uma função. São pré-requisitos cognitivos que um indivíduo necessita para ter um bom desempenho numa determinada área ou função (Silva & Siena, 2014).

Assim, as competências estratégicas/específicas são caracterizadas como as competências profissionais específicas e essenciais para um determinado setor de atividade. Mais concretamente, estão associadas às tarefas específicas de cada setor e destacam-se por cada empresa deter um conjunto de competências estratégicas distintivas de forma a usá-las para a sua competitividade (Busacca, 2007).

As competências individuais estão relacionadas ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que as pessoas possuem e aplicam em diversas atividades, incluindo o contexto pessoal, social e laboral (Silva & Siena, 2014). Le Boterf (2008) e Zarifian (2004) referem que as competências individuais são capacidades como: ter iniciativa, ser habilidosa/o quanto ao entendimento e domínio de situações atípicas ou novas, ter responsabilidade e ser reconhecida pelas suas atitudes e comportamentos. Para Fleury & Fleury (2007), as competências individuais são extremamente ricas e complexas, pois são o resultado da aprendizagem do indivíduo (a nível formal ou informal) e da experiência acumulada por cada indivíduo a partir dos desafios pessoais e profissionais enfrentados no decorrer da vida.

São assim consideradas individuais por serem únicas de cada indivíduo. Por conseguinte, as competências individuais serão determinantes na execução de algumas tarefas, pois irão influenciar a sua percepção e as ações em relação à tarefa realizada.

Como referido, as competências organizacionais, estão diretamente relacionadas com as competências essenciais. Para Scola (2003), as competências organizacionais são competências coletivas que se desdobram em todo o espaço organizacional e que contribuem decisivamente para a sobrevivência da organização. Em todo o segmento produtivo são identificadas habilidades e capacidades que constituem uma condição para que uma empresa possa sobreviver, mas não significa que possam gerar diferenciação.

Tigre (2006) considera que as competências organizacionais são desenvolvidas de acordo com a estratégia competitiva adotada por cada organização e, cada organização irá pugnar pelo aperfeiçoamento e desenvolvimento dessas competências relativas às funções ou à função que mais se enquadra na estratégia estabelecida. As outras competências organizacionais serão desenvolvidas enfatizando aqueles aspetos que suportem as funções priorizadas pela estratégia organizacional.

Para tornar o conceito mais esclarecedor apresento o seguinte exemplo: se a estratégia da organização estiver focada na inovação de produtos como vantagem competitiva, ela terá como função principal o desenvolvimento do produto. Desse modo, todas as áreas que suportam esta atividade (engenharia de produtos, de testes, etc.) deverão apresentar um ótimo resultado.

Existem outras duas tipologias de competências que acabam por abarcar cada uma das competências anteriores. São as competências cognitivas e as competências não cognitivas.

As competências cognitivas são definidas como conceptuais e habilidades intelectuais, como inteligência, conhecimento, pensamento, matemática, leitura, entre outros. Podem ser medidas através de testes objetivos (QI e outras pontuações padronizadas de testes de desempenho). Por outro lado, as competências não-cognitivas são muito mais difíceis de medir. Compreendem muitos aspetos relacionados com aptidões específicas, (capacidade de comunicação, habilidades sociais, liderança, etc.), bem como traços de personalidade (motivação, perseverança, autocontrole e autoconfiança, encanto, etc.) (Scola, 2003).

Assim, a diversidade e especificidade das competências difere na medida de ligação e de contexto em que estas se relacionam. No entanto, identificar que o indivíduo detém

determinada competência requer a utilização de distintos métodos. Por conseguinte, na próxima secção são expostas três abordagens metodológicas para a identificação de competências.

2.1.2. Identificação de competências

Segundo Dutra (2001), existem pelo menos três abordagens metodológicas que permitem a identificação de competências individuais.

A primeira abordagem é baseada nos conceitos de McClelland (1973). Segundo Dutra (2001) devemos procurar e identificar indivíduos com boa *performance* e, em seguida analisar as competências que os diferenciam. Devemos primeiramente definir as competências diferenciadoras com elevada *performance* superior e confrontar com as competências necessárias para o objetivo em causa. Normalmente são confrontadas com a estratégia e as competências organizacionais.

A segunda abordagem pressupõe uma relação natural entre os objetivos estratégicos da organização, as competências organizacionais e as competências individuais (Fleury & Fleury, 2003).

A terceira abordagem estabelece uma diferenciação entre as competências exigidas de todas as pessoas que mantêm o vínculo de trabalho com a organização e as competências que são exigidas de um grupo específico de profissionais. Deve ser realizado um levantamento das funções e identificação das competências de cada uma.

Para conseguirmos definir essas competências, McLagan (1997) propõe alguns mecanismos de identificação de competências: é necessário definir a cultura, a missão e os valores da organização. É ainda necessário contextualizar a organização e enquadrá-la no contexto laboral e, posteriormente definir as necessidades e as funções da mesma e sobretudo dos recursos humanos que a compõem. Aos descrevermos todos estes parâmetros conseguimos encontrar um conjunto de competências que possam ser divulgadas e seguidas por todos os que integram a organização.

Para que possamos ainda avaliar se cada pessoa que incorpora a organização ou pretende vir a incorporá-la possui as competências exigidas podem ser utilizados outros mecanismos como: análise de perfis, análise no trabalho, entrevistas e a criação de pressupostos sobre o futuro.

Depois da identificação das competências importantes para determinado contexto, o próximo passo é a discussão sobre o melhor modo de as desenvolver, promover e a adequar

ao contexto a serem utilizadas. Normalmente, quando há necessidade de desenvolver uma competência designamos por *gap*. Na próxima secção abordaremos os *gaps* de competências e forma de os identificar.

2.1.3. Gaps de competências

Um *gap* é normalmente associado à falta ou inexistência de. Este conceito, associado às competências consiste na distância que vai entre o grau de alcance dessa competência num determinado momento e o que está estabelecido como perfil ideal dessa competência (Carama, 2017).

Suponha-se que, perante uma função é necessária uma determinada competência que o indivíduo ainda não adquiriu ou ainda não desenvolveu, então a distância entre o ponto de situação atual e o objetivo de adquirir a competência necessária para essa determinada função é denominada de *gap*.

Normalmente, em termos organizacionais a identificação de *gaps* ocorre pela avaliação de desempenho. Todavia, quando é necessária essa identificação para outras modalidades que não organizacionais, é possível recorrer a entrevistas, testes de avaliação que ditarão esses mesmos *gaps* do indivíduo (Camara, 2017).

Após sabermos a definição de competência, enquadramo-la na tipologia adequada e analisamos se esta existe ou não, ou se é necessário adquirir ou desenvolve-la de acordo com o objetivo em causa. Deste modo, na secção seguinte são expostas etapas de aprendizagem e de transmissão de conhecimento que poderão permitir a aquisição e desenvolvimento de competências.

2.1.4. Competências, como adquirir e desenvolver

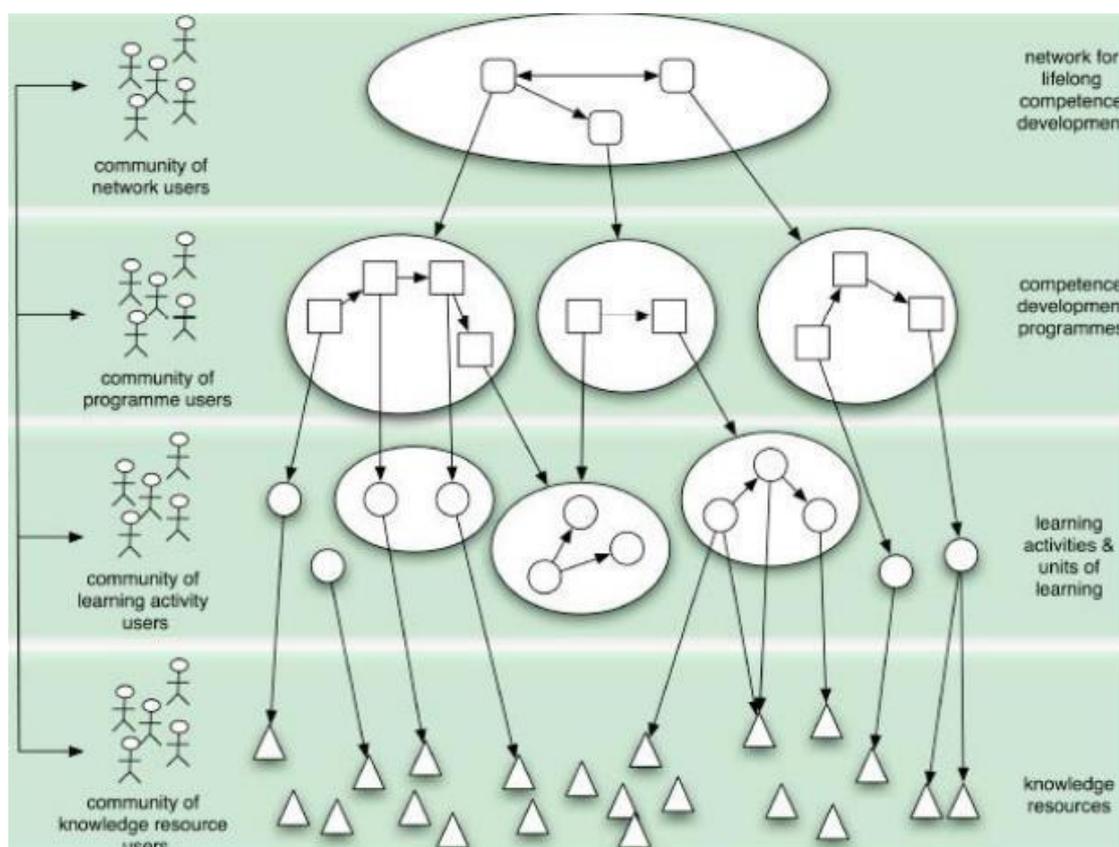
Como vimos anteriormente, o processo de desenvolvimento de competências deve ser contínuo e sustentável.

A aprendizagem pressupõe, segundo Alarcão e Rua (2005) a aquisição e transmissão de conteúdos teóricos e práticos. Todavia, esta aquisição de conhecimentos não é suficiente para adquirir competências, impondo para tal, saber como utilizar essa aprendizagem, articulando os vários conhecimentos e os diferentes saberes, inclusive os que provém da experiência (Alarcão & Rua, 2005).

Deste modo, Rychen (2002) considera que a “aquisição e gestão de competências não é apenas uma questão de esforço pessoal, mas também a existência de uma estrutura, de ambiente social e institucional favorável” (Rychen in Carvalho, 2011, p.15).

Com o intuito de resolver a questão do desenvolvimento de competências no decorrer da vida, Koper e Specht (2007) propõe uma estrutura (figura 3), onde integram diferentes ferramentas no campo da partilha de conhecimento, redes e atividades de aprendizagem e programas de desenvolvimento de competências ao longo da vida.

Figura 3- Ten-Competence de Koper & Specht (2007)



Fonte: Carvalho, 2011, p.16.

Analisando a figura do nível inferior para o superior, percebemos que o nível inferior é representado pelo “*knowledge resources*”. Os “*knowledge resources*” referem-se a recipientes que alocam os objetos de aprendizagem, nomeadamente: mensagens informais, livros, artigos, etc. No entanto, estes objetos não levam à educação, à aprendizagem ou à formação, apesar da sua utilidade. Surge assim o segundo nível, “*learning activities of units of learning*”, que estão ligadas à obtenção de um objetivo de aprendizagem por uma pessoa. Neste nível integram-se os *workshops*, as aulas, os cursos, etc. (Koper & Specht, 2007).

“Cada unidade de aprendizagem adiciona um plano de aprendizagem aos recursos de conhecimento através de ajudas pedagógicas como tarefas de aprendizagem, tutoria, orientação, acompanhamento de serviços de comunicação, avaliações formativas e sumativas” (Carvalho, 2011, p.16).

No terceiro patamar da figura, estão consagrados os *“competence development programmes”* que não são mais do que, um conjunto de atividades de aprendizagens, utilizadas para construir a competência numa determinada área/função/disciplina.

Por último, segue-se o nível da *“network for lifelong competence development”*, que se referem a agregados de programas, num determinado e grande domínio de conhecimento específico. Ou seja, serão compilados os recursos adquiridos anteriormente (Carvalho, 2011).

Por outro lado, Simon (2010, p. 342) apresenta três formatos de aprendizagem:

- i. O formato formal, referente a qualquer qualificação através de provedores de aprendizagem que se completa com um certificado;
- ii. O formato não formal, que se trata de um formato de aprendizagem estruturado, com programa definido, mas em que não é reconhecido um grau no final;
- iii. O formato informal, alusivo a um processo de aprendizagem normalmente desestruturado, com base na experiência do dia-a-dia, e que pode estar organizado e suportado por uma tecnologia.

Deste modo, podemos adquirir e desenvolver competências, através da utilização de vários instrumentos e metodologias.

Como refere Santamaría, Nieto e Miles (2012), a formação é um aspeto elementar no desenvolvimento dos recursos humanos, pois quando os recursos humanos fazem formação partilham experiências, reciclam os seus conhecimentos e têm acesso a novas temáticas e ferramentas, que conseqüentemente encaminham para um aumento de competências.

2.1.5 Competências da atualidade e do mercado de trabalho

A era do trabalho sequencial e rotineiro, foi substituído por autonomia, responsabilidade, criatividade e individualização na carreira (Carvalho, 2011). Logo que um indivíduo termina os estudos é confrontado com requisitos por parte de quem está a empregar.

De acordo com Cunha (2004), perante o contexto profissional verificamos um conjunto de dimensões de competências consideradas necessárias: a motivação profissional, direcionada

para os resultados e para o empreendedorismo; a liderança; as competências sociais; o desenvolvimento de relações; a orientação para a equipa e o poder de influência. É ainda de referir as competências centradas nas tarefas (meticulosidade; flexibilidade e orientação para a ação) e a estrutura psicológica individual.

Apesar destas competências estarem relacionadas com a personalidade, muitas são desenvolvidas com as vivências, com a formação académica e com a própria experiência profissional (Parra, 2014).

Atualmente as organizações procuram indivíduos que sejam autores e não operadores, que interliguem os saberes (saber-fazer, saber-ser e saber-saber), os conhecimentos e as competências, de modo a criarem vantagens competitivas nas organizações. Estes deverão ter capacidade crítica, de negociação, de organização, de planeamento e de inovação. Deverão ainda ter capacidade de visão e orientação para os resultados, e serem cada vez mais autónomos, com espírito de iniciativa, flexíveis, líderes, responsáveis e saberem trabalhar em equipa.

Segundo Le Boterf (2008), saber agir num contexto de trabalho é avaliá-lo e adaptar-se. A flexibilidade encontra-se no coração da competência. Por isso, “nas economias chamadas desenvolvidas, a evolução das atividades organizacionais assenta, cada vez mais, no capital imaterial, como o conhecimento” (Gouveia, 2007, p. 33). Daqui resulta ainda, a crescente preocupação com a qualidade dos recursos humanos, constituindo hoje, um fator estratégico no mundo empresarial.

De acordo com o que foi investigado sobre competências, bem como o contexto atual do mercado e as competências agora exigidas, é essencial a aprendizagem contínua. Assim, e perante um conjunto de vias que se pode optar para a aquisição de competências, sugere-se o *mentoring*.

Relativamente ao tema em discussão, o *mentoring* foi adotado como uma via pertinente e eficaz para o desenvolvimento de competências nos jovens, através da partilha de conhecimentos de um mentor.

2.2. Origem do termo *mentoring*

A origem do termo *mentoring* remete para a mitologia grega. Segundo os registos sobre *mentoring*, este surge na *Iliada* de Homero (Kovnatska, 2014). Nesta epopeia, Telémaco filho de Ulisses, decide ir à procura do pai, mas devido à sua tenra idade é acompanhado por Atena

(deusa da sabedoria), que encarna a forma de Mentor. Mentor foi descrito como um tutor que fornece conselhos sábios quer a nível pessoal, quer ao nível de competências práticas. Assim, Mentor foi escolhido por Ulisses para orientar e ajudar o seu filho a desenvolver-se.

Naquela época, era tradicional aprender com pessoas mais velhas. Estas eram consideradas detentoras de grande sabedoria, inteligência e com muita experiência, como por exemplo um sábio, uma pessoa hábil, sensata e madura (Klasen, 2002).

Deste modo, Mentor era quem prestava o suporte necessário e servia de referência a Telémaco, orientando-o para o seu objetivo e, apoiando-o na tomada de decisões, contribuindo dessa forma para a definição do seu carácter e dos seus valores. A relação entre Mentor e Telémaco perdurou por vários anos, até ao regresso de Ulisses (Kovnatska, 2014).

2.2.1. Breve definição e discussão do conceito

O *mentoring* é um conceito que apresenta diferentes visões e perspetivas na literatura. A dificuldade de consenso deve-se sobretudo a 3 razões (Fletcher & Mullen, 2012; Grassinger, Porath & Ziegler, 2016):

- 1) Ser um conceito bastante ambíguo na sua aplicabilidade;
- 2) A possibilidade de serem criados diversos programas com base no *mentoring*;
- 3) A falta de consenso quanto aos intervenientes, quanto à descrição de comportamentos ou quanto aos processos de orientação.

De facto, a globalização e a inconstância, do mercado de trabalho conferem veracidade às afirmações de Grassinger, Porath e Ziegler (2016), uma vez que, a diversidade das práticas de *mentoring* prendem-se com os diferentes contextos em que esta tem vindo a ser aplicada, como por exemplo, escolas, mundo empresarial, bairros problemáticos, etc.

Perante os diversos debates à volta do conceito de *mentoring*, vários autores apresentam a sua visão do conceito.

Em 2006, Daniel, Joseph, Chao, Cuevas, Locke, Mathews, Vosvick, Wedding, Williams, apresentaram um guião para mentores e aprendizes. No guião, Daniel et al. (2006) definem *mentoring* baseado numa relação entre duas pessoas em que o mentor é um indivíduo com experiência que pode ajudar a desenvolver a carreira de um aprendiz.

Nessa relação, o mentor tem duas funções principais face ao aprendiz: um papel relacionado com a carreira profissional, em que o mentor fornece conselhos para melhorar o desempenho e o desenvolvimento profissional do aprendiz. E, uma função mais psicossocial

em que o mentor se estabelece como modelo de apoio ao aprendiz. Estas duas funções em conjunto, permitem desenvolver o nível profissional e a estabelecer *work-life balance* ao aprendiz (Daniel et al. 2006).

Do mesmo modo, Bozeman e Feeney (2007) sustentam a afirmação de Daniel et al. (2006) e acrescentam o cariz informal do processo de *mentoring*, como será posteriormente analisado. Estes autores consideram o *mentoring* como um processo de transmissão de conhecimento informal, de capital social e apoio psicossocial percebido como relevante para o desenvolvimento profissional. “O *mentoring* implica uma comunicação informal, geralmente face-a-face e durante um período de tempos sustentado, entre uma pessoa que é percebida como alguém com maior conhecimento e mais experiente, com uma pessoa que é percebida como um jovem menos experiente, mas com elevado potencial” (Bozeman & Feeney, 2007, p. 731).

