

**ENSINO, PESQUISA E CAPACITAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO
(EPCDA)**

**SENSO DE PERTENCIMENTO E PROGRAMAS DE MENTORIA: UMA
ANÁLISE TEÓRICA EM BUSCA DE UM CONCEITO INTEGRADOR**

RESUMO

Almejando contribuir com a literatura sobre a vivência universitária dos estudantes de Administração e suas implicações, o presente estudo tem como objetivo aprofundar a investigação sobre os modelos teóricos de senso de pertencimento e dos programas de mentoria, frequentemente encontrados em pesquisas que se propõem a entender como os estudantes se conectam com suas instituições de ensino e como estas podem ajudar no ajustamento dos estudantes ao ambiente acadêmico. Dessa forma, ao buscar compreender a relação entre senso de pertencimento e mentoria, suas vantagens e limitações, a pesquisa contribui para uma melhor gestão acadêmica, a fim de aumentar a chamada “taxa de sucesso” nos cursos de Administração. Os resultados apontam que a ação institucional pode ser uma importante aliada à promoção da integração e permanência dos estudantes na instituição de ensino.

Palavras-chave: Senso de pertencimento - Mentoria - Administração

ABSTRACT

Aiming to contribute to the literature on the academic life of the business college student of students and their implications, this study aims to further investigation on the theoretical models of sense of belonging and mentoring programs, often found in surveys that purport to understand how students connect with their educational institutions and how these can help students adjust to the academic environment. Thus, in seeking to understand the relationship between a sense of belonging and mentoring, its advantages and limitations, research contributes to better academic management, be sought to increasing the so-called “success rate” in Management courses. The results show that institutional action can be an important ally to promote the integration and permanence of students in the educational institution.

Keywords: Sense of belonging - Mentoring - Management

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o relatório 2019 da *Education at a Glance*, os cursos de Negócios, Administração e Direito são os mais populares dentro do Ensino Superior no Brasil, os quais representam 33% dos recém graduados no país. Segundo o Censo da Educação Superior 2018, neste ano houve um total de 654.843 matrículas e 284.541 ingressantes no curso de Administração, ficando o mesmo em terceiro lugar dentre os mais procurados, atrás apenas dos cursos de Direito e Pedagogia, respectivamente. Entre as 2.537 instituições de Educação superior, 1.606 ofertam o curso de Administração (INEP, 2019).

Para aqueles que concluem o ensino médio e logo ingressam no ensino superior, a universidade vai além da profissionalização e representa um distanciamento das antigas vivências familiares e de amizade e o desenvolvimento de novas relações sociais. Consequentemente, casos de ingressantes com expectativas altas, por vezes pouco realistas em relação às vivências interpessoais e de futuro profissional nas universidades são bastante comuns, gerando possíveis frustrações quando comparadas com a realidade até mesmo porque o ambiente universitário é bem distinto e menos estruturado do que o escolar.

No Ensino Superior o estudante possui um alto grau de liberdade para gerir seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que há flexibilização de currículos, disciplinas e do tempo, e é de sua responsabilidade zelar pelo cumprimento das atividades curriculares e extracurriculares como projetos de extensão, de iniciação científica, palestras, cursos, congressos e outros. Essa nova vivência em muito contrasta com o ideário amplamente divulgada pelas mídias e meios de comunicação, que isenta os alunos das dificuldades referentes a adaptação ao próprio sistema acadêmico, o que pode refletir negativamente no seu desempenho ou mesmo na permanência deles.

Para o entendimento do que é ser universitário e se compreender os dilemas relacionados a isso, este artigo se propõe a discutir dois conceitos importantes no campo teórico do ensino de Administração que são “senso de pertencimento” e “mentoria”. Uma análise inicial da bibliografia sobre o ser universitário nos mostrou que as principais pesquisas e seus achados passaram pela avaliação do que se chama teoricamente de Senso de Pertencimento. Ele é responsável pelos ingressantes se sentirem mais facilmente adaptados ao ambiente universitário, minimizando os impactos culturais, sociais e até mesmo econômicos vivenciados normalmente pelos alunos do primeiro ano do ensino superior. Assim, percebe-se a importância do conhecimento do conceito de senso de pertencimento tal qual ele é abordado na literatura.