Em oposição às afirmações de Bozeman e Feeney (2007), Crisp e Cruz (2009), consideram o processo de *mentoring* como um método formal, pelo qual uma pessoa mais experiente e com mais sabedoria, exerce um papel de apoio ao supervisionar e incentivar a reflexão e a aprendizagem de uma pessoa menos experiente. Este acompanhamento tem como intuito facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional do aprendiz. Neste último ponto, conseguimos detetar alguns aspetos em comum com outras definições.

Jaeschke (2012), na definição de *mentoring*, também estabelece relação entre os intervenientes. Este autor considera que *mentoring* é uma ligação eficaz entre o desenvolvimento profissional, o apoio psicológico e o *networking* concedido ao protegido. Em contrapartida, o mentor terá reconhecimento e o respeito dos pares e dos superiores, o entusiasmo e a motivação pessoal, as informações a respeito de possíveis problemas nos níveis inferiores e novos conhecimentos e, o protegido mais conhecimentos e apoio.

Todavia há autores que focam a definição do conceito em diferentes aspetos.

Fletcher e Mullen (2012) centralizam o *mentoring* na linha temporal, na medida em que fazê-la perdurar seria um contrassenso em relação ao objetivo de tornar o jovem capaz de agir de forma autónoma. Já para Eby, Allen, Hoffman, Baranik, Sauer, Baldwin, Morrison, Kinkade, Maher, Curtis e Evansn (2012) a noção de *mentoring* é caracterizada por um processo que diminui as intenções de saída dos colaboradores da organização e permite às organizações uma interação eficaz sobre estes.

Numa linha abrangente, Poulsen (2014) define *mentoring* como um compromisso de aprendizagem entre duas pessoas com diferentes níveis de experiência e com potencial para aprender, usufruir de novas abordagens e crescer.

Em síntese, perante as várias perspetivas dos autores é consensual definir *mentoring* como relação intensa onde uma pessoa mais sénior ou com mais experiência (mentor) exerce funções face a uma pessoa mais júnior (protegido/aprendiz). Apesar da sua gênese, o *mentoring* pode ainda ser caracterizado pela tipologia que apresenta e que dependerá do contexto em que for aplicado. Essas tipologias são apresentadas na próxima secção.

2.2.2. Tipos de *mentoring*

O *mentoring* pode ser classificado em várias tipologias. Essas tipologias variam consoante o contexto, os meios, os intervenientes, a frequência e a relação. Assim, podemos recorrer a um *mentoring* interno ou externo, formal ou informal e, consoante estas opções enquadrá-lo num *mentoring* tradicional, num *e-mentoring*, num *mentoring* entre pares, num o *mentoring* de equipa ou num *mentoring* de grupo (MENTOR, 2005).

Relativamente ao *mentoring* interno, o mentor vive a mesma realidade do aprendiz, utiliza uma linguagem semelhante à deste, e conhece a cultura da empresa. Este facto permite ao mentor estar ciente dos desafios estratégicos e do negócio (Guerra, Rodrigues & Camara, 2013).

No cenário externo, o mentor vive a realidade de outras empresas, recorre a outras linguagens e conceitos. Apresenta maior distanciamento e imparcialidade de forma a analisar e sugerir alternativas inovadoras (Guerra, Rodrigues & Camara, 2013).

Quanto ao *mentoring* formal, segundo Kishore (2013) é a própria organização que faz corresponder os mentores aos aprendizes, sendo que a elegibilidade para a participação no programa depende da estrutura que a própria organização estabelece. Nesta tipologia de *mentoring* são ainda consideradas fontes de compatibilidade as necessidades do aprendiz e a experiência do mentor, bem como a idade, interesses e a personalidade (Klasen, 2002).

Para Poulsen (2014), o *mentoring* formal corresponde a um processo formal de encontro entre mentores e aprendizes, tendo como o principal objetivo proporcionar a melhor aprendizagem para ambas as partes. Este autor defende que a semelhança e proximidade facilitam a conexão, enquanto a diferença gera maior dificuldade em construir uma relação de confiança, embora permita uma oportunidade maior de aprendizagem. É de salientar que este tipo de relacionamentos é tendencialmente relacionado por relações artificiais.

Os programas formais de *mentoring* incluem assim: orientação individual, orientação de pares ou em grupo. A forma mais comum é a orientação hierárquica, quando os colegas seniores auxiliam os colegas mais jovens nas suas necessidades (Mains & MacLean, 2017).

Grima, Paillé, Mejia e Prud'homme (2014), identificaram seis características principais do mentoring formal que influenciam diretamente o programa, nomeadamente: “(a) objectives, (b) selection of participants, (c) matching of mentors and mentees, (d) training for mentors and mentees, (e) guidelines for frequency of meeting, e (f) a goal-seing process” (Grima, Paillé, Mejia & Prud'homme, 2014, p. 476).

Normalmente um relacionamento entre o mentor e o aprendiz provém ou de um cariz formal ou informal ou até mesmo de ambos. Em qualquer dos casos, um mentor seleciona o aprendiz que exhibe características ou comportamentos semelhantes aos do mentor num momento anterior. O relacionamento formal oferece aos protegidos benefícios de confirmação e aceitação, bem como o compromisso de ensinar e dar feedback. Esta tipologia poderá gerar desconfiança e pouca sinceridade dependendo do grau de envolvimento do mentor e do aprendiz. Ser capaz de ter voz na seleção do protegido torna a experiência mais agradável para o mentor (Richebé, Herrbach & Mignonac, 2011; Dow, 2014).

Em contrapartida, os relacionamentos de *mentoring* informal têm-se tornado cada vez mais comuns. Este tipo de *mentoring*, corresponde a orientações menos estruturadas e mais espontâneas entre o aprendiz e o mentor, não sendo formalmente reconhecidas pela organização (Richebé, Herrbach & Mignonac, 2011).

De acordo Gorman, Durmowicz, Roskes, Slattery (2010), as relações de *mentoring* informal podem oferecer mais benefícios do que relações de *mentoring* formais. Num contexto informal o aprendiz pode selecionar o mentor ou pode existir uma seleção mútua.

Os aprendizes consideram o *matching* voluntário o mais valioso, porque escolhem os mentores que acreditam que lhes podem oferecer *networking* e experiências interessantes para o progresso profissional. Os mentores assumem o compromisso de encorajar o protegido, de valorizar as realizações e modelam o comportamento que os recém-chegados devem adotar (Dow, 2014).

Cada uma das tipologias pode ser enquadrada num outro molde de tipologias.

A tipologia mais usualmente utilizada é designada por *mentoring* tradicional. Este *mentoring* refere-se ao acompanhamento de uma pessoa com mais experiência que, acompanha uma outra menos experiente (MENTOR, 2005). O *mentoring* tradicional pode ser

aplicado em diferentes realidades, desde organizações a universidades. Normalmente, este *mentoring* é adotado devido à atenção personalizada que os aprendizes têm acesso.

Todavia, têm surgido novas tipologias. O *mentoring* entre pares por exemplo, coloca um jovem a acompanhar outro jovem (MENTOR, 2005). Esta tipologia é aplicada em escolas e universidades nas quais um estudante mais velho acompanha outro em fase de integração. “Um mentor de pares é alguém que detém uma posição de nível semelhante à do mentor. É interessante porque permite que alguém pense em si mesmo como alguém com algo para dar. O mentor não fala apenas sobre os seus pontos fortes e fracos, mas também concede conselhos ao aprendiz” (Lebowitz, 2016, p.180).

No *mentoring* de grupo há apenas um mentor que está incumbido de orientar cerca de quatro ou mais aprendizes. O mentor assume-se como líder e fator de coesão entre estes (MENTOR, 2005). Este modelo obriga a uma grande coordenação e a uma cuidada programação de atividades. É adequado a organizações com elevado nível de recrutamento e reduzido número de mentores.

Este tipo de *mentoring* tem como vantagem a diversidade de relações e como desvantagens a dificuldade em desenvolver uma relação pessoal entre o mentor e os aprendizes, bem com estabelecer uma coordenação que este processo exige (Clapson, 2015).

O *mentoring* de equipa corresponde ao trabalho de vários mentores experientes com pequenos grupos de jovens, no máximo quatro por cada mentor (MENTOR, 2005).

Por último e o mais recente, o *e-mentoring* conhecido por *mentoring* virtual. Esta tipologia corresponde à criação de uma relação de *mentoring* através de internet (MENTOR, 2005). Neste tipo de relação é essencial que o mentor e o aprendiz se sintam à vontade na utilização das tecnologias escolhidas. No entanto, o *e-mentoring*, não estabelece uma relação de proximidade e peca pela falta de interação entre os envolvidos, mas em contrapartida permite uma maior autonomia e gestão do tempo por parte do aprendiz.

Na próxima secção será abordado a proposta e implementação de um programa de *mentoring* na prática e inserido num contexto organizacional.

2.2.3. Implementação de um programa de *mentoring*

Como qualquer programa a implementar numa organização é necessário previamente compreender a cultura da mesma e, a partir desse ponto desenvolver um business case que permita avaliar a sustentabilidade do programa (Clapson, 2015). Após essa análise o programa deverá ser aprovado pela direção e os promotores deverão demonstrar à direção ou à entidade interessada que esse investimento compensa (Law, Ireland & Hussain, 2007).

O business case deve incluir os seguintes elementos:

- 1) Caso estratégico, no qual se define a estratégia do programa de *mentoring*;
- 2) O caso económico, que inclui técnicas como a análise de custo-efetividade e de custo-benefício;
- 3) O caso financeiro, em que se analisa o orçamento disponível para implementar o programa;
- 4) O caso comercial, que revela o impacto do *mentoring* em termos comerciais para a organização;
- 5) O caso de gestão de projeto, no qual se identificam os fatores-chave de sucesso e realizam-se estudos que demonstrem a viabilidade do mesmo (Law et al., 2007).

Uma vez aprovada a proposta de implementação, é necessário passar ao desenho do programa cujas etapas fundamentais são: análise dos protegidos, definição de objetivos motivacionais, conceção de uma estratégia motivacional, implementação do plano de ação, avaliação e revisão do mesmo (Law et al., 2007).

O passo seguinte prende-se com o recrutamento e orientação dos mentores. Cohen (1995) explica que o facto de pessoas em posições de topo apoiarem o programa ajuda a atrair mais participantes.

Uma vez garantidos os mentores, começa o recrutamento e a orientação dos protegidos. Cohen esclarece que “simplesmente anunciar a disponibilidade de mentores e depois assumir que os protegidos vão responder imediatamente (ou vice-versa) pode muitas vezes ser irrealista” (Cohen, 1995, p. 125).

Por conseguinte é realizada a correspondência entre mentores e protegidos. São várias as opções que podem ser utilizadas. Entre palestras, questionários ou apresentações em que os mentores indicam quais os seus interesses e especialidades para que os protegidos possam, com base nessas informações, selecionar os mentores com os quais se identificam, ou vice-

versa. Em alternativa, a seleção pode ser realizada pelo gestor do programa, com base em informações fornecidas por mentores e protegidos (Cohen, 1995).

Para preparar o início do programa deve ser agendada uma sessão de orientação para os protegidos, com base numa formação, palestra ou um conjunto de informações (manual básico) (Cohen, 1995). Deve ainda ser oferecida uma sessão aos mentores para os informar do funcionamento do programa e de como gerir uma relação de *mentoring*.

Posto isto, o programa está preparado para ser iniciado. A partir desse momento é importante fazer a monitorização, que consiste no contacto entre as partes interessadas de forma a garantir que tudo decorre conforme o planeado (Law et al., 2007).

Todavia, todos os programas têm vantagens e desvantagens consoante os intervenientes, os objetivos e os resultados esperados. Desse modo, na próxima secção apresentaremos as principais vantagens e desvantagens para os principais intervenientes num programa de *mentoring* (mentores, aprendizes e organização).

2.2.4. Vantagens e desvantagens de um programa de *mentoring*

Ao longo do tempo, os programas de *mentoring* têm vindo a ser reconhecidos como essenciais no desenvolvimento de talentos, bem como no planeamento da sucessão de colaboradores (Chandler, Kram & Yip, 2011).

Para Jaeschke (2012), o fundamental na interação entre os pares é que essa experiência garanta benefícios para todos os envolvidos: aprendizes, mentores e organização. Nesse sentido, vários estudos tentaram examinar as vantagens e desvantagens destes programas, analisando estas três perspetivas.

Quadro 4- Benefícios do *mentoring* para os aprendizes

Autores	Vantagens para os aprendizes
Klasen (2002)	O <i>mentoring</i> tem funções relacionadas com componentes técnicas de carreira (formação, proteção, exposição, visibilidade) e funções psicossociais relacionadas com a componente comportamental (confiança, aconselhamento, amizade, eficácia e competência).
Klasen (2002)	O <i>mentoring</i> permite moldar o papel do aprendiz na organização e contribuir para uma atuação de liderança e visão de futuro.
Chiaveneto (2002).	Permite ao aprendiz aceder a várias oportunidades de <i>network</i> e outras que seriam inacessíveis de outra forma.

Fonte: Própria

Ensher e Murphy (2011), acrescentam ainda como benefícios para os aprendizes: remunerações mais elevadas; promoções mais rápidas e maior e melhor mobilidade de carreira. O autor salienta que estes benefícios não são tão rapidamente alcançados por alguém sem mentor ou com um mentor pouco eficaz.

Todavia, também apresentam desvantagens como: a negligência do trabalho; o conflito entre o chefe e o mentor; as expectativas irrealistas sobre a promoção; a dependência excessiva do aprendiz em relação ao mentor; a incapacidade de estabelecer outras alianças; as experiências negativas; a falta de mentores eficazes e os sentimentos de isolamento.

Ainda na linha de Ensher e Murphy (2011), são apresentados também um conjunto de benefícios para os mentores como: o compromisso renovado, a sensação de ajudar um aprendiz e contribuir para o progresso da organização através das novas gerações.

Quadro 5- Benefícios do *mentoring* para os mentores

Autores	Vantagens para os mentores
Poulsen (2014)	Gosto em contribuir para a aprendizagem dos aprendizes concede em simultâneo tempo aos mentores para refletir sobre os aspetos que de outra forma não refletiriam.
Klasen (2002)	Possibilidade de adquirir ou atualizar conhecimentos, desenvolver novos métodos de resolução de problemas devido às novas situações que implica novas perspetivas.

Fonte: Própria

Como desvantagens para os mentores são percecionadas a: falta de tempo, a falta de benefícios percebidos, a pressão para assumir o papel de orientação, o ressentimento dos aprendizes e a falta de habilidades necessárias para a função de mentor.

As organizações no seu todo também acarretam um conjunto de benefícios ao implementarem programas de *mentoring*.

Quadro 6- Benefícios do *mentoring* para as organizações

Autores	Vantagens para as organizações
Ellen (2010)	Promovem a partilha de informações sobre a organização.
Erhan Eroğlu (2015)	Impacto significativo no recrutamento e retenção, no planeamento de sucessão, na melhoria da produtividade, no comprometimento organizacional e no aumento de satisfação no local de trabalho.
Erhan Eroğlu (2015)	Orientação para uma adaptação e integração sólida, que permite a consciencialização sobre toda a organização.

Fonte: Própria

Por sua vez, as desvantagens para a organização podem incluir: a falta de sucesso devido à inexistência de suporte organizacional; a criação de um clima de favoritismo; a criação de ressentimentos por parte dos colaboradores que não participaram no programa e a dificuldade na coordenação de programas com outras iniciativas organizacionais.

Deste modo, todos os *stakeholders* beneficiam com o *mentoring*, na medida em que os aprendizes desenvolvem os conhecimentos e habilidades e desenvolvem a carreira, os mentores beneficiam da satisfação de repassar conhecimento e perícia e, a organização beneficia do impacto que este relacionamento produz (Mains & MacLean, 2017).

Ao longo das próximas secções focaremos a nossa análise literária para o papel que desempenha o mentor num programa de *mentoring*.

2.2.5. Caracterização e perfil de mentor

A definição de mentor e o papel que deverá desempenhar num programa de *mentoring* é bastante consensual na literatura.

Como referido anteriormente, no passado o mentor era considerado alguém sábio, com mais experiência, um pai substituto, um consultor confiável ou mesmo um educador (Colley, 2002). Além disso também o podemos considerar como conselheiro, amigo ou professor (Klasen, 2002).

Habitualmente, para o protegido o mentor é quem representa a organização e, é visto como um modelo a seguir tendo um impacto significativo para o sucesso no relacionamento do *mentoring* (Poulsen, 2014).

Segundo Daniel (2006), o mentor deve ser capaz de equilibrar as funções de pai e de colega, estimulando, incentivando e apoiando a evolução do aprendiz, de forma a que este veja no mentor resposta a algumas das suas questões como: “pode dar-me um exemplo; “o que acha sobre esta situação”, “o que faria perante este contexto”. Estas questões induzem o aprendiz a um processo de reflexão sobre a situação apresentada (Chiavenato, 2002).

Se analisarmos com base na perspectiva de Nigro (2005), consideramos que o autor não foge à linha do que foi anteriormente relatado. Para Nigro (2005), os mentores devem apresentar um papel de conselheiros austero e assessores na progressão da carreira do aprendiz. Isto porque devem dar conselhos e sugestões válidas na resolução de problemas relacionados com assuntos mais imediatos à função, direcionando corretamente o aprendiz. Para tal, os mentores devem basear-se nas suas experiências e no que aprenderam.

Na visão de Dow (2014), um mentor é uma pessoa que desenvolveu um interesse pessoal em alguém mais novo, ou numa possível nova contratação e que investirá tempo e energia na orientação dessa pessoa.

De modo a resumir o papel e as funções do mentor Daniel (2006) apresenta o seguinte quadro:

Quadro 7- Mentor Dos / Mentor Dont's

<i>Mentor Dos</i>	<i>Mentor Dont's</i>
<i>Do provide mentorship only in your areas of expertise. Suggest other mentors as resources outside your expertise or when the a emptied mentoring relationship is not working.</i>	<i>Don't take on more mentees than is realistically manageable.</i>
<i>Do indicate openness to being a mentor.</i> <i>Be accessible to the mentee.</i>	<i>Don't treat mentees as free labor.</i>
<i>Do maintain clear, distinct boundaries with the mentee. Set clear expectations.</i>	<i>Don't make personal requests of the mentee.</i>
<i>Do treat the mentee professionally and in an ethical fashion. Be thoughtful and sensitive about the mentee's feelings and time.</i>	<i>Don't gossip about the mentee.</i>
<i>Do model professional behavior.</i>	<i>Don't micromanage the mentee. Provide advice and counsel, but do not direct the mentee to take specific actions.</i>

Fonte: Daniel, 2006, p. 18.

Assim, a nível psicossocial um mentor deve atuar como um modelo experiente, incentivar, apoiar moralmente e aconselhar. Simultaneamente, a nível profissional, deve transmitir conhecimento e deve ser um meio para a colaboração e para a criação de oportunidades com outros profissionais. No fundo ter um papel de “patrocinador” da organização (Erich, 2017).

Relativamente ao perfil e comportamento de um mentor, Rowley (1999) apresentou a sua perspetiva ao afirmar que um bom mentor deve estar comprometido com o programa. Esse comprometimento flui naturalmente, através de uma crença de que os mentores são capazes de produzir um impacto significativo e positivo na vida dos aprendizes. Além disso, os mentores comprometidos sabem que a persistência é um fator importante para o sucesso do programa.

Na sua obra “*The Good Mentor*”, Rowley apresenta uma listagem de qualidades desejadas num mentor (quadro 8).

Quadro 8- *As qualidades de um bom mentor*

Qualidades	Características	Requisito
Comprometimento/ Compromisso/ Crença	<p>i) Compreender que a persistência é importante;</p> <p>ii) Os mentores devem acreditar que são capazes de causar impacto positivo e significativo na vida do aprendiz.</p>	<p>Fornecer descrições específicas de funções e responsabilidades de mentores;</p> <p>Manter diários e registos simples de atividades que de desenvolvimento profissional;</p> <p>Fazer declarações importantes sobre o valor do mentoring e o seu significado.</p>
Empatia	<p>i) Saber reconhecer o poder e aceitar o desenvolvimento profissional de outra pessoa;</p> <p>ii) Não julgar nem rejeitar os aprendizes, mas ver as suas características como desafio a serem superados pelo mentoring.</p>	<p>Conduzir o mentor a refletir sobre as qualidades do aprendiz;</p> <p>Ajudar os mentores e entender os problemas e preocupações dos aprendizes nas várias fases do programa;</p> <p>Exigir que os mentores revivam as suas experiências na mesma fase da vida dos aprendizes.</p>
Coaching, saber dar suporte instrucional	<p>i) Estar disposto a orientar e a melhorar o desempenho dos aprendizes.</p>	<p>Como pré-requisito os mentores deverão deter conhecimento, habilidades e disposição para contribuírem de forma eficaz no programa.</p>
Comunicação e auto-regulação (de forma a ser eficaz em diferentes contextos)	<p>i) Compreender que cada relacionamento ocorre num contexto único e interpessoal;</p> <p>ii) Ajustar a comunicação para satisfazer as necessidades individuais dos aprendizes;</p> <p>iii) Possuir compreensão dos diferentes modos de comunicação de comportamento dos aprendizes;</p> <p>iv) Vontade de observar.</p>	<p>Os mentores deverão refletir sobre a sua visão de liderança e de supervisão.</p>
Ser um modelo contínuo do aprendiz	<p>i) Ser transparente;</p> <p>ii) Ser eficaz na resolução de problemas;</p> <p>iii) Compartilhar novos conhecimentos.</p>	<p>Estabelecer critérios claros para a seleção dos aprendizes e que incluam um compromisso mútuo e contínuo.</p>

<p><i>Ser otimista, partilhar a "esperança"</i></p>	<p><i>i) Aproveitar as oportunidades para afirmar o potencial humano dos seus aprendizes em conversas privadas ou em contextos públicos;</i></p>	<p><i>Fazer com que os aprendizes valorizem a orientação e acompanhamento.</i></p>
	<p><i>ii) Partilhar as próprias lutas e frustrações e como as superou de forma genuína.</i></p>	

Fonte: adaptado de Rowley, J.B. 1999, p. 21

Do mesmo modo, a literatura releva alguns traços essenciais para um mentor que sustentam o quadro de Rowley (1999), nomeadamente “*a honestidade, a integridade, a confidencialidade, altos padrões morais, éticos e genuíno*” (Howard, 1999, p. 41).

Mais recentemente Daniela Maturana Castillo (2017), publicou um artigo intitulado por *Las Competencias Requeridas en el mentor*, onde aborda a estreita relação que existe entre competências e o *mentoring* e revela algumas características que compõem um perfil de mentor. A autora considera que existem seis dimensões de saberes que, articulados entre si, permitem esboçar um perfil de competências requeridas para o *mentoring*.

Essas dimensões são:

- 1) Saber didático, que consiste em possuir conhecimentos atualizados e estar ocorrente dos temas da atualidade;
- 2) Resolução de problemas, onde existe a necessidade de ser proativo na identificação, prevenção e resolução de problemas e que, revele disponibilidade no desenvolvimento de mecanismos de melhoria contínua e eliminação de ineficiências;
- 3) Desenvolvimento de um plano, que incluam ações de desafio de apoio para o mentor, em acordo com o aprendiz;
- 4) Capacidade de comunicação, ou seja, ser capaz de transmitir informações e ideias em diferentes contextos;
- 5) Domínio emocional, no sentido de ser capaz de guiar o aprendiz ao estado de emocional necessário para determinada situação que estejam a abordar;
- 6) Disposição para a aprendizagem contínua e colaboração com a aprendizagem dos outros. O mentor deve ser capaz de guiar a aprendizagem na prática para outro profissional e saber processos de construção do conhecimento.

2.2.6. Porque razão precisamos de um mentor?

Um artigo escrito por Rositsa Zaimova (2015) e publicado no *World Economic Forum*, a autora apresenta-nos três razões para a necessidade de encontrar um mentor. Nesse artigo Zaimova (2015) considera que é importante obter conselhos de alguém que já passou por onde “nós” queremos passar.

Uma das três razões é “*Break psychological barriers*”, com base num estudo realizado por Linda Rottenberg, CEO da *Endeavour*, a contribuição mais valiosa para o sucesso dos aprendizes, não provem daqueles que fornecem financiamento, mas sim de quem concede bons conselhos.

A autora considera ainda que, a barreira psicológica é hoje uma das principais barreiras do sucesso. Acredita que a chave para essa barreira é acreditarmos em “nós” próprios e encontrar alguém que acredite em “nós”. Deste modo, encontrar os mentores certos é a chave.

Além disso, a Zaimova (2015) acrescenta que o facto de ser necessário diferentes competências em diferentes fases da organização, acresce a necessidade de o indivíduo estar rodeado de diferentes mentores para superar os diferentes desafios.

A segunda razão para se ter um mentor é “*Propel your career*”, não se destina apenas para empresários, mas a todos os indivíduos com um objetivo e uma visão. Por exemplo, os recém graduados são normalmente caracterizados pelo elevado potencial e por possuírem excelentes competências técnicas e teóricas. Todavia, a maioria dos recém-graduados sentem-se desorientados nos novos empregos, devido à lacuna entre a teoria que aprendem nas universidades e as tarefas que precisam executar.

Assim, ter um mentor nesta fase inicial de impulso da carreira profissional é essencial. Um bom mentor ajudará o aprendiz a descobrir quais os seus pontos fortes e, eventualmente, como usá-los para atingir as metas (Zaimova, 2015).

A terceira razão apresentada pela mesma autora é: “*Challenge and inspire you*”. Para explicar esta último entendimento, Zaimova utilizou duas personalidades públicas, nomeadamente Mark Zuckerberg e Richard Branson. É possível que estas duas entidades e muitas outras tenham alcançado o sucesso por conta própria sem ajuda de outros, no entanto, estas personalidades entendem que o sucesso que alcançaram teve a influência de alguns nomes que marcaram a história.

Deste modo, podemos afirmar que as relações de orientação podem quebrar barreiras psicológicas, desafiar e inspirar.

Broady (2014), num artigo também publicado no *World Economic Forum* apresenta o próprio exemplo para explicar como o *mentoring* deve ser utilizado para desenvolver talentos.

A autora considera que atualmente as pessoas têm mais oportunidades para mudar de emprego e de funções, têm mais tendência para procurar novos desafios e diferentes modos de chegar à posição desejada. Esta flexibilidade é a causa do aumento do desenvolvimento adicional. Perante este facto, Broady (2014) recomenda o *mentoring*, como veículo de aprendizagem.

Uma recente pesquisa do *CEB Learning & Development Leadership Council* mostra que, os funcionários de alto potencial que desenvolvem redes internas por meio de mentores podem aumentar o seu potencial em 32%. Todavia, as organizações não são capazes de criar programas de orientação formais e, acabam por optar por um *mentoring* informal, onde a ajuda é conferida para casos específicos e consoante o tempo permitir.

Para dar veracidade às suas afirmações, Broady (2014) expõe o seu exemplo como mentora. A autora refere que normalmente é mentora de cinco a sete funcionários, por um período de um ano. Refere que se encontra com cada um deles uma vez por mês para discutir alguns tópicos.

De acordo com o papel e os objetivos de cada aprendiz, Broady (2014) tenta discutir os assuntos e ajudar os aprendizes a adotar medidas que os auxiliem no progresso das suas carreiras. Acrescenta que a tecnologia pode dar algum suporte nos programas de *mentoring* por facilitarem o contacto.

Outra função que a autora considera importante é o facto de o mentor ter a possibilidade de abrir portas, criar momentos de *networking*, num ambiente de aprendizagem conectado (Broady, 2014).

Ao quebrar estas barreiras e conceder às pessoas oportunidades podem ajudar os aprendizes a trabalhar de forma mais produtiva e inovadora. Para muitas pessoas com elevado potencial e com motivação, este modo de orientação é um caminho para a partilha de conhecimento.

Depois de ter apresentado a literatura dos principais conceitos é necessário definir a metodologia que se vai adotar ao longo deste projeto, de forma a conseguir introduzir a melhoria no programa de *mentoring*, tendo como foco o mentor.

3. METODOLOGIA

3.1. Introdução

A investigação científica pretende propor uma resolução a uma determinada problemática (Eriksson & Kovalainen, 2008). Para tal, é necessário que o investigador saiba qual a metodologia mais adequada para a sua investigação.

Por conseguinte, o presente capítulo destina-se a expor informações relativas à metodologia adotada no projeto, nomeadamente a contextualização dos instrumentos utilizados, a forma como os dados foram recolhidos e os procedimentos gerais.

Assim, este capítulo é composto por várias secções. Na secção 3.2. é apresentada a opção metodológica adotada e a problemática alvo de investigação; na secção 3.3. são expostas as técnicas de recolha de dados e a respetiva justificação e, na secção 3.4. é realizado o enquadramento organizacional. Na secção 3.5. é apresentada a seleção da amostra para o projeto e na última secção os procedimentos utilizados. É de referir que, os quadros e gráficos presentes ao longo deste capítulo foram elaborados pela autora do projeto.

3.2. Opção metodológica

O presente projeto é caracterizado por ser um estudo de caso. Um estudo de caso consiste num exame detalhado e completo de um fenómeno ligado a uma entidade local, social ou organizacional (Yin, 2001). Neste caso, o estudo incidirá num programa de *mentoring* de uma organização.

O objetivo de um estudo de caso é aumentar os conhecimentos, por se formular hipóteses ou questões e, estudar mudanças suscetíveis de se produzirem ao longo do tempo, no indivíduo ou no grupo. Yin (2001) refere ainda que, a elaboração de um estudo de caso não deve ser desprezada de cientificidade, aliás possui o mesmo carácter de cientificidade como outros tipos de pesquisa e poderá igualmente, induzir a estudos futuros.

No contexto em questão, o objetivo é definir o perfil de mentor que se enquadre face aos objetivos e ao programa Sagaz.

A criação do perfil permitirá introduzir uma melhoria ao programa da Alento, na medida em que facilitará o processo de seleção dos mentores, permitirá uma reflexão mais consistente do

mentor face ao seu papel no programa e, conseqüentemente permitirá à Alento construir planos formativos sobre aspetos que possam considerar carenciados nos mentores selecionados.

Perante o objetivo deste projeto foi adotado o método qualitativo, por se entender o trilha mais adequando para alcançar os resultados pretendidos. A abordagem qualitativa é um método onde as questões de pesquisa necessitam de uma compreensão dos processos, dos eventos, e das relações que se estabelecem num determinado contexto cultural e social. É uma metodologia que se preocupa com o desenvolvimento e explicações de fenómenos sociais e, portanto, ajuda a compreender o mundo social onde se vive. Para além disso, a natureza dos dados recolhidos nas investigações qualitativas são normalmente, descrições aprofundadas sobre pessoas, locais e interlocuções que agrupam diversas estratégias de investigação (Hancock, Ockleford & Windridge, 2009).

Do mesmo modo, Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenhoudt (2013) consideram que a abordagem qualitativa exige que os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que tentem compreender os vários pontos de vista. Aqui, o objetivo não é o juízo de valor, mas o de compreender a perspetiva ou o ponto de vista dos intervenientes e determinar como e com que critérios eles o julgam.

É ainda de extrema importância referir que, este método de investigação acarreta um valor subjetivo, mas também apresenta várias realidades, estabelece a descoberta, a descrição e a compreensão. É deste modo, um método interpretativo em que o próprio investigador realiza uma narrativa com base no estudo e perante um determinado contexto (Freixo, 2011).

De acordo com a literatura, este método irá permitir compreender, descrever, interpretar e avaliar o processo de *mentoring* e os intervenientes.

Na próxima secção são expostas as técnicas utilizadas para a recolha de dados.

3.3. Técnica de Recolha de Dados

A recolha de dados utilizada neste projeto foi proveniente de três técnicas distintas, mas que se complementam como poderemos analisar no seguinte quadro:

Quadro 9- Técnicas de recolha de dados

Análise documental	A análise documental teve como objetivo recolher informações disponibilizadas pela Alento, consideradas pertinentes e necessárias para a contextualização da investigação e enquadramento do programa Sagaz. No entanto, a análise documental não se comporta apenas numa fase, é ainda utilizada para examinar as entrevistas.
Observação	A observação refere-se à importância de acompanhar o dia-a-dia da organização, acompanhar as tarefas e os procedimentos antes e após o evento. É ainda de referir o <i>briefing</i> diário realizado pela organização, que contextualiza a ordem de trabalhos e permite uma sintonia de todos os colaboradores.
Entrevistas	As entrevistas são o ponto-chave na investigação. Após a utilização das técnicas anteriormente supracitadas são nomeados 8 mentores para as entrevistas de acordo com um conjunto de critérios.

Fonte: Própria

O facto de o investigador recorrer a vários métodos para a recolha de dados, possibilita-lhe examinar as várias e distintas perspetivas sobre a mesma situação, bem como obter informações de diferentes naturezas e proceder posteriormente, a comparações entre as diversas informações recolhidas (Coutinho, 2011).

Conceptualizando cada técnica de recolha de dados é importante referir que, a análise documental é um método utilizado para analisar qualquer documento necessário para a prossecução da investigação. Além disso, permite a comparação dos vários dados recolhidos e verificar a existência de alguma hipótese (Ketele & Roegiers, 1999).

A análise dos documentos concedidos pela empresa permitiu compreender o funcionamento do programa Sagaz, desde a sua criação à situação atual, bem como as melhorias que se realizaram com o decorrer das edições e, compreender as etapas deste programa. Além disso, através das informações providenciadas pela Alento foi possível congrega todas as características dos vários mentores que nos permitiram, posteriormente delinear os critérios para selecionar os mentores.

Relativamente à entrevista, é definida por Lakatos e Marconi (2001) como “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, e proporciona ao entrevistador a informação necessária” (Lakatos & Marconi, 2001, p. 107).

Ketele e Roegiers (1999, p. 22) consideram as entrevistas como “conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações”. Estes autores acrescentam o carácter grupal e a necessidade de selecionar criteriosamente os entrevistados.

Para Santos (2012), as entrevistas são caracterizadas pelo contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores, havendo uma relação de troca durante a qual o entrevistado exprime as suas perceções de um acontecimento ou situação, as suas interpretações ou as suas experiências.

As entrevistas podem ser dirigidas segundo várias formas e adaptadas consoante o objetivo do investigador. Podem ser estruturadas, semiestruturadas, e não estruturadas ou livres. Santos (2012) considera que, as entrevistas estruturadas acontecem quando o entrevistador prepara previamente um guião com questões abertas e fechadas sobre a temática e segue na entrevista essas questões sequenciais, de modo a obter os dados necessários. As entrevistas semiestruturadas, têm um fundamento similar às estruturadas, embora com possibilidade e flexibilidade das questões colocadas não seguirem qualquer sequência. Por último, as entrevistas não estruturadas ou livres, não possuem qualquer ordem/sequência de questões formuladas ao entrevistado, dando liberdade ao entrevistado para explanar sobre o tema.

Para além das diferentes tipologias existentes de entrevista, estas devem ser realizadas de forma aberta e flexível e o entrevistador deve colocar o menor número de questões possíveis (Coutinho, 2011). O investigador deve ainda, ser capaz de reconduzir as entrevistas quando esta não esteja a decorrer na direção dos seus objetivos. De modo algum, deverá sugerir opiniões poderá, no entanto, fazer intervenções de forma aberta e procurar sempre um local adequado para a entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2013).

Após realizadas e transcritas, o conteúdo das mesmas deverá ser analisado. Será necessário elaborar um documento que permita explorar toda a informação, agrupar e destacar as ideias principais de acordo com o objetivo da investigação. Por fim, é preciso articular as ideias e destacar as principais, reagrupando-as (Quivy & Campenhoudt, 2013).

Transpondo esta técnica para a investigação em causa, foi adotada a entrevista semidiretiva, baseada num guião (Apêndice A) previamente definido de acordo com os objetivos do trabalho e com a literatura referente ao tema. Após delineado o guião, este foi analisado pelo

orientador e pelo responsável da organização para que, com o consentimento de ambos fosse utilizado.

Ao adotar esta tipologia de entrevista pretendíamos que os entrevistados respondessem abertamente, pelas suas próprias palavras sobre a sua experiência e perspetiva do programa.

Segundo Ghiglione e Matalon (2001), “na entrevista semidirectiva existe um esquema de entrevista (grelha de temas, por exemplo), mas que poderá ser referida de forma livre. Como este tipo de entrevistas não são fechadas nem livres, permite ao investigador liberdade para intervir sempre que considere pertinente” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 84).

Em jeito de síntese, através das três técnicas referidas é encontrado o equilíbrio para a recolha de dados. Por outras palavras, a leitura dos documentos, suplementada com a observação dará suporte ao guião das entrevistas, que depois de analisadas permitirão traçar o perfil de mentor.

Na próxima secção é apresentada a organização e o programa Sagaz, para que desta forma seja possível contextualizarmos a população e a amostra recolhida para as entrevistas.

3.4. Enquadramento Organizacional

3.4.1 Alento

A Alento surge em 2012 com o intuito de dotar o mercado de trabalho numa alternativa na área dos recursos humanos. Assim, é uma empresa de recursos humanos e consultoria que atua em áreas como a gestão de carreiras, recrutamento e seleção, consultoria e formação.

A Alento comporta como missão o desenvolvimento a nível pessoal e profissional. Como visão, pretende ser reconhecida como uma empresa de referência em Portugal, em soluções integradas de gestão de pessoas. Assenta em valores como: rigor, transparência, confidencialidade, elegância, dedicação e proximidade com cada cliente.

Assim, a Alento acredita que o valor humano é um dos principais fatores diferenciadores do sucesso, pelo que se dirigem ao indivíduo e à organização, sempre com o propósito de criar uma relação de proximidade, personificação e flexibilidade que cada situação carece.

3.4.2 Projeto Sagaz: História e Objetivo do Programa Sagaz

O programa Sagaz foi criado em 2013 pela Alento. Consiste num programa de aproximação de jovens finalistas do secundário às empresas. O objetivo é recuperar o espírito do mestre e

do aprendiz. Neste âmbito, o jovem será o aprendiz que usufruirá de um mestre e este por sua vez, o acompanhará ao longo do seu percurso académico. Fará uma ponte entre o plano curricular e a futura integração laboral. Ao longo desse percurso, o mentor poderá providenciar vários estágios em funções adjacentes àquela para a qual o jovem está a estudar, bem como aconselhar e orientar relativamente ao percurso formativo, cultural, académico, social e profissional.