O que percebemos na análise inicial é que há uma infinidade de conceitos de senso de pertencimento, que derivam em modelos teóricos específicos, com construtos delimitados, gerando metodologias diversas e construindo-se modelos mentais diferenciados sobre a forma de se adequar as expectativas dos ingressantes à vida universitária. Assim, frente a tantas abordagens, entendemos ser importante desenvolver uma pesquisa que analise criticamente os modelos existentes de senso de pertencimento. Essa análise contribuirá ao processo de tomada de decisão da gestão educacional sobre os alunos ingressantes, evitando-se evasões, por exemplo.

Uma das formas mais indicadas pela literatura de gestão educacional para os alunos ingressantes é o desenvolvimento de programas de mentoria. Muito comuns nas universidades norte-americanas, os programas de mentoria se estruturam como estratégias de acolhimento dos alunos ingressantes, buscando o rápido ajustamento deles à vida universitária e obtendo-se maior satisfação dos mesmos com a instituição

escolhida, o curso selecionado, as facilidades oferecidas no *campus* e até mesmo na melhoria das relações interpessoais, seja com os colegas ou professores.

Como são diversos os programas de mentoria, bem como suas estratégias e limitações, propomos neste artigo analisar os principais programas de mentoria indicados na literatura científica nacional e internacional, buscando-se compor um entendimento crítico dos mesmos, bem como o estabelecimento das possibilidades desse tipo de abordagem para a retenção de alunos.

Assim, conjugando-se os estudos de senso de pertencimento com os de mentoria, o objetivo deste artigo é analisar criticamente os modelos teóricos de senso de pertencimento e os de mentoria, buscando-se compreender suas vantagens, limitações e possibilidades para uma melhor gestão acadêmica. Acreditamos que este estudo é importante à medida que seus dados serão capazes de contribuir para os acadêmicos e pesquisadores que buscam entender o fenômeno dos ingressantes nos cursos universitários. É fundamental este estudo também para os gestores educacionais, pois com a compreensão dos modelos críticos de senso de pertencimento e de mentoria, acreditamos que os gestores poderão propor ações mais efetivas para a chamada “taxa de sucesso” nos cursos de Administração e o aumento da retenção de estudantes.

2 JUSTIFICATIVA/RELEVÂNCIA

Devido à necessidade dos estudantes conciliarem as exigências acadêmicas com suas motivações e interesse em nível pessoal, familiar e social, alguns autores têm considerado o primeiro ano de graduação como um período crítico de transição (ARINO e BARDAGI, 2018; HAKTANIR *et al.*, 2018), associado a sentimento de insegurança e frustração, impactando no distanciamento social e baixo envolvimento acadêmico (PRATT *et al.*, 2019).

Um dos desafios vivenciados pelas universidades em geral é a evasão dos discentes, e a maioria dos estudos que tratam dessa problemática se concentram em entender os motivos da saída desses alunos. É comum encontrar estudos sobre o perfil de ingressantes e alunos no curso superior de Administração que envolvem uma das seguintes questões,

1. “Quem são esses alunos?” Trazendo um conjunto de condições à luz da estrutura social, traçando uma espécie de mapa socioeconômico dos alunos;
2. “Qual o grau de satisfação desses estudantes com a universidade escolhida?” A resposta geralmente é dada equiparando-se o estudante com o consumidor em relação à instituição, ao ensino ou a própria profissão pretendida;
3. “Por que a escolha do curso de Administração?” Analisando quais os motivadores para a escolha desse curso.