Deste modo, o jovem poderá usufruir de uma oportunidade única de orientação e o empresário poderá moldar um profissional à sua organização.

Com o programa Sagaz, o estudante frequentador do 11º ou 12º ano do secundário, terá um mentor profissional, que o elucidará e orientará na fase final do secundário e, preferencialmente, ao longo de todo o seu percurso académico.

Este programa permite ao estudante ter um contacto próximo do contexto real de trabalho, fazendo com que este escolha o curso universitário e o desenvolva tendo presente os conselhos do seu mestre, para que o percurso académico e o seu desenvolvimento humano ocorram de modo coerente com as necessidades do mercado laboral.

Com o programa Sagaz, o jovem termina o seu percurso académico dentro do mercado laboral.

3.4.3. Intervenientes

Para a prossecução do Sagaz, a Alento delineou como necessário a colaboração de vários intervenientes. Assim, em cada edição do Sagaz deve existir: a entidade organizadora, que neste caso é a Alento; uma escola secundária, no sentido de promover a motivação dos finalistas do 12º ano a participarem no evento e auxiliarem na seriação dos alunos; um parceiro estratégico logístico, que deverá ser a Câmara Municipal, referente à localização da escola secundária. A Câmara Municipal tem um papel logístico, ou seja, está incumbido de organizar o espaço para o evento (salas, media, etc.). Conta ainda com a colaboração de empresas sólidas e empreendedoras, universidades e parceiros media.

3.4.4. Vantagens para os Intervenientes

O desenlace deste programa permite que os intervenientes adquiram um leque de vantagens com a sua colaboração.

Relativamente aos estudantes, esta iniciativa ajuda na definição dos objetivos numa fase de transição. Permite ainda o esclarecimento de dúvidas sobre o curso que pretendem frequentar e que lhes direcionará corretamente para a profissão que desejam. Desse modo, o percurso académico será formatado para o futuro profissional já pré-definido e, por conseguinte, aproximar-lhos-á desde o 12º ano ao mercado laboral.

As escolas secundárias têm a oportunidade de proporcionar aos seus estudantes finalistas orientação vocacional e uma oportunidade de entrarem num programa extremamente útil para o seu sucesso académico e profissional.

As Universidades acolhem alunos com objetivos definidos. Permite que os recém-licenciados aumentam a possibilidade de emprego e saiam com as competências teóricas e profissionais coerentes com as necessidades do mercado laboral.

Por outro lado, as empresas têm a possibilidade de captar estudantes com elevado potencial e ajustá-los às necessidades antecipadamente. Além disso, permite-lhes cumprir com a responsabilidade social.

A própria Alento, para além da visibilidade no mercado devido à organização de um evento com estas dimensões, cumpre com a responsabilidade social.

Por fim, os parceiros estratégicos e logísticos, ganham visibilidade na comunidade, como corresponsáveis por um evento que responde a algumas das necessidades mais prementes dos nossos jovens.

3.4.5. Descrição das etapas

O programa Sagaz é composto por várias etapas: as que antecedem o evento, o dia do próprio evento e a monitorização que daí se segue.

a) Antecedentes do evento

Antes do evento é proposto o programa aos vários intervenientes. Após a aceitação, a equipa da Alento inicia a seleção dos mentores.

Essa seleção é realizada através de um conjunto de critérios como a experiência profissional, a localização geográfica, etc. Normalmente, a Alento dispõe de uma rede de contactos ou procura ligações via LinkedIn. Um procedimento normal de seleção e recrutamento.

Após analisado o perfil do possível mentor, a Alento entra em contacto, explanando o programa. Caso o possível mentor aceite fazer parte deste projeto, assinará um protocolo de

compromisso. Nesse protocolo de compromisso, o mentor é um profissional nomeado por seguir determinadas características, normalmente analisadas através do perfil profissional do mesmo.

b) Dia do Evento

Ao longo de todo o dia do evento, decorre uma feira de emprego constituída por vários espaços, como recrutamento e seleção, orientação vocacional, desenvolvimento humano, padrinhos de carreira e o “Empreender Alento”. Para além disso, os jovens vão ter a oportunidade de viver 4 momentos importantes.

O primeiro momento é marcado por uma palestra, com cerca de 1 hora, em que são esclarecidas algumas dúvidas sobre o que fazer antes e depois do secundário.

No segundo momento as Universidades promovem os cursos através de um *speed* orientação mediante os sonhos profissionais que os jovens apresentam. Cada Universidade terá de ter um orientador vocacional que dará resposta às dúvidas dos jovens, com especial incidência à seguinte questão: Qual o melhor curso para eu poder exercer esta profissão?

O terceiro momento é designado de orientação vocacional. Ao longo de 1:30h existem 5 palestras em simultâneo. Cada sala está demarcada por uma área profissional e é composta por três CEO´s ou os seus representantes, sendo que cada um terá o direito a fazer uma palestra de 20 minutos. Com mais 10 minutos de debate em que podem participar também os seus colegas de mesa.

As palestras têm como objetivo, levar até aos jovens uma perspetiva de orientação vocacional pelos olhos de quem constrói o mercado, devendo respeitar uma linha orientadora. É iniciada por um apontamento autobiográfico inspirador fazendo a ponte com a realidade atual e apresentando aos jovens quais as profissões que terão melhor acolhimento em determinada área profissional, conselhos relativos a ameaças e oportunidades no mercado laboral. As áreas profissionais serão escolhidas em função da análise de mercado, sobre quais as profissões de futuro e a disponibilidade das empresas para participarem no evento.

O objetivo é elucidar os jovens sobre o que é na realidade a profissão que eles sonham ter, dado que são imensos os jovens que descobrem tarde demais que se enganaram na profissão que queriam porque tinham uma ideia lírica sobre a mesma.

O quarto momento é designado por: “Um júri, um mundo de oportunidades”. Num formato arrojado e eficaz os jurados vão ouvir os jovens estudantes, proporcionando-se um

momento de escolha mútua, nascendo uma relação entre o mestre e o aprendiz. É nesta fase que os jovens se apresentam aos jurados com o fim de serem escolhidos.

c) Após o evento

O mentor deverá desde logo ajudar o aprendiz em processos de decisão como: qual o curso que deve tirar, em que universidade, qual formação complementar em que deve apostar, a que movimentos associativos se deve vincular, a que eventos deve ir, que funções de base deve executar dentro da empresa, etc. Isto para que, quando termine o seu percurso académico possa concorrer a uma função de forma consolidada e sustentada num conhecimento forte da engrenagem do sistema empresarial em que o mentor o orientou. E, cabe à Alento fazer uma monitorização continua sobre a relação desenvolvida entre o mestre e o aprendiz.

Posto esta breve contextualização sobre o programa que recaí o presente projeto, na próxima secção são expostos os dados sobre a população e, através desses dados apresentados os critérios para a seleção da amostra e caracterização da mesma. Além disso, na próxima secção são relatados alguns dados sobre a realização das entrevistas.

3.5. Seleção da Amostra

Para consolidar esta investigação foi necessário selecionar uma amostra capaz de ir ao encontro dos objetivos e que cumprisse um conjunto de requisitos considerados pertinentes para a investigação.

Num projeto científico, ou em qualquer investigação as amostras podem ser divididas em duas categorias: amostragem probabilística e a amostragem não probabilística. Enquanto que a amostragem probabilística se refere à seleção aleatória dos constituintes da amostra, a amostragem não probabilística remete para a seleção não aleatória dos elementos da população (Freixo, 2011).

Neste projeto, a amostragem considerada pertinente para ir ao encontro do perfil de um mentor, foi a não probabilística, ou seja, a amostragem teve como base a seleção racional, uma vez que os sujeitos foram selecionados de acordo com critérios específicos.

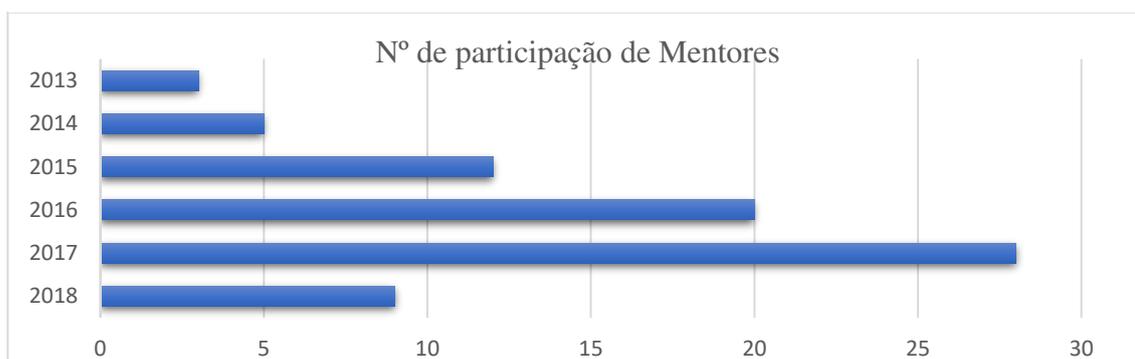
A amostra selecionada para este projeto foi retirada de uma população de 68 mentores que participaram no programa Sagaz ao longo de 6 edições.

Perante esses 68 mentores foram identificadas algumas características para análise estatística: nomeadamente o género, a zona geográfica, as habilitações literárias, uma estimativa dos anos de experiência profissional e a participação em voluntariado. Além disso,

foram analisados os números de participações de mentores por edição Sagaz e a quantidade de vezes que um mentor participou em edições do programa Sagaz.

O gráfico 1 apresenta o número de participantes ao longo das várias edições. É de frisar que, no ano de 2018 foram realizadas duas, uma no primeiro semestre do ano e outra em novembro, sendo que esta última já não foi contabilizada para os dados do gráfico em questão.

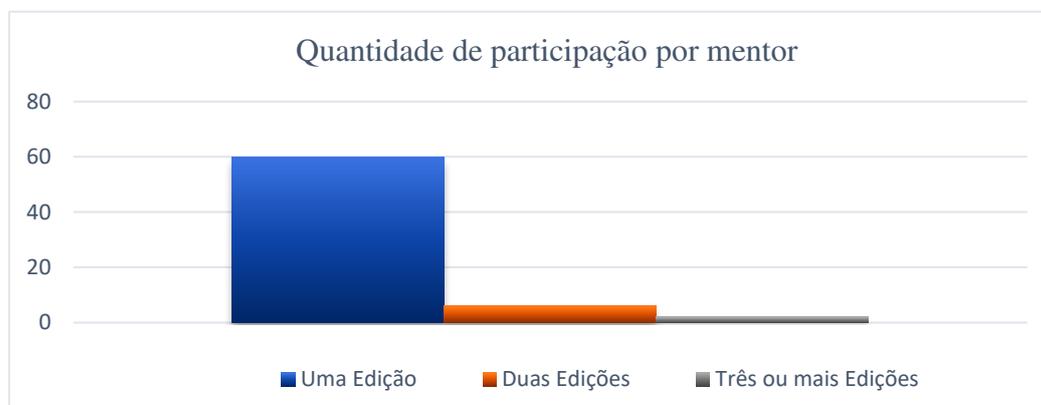
Gráfico 1- Número de participantes por edições anuais do Sagaz



Fonte: Própria

O gráfico 2 representa a quantidade de participações no programa por cada mentor.

Gráfico 2- Quantidade de participações por mentor no programa Sagaz



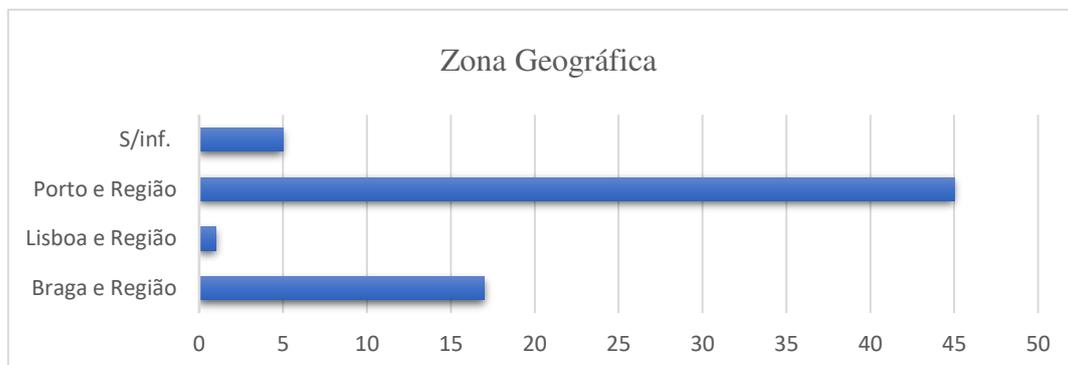
Fonte: Própria

É ainda de salientar que, 11.8% dos mentores esteve comprometido em mais do que uma edição do programa.

A nível da caracterização de género podemos verificar que existe uma distribuição igualitária, ou seja, 34 são do sexo masculino e 34 do sexo feminino. No entanto, essa caracterização em nada tem a ver como critério de seleção para as edições, uma vez que, esta distribuição não se verifica constante nas várias edições.

Quando analisamos a nível de zona geográfica podemos concluir que a grande maioria dos mestres pertence à zona do Porto e Região, seguido por Braga e Região. Isto deve-se ao facto das edições do Sagaz se realizarem na região do Porto.

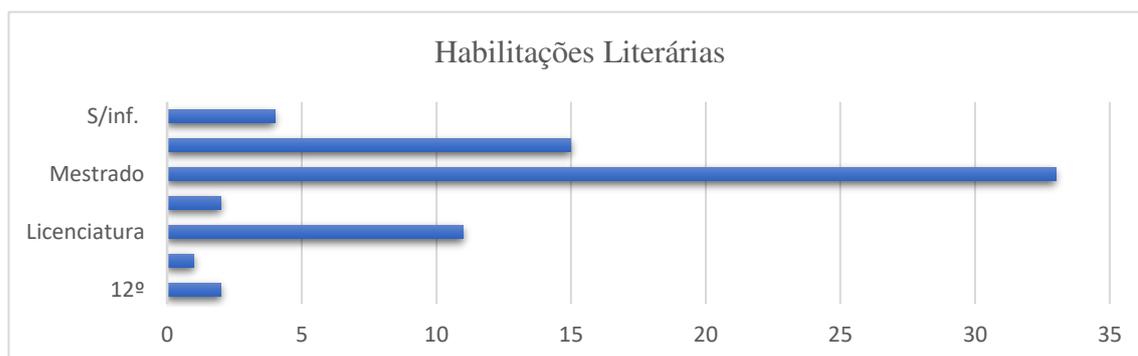
Gráfico 3- Zona Geográfica dos mestres do programa Sagaz



Fonte: Própria

Relativamente às habilitações literárias dos intervenientes ressalta o mestrado, seguido da pós-graduação. O gráfico demonstra que 33 mestres, cerca de metade, revelam ter mestrado. É ainda interessante verificar a existência de um mentor com grau de doutorado e dois com o 12º ano de escolaridade. Ou seja, é observada uma disparidade e diversidade em termos literários dos participantes. Todavia, na recolha de dados não foi possível encontrar informações de 4 mentores.

Gráfico 4 - Habilitações literárias dos mestres do programa Sagaz



Fonte: Própria

Uma outra particularidade estudada nos mentores foram os anos de experiência, isto porque poderá ter alguma influência na postura ou no modo de atuação enquanto mentor. Estudos demonstram que profissionais com mais experiência nem sempre tendem a ser mais flexíveis e com tanta abertura, enquanto que os jovens com menos experiência também poderão demonstrar pouca rigidez, ou poderão ter mais à vontade com os aprendizes. Não quer dizer que seja uma premissa generalista, poderá variar consoante a personalidade de cada mestre. Todavia, são variáveis muito específicas que não estudamos devido à subjetividade. Ficará como sugestão para trabalhos futuros.

Gráfico 5- Experiência profissional dos mestres do programa Sagaz

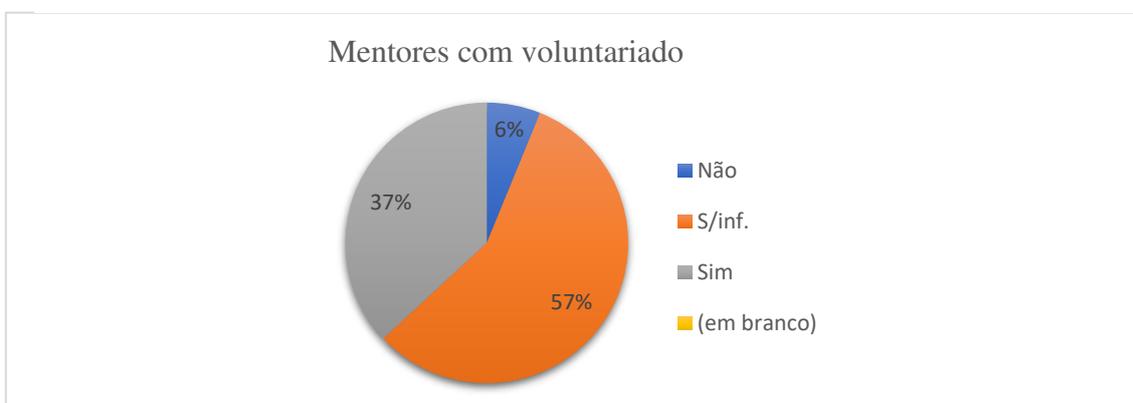


Fonte: Própria

Por último, foi recolhida informação sobre a realização de voluntariado por parte dos mentores. Este era um critério utilizado pela Alento aquando a seleção dos mentores, mas não é tida como requisito de exclusão, mas sim um fator positivo, uma vez que este é um programa de *mentoring* voluntário.

Além disso, apesar de o gráfico (6) revelar que a maioria dos mentores não realizou voluntariado, não significa que não o tenham realizado em qualquer altura da sua vida.

Gráfico 6 - Mentores do programa Sagaz que realizaram voluntariado



Fonte: Própria

Perante os dados recolhidos foi considerado coerente realizar entrevista a 8 mentores porque:

- Participaram em mais do que uma edição do programa Sagaz;
- Conseguem avaliar a evolução do programa;
- Conseguem perspetivar as competências essenciais para este tipo de programa;
- Conseguem referir os desafios do programa e as adaptações necessárias.

No entanto, após contactados os 8 mentores apenas obtivemos resposta de 6 mentores. Para a realização das entrevistas dos 6 mentores que aceitaram colaborar no projeto foi utilizada uma codificação de forma a garantir a confidencialidade dos mesmos e permitir contextualizar cada uma das questões às respostas dos mentores. Cada mentor é designado por M e um algarismo, por exemplo: M1 corresponde a um mentor, M2 corresponde a um outro mentor e assim sucessivamente.

Consideramos ainda importante descrever cada mentor entrevistado como mostra o seguinte quadro.

Quadro 10 - Caracterização dos mentores entrevistados

	Mentor 1	Mentor 2	Mentor 3	Mentor 4	Mentor 5	Mentor 6
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
Zona Geográfica	Braga e Região	Braga e região	Porto e Região	Porto e Região	Braga e Região	Porto e Região
Área Profissional	Consultor de Recursos Humanos	Responsável de formação	Psicóloga	Consultora financeira	Psicólogo	Psicólogo
Habilitações	Mestrado	Mestrado	Pós-graduação	MBA	Mestrado	Mestrado
Experiência Profissional	5 a 10 anos	10 ou mais anos	5 a 10 anos	10 anos ou mais	5 a 10 anos	5 a 10 anos
Nº de participação de edições	3 edições	2 edições	2 edições	4 edições	2 edições	3 edições

Fonte: Própria

As entrevistas foram realizadas via Skype num dia e horário conveniente para o investigador e para o mentor entre os meses de novembro (2018) e janeiro (2019). Cada entrevista foi gravada e posteriormente transcrita, com o devido consentimento do mentor. No seguinte quadro apresenta-se um resumo da realização de cada entrevista, nomeadamente o dia e a duração da mesma.

Quadro 11- Realização de entrevistas

Mentores	Data da Entrevista	Duração
M1	12 de novembro de 2018	13.36 minutos
M2	4 de janeiro de 2019	15.04 minutos
M3	28 de novembro de 2018	14.55 minutos
M4	8 de dezembro de 2018	13.32 minutos
M5	15 de janeiro de 2019	13:05 minutos
M6	16 de janeiro de 2019	16:08 minutos

Fonte: Própria

Posteriormente, consideramos que 6 entrevistados seriam um número muito reduzido e, foi necessário alargar os critérios que utilizamos para encontrar os 8 mentores, uma vez que, não existiam mais mentores com mais do que uma participação no programa. Deste modo, selecionamos mais 2 mentores distintos.

Estes dois mentores também foram selecionados de forma racional. Um dos mentores participou uma vez no programa e já terminou o período de acompanhamento, o outro mentor decidiu recentemente abraçar o Sagaz e está numa fase inicial do programa (menos de um ano). Estas diferentes realidades poderão complementar as perspetivas dos 6 mentores entrevistados em primeira linha e, como são de diferentes edições e se encontram em diferentes estágios do programa poderão contribuir com outra visão ao programa de *mentoring* em discussão. O quadro seguinte apresenta-nos a caracterização dos novos mentores selecionados e, no quadro 13 a informação relativa à realização das entrevistas.

Quadro 12- Caracterização dos segundos mentores entrevistados

	Mentor 7	Mentor 8
Sexo	Feminino	Masculino
Zona Geográfica	Braga e Região	Braga e região
Área Profissional	Responsável de Recursos Humanos	Banca
Habilitações	Mestrado	Licenciatura
Experiência Profissional	5 a 10 anos	10 ou mais anos
Nº de participação de edições	1 edições	1 edições

Fonte: Própria

Quadro 13- Realização das segundas entrevistas

Mentores	Data da Entrevista	Duração
M7	13 de fevereiro de 2019	13:42 minutos
M8	12 de fevereiro de 2019	15:02 minutos

Fonte: Própria

Após estes dados podemos concluir que as entrevistas, no seu total tiveram uma duração média de 14:35 minutos.

Na seguinte e última secção são abordados os procedimentos, por forma a enquadrar a recolha dos dados com a análise dos mesmos que serão alvo de análise no seguinte capítulo.

3.6. Procedimentos

A investigação teve início na segunda quinzena de setembro de 2018, no interior da Alento.

Numa fase inicial, foi reportada por parte da organização um conjunto de documentos que contextualizam a organização e o próprio programa, de forma a compreender todo percurso do programa e a forma de executar do mesmo.

Após essa análise documental, foram discutidos alguns temas possíveis, culminando com o atual. Existiam várias possibilidades e questões que poderiam ser investigadas, no entanto, devido ao *timing* e a toda a envolvimento optamos por criar um perfil formal de mentor. Esse perfil irá permitir à Alento fazer uma seleção mais criteriosa e analítica dos mentores, mas ao mesmo tempo contextualizar os mentores interessados sobre a dinâmica do programa e sobre o seu papel em concreto. Perante a seleção dos mentores e as carências de competências

que poderão existir, ou mesmo dúvidas sobre o programa, poderão ser criadas formações específicas para os mentores.

Após esta definição sobre a melhoria a ser introduzida ao programa Sagaz, ficou acordado que a entrevista seria a técnica-chave mais adequada, devido ao curto período do estágio e ao *timing* para a entrega do projeto.

O guião da entrevista foi estruturado de forma a analisar a perspetiva dos mentores sobre os seguintes tópicos:

- Relevância do programa para os aprendizes.
- Papel do mentor na relação mentor-aprendiz.
- Características que definem o mentor.
- Competências do mentor.
- Tipologia de relacionamento.
- Benefícios, riscos ou desvantagens do *mentoring*.
- *Mentoring*: uma via de aprendizagem?
- Vantagem entre o mentor e um não-mentor

Ao longo da análise dos dados procurou-se estabelecer uma relação entre as respostas provenientes das entrevistas, relacionando-as com a literatura e, posteriormente realizada uma interpretação de todos os tópicos de forma a encontrar as características e competências que permitissem traçar um perfil mais específico e formal de um mentor que venha participar nas próximas edições do Sagaz.

Deste modo, no próximo capítulo irão ser expostos e analisados os resultados obtidos de todas as entrevistas e posteriormente os outputs que irão de encontro ao objetivo do projeto de investigação.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO PROJETO

4.1. Introdução

Neste capítulo são apresentados os dados obtidos na investigação e a respetiva análise e discussão dos mesmos. Os resultados aqui expostos provêm da análise dos dados recolhidos através das várias técnicas utilizadas, tendo como objetivo fornecer uma ligação lógica com a necessidade da investigação. Assim, por meio dos resultados obtidos será delineado o perfil de mentor.

Devido à verificação dos dados se basear em informações recolhidas sobretudo por análise documental e entrevistas, as oito questões do guião de entrevista serão aqui expostas e analisadas.

Este capítulo encontra-se dividido por quatro secções, sendo a atual a primeira. A segunda secção, designada de 4.2. apresenta a análise e discussão dos dados recolhidos. Na secção 4.3. são apresentados os *outputs* da secção anterior, nomeadamente o perfil de mentor para o programa Sagaz baseado num descritivo de funções e num plano formativo. Na última secção é realizada uma conclusão do presente capítulo. É ainda de referir que, todos os quadros que se seguem neste capítulo foram elaboradas pela autora do projeto.

4.2. Análise e discussão dos resultados visando o objetivo do projeto

De modo a facilitar a apresentação e compreensão da entrevista, considerou-se pertinente apresentar as categorias associadas a cada questão, ou seja, o que é pretendido analisar com determinada questão. Para simplificar a análise é apresentado no seguinte quadro a questão e a respetiva categoria.

Quadro 14- Categoria de cada questão

Questão	Categoria
Nº1	Relevância do programa para os aprendizes.
Nº2	Papel do mentor na relação mentor-aprendiz.
Nº3	Características que definem o mentor.
Nº4	Competências do mentor.
Nº5	Tipologia de relacionamento.
Nº6	Benefícios, riscos ou desvantagens do <i>mentoring</i>
Nº7	<i>Mentoring</i> : uma via de aprendizagem?
Nº8	Vantagem entre o mentor e um não-mentor

Fonte: Própria

Para cada categoria de análise é apresentada a questão, bem como a perspectiva dos entrevistados (mentores). Como referido no capítulo anterior cada mentor é codificado por “M” e um algarismo (ex: M1, M2, etc.).

Recorrendo à primeira questão, pretendíamos analisar a relevância do Sagaz, de um programa de *mentoring* voluntário para os jovens.

Questão nº 1: Na sua perspetiva, qual é a relevância do Sagaz para os “aprendizes”?

M1 – “(...) contar com alguém que já passou por aquilo que eles estão a passar. Experiência de vida e uma experiência profissional (...) saber que têm alguém com quem pode contar para o ajudar, orientá-lo, fazê-lo pensar, fazê-lo despertar novas ideias e a traçar um rumo para o seu futuro. O contacto direto com o mundo empresarial, com um profissional, que possa ser estabelecido através do *networking* do próprio mestre.”

M2 – “(...) surge num momento crucial, fase de grandes decisões. Um profissional com experiência de vida acumulada é uma mais-valia e pode ser um excelente conselheiro para estes jovens.”

M3 – “(...) extrema importância para todos os jovens (...) oferece a oportunidade de ter alguém com experiência pessoal e profissional e com disponibilidade para os orientar (ajudar) em questões mais centrais e decisivas da vida académica e profissional.”

M4 – “(...) muito grande, permite ao aprendiz um contacto com a realidade do mercado de trabalho. O aprendiz consegue ter orientação e contacto direto com a realidade de trabalho.”

M5 – “(...) permite um contacto direto com personalidades de todos os quadrantes profissionais. Este facto faz com que os “aprendizes” possam perspetivar uma futura atividade, recolhendo informações e experiências.”

M6 – “(...) relevante nas dúvidas relativamente à área de Gestão de Carreira na perspetiva de autoconhecimento, conhecimento do mercado e da forma como deve ser abordado. Surgem questões de âmbito pessoal e social e com maior incidência questões relacionadas com o percurso académico. Acredito que o Sagaz tem ajudado as pessoas que tenho acompanhado a desenvolverem-se pessoal, académica e profissionalmente.”

M7 - “(...) poderem dispor de pessoas com experiência e relevante percurso profissional, podendo deste modo contribuir para que eles possam desenvolver o seu potencial e alcançar os objetivos a que se propõem.”

M8- “(...) é extremamente útil para os jovens na medida em que lhes permite sensibilizar para questões com que se irão confrontar brevemente, quer a nível pessoal quer a nível profissional.”

Para Mains e MacLean (2017), todos os *stakeholders* beneficiam com o *mentoring*. Os aprendizes desenvolvem os conhecimentos e habilidades, os mentores beneficiam da satisfação de repassar conhecimento e perícia e, a organização beneficia do impacto que este relacionamento produz. Ao observarmos as entrevistas compreendemos que as respostas dos mentores são muito similares. De forma geral, consideram que o Sagaz é relevante na medida em que, permitem aos jovens ter o acompanhamento de alguém com: conhecimento do mercado de trabalho, experiência profissional e pessoal. O programa possibilita que um jovem tenha um acompanhamento por parte de alguém que pode proporcionar novas experiências e perspetivas, conselhos a diversos níveis, orientação e que esteja disponível e auxilie na tomada de decisões.

Assim é consensual afirmar que o programa Sagaz é relevante para os aprendizes, na medida em que têm a possibilidade de ter um acompanhamento personalizado às suas ambições profissionais. Os jovens contam com alguém com experiência profissional, experiência de vida e que devido a toda essa cumulação de vivências poderá orientar o aprendiz no caminho mais adequado fase a cada situação.

A seguinte questão, remete para a categoria do papel do mentor.

Questão nº 2: Qual considera ser o seu papel nesta relação entre “mestre” e “aprendiz”? E para o “aprendiz” o que representa o “mentor”? Como acha que o seu “aprendiz” o percebe?

M1 – “(...) facilitador e disponível para que, quando contactado poder colaborar com os aprendizes. (...) estar disponível para ajudar. (...) atualmente quase não tenho contacto com os meus aprendizes isto porquê, porque o contacto deve partir acima de tudo por parte do aprendiz.”

M2 – “(...) o meu papel é ouvir e tentar perceber quais são as dúvidas e questões que prendem a atenção dos meus aprendizes e só depois de os conhecer é que posso dar a minha opinião e conselhos. (...) o mestre é pessoa que procuram para desabafar e falar das suas dificuldades, anseios e dúvidas fora do seu círculo mais íntimo. (...) acabam por valorizar a presença do mestre, principalmente nos momentos das decisões mais difíceis, momentos em que procuram mais os conselhos dos mestres.”

M3 – “(...) mais do que orientar, passa por “pô-los a pensar” e tentar apresentar diferentes perspetivas de um dilema ou de uma questão (...) os jovens estão demasiado agarrados a crenças e convicções. Pretendo ser alguém que os ajuda a pensar sobre algo que os inquieta num determinado momento. (...) julgo que representamos “confiança” porque vêm em nós alguém em quem confiar e partilhar dúvidas.”

M4 – “(...) facilitadores desse contacto e apoio ao mercado de trabalho. Seremos um apoio, um auxílio para o conhecimento das suas futuras profissões.”

M5 – “(...) acompanhar o trajeto do aprendiz, esclarecendo dúvidas e acompanhando as suas vivências, utilizando a sua experiência como arma de apoio ao aprendiz. O mentor representa a figura que os jovens aprendizes gostariam de ser no futuro e que os poderá ajudar na sua evolução pessoal e profissional.”

M6 – “(...) alguém que orienta, inspira e partilha experiência de vida com um jovem que denota vontade em aprender (...) me vêm como alguém que conhece o mercado, que percebe de gestão de carreira e que está sempre disponível para ajudar numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional.”

M7 - “(...) o meu papel passa por tentar manter a aprendiz motivada, orientando-a de modo a que se sinta capaz de estabelecer metas e trabalhar no sentido de as alcançar. Para isto deve de um modo organizado e sistemático determinar objetivos e calendarizar os mesmos para que facilmente tenha consciência do que falta alcançar e o que deve ser reajustado para atingir o objetivo final a que se propõe. (...) Penso que me percebe como pessoa organizada e metódica que não gosta de desistir.”

M8 - “(...) temos imensos papéis consoante a necessidade que o aprendiz revele no momento, assim penso que perante os vários papéis que temos, o mais importante é sabermos enquadrá-lo às necessidades do aprendiz de forma a orientá-lo o mais corretamente possível”.

Relativamente a esta categoria, a literatura é bastante consensual. Para os autores, o mentor deve apresentar um papel psicossocial e ao mesmo tempo profissional. Enquanto apoio psicossocial deverá aconselhar, apoiar, incentivar, orientar. Por outro lado, deve promover oportunidades e transmitir conhecimento (Erlich, 2017; Dow, 2014; Daniel, 2006).

Na mesma linha seguem as respostas dos mentores entrevistados. Para estes, o mentor tem como papel: aconselhar, orientar, auxiliar, esclarecer, ouvir e ser compreensivo. É ainda acrescentado a necessidade de um mentor ser alguém com disponibilidade, que possa ser um exemplo a seguir e que incremente o espírito crítico.

Na questão número três pretendíamos analisar as características que os entrevistados consideram dissociáveis de um mentor.

Questão nº 3: Na sua opinião, quais são as principais características que o definem enquanto “mentor”?

M1 – “Disponível e informal.”

M2 – “Bom ouvinte, empatia, experiência, sempre disponível e disposto a ajudar, tento perceber o outro lado e dar uma opinião de encontro aquilo que acredito ser as possibilidades que existem perante os factos transmitidos.”

M3 – “Disponível, sinceridade e empática (o).”

M4 – “Amigo (a), verdadeiro (a) com o que se passa no mundo de trabalho.”

M5 – “Profissional.”

M6 – “Disponibilidade, conhecimento técnico de empregabilidade, abertura para ouvir e partilhar promotor da consolidação valores éticos e morais, comunicador de ferramentas que promovam um percurso com qualidade de vida, ajudando na definição de prioridades e partilhando informação que ajude nos processos de decisão.”

M7 - "(...) passa por tentar mostrar disponibilidade para colaborar nas questões que entende necessitar de ajuda de modo a ultrapassar possíveis obstáculos e motivar ao longo do processo."

M8 - "Disponível, responsável para que possa estar ciente do compromisso e organizado, uma vez que, para além do trabalho e da família temos este voluntariado".

É de salientar que a resposta a esta questão vai de encontro ao que a literatura considera sobre o papel de mentor. Já que Rowley (1999), considera como bom mentor aquele que revela alguns traços essenciais como: a honestidade, a integridade, a confidencialidade, altos padrões morais, éticos e genuínos.

Na análise das respostas aos mentores encontramos algumas repetições, quando comparamos com a questão anterior. Para os entrevistados é importante um mentor estar disponível, ter a capacidade de ouvir e ser alguém com experiência.

Assim, quer a análise dos dados quer a literatura estão em convergência. O mentor deverá deter um conjunto de características e competências que em simultâneo darão o suporte

e acompanhamento necessário ao aprendiz. De entre as características já referidas, podemos acrescentar: o compromisso, a empatia, a responsabilidade, a comunicação, etc.

Com esta categoria (características de um mentor), percebemos que não existe uma distinção clara entre o papel e as características de um mentor. Por um lado, o papel é como o mentor deverá atuar perante um programa/relação de *mentoring*, por outro são as características que este tem, ou não, ou necessitará de desenvolver para o programa de *mentoring*. A própria literatura não faz uma distinção clara entre estes dois conceitos uma vez que, acabam por se complementar. No entanto, podemos acrescentar algumas características que nos parecem inerentes a um mentor como: ser crítico, realista, empático, sincero, informal e promotor de valores e ferramentas.

Na próxima questão pretendíamos analisar a categoria referente às competências de um mentor. Uma vez que, são mentores de distintas áreas profissionais, considerou-se pertinente questionar competências transversais em vez de essenciais, de outro modo as respostas teriam um resultado mais específico dependendo da área profissional de cada mentor.

Questão nº 4: Quais as competências transversais que considera essenciais num mentor, para que um programa de *mentoring* tenha sucesso? Enumere-as e explique-as por favor.

M1 – “(...) disponibilidade para ajudar e para ser contactado. (...) capacidade analítica, ou seja, como compreender o outro. Saber ouvir. Ser empático, ter boa capacidade de comunicação, saber respeitar.”

M2 – “Empático; Consciente; Espírito de voluntariado; Comunicativo; Assertivo”.

M3 – “Saber ouvir e simplificar um problema. Sinceridade e frontalidade. Respeito pelo outro, respeitar valores, personalidade e competências, ajudando a aperfeiçoá-las e a adaptá-las aos objetivos propostos”.

M4 – “Disponibilidade, sentido pratico, amizade e confiança.”

M5 – “Profissional qualificado e idóneo (...) o tempo e o interesse de ambos os intervenientes.”

M6 – “Disponibilidade abnegada, comunicação, para passar com eficácia a sua mensagem e por vezes para vencer barreiras colocadas pelo aprendiz. Assertividade, relação saudável que se deve pautar pela disponibilidade para apoiar. Estabilidade emocional que lhe permita estar sempre na condução da relação criada e nunca deixar que os papeis se invertam. Conhecimento do Mercado Laboral. Escuta ativa, o mentor deve ter a capacidade de ouvir, escutar, e só depois emitir opiniões que devem estar enquadradas na realidade do seu interlocutor.”

M7 - " Organização: mais no sentido de criar hábitos que permitam o estabelecimento de objetivos e assegurar que se criam rotinas que facilitem o cumprimento das metas. Resiliência: não perdendo o foco no resultado que se pretende mesmo que implique alterar todo o processo previsto inicialmente. Entusiasmo: de modo a que se deixem inspirar pelo exemplo de quem perante possíveis diversidades encara-as como oportunidades e de um modo positivo. Confiança: criar uma relação de confiança que inspire a partilha de dúvidas e acreditar nas soluções que são propostas pelo crédito que o mentor deve conseguir transmitir ao aprendiz."

M8 - "Comunicação, gestão do tempo, gestão de conflitos e comunicação."