E apesar das respostas para esses questionamentos serem importantes e da presente pesquisa também tratar dos ingressantes do curso de Administração, sua hipótese é que ao se buscar conhecer como é o processo de ajustamento desses estudantes e compreender suas principais dificuldades, o entendimento do porquê essa evasão ocorre torna-se mais fácil.

Em razão das desigualdades sociais no Brasil, a procura por formação em nível superior representa a busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho. E a evasão, além de representar uma ruptura na prestação de serviços e perda de produtividade para as IES (CISLAGHI, 2008), significa, muitas vezes, a diminuição da capacidade de competir pelas melhores posições nos espaços de trabalho, e, conseqüentemente, a supressão de melhores condições de vida para os estudantes. Como colocou Cislighi (2008), a evasão nas IES públicas é ainda mais grave pois,

seja ela federal, estadual ou municipal, as vagas ociosas representam a negação da mesma oportunidade para outros candidatos que não obtiveram sua classificação no vestibular, o que também diminui seu retorno social.

Ainda dentro dessa temática, Tinto (2017) adverte acerca da importância de ações institucionais que visem acolher seus alunos, segundo o qual os resultados de estar integrado social e academicamente na instituição vai além do sucesso e permanência na universidade, influenciando também na motivação.

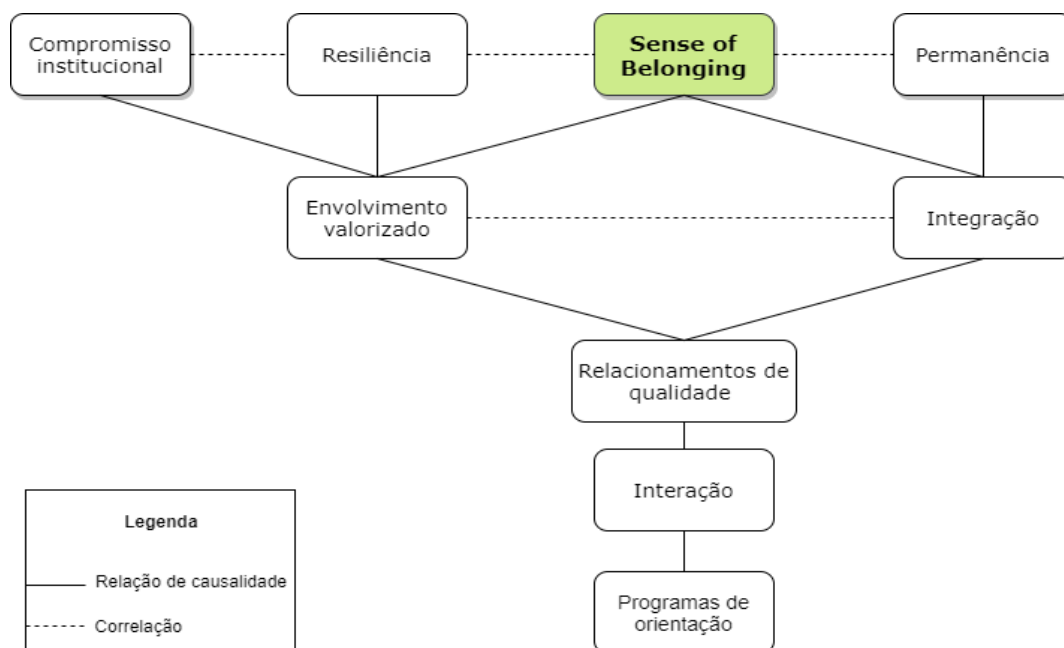
Buscamos com este estudo contribuir para a compreensão, por parte da comunidade acadêmica, de como se dá o processo de tornar-se universitário, estimulando mobilizações que favoreçam a permanência dos alunos nos cursos, aumentando a taxa de sucesso e mitigando possíveis sofrimentos pessoais que eles possam sofrer devido às inadequações e frustrações próprias do ingresso na vida universitária.