Para Le Boterf (2008), a competência não se limita apenas a uma lista de conhecimentos ou habilidades, a competência é sempre *de* ou *para*, o que significa que toda a competência deve ser finalizada e contextualizada. Este autor, como referido na literatura considera que existem um conjunto de saberes indissociáveis à personalidade do indivíduo. Assim, é pertinente afirmar que um mentor deverá deter alguns recursos emocionais e fisiológicos, tal como refere o M6 “Estabilidade emocional que lhe permita estar sempre na condução da relação criada e nunca deixar que os papéis se invertam”, aptidões ou qualidades tais como referem o relacionamento pessoal, flexibilidade, proatividade, saber-fazer a nível de conhecimentos práticos e teóricos que foram adquirindo com a experiência e, como saber utilizar os recursos face ao meio e ao contexto.

Ou seja, as competências de um mentor estão diretamente relacionadas com os saberes. Isso permite contextualizar as competências à necessidade concreta do programa e do aprendiz. Porque como defende Zerafin (2004), Le Boterf (2008) e outros autores a competência por si só, não revela que o indivíduo seja detentor da mesma, é necessário contextualizá-la, ou neste caso “saber” como utilizá-la em determinado contexto. Para afirmarmos que um mentor deverá ter certas competências devemos enquadrá-las no saber.

A quinta questão pretendia explorar a tipologia de relacionamento que os mentores consideram mais pertinente numa relação de *mentoring*, concretamente para o programa Sagaz.

Questão nº 5: Qual a forma de relacionamento que considera ser mais benéfica para a relação mentor-aprendiz? E, qual a linha que segue enquanto mentor? Ex: (forma de comunicação, como gere o tempo com o aprendiz, temáticas, grau de formalidade, suportes que utiliza, como age perante um problema que é colocado pelo seu aprendiz).

M1 – “(...) na prática não sei. Mas eu acho que é através da informalidade, através dos mais diversos canais de comunicação que possam existir, Facebook, WhatsApp, emails, Skype, telefone (...) o aprendiz ter a oportunidade de a qualquer momento entrar em contacto. (...) as temáticas têm que vir do aprendiz. Eu pelo contacto com os meus aprendizes, nunca consegui que eles me trouxessem nada. Aquilo que eu faço é tentar perguntar-lhes como é que vai o percurso académico, como é que correram os exames. Mas as respostas foram sempre muito curtas.”

M2 – “(...) acaba por se ir definindo naturalmente. No início deixo o aprendiz à vontade para que haja uma comunicação informal e que as temáticas de conversa surjam naturalmente. (...) quando o contacto “esfria”, principalmente nos jovens que entram na universidade, o período de caloiro é mais crítico, nestes momentos aproveito o final dos semestres (...). Gosto de ser um mentor que saibam que podem contar comigo para qualquer momento e situação.”

M3 – “Informal. Falo com os meus aprendizes por telemóvel, essencialmente por *WhatsApp* devido à simplicidade desta via de comunicação. Partilhamos ideias e conteúdos.”

M4 – “Ser práticos e ir gerindo o programa conforme as necessidades do aprendiz. Penso que não há necessidade de ter encontros marcados, mas sim quando há necessidade de uma das partes. (...) comunicamos muito por telemóvel e temos encontros no meu escritório ou num café.”

M5 – “(...) o contacto entre ambos está muito dependente do tempo que é dedicado a este projeto. Confesso que durante os primeiros tempos foi possível estabelecer um contacto a aprendiz, mas esta frequência veio a perder-se.”

M6 - “(...) relação *one-to-one* relativamente à tipologia de tratamento, isto é, a formalidade ou informalidade deve ser recíproca. Sigo uma linha tendencialmente informal e descontraída (...) se reparar que já há mais de 1 mês que não comunicamos, tendo a tomar a iniciativa de entrar em contacto. O tempo é gerido de acordo com a prioridade e urgência de cada pessoa. Normalmente as reuniões são presenciais, no meu escritório e as reuniões duram entre 1 a 2 horas. Utilizo cadernos, ferramentas digitais e conversa num registo de *counseling*.”

M7 - “Com jovens destas idades o grau de formalidade deve ser baixo para facilitar a comunicação e não sendo muito presentes devemos fazer sentir que estamos sempre disponíveis. O processo de colaboração deve ser organizando da forma que for mais simples para as partes. Felizmente a digitalização simplifica e colabora, mas não tem de se substituir ao contacto pessoal que permite maior interação e proximidade. Quando surge um problema creio que o meu papel não será resolver o mesmo, mas tentar que o aprendiz encontre soluções ainda que possa colaborar a escolher a que me parece mais adequada. Mais do que “dar o peixe é ensinar a pescar.”

M8 - “(...) só após conhecermo-nos e criarmos alguma empatia é que é possível estabelecer alguma relação, no início existe sempre alguma formalidade, mas com o tempo vamos desconstruindo e passamos para uma relação mais informal, que a meu ver traz mais benefícios em termos de abertura de comunicação.”

Como abordamos na literatura, o *mentoring* pode ser enquadrado em várias tipologias (tradicional, pares, *e-mentoring*, etc.), no entanto, para cada uma delas o tipo de relacionamento poderá ser distinto consoante os objetivos. Poderá ser formal ou informal. Como afirma Richebé, Herrbacj e Mignonac (2011), o relacionamento formal oferece aos protegidos benefícios de confirmação e aceitação, bem como o compromisso de ensinar e dar feedback, mas poderá gerar desconfiança e pouca sinceridade dependendo do grau de envolvimento do mentor e do aprendiz. Em contrapartida, os relacionamentos informais correspondem a orientações menos estruturadas e mais espontâneas entre o aprendiz e o mentor, não sendo formalmente reconhecidas pela organização.

Relativamente a esta categoria, os entrevistados de forma unânime responderam que deveria ser informal, acrescentando a naturalidade, a flexibilidade e o sentido prático da mesma.

O Sagaz pretende que exista um compromisso de ambas as partes, mas aconselha que o tipo de relacionamento seja o mais natural possível. Como nos sugere a literatura, o *mentoring* informal remete para relações espontâneas, tal como seguem os mentores na relação que estabelecem com os jovens aprendizes. Com o relacionamento informal os jovens poderão criar mais empatia e um relacionamento menos funcional com os mentores. Existe mais confiança mútua e facilidade para falar sobre diversas questões. Enquanto que, se optassem por um

relacionamento formal, o aprendiz poderia ter alguma dificuldade em expressar-se ou expor alguma dúvida por considerar inconveniente ou fora do presumível.

A seguinte questão aborda os benefícios, os riscos ou as desvantagens de um relacionamento de *mentoring*.

Questão nº 6: Para si quais são os benefícios deste relacionamento? E quais são os riscos e/ou desvantagens?

M1 – “Riscos e desvantagens não vejo. A única desvantagem que posso ter é um bocado o sentimento de frustração por não ser mais ativo com eles, por ver que da parte deles não há um contacto mais próximo. Aqui benefícios para mim, é o sentimento de estar a ajudar alguém, o poder marcar alguém, o poder orientar alguém (...).”

M2 – “Tem sido benéfico a relação na medida em que creio estar a ajudar a tomar decisões importantes, por vezes apenas ouvindo. As desvantagens é cairmos, na tentação de nos revermos no aprendiz e querer impedir que cometa os nossos erros, é importante nos lembrarmos que estamos aqui para o ouvir e dar opinião quando pedida e a decisão final é deles.”

M3 – “É gratificante sentir que a minha formação profissional e/ou experiência pessoal e profissional pode ser útil aos mais jovens. (...) Os riscos deste relacionamento podem passar por uma relação mais funcional se o jovem entender que deve seguir as pisadas do mestre. (...) Os jovens podem ser mais inseguros ou influenciáveis, podem ver no mestre alguém tão firme e competente que só podem mesmo querer ser iguais. E ser igual a alguém é perder a identidade.”

M4 – “Não vejo nenhuma desvantagem nem nenhum risco. Como benefício encaro o programa como um processo de conhecimento e crescimento enquanto pessoa quer para o mentor como para o aprendiz.”

M5 – “Os benefícios são muitos e mútuos. Estamos sempre a aprender com estes jovens empreendedores e motivados para algo. Simultaneamente, poderá surgir a possibilidade de “criarmos” um profissional à imagem daquilo que pretendemos para a nossa empresa ou atividade profissional. Não vejo riscos nesta prática.”

M6 – “Os benefícios são a gratificação de podermos ajudar as pessoas a desenvolverem e trilharem um caminho de sucesso. (...) enche a rede de contactos de pessoas que daqui a uns anos serão pessoas de sucesso e isso enche-me de orgulho, saber que há várias pessoas que me consideram e me atribuem mérito pelo percurso que fizeram, gosto de sentir que faço parte de coisas positivas. E ainda pode sempre vir a ser alguém com posso colaborar profissionalmente com o conforto de conhecer bem a pessoa. Não diria que há desvantagens, mas há o risco de não sentirmos o nosso esforço recompensado.”

M7 - “As vantagens são a orientação e apoio que recebem e que devem contribuir para o desenvolvimento de competências sustentadas na orientação do mentor que os guia na tomada de decisões, ainda que apoiadas, mas que permitem descobrir capacidades por vezes não são exploradas e desenvolver outras que se revelem necessárias. Interessa orientar, apoiar e colaborar na determinação de objetivos alcançar e meios para os fazer.”

M8 - “(...) acompanhar a evolução de alguém e saber que contribuimos para esse sucesso é gratificante, é sentir que estamos a fazer algo por alguém e o nosso benefício chega quando o benefício da outra pessoa chegar e, como tal lutamos em conjunto.”

Relativamente a esta categoria a literatura remete-nos para os benefícios e desvantagens para o mentor e para o aprendiz, como referido também na questão 1. A nível de vantagens, se por um lado, o aprendiz acede a várias oportunidades de *networking* e outras que seriam inacessíveis de outra forma (Chiavenato, 2002), por outro o mentor adquire ou atualiza conhecimentos e desenvolve novos métodos de resolução de problemas devido às novas situações que implicarão novas perspetivas (Klasen, 2002).

Os mentores entrevistados apesar de referirem alguns destes benefícios, acrescentam a realização pessoal e a gratificação em ajudar o outro. Sentem estar a contribuir para o crescimento de alguém e ao mesmo tempo para o próprio crescimento. Há uma noção de orgulho, altruísmo e possibilidade de *networking*. Não referem quaisquer desvantagens, enquanto que a literatura nos sugere como desvantagens para os mentores a falta de tempo, a falta de benefícios percebidos, a pressão para assumir o papel de orientação e a falta de habilidades necessárias para a função de mentor (Ensher & Murphy, 2011). Para o aprendiz há referência de possível conflito entre o aprendiz e o mentor, de expectativas irrealistas, de

dependência excessiva, falta de acompanhamento e falta de mentores eficazes (Ensher & Murphy, 2011). No entanto, os mentores entrevistados referem que existem alguns riscos como: frustração por não haver resultados, por passarem para uma relação mais funcional ou por os mentores se colocarem no lugar do aprendiz.

Consideramos que o programa Sagaz compreende várias vantagens tais como nos refere a literatura e os mentores entrevistados. Salientamos para o mentor vantagens como:

- Contribuir para a aprendizagem e crescimento de um jovem;
- Contribuição para a responsabilidade social;
- Altruísmo;
- Novas perspetivas;
- Atualização de conhecimento;
- Saber resolver problemas em função de uma pessoa (aprendiz);
- Etc.

Não consideramos que no programa Sagaz existam desvantagens. Uma vez que, não é um programa de *mentoring* organizacional, mas sim de voluntariado. No entanto, por ter o cariz voluntário poderão existir alguns riscos para o aprendiz como a falta de compromisso e de acompanhamento. Todavia, quando é detetado a falta de acompanhamento de um aprendiz, a Alento sugere outro mentor. Deste modo, o programa vem sobretudo dar ferramentas que, caso o aprendiz se comprometa e tenha o devido acompanhamento só lhe trará vantagens.

Por conseguinte, percecionamos como vantagens para os aprendizes:

- Aquisição de conhecimento pessoal e profissional;
- Aquisição de *soft skills* e possivelmente de *hard skills* (através de estágios);
- *Networking*.

A sétima questão pretendia analisar em que medida um programa de *mentoring* incrementa a aprendizagem.

Questão nº 7: Considera o *mentoring* uma via para a aprendizagem e desenvolvimento de *soft skills* nos jovens? Em que medida?

M1 – “Sim, na medida que os aprendizes quiserem ou que os jovens quiserem.”

M2 – “É sem dúvida uma via de desenvolvimento na medida em que, estamos numa posição privilegiada de uma relação um a um onde vamos trabalhando de forma informal as competências sociais, comunicativas, técnicas do aprendiz sempre que surge uma nova dúvida ou questão.”

M3 – “Totalmente. O *mentoring* recorre ao potencial que existe em cada um dos aprendizes para facilitar a sua projeção, rumo à inovação e criatividade. Ajudando-os a identificar as suas competências, assim como os seus pontos fracos, estaremos a ajudá-los a crescer e a trabalhar no sentido de colmatar lacunas que possam por em causa o seu sucesso.”

M4 – “Sim, na medida em que começam a ter contacto direto com o mundo do trabalho e verificam como é que se trabalha no dia a dia, que por vezes é muito diferente do que se passa nas salas de aulas.”

M5 – “Sim. Os contactos com os profissionais desta área poderão permitir desenvolver inúmeras competências a estes jovens, pessoais e profissionais e tornar-se uma mais valia no seu futuro.”

M6 – “Claramente, porque as experiências que partilham connosco permitem que trabalhem competências como a comunicação, gestão de conflitos, assertividade, gestão de tempo, negociação, etc. (...) enquanto mentor cabe-me passar ferramentas e histórias que promovam uma reflexão orientada com base as aprendizagens que obtive de modo empírico e/ou académico de modo à pessoa poder retirar daí uma aprendizagem e moldar o seu comportamento.”

M7 - " Completamente. Até porque deverão ser capazes de ter espírito crítico, tomada de decisão e o mentor deve colaborar para incentivar os aprendizes a criarem mecanismos e desenvolverem competências que os tornem capazes de solucionar problemas.”

M8 - "Sem duvida. Considero que o contacto com alguém que lhe mostra as dificuldades, mas também as recompensas de se lutar por algo, permite o desenvolvimento de competências que vão para além dos conhecimentos técnicos ou teóricos.”

O programa de *mentoring* está normalmente associado à formação e desenvolvimento quer a nível organizacional, quer a nível pessoal. Como nos sugere a literatura, o *mentoring* é um compromisso de aprendizagem entre duas pessoas com diferentes níveis de experiência e com potencial para aprender, usufruir de novas abordagens e crescer (Poulsen, 2014).

Por conseguinte, todos os mentores entrevistados vão ao encontro do objetivo de um programa de *mentoring*, a aprendizagem. Consideram o *mentoring* um meio para o desenvolvimento dos jovens. Acrescentam que o *mentoring* possibilita a progressão, o potencial, o autorreconhecimento dos pontos fortes e dos pontos fracos e molda comportamentos. É ainda de mencionar que, das possíveis competências adquiridas com o *mentoring* estão: a comunicação, a assertividade, a gestão de tempo e a gestão de conflitos. No entanto, para que isso seja possível é necessário existir um compromisso mútuo como refere o M1.

Em concordância com a perspectiva dos mentores e com o estado de arte, o *mentoring* é uma ferramenta de desenvolvimento dos intervenientes. Neste caso em concreto, entendem-se que os jovens poderão retirar várias vantagens e aprendizagem a diversos domínios (social, relacional, profissional, etc).

A última questão pretendia analisar a perspectiva dos mentores em relação a um mentor e a um não mentor.

Questão nº 8: Que vantagens tem uma pessoa que decide ser “mentor” comparativamente a uma pessoa que não escolhe esse caminho?

M1- “(...) realização pessoal, que conseguimos ajudar alguém, conseguimos potenciar alguém, conseguimos fazer alguém desenvolver-se mais. Que fomos facilitadores no sucesso de alguém, o sentimento de bem-estar. É preciso que nos gostemos de ajudar e estar disponíveis.”

M2- “As vantagens são pessoais e creio que não serão iguais para todos os mestres, para mim é uma forma de poder transmitir e passar a minha experiência e claro, lhes poder mostrar os erros que cometi e quais as consequências deles. Esperar que com o meu relato possam aprender e não cometer os mesmos erros, mas novos erros e eu com eles aprender também, como tem vindo acontecer nestes anos.”

M3 – “A sensação de “dever cumprido”. Perceber que fazemos a diferença na vida de alguém. A rede de contactos que é promovida no âmbito deste tipo de programas é muito satisfatória.”

M4 – “É o conhecimento e crescimento enquanto pessoa que poderemos ter com esta experiência. E no meu caso consegui um excelente colaborador para meu escritório.”

M5 – “A experiência que adquire com o contacto com estes. Perceber novas dinâmicas e o pensamento atual destes jovens poderá ser uma mais valia.”

M6 – “Cumprir com a vontade de fazer voluntariado, promove o desenvolvimento pessoal e profissional de outras pessoas, aumenta a sua rede de contactos, tem acesso a um cartão de vantagens entre associados da comunidade sagaz, pode moldar um futuro profissional e vir a contrata-lo quando essa pessoa terminar o seu percurso académico e acima sente a gratificação de ajudar o próximo.”

M7 - “(...) estas experiências permitem um enriquecimento pessoal e só por isso fazem sentido A sensação que podemos contribuir para ajudar e apoiar alguém não tem preço, mas tem muito valor.”

M8 - “Ser mentor é algo especial e com um cariz muito distinto em relação ao mentor tradicional da empresa. No entanto, também não podemos dizer que somos simples voluntários porque também não o somos. Acho que existem aqui duas componentes interessantes e que nos permite abrir a menta e estarmos atualizados face às novas gerações e aos novos desafios.”

Sobre esta categoria a literatura apenas nos permite comparar as vantagens de um mentor com alguém que não passou por essa experiência. A realidade é mesmo essa. No entanto, como supracitado o programa Sagaz é um programa de *mentoring* voluntário e, por conseguinte, algumas das vantagens serão diferentes quando comparamos com alguém que não participou num programa deste género, mas sim num programa de *mentoring* organizacional. Os mentores entrevistados consideram que eles próprios tiram proveito do programa, precisamente pelo cariz voluntário, por sentirem alguma realização pessoal ao saberem que estão a ajudar no desenvolvimento de alguém e a transmitir os seus conhecimentos e experiências. Além disso, é uma forma de se manterem em contacto com o mundo académico e obterem outras perspetivas.

Em suma, podemos afirmar que muitas das competências e características recolhidas das perspetivas dos mentores vão de encontro ao que foi abordado na literatura. Após analisadas o conjunto das respostas de cada mentor associado a cada categoria de análise podemos declarar que, a visão de cada mentor perante o conceito prático de *mentoring*, bem como os benefícios que daí decorrem e o próprio papel enquanto mentores é consensual, todas as perspetivas são convergentes. No entanto, consideramos que em algumas questões os mentores responderam com o que consideram ser o mais correto e não como acontece na prática.

4.2.1 Súpula Crítica

Apesar de observarmos uma coerência entre as respostas obtidas pela entrevista e a literatura relativa ao conceito de competências e de *mentoring*, a realidade é que não é tão simples, ou seja, adotar uma postura de mentor e seguir determinados comportamentos. Nem sempre o que dizemos vai de encontro ao que fazemos ou ao que queremos fazer. Assim, apesar de os mentores compreenderem o *mentoring* e as exigências que este programa em específico acarreta, nem sempre é possível colocar em prática o que idealizam.

Considero que, alguns dos mentores entrevistados se sentem inseguros quando o desafio inicia, enquanto que outros, tentam colocar em prática o que consideram pertinente a nível pessoal e, ainda outros, têm ideias claras e objetivas de como proceder em cada etapa do aprendiz.

Com todas as divergências e peculiaridades de cada mentor, considero necessária a existência de alguns pontos comuns nos mentores, a nível de características, de formação, de experiência e de partilha de informação com os mentores ainda que, o programa Sagaz tente ser o mais desconstruído possível.

Assim, de forma a ir ao encontro com o objetivo do projeto, na próxima secção apresentamos os outputs da análise, sendo que o objetivo é introduzir uma melhoria no programa de *mentoring* voluntário (Sagaz). Essa melhoria centra-se sobretudo no papel e nas funções do mentor, assim propomos duas ferramentas: a criação de um descritivo de funções e um plano formativo genérico para o mentor do programa Sagaz.

4.3. Perfil de mentor para o programa Sagaz: Descritivo de Funções e Plano

Formativo

Através da análise realizada em simultâneo entre a literatura e as entrevistas, podemos afirmar que as competências e o *mentoring* são conceitos estritamente relacionados. Se por um lado há desenvolvimento e aquisição de competências, por outro existe algo, ou alguém que permite esse desenvolvimento.

Por conseguinte, consideramos que um perfil que se enquadre no programa Sagaz deverá estar contextualizado sobre um conjunto de funções que a sua intervenção acarreta, nomeadamente (Erich, 2017):

- Funções instrumentais: contribuem para a evolução profissional do aprendiz e que engloba:

- Orientação: orientar o aprendiz através de conselhos, apoios, recursos (planos de ação) e desafios que serão úteis para o aprendiz se adaptar a diversos contextos e problemáticas, bem como focar nos objetivos delineados.

- Exposição e Patrocínio: na medida em que o mentor cria oportunidades para o aprendiz se expor em vários contextos, desde situações laborais a eventos. A função de patrocínio surge quando o mentor conhece alguma oportunidade para o aprendiz e recomenda-o.

- Funções socio emocionais: são funções importantes devido ao relacionamento interpessoal que o *mentoring* exige. Estas funções referem-se ao relacionamento e a aspetos psicoemocionais.

- Aceitação: o mentor é capaz de aceitar o outro a quem ele está disposto a ajudar. Acolhe, não faz pré-julgamentos. Trata de igual para a igual, sem hierarquia. Deixa o aprendiz à vontade para ser quem ele realmente é.

- Confirmação e Abertura: Com o avançar da relação o mentor pode admirar o esforço do aprendiz e o aprendiz reconhecer a dedicação do mentor. A relação passa para um interesse genuíno. A confirmação poderá levar a uma abertura da relação entre o mentor e o aprendiz por forma a evoluir para amizade.

- Função modelar: o mentor exerce o papel de modelo e exemplo para o aprendiz. O mentor é admirado pelo comportamento, pela integridade e conhecimento. Desse modo, o aprendiz irá espelhar-se nesse modelo, tanto para absorver conhecimento como para imitar o comportamento do mentor.

Para além destas funções, consideramos juntamente com o que vem a ser afirmado com a literatura e com o próprio testemunho dos mentores entrevistados que, os mentores deverão deter um conjunto de competências, entre as quais:

Quadro 15- Competências para um perfil de mentor para o programa Sagaz

Competências comportamentais: pessoais	
	Descrição
Adaptabilidade	Capacidade de manter eficiência em ambientes em constante mudança – tarefas, responsabilidades e pessoas. Capacidade de se adaptar a situações anómalas, buscar e aplicar respostas ágeis e eficazes frente a situações, pessoas, respostas e tarefas de modo positivo e construtivo (ECAS, 2010; Camara, 2017).
Autocontrolo (Gestão emocional)	Capacidade de se manter calmo e objetivo quando confrontado com situações de provocação pessoal. Capacidade de identificar, analisar e controlar os sentimentos e as emoções geradas em situações de diferente natureza. Dominar-se a si mesmo (Alles, 2002; ECAS, 2010; Ferreira, 2010; Camara, 2017).
Capacidade de aprendizagem	Predisposição e capacidade de manter uma aprendizagem contínua. Valorizar a aprendizagem como um elemento para o desenvolvimento e melhoria profissional e pessoal. Manter uma atitude positiva face à aprendizagem (ECAS, 2010; Camara, 2017).
Capacidade de organização e gestão de tempo (disponibilidade)	Capacidade de preparar, planear, priorizar e executar as tarefas atribuídas de maneira autónoma (ECAS, 2010; Camara, 2017). Capacidade de empregar o tempo necessário para cada atividade sem desperdício (Ferreira, 2010; Lista de Competências).
Flexibilidade	Capacidade de modificar e adaptar o estilo e tipo de aproximação em novos e diferentes contextos (Alles, 2002; Camara, 2017). Capacidade de se relacionar com diferentes pessoas, trabalhar com diversas atividades, mudar estratégias e tentar novas possibilidades para atingir resultados (Ferreira, 2010).
Honestidade/ Sinceridade	Comunica as intenções e sentimentos abertamente e honestamente. Exprime e recolhe opiniões, de forma franca e construtiva. Pratica o que diz. Defende aquilo em que acredita. Aceita os próprios erros e vulnerabilidades e atua para corrigir os erros (Camara, 2017). Capacidade de agir com honestidade, transparência e respeito diante de qualquer situação (Ferreira, 2010).
Iniciativa	Põe em prática novas ideias ou ações na realização das suas tarefas. Não se acomoda com a situação atual, visando a melhoria contínua. Antecipa oportunidades e obstáculos que nem sempre são óbvios, através de uma visão de curto, médio e longo prazo e abordando os problemas com confiança, responsabilidade, criatividade e sentido crítico. Adiantar-se na ação (Alles, 2002; ECAS, 2010; Camara, 2017).
Proatividade	Deteta oportunidades e atua sobre elas rápida e eficazmente. Antecipa situações, oportunidades e obstáculos. É decidido em tempo de crise (Camara, 2017). Capacidade de criar diversas estratégias orientadas para potencializar resultados (Ferreira, 2010).

Resiliência	Recuperação rápida que os indivíduos evidenciam através de comportamentos manifestados quando confrontados com situações de ruturas, stresse e/ou emocionalmente descompensatórias (Camara, 2017). Capacidade de reagir de forma positiva e produtiva diante de pressões, frustrações e fortes impactos emocionais (Ferreira, 2010).
Resolução de problemas	Manifestação de comportamentos orientados para a produtividade na identificação e resolução de problemas, assumindo a disponibilidade e compromisso para implementar formas alternativas de resolução, visando garantir a performance requerida (ECAS, 2010; Camara, 2017).
Sigilo e discrição	Comportamentos orientados para a descrição necessária e a não divulgação de matérias sigilosas (Alles, 2002; Camara, 2017).
Competências comportamentais: interpessoais	
	Descrição
Análise de problemas	Capacidade de identificar problemas, recolher dados relevantes e reconhecer a informação essencial. Capacidade para identificar e diagnosticar problemas (Camara, 2017).
Comunicação	Comunica, oralmente e por escrito, com clareza, fluência e exatidão. Adapta a linguagem utilizada às características dos interlocutores e preocupa-se com o entendimento da mensagem (Camara, 2017). Capacidade de se expressar e fazer-entender, verbalmente e por escrito de forma clara e objetiva, através de uma boa gestão de normas sociolinguísticas e adequação a diferentes funções e contextos (ECAS, 2010; Ferreira, 2010; Lista de Competências).
Competências de liderança e gestão	
	Descrição
Assiduidade	Atua de modo a não faltar aos compromissos. Cumpre com o que se comprometeu (Camara, 2017).
Capacidade de coordenação	Capacidade de coordenar os diversos recursos disponíveis no âmbito da execução de tarefas previamente definidas ou planeadas. Encaminhar para os objetivos esperados (Alles, 2002; Camara, 2017).
Criatividade	Fazer algo diferente, utilizando da melhor forma os recursos disponíveis. Imaginar formas diferentes de resolver problemas (Camara, 2017).
Desenvolvimento de pessoas	Capacidade para desenvolver as aptidões e capacidades do aprendiz. Perceção das necessidades de desenvolvimento das pessoas. Promove proactivamente a transmissão de conhecimentos. Acrescentar e incrementar intelectualmente e moralmente outras pessoas (Alles, 2002; Camara, 2017).
Espírito crítico	Analisa as várias alternativas e escolhe a que melhor se adequa à situação. Não se conforma com uma solução que não é a ideal (Camara, 2017).

Inovação	Revela orientação para a mudança e predisposição para a inovação, através de novas abordagens e otimização de processos, partindo de formas que não foram pensadas anteriormente (Alle, 2002; Camara, 2017). Capacidade de diagnosticar necessidades de mudança, visualizar novas ideias e estratégias que agregam valor e apoiar a implementação dessas mesmas ideias (Ferreira, 2010, Lista de Competências).
Networking	Estabelece e mantém contactos profissionais e sociais que lhe permitem a constante atualização em relação ao mercado (Camara, 2017).
Visão helicóptero	Capacidade e predisposição para analisar os problemas na globalidade, dando simultaneamente atenção aos detalhes relevantes. Posicionar factos e problemas dentro de um contexto mais vasto, detetando imediatamente as inter-relações relevantes com sistemas mais gerais (Camara, 2017). Capacidade de ter a visão do todo e fazer análises parciais e totais para tomada de decisão e de estratégias de sucesso (Ferreira, 2010; Lista de Competências).
Tipo de relação pretendida:	
	Descrição
Informal	Processo de aprendizagem desestruturado, com base na experiência e vivências (Simone, 2010).

Fonte: Própria

Com base nas funções e nas competências agora supracitadas e consideradas como relevantes para a função do mentor no Sagaz, pretendeu-se criar um descritivo de funções (quadro 16) e conseqüentemente elaborar um plano formativo que possa ser executado pela Alento para todos os mentores envolvidos no início de cada edição deste programa de *mentoring*. Um descritivo de funções tem como princípio geral conter informação sistematizada sobre uma determinada função, identificando as tarefas, responsabilidades e competências necessárias para a execução de uma tarefa.

Quadro 16 – Descritivo de funções do mentor Sagaz

<p>Sagaz: Programa de <i>mentoring</i> voluntário que visa a aproximação dos jovens ao contexto laboral.</p> <p>Objetivos: Desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens através do acompanhamento de um profissional.</p>
<p>Mentor: Profissional experiente, disposto a repassar ensinamentos pessoais e profissionais a um jovem com elevado potencial.</p>
<p>O que se espera do mentor:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Faça com que o aprendiz se sinta à vontade para falar consigo. • Promova a comunicação através de diferentes meios (telemóvel, <i>skype</i>, reuniões presenciais, visitas ao seu local de trabalho, etc.). • Apresente-lhe novas perspetivas lúdico-culturais, sociais, educacionais, formativas, académicas, profissionais. • Incuta valores éticos e morais. • Orientação em processos de tomada de decisão com base na sua experiência. (ex: quando o aprendiz o questiona se deve ou não fazer determinado estágio ou quando tem de enviar a sua primeira candidatura a uma vaga). • Promova de estágios na organização (se possível). • Auxilie o aprendiz a compreender de que modo o seu percurso académico e formativo vai ser útil para o seu trajeto profissional.
<p>Funções:</p>
<p>Função Socio Emocional: aceitação, confirmação e abertura para com o programa Sagaz e para com o aprendiz.</p> <p>Função Instrumental: orientação, exposição e patrocínio do aprendiz.</p> <p>Função Modelar: deverá transmitir uma imagem exemplo “modelo”.</p>
<p>Competências</p>
<p>Adaptabilidade: o mentor deverá ser capaz de se adaptar às diversas situações e alterações da relação com o aprendiz.</p> <p>Autocontrolo: Revela controlo em situações que <i>apriori</i> poderão gerar conflito de ideias ou conhecimento (estabilidade emocional).</p> <p>Capacidade de aprendizagem: O mentor deve estar disposto a adquirir novos conhecimentos e relevar proatividade e iniciativa na procura de novas oportunidades de aprendizagem.</p> <p>Capacidade de organização e gestão do tempo: Deve ser capaz de acomodar novas tarefas, não planeadas, sem prejuízo de conclusão de outras tarefas já em curso.</p> <p>Flexibilidade: O mentor deverá participar na vida do aprendiz, e intervir sempre que considere pertinente, mesmo que seja fora da sua esfera normal de atuação.</p> <p>Honestidade/Sinceridade: O mentor deve ser reconhecido como um modelo a seguir, comunicando sempre as suas experiências reais e conselhos objetivos.</p> <p>Iniciativa e proatividade: Deve promover desafios e novas ideias ao aprendiz.</p>

<p>Resiliência: Não só mantém a estabilidade emocional como está sempre disponível para o aprendiz em momentos delicados.</p> <p>Resolução de problemas: Revela compromisso e disponibilidade para com o aprendiz a nível de orientação, apoio e aconselhamento nas diversas questões propostas pelo jovem.</p> <p>Sigilo e descrição: O mentor deverá ser capaz de filtrar as várias comunicações com o aprendiz e manter sigilo em matérias que considerem sensíveis.</p> <p>Análise de problemas: Consegue conciliar e coordenar métodos para resolução de possíveis problemáticas que poderá surgir no percurso do aprendiz.</p> <p>Comunicação: É capaz de selecionar a melhor via para transmitir as informações e escolher as palavras mais adequadas.</p> <p>Assiduidade: Cumpre sempre os prazos, com dedicação e exemplo.</p> <p>Capacidade de coordenação: É capaz de coordenar diferentes tarefas em simultâneo e cumpre com os objetivos.</p> <p>Criatividade: Deve ser capaz de promover diversas atividades de enriquecimento ao aprendiz, saber antecipar tendências e correr riscos com perspicácia.</p> <p>Desenvolvimento do aprendiz: Cria novas aptidões, necessidades e capacidades ao aprendiz. Envolve o aprendiz em atividades de desenvolvimento e apoia-o. Proativo na transmissão de conhecimentos e auxilia o aprendiz na gestão do percurso profissional.</p> <p>Espírito Crítico: O mentor deve ser construtivo nas suas análises e sugerir alternativas válidas para a resolução de problemas. Oferece apoio e auxílio ao aprendiz.</p> <p>Inovação: Deve ter iniciativa para propor novas soluções e inovações. Capacidade de “<i>open mind</i>” e de abraçar as mudanças que lhe são apresentadas.</p> <p>Networking: Detém uma vasta carteira de contactos profissionais, interagindo com eles regularmente e, caso considere pertinente enquadrar o aprendiz. Toma a iniciativa de contactar a rede de profissionais, por forma a manter-se atualizado e integrar o aprendiz na mesma envolvente profissional.</p> <p>Visão helicóptero: O mentor deve observar as situações/problemas através de uma visão global, mas ao mesmo tempo deve isola-los e analisar o impacto das decisões de forma a aconselhar o aprendiz no trilho mais adequado.</p>	
Proposta de relacionamento: Informal	
O contexto de aprendizagem entre o mentor e o aprendiz deve ser destruturado, natural, comunicação simples e acessível nas diversas trocas de informações.	
Requisitos físicos: Não aplicável	Formação: Ensino Superior.
Experiência: Experiência profissional superior a 5 anos.	

Após apresentado o descritivo de funções de um mentor, propomos uma formação genérica. Uma formação tem como principal objetivo a aquisição ou transmissão de conhecimento, de técnicas, normas como meio de modificar determinado comportamento. Assim, uma formação poderá desenvolver capacidades profissionais, desenvolver comportamentos e atitudes, adquirir conhecimentos para o desenvolvimento da carreira e dos formandos enquanto pessoas.

Com o intuito de preparar os mentores para o desafio deste programa de *mentoring* voluntário, é proposto à Alento a realização de uma formação em que deverão ser convocados todos os mentores selecionados para cada nova edição do programa. Deste modo, a formação deverá cumprir os seguintes requisitos.

Formação genérica:

Objetivo: Contextualizar o programa Sagaz e explicar a importância dessa mesma contextualização e o seu valor em termos práticos para os jovens, mas também para os próprios mentores. Serve ainda de apresentação do descritivo de funções e do papel em específico do mentor e do esclarecimento de algumas dúvidas.

Destinatários: Todos os mentores selecionados para uma nova edição do programa Sagaz.

Conteúdo: Conceito do Sagaz, objetivo do programa, vantagens para os intervenientes, nomeadamente para os jovens e para os mentores, momentos do programa, papel do mentor e descritivo de funções do mentor, ferramentas de comunicação e captação de atenção do jovem, processo de monitorização.

Duração: 1:30h

A formação deverá ser realizada antes do evento propriamente dito, para possibilitar esclarecimentos e inculcar ao mentor maior sensibilização e consciência do programa aquando a concretização do evento.

Em suma, podemos referir que o perfil de mentor para o programa Sagaz assenta em duas ferramentas: o descritivo de funções (quadro 16) e na formação genérica.

Por um lado, o descritivo de funções tem como pressuposto elucidar o mentor do seu papel e das competências e requisitos inerentes. Foi elaborado de acordo com o perfil de mentor sugerido pela literatura e sobretudo pela análise das respostas dos mentores. As competências

propostas no descritivo de funções tiveram como base a literatura (quadro 15) e a análise efetuada às entrevistas. No entanto, um dos princípios do programa Sagaz é ser um programa destruturado, assim o descritivo de funções proposto deverá ser flexível.

Por outro lado, é sugerida a realização de uma ação de formação que tem como princípio apresentar o programa Sagaz e contextualizar o papel e as funções de mentor. Será através da formação genérica proposto o perfil de mentor para o programa Sagaz, permitindo desta forma a assimilação do funcionamento do programa, o esclarecimento de dúvidas e sugeridas outras formações complementares de acordo com as necessidades observadas.

4.4. Contributo e conclusão

Com a análise dos dados conseguimos definir um perfil de mentor com base num conjunto de competências e funções essenciais que nos permitiu criar um descritivo de funções e um plano formativo. Este contributo permite-nos melhorar vários momentos do programa de *mentoring* em estudo, nomeadamente:

- A nível de seleção dos mentores, uma vez que, não devem ser apenas selecionados os mentores que aceitem colaborar, mas alguém com bom *background* profissional. Deve ser um profissional que se identifique com o programa e deverá ser avaliado no sentido de apurar se cumpre com algumas das competências referidas no perfil. O descritivo apresentado tem como intuito ajudar na seleção, mas não deve ser utilizado de forma exclusiva, uma vez que, não se trata de um cargo para uma determinada função de uma organização, mas sim, de um *mentoring* voluntário. Assim, a análise e seleção dos mentores terá de ter um cariz mais subjetivo.
- Criar comprometimento e ligação com o programa, na medida em que, através da formação o mentor poderá concluir se é um projeto com que se revê e se é capaz de levar este compromisso até ao fim.
- Realizar programas de formação de acordo com as incidências de competências verificadas nos vários mentores. Desde gestão de tempo, comunicação e desenvolvimento de espírito crítico.

Na próxima secção serão apresentadas as conclusões e as principais limitações decorrentes ao longo de todo o projeto.

5. CONCLUSÃO, LIMITAÇÕES E SUGESTÕES

O objetivo geral do projeto consistiu na construção de um perfil de mentor para o programa de *mentoring* voluntário designado por Sagaz. Para a concretização deste objetivo foi proposto um descritivo de funções para o mentor e um plano formativo genérico a ser implementado pela Alento. Estes dois contributos permitiram criar o perfil de mentor para o programa Sagaz.

Para a concretização deste objetivo foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente a observação direta, que permitiu o contacto diário com a organização; a análise documental que permitiu recolher informações sobre o programa (história, objetivos, intervenientes, etc.) e as entrevistas que, através dos três meses de estágio foi possível recolher informações dos vários mentores do programa, que posteriormente possibilitou a seleção da amostra e execução das mesmas.

É ainda de referir que numa primeira fase, os entrevistados foram mentores que participaram em várias edições do Sagaz e como tal já têm consciente o processo do programa e de algumas competências aqui sugeridas. Esse facto permite dar consistência às competências. Com a realização de duas outras entrevistas, uma a um mentor que já terminou a sua participação e outra a um mentor que está no programa à menos de um ano, conseguimos fazer uma análise comparativa. Por um lado, a perspetiva de alguém que consegue fazer um balanço de todo o programa e, por outro lado, um profissional que nunca teve contacto com o programa e como tal apresenta a sua perspetiva como métodos e teorias que poderá utilizar.

Foi ainda interessante verificar o interesse por parte dos mentores no Sagaz, isso comprova-se com os testemunhos que deixaram na entrevista, mas deixa na dúvida se esse interessante é partilhado com os restantes 60 mentores.

Com estas técnicas foi possível obter informação necessária para o preenchimento de um quadro onde constam as principais funções e competências de um mentor e posteriormente desenvolver um descritivo de funções. Após esse descritivo de funções, conseguimos propor um plano formativo genérico que servirá para apresentar o programa Sagaz e o descritivo de funções a todos os mentores. Após aplicada a formação genérica poderão ser percebidos outros pontos com necessidade de formação por parte dos mentores, como por exemplo a gestão de tempo.

Em conclusão, cumprimos com o objetivo do projeto ao contribuir para a melhoria do programa de *mentoring* voluntário da Alento, através de um perfil de mentor para o programa Sagaz, que incorpora duas ferramentas: a descrição de funções de um mentor e um plano formativo. Assim, com a realização deste projeto foi possível aperfeiçoar as capacidades de investigação e em simultâneo algumas habilidades operacionais.

É de referir que ao longo de todo o processo de pesquisa e recolha de informações, houve a participação permanente do Artur Moura Queirós, sócio da Alento que auxiliou e esclareceu algumas questões técnicas e também concedeu alguns conselhos.

Como sugestões para trabalhos futuros apresento duas modalidades: sugestões para o programa Sagaz e sugestões para investigação.

A nível do Sagaz penso que poderá ser criada ou proposta uma ferramenta que facilite o contacto entre o mentor e o aprendiz, porque foi percetivo que em muitos casos existe dificuldade ou por parte do mentor ou por parte do aprendiz em estabelecer contacto. Muitas vezes, não conseguem estabelecer esse contacto não por não querer, mas sim por não saberem de que forma o poderão fazer.

Outra questão com necessidade de desenvolvimento é a fase de *matching*, já no decorrer do evento. Normalmente os critérios que os mentores elegem para a escolha do aprendiz não são os mais adequados e por vezes, a escolha que realizaram não vai de acordo com o espectável. Por outras palavras, há a necessidade de criar um conjunto de critérios-guia para o mentor seleccionar o aprendiz, por forma a não ser influenciado por fatores externos que possam comprometer o relacionamento devido a uma escolha menos assertiva.

A nível de investigação sugiro a criação de uma ferramenta que permita avaliar as necessidades do mercado de trabalho e, por outro lado compreender de que forma essas necessidades organizações podem ser desenvolvidas nas universidades portuguesas. Apesar dos vários estudos que existem sobre competências e desenvolvimento de competências no ensino superior, não existe uma ferramenta clara que permita essa contraposição de situações no caso português. A maioria dos estudos encontrados remetem para a China, para os E.U.A e para o Reino Unido. Com esses dados poderíamos melhorar o sistema de ensino universitário português e contribuir para uma formação académica mais enquadrada às necessidades de mercado.

Todavia, no decorrer do desenvolvimento deste projeto, surgiram algumas limitações:

- A dificuldade na definição do tema para projeto: a definição concreta do tema foi assunto durante os primeiros tempos, devido ao *timing* disponível e também ao programa de *mentoring* em concreto.

- A realização das entrevistas foi complicada e com bastante pressão. Quer pelas respostas que tardavam, quer pela disponibilidade dos entrevistados. Assim, após a realização das seis entrevistas houve a decisão de alargar os critérios e contactar mais mentores para a realização das entrevistas. Esta alteração obrigou a algumas alterações. Além disso, como a realização da entrevista não foi presencial, não permitiu a criação de uma interação entre o entrevistado e a entrevistadora. O facto de não se visualizar o comportamento, nomeadamente as expressões, também foi um entrave. O que também pode ter como consequência possíveis envesamentos.

- Como referido, o *timing* para a realização do projeto foi demasiado curto e como tal, a presença na organização também teve de ser enquadrada nesse período. Assim, o facto de estar apenas 3 meses na organização não permitiu um conhecimento mais aprofundado de vários conhecimentos técnicos de recursos humanos e do próprio programa.

- A estrutura do perfil também foi um grande limite para a concretização do projeto, uma vez que, não estava claro como se poderia traçar um perfil para um programa com estas características, visto que, não se trata de uma função organizacional.

Apesar de todas as limitações que fazem parte deste processo, consegui retirar grandes lições que certamente me fizeram crescer.

Com este projeto consegui desenvolver competências a nível de gestão de tempo, gestão de stresse e também adquirir alguns conhecimentos técnicos e teóricos em recursos humanos. O facto de estar envolvida em diferentes atividades profissionais ao mesmo tempo que desenvolvia o projeto, também me possibilitou aumentar a minha capacidade de autonomia, resiliência e flexibilidade. Por fim, ao longo de todo este percurso, pude contactar com várias pessoas *experts* em recursos humanos, ter acesso a diferentes perspetivas sobre o desenvolvimento profissional e gestão de carreira, que de outra forma não seria possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Rua, M. (2005). Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. *Texto Contexto Enfermagem*, 14(3), 373-382.
- Alles, M. (2002). Dirección Estratégica De Recursos Humanos Gestión Por Competencias: El Diccionario. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Blázquez, M., Herrarte, A., & Llorente-Heras, R. (2018). Competencies, occupational status, and earnings among european university graduates. *Economics of Education Review*, 62(1), 16-34.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boyatzis, E. (1982). *The Competent Manager: a model for effective performance*. John Wiley and Sons: New York.
- Broady, D. (2014). *How to use mentors to develop talent*. World Economic Forum. Consultado em 18/10/2018, disponível em <https://www.weforum.org/agenda/2014/12/how-to-use-mentors-to-develop-talent/>
- Busacca, L. (2007). Career construction theory: A practitioner's primer. *Carrer Planning and Adult Development Journal*, 23, 57-67.
- Calisto, M. L. (2011). *A Importância das competências genéricas no recrutamento de diplomados do Ensino Superior: estudo de casos em hotelaria e restauração*. ISCTE, Lisboa.
- Camara, B. P. (2017). *Dicionário de Competências*. Lisboa: Editora RH.
- Carvalho, T. (2011). *Modelo de Identificação e Gestão de Competências*. Escola de Engenharia da Universidade do Minho, Braga.
- Castillo, D. (2017). *Las competencias requeridas en el mentor: clave para el éxito en los procesos de inducción pedagógica*. Ediciones Universidad de Salamanca, 145-160.

- Chandler, E., Kram, E. & Yip, J. (2011). An ecological systems perspective on mentoring at work: A review and future prospects. *The Academy of Management Annals*, 5(1), 519-570.
- Chiavenato, I. (2002). *Construção de Talentos - Coaching & Mentoring*. São Paulo: Editora Campus.
- Clapson, A. (2015). *Doing Things Differently*. *Training Magazine Europe*. Consultado em 22/07/2018, disponível em <http://www.trainingmagazineeurope.com/doing-things-differently/>
- Cohen, H. (1995). *Mentoring adult learners: a guide for educators and trainers*. Malabar, Florida: Krieger Publishing.
- Colley, H. (2002). A "Rough Guide" to the History of Mentoring from a Marxist Feminist Perspective. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 257-273.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina: Coimbra.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Department of Educational Leadership and Policy Studies*, 50(6), 525-545.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2004). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora.
- Daniel, J., Joseph F., Chao, T., Georgia., Cuevas, M. Haydee., Locke, D. Benjamin. Mathews, A. Janet., Vosvick, A. Mark., Wedding D., & Williamson E. Tanya. (2006). Introducing to Mentoring – A Guide for Mentors and Mentees. *American Psychological Association*, 1, 1-18.
- Dow, R. S. (2014). Leadership Responsibility in Mentoring Organization Newcomers. *Journal of Management Policy and Practice*, 15(1), 104-112.
- Dutra, J. S. (2001). *Gestão por Competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente.

- ECAS - Entitats Catalanes D'Acció Social. (2010). *Proposta metodològica d'inserció laboral per a joves*. Consultado em 11/03/2019, disponível em https://acciosocial.org//wp-content/uploads/2015/07/guia-joves_orientacio_baixa.pdf
- Eby, L. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., Morrison, M. A., Kinkade, K. M., Maher, C. P., Curtis, S., & Evans, S. C. (2012). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of Mentoring. *Psychological Bulletin*, 139(2), 441-476.
- Ensher, E., & Murphy, S. (2011). The Mentoring Relationship Challenges Scale: The impact of mentoring stage, type, and gender. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 253-266.
- Erhan, E. ICEEE (2015). *18th International Conference on Employment, Education and Entrepreneurship*, Austria, June 21-22.
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. (2008). *Qualitative Methods in Business Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Esteves, M. L. (2008). Visão panorâmica da investigação-acção. *Colecção infância*, 13, Porto: Porto Editora.
- Ferreira, N. A. (2010). *A Avaliação de Desempenho com foco em Competência e Resultado como Instrumento de Desenvolvimento*. Pós-Graduação "Lato Sensu" Projeto a vez do Mestre, Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro.
- Fletcher, S. J., & Mullen, C. A. (2012). *Sage handbook of Mentoring and coaching in education*. Sage: Los Angeles.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. C. C. (2003). Fórum Alinhando Estratégia e Competências. *RAE*, 44(1), 44-56.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. C. C. (3ª Eds.). (2007). *Estratégias Empresariais e Formação de Competência, Um quebra-cabeça Caleidoscópico da Indústria Brasileira*. São Paulo: Atlas.
- Freixo, M. (3ª Ed.). (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Frock, D. (2014). Identifying mentors for student employees on campus. *European Journal of Training and Development*, 39(1), 43-58.
- Gorman, S. T., Durmowicz, M. C., Roskes, E. M., & Slattery, S. P. (2010). *Women in the Academy: Female Leadership in STEM Education and the Evolution of a Mentoring Web*. Forum on Public Policy Online,(2).
- Gouveia, J. (2007). Competências: Moda ou Inevitabilidade?. *Saber (e) Educar*, (12), 31-58.
- Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2016). Mentoring the gifted: a conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21, 27-46.
- Grima, F., Paillé, P., Mejia, J., & Prud'homme, L. (2014). Exploring the benefits of Mentoring activities for the Mentor. *Career Development International*, 19(4), 469-490.
- Guerra, P., Rodrigues, J., & Camara, P. (2013). *Humanator XIII: Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Guiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Celta Editora: Oeiras.
- Hancock, B., Ockleford, E., & Windridge, K. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. The NIHR Research Design Service for Yorkshire & the Humber.
- Hoffman, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23(6), 275-285.
- Howard, J. T. (1999). *Identifying essential mentor traits and functions within academic, business and military contexts*. Doctoral dissertation, Retrieved from UMI Dissertation Publishing.
- Jaeschke, J. (2012). *Mentoring e geração y: uma metodologia para o desenvolvimento profissional e pessoa*. Tese de pós-graduação. Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Johnson, W. B. (2002). The Intentional Mentor: Strategies and Guidelines for the Practice of Mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(1), 88-96.

- Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishore, A. (2013). *Mentor: o outro lado da relação de Mentoring*. Tese de doutoramento em ciências, S. Paulo: Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo.
- Klasen, N., & Clutterbuck, D. (2002). *Implementing Mentoring Schemes: A Practical Guide to Successful Programs*. Oxford, England: Butterworth Heinemann.
- Koper, R., & Specht, M. (2007). Ten-Competence: Lifelong Competence Development and Learning. *Group*, 230-247.
- Kovnatska, O. (2014). Say yes to Mentoring!. *Strategic Finance*, 96(5), 47-51.
- Lakatos, E. V., & Marconi, M. A. (2001). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Law, H., Ireland, S., Hussain., & Zulfi. (2007). *The Psychology of Coaching Mentoring and Learning*. Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Le Boterf, G., Barzucchetti, S., & Vincent, F. (1992). *Comment manager la qualité de la formation?*. Paris: Éditions d'Organization.
- Le Boterf, G. (3ªed.). (2008). *Desenvolvendo a Competência dos profissionais*. ARTMED EDITORA S.A: São Paulo.
- Lebowitz, S. (2016). *Why successful leaders have peer mentors*, World Economic Forum. Consultado em 18/10/2018, disponível em <https://www.weforum.org/agenda/2016/03/why-successful-leaders-have-peer-mentors>
- Lista de Competências Dirigentes Intermédios. Universidade de Coimbra, 1-5.
- Mains, I. & MacLean, S. (2017). Developing across boundaries – mentor and mentee perceptions and experiences of cross-organisational mentoring. *Industrial and Commercial Training*, 49(4), 189-198.

- MENTOR / National Mentoring Partnership. (2005). Consultado em 22/09/2018, disponível em <https://www.mentoring.org/>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence rather than Intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McLagan, P. A. (1997). Competencies: The next generation. *Training and Development*, 51(5), 40-47.
- Nigro, N. (2005). *Guia do Coaching e do Mentoring*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições, Lda.
- Parente, C. (2008). Formar e gerir competências: o caso de empresas multinacionais do setor metalomecânico em Portugal. *Boletim Técnico do Senac e Revista de Educação Profissional*, 34(1), 13-29.
- Parra, I. (2014). *Competências de empregabilidade – exploração do mercado de trabalho português*. Dissertação de Mestrado em Gestão Estratégica de Recursos Humanos. Instituto Politécnico de Setúbal Escola Superior de Ciências Empresariais.
- Poulsen, K. M. (2014). Mentoring programmes: learning opportunities for Mentees, for Mentors, for organisations and for society. *Industrial and Commercial Training*, 45(5), 255-263.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (6ª Ed.). (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ragins B., Eby, L., & Mitchell, E. (2015). My Mentor, My Self: Antecedents and Outcomes of Perceived Similarity in Mentoring Relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 89(1), 1-9.
- Richebé, N., Herrbach, O., & Mignonac, K. (2011). Undesired side effect? The promotion of non-commitment in formal vs. informal Mentorships. *International Journal of Human Resource Management*, 22(7), 1554-1569.
- Rowley, J. B. (1999). The Good Mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-22.
- Santamaría, L., Jesús, N. M., & Miles, I. (2012). Service innovation in manufacturing firms:

- Evidence from Spain. *Technovation*, 32(2), 144-155.
- Santos, G. G. (2012). *Diapositivos da disciplina "Metodologias Investigaçãõ"*. Mestrado em Gestão.
- Santos, N. (2007). Programas de mentoring: aprendendo com a realidade canadense. *Interfaces Brasil/ Canadá*, (7), Rio Grande: Brasil.
- Searby, L. (2013). Best practices in mentoring: complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 189-203.
- Scola, R. (2003). *Competências Organizacionais Alinhadas à Estratégia e aos Processos Empresariais*. Tese de Mestrado (Mestrado em Administração), Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Silva, R. S., & Siena, O. (2014). *Métodos e modelos de identificação de competências organizacionais*. X Congresso Nacional de Excelência e Gestão. Universidade Federal de Rondônia: Rio de Janeiro.
- Simon, B. (2010). A Discussion on Competency Management Systems from a Design Theory Perspective. *Business & Information Systems Engineering*, 2(6), 337-346.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Tigre, P. B. (2006). *Gestão da Inovação: a economia da tecnologia do Brasil*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Tuckman, B. (2ªEd.). (2002). *Manual de Investigação em Educação- Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, K. (2001). *Estudo de Caso, Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zaimova, R. (2015). *3 reasons why you need a mentor*. World Economic Forum. Consultado em 18/10/2018, disponível em <https://www.weforum.org/agenda/2015/10/3-reasons-why-you-need-a-mentor/>

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence: Mythe construction ou réalité?*. Paris: Liaisons.

Zarifian, P. (2^a Ed.). (2004). *Le Modèle de la compétence*. Malmaison: Editions Liaisons.

APÊNDICES

Apêndice A - Guião de entrevista aos mentores do programa Sagaz

Guião de entrevista aos mentores do programa Sagaz

Esta entrevista está inserida no projeto de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, da Escola de Economia e Gestão, da Universidade do Minho. Tem como principal objetivo analisar o perfil dos mentores integrados no programa Sagaz, analisando como é que esses mentores percecionam o papel e o funcionamento do programa Sagaz da Alento.

Tratando-se de um trabalho académico não há respostas certas ou erradas, o foco está na sua perceção e opinião sobre os temas que lhe irei propor.

A confidencialidade de todos os mentores será garantida.

Entrevista aos mentores – programa Sagaz

-
- 1- Na sua perspetiva, qual é a relevância do Sagaz para os “aprendizes”?

 - 2- Qual considera ser o seu papel nesta relação entre “mestre” e “aprendiz”? E para o “aprendiz” o que representa o “mentor”? Como acha que o seu “aprendiz” o perceciona?

 - 3- Na sua opinião, quais são as principais características que o definem enquanto “mentor”?

 - 4- Quais as competências transversais que considera essenciais num mentor, para que um programa de *mentoring* tenha sucesso? Enumere-as e explique-as por favor.

 - 5- Qual a forma de relacionamento que considera ser mais benéfica para a relação mentor-aprendiz? E, qual a linha que segue enquanto mentor? Ex: (forma de comunicação, como gere o tempo com o aprendiz, temáticas, grau de formalidade, suportes que utiliza, como age perante um problema que é colocado pelo seu aprendiz).

 - 6- Para si quais são os benefícios deste relacionamento? E quais são os riscos e/ou desvantagens?

 - 7- Considera o *mentoring* uma via para a aprendizagem e desenvolvimento de soft skills nos jovens? Em que medida?

 - 8- Que vantagens tem uma pessoa que decide ser “mentor” comparativamente a uma pessoa que não escolhe esse caminho?

Obrigada pela sua colaboração!

Andreia Rocha