3 SENSO DE PERTENCIMENTO

Pode-se considerar que os estudos sobre sentimento de pertencimento começaram com Maslow (1954) em sua hierarquia das necessidades. Denominado por ele de “amor e pertença”, esse senso se refere à necessidade natural que os seres humanos possuem de se relacionar afetivamente com outras pessoas e de se sentirem parte de um grupo ou comunidade. Alguns anos depois, Hagerty *et al.* (1992) definiram o senso de pertencimento como “a experiência de envolvimento pessoal em um sistema ou ambiente, para que as pessoas se sintam parte integrante desse sistema ou ambiente” (p. 173, tradução nossa). Assim, no campo da educação, o senso de pertencimento se refere à percepção dos estudantes de serem aceitos e conectados à instituição (AHN e DAVIS, 2019).

O senso de pertencimento é entendido como uma via de integração dos estudantes ao novo ambiente. O estudo produzido por Hoffman *et al.* (2003), propõe que para o desenvolvimento do senso de pertencimento é necessário que seja estimulada a criação de laços interpessoais e relacionamentos de qualidade, os quais incluem a percepção de apoio social e acadêmico, sensação de conforto pessoal no ambiente da sala de aula, sentimento de valorização e percepção da faculdade como humana e compassiva. O conceito de envolvimento valorizado e integração referem-se, respectivamente, à experiência de sentir-se valorizado, necessário e importante para os outros, e ter seus valores e características compartilhados pelas outras pessoas (HOFFMAN *et al.*, 2003).

Figura 1 — Esboço Senso de Pertencimento

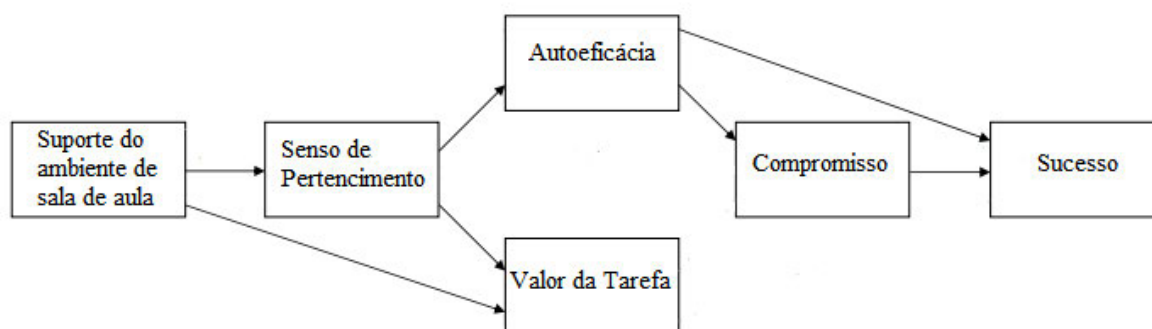


Fonte: Elaborado pelas autoras, baseado no modelo de Hoffman *et al.* (2003).

A pesquisa de Hoffman *et al.* (2003) é relevante à medida que busca analisar o universitário a partir de um construto que reflete um conjunto de elementos cognitivos e sociais que traduzem dimensões como relacionamentos com colegas, experiências com professores, participação em atividades no *campus*, mudanças e desafios enfrentados desde o início do semestre, estressores no ambiente escolar, satisfação com a Universidade e intenções de persistir.

Dando segmento aos estudos sobre a importância do senso de pertencimento nas universidades, Zumbrunn *et al.* (2014) buscaram aprofundar o entendimento de como o contexto de sala de aula pode influenciar as percepções de pertencimento dos universitários, já que a maior parte das experiências acadêmicas dos FGCS se dá dentro desse ambiente (ZUMBRUNN *et al.*, 2014). As conclusões do trabalho desenvolvido por eles comprovaram que o senso de pertencimentos dos alunos é maior quando eles sentem que os tópicos do curso e as atividades em classe são relevantes e práticas, e que seus instrutores respeitam suas crenças e opiniões, são acessíveis e flexíveis, assim como seus colegas.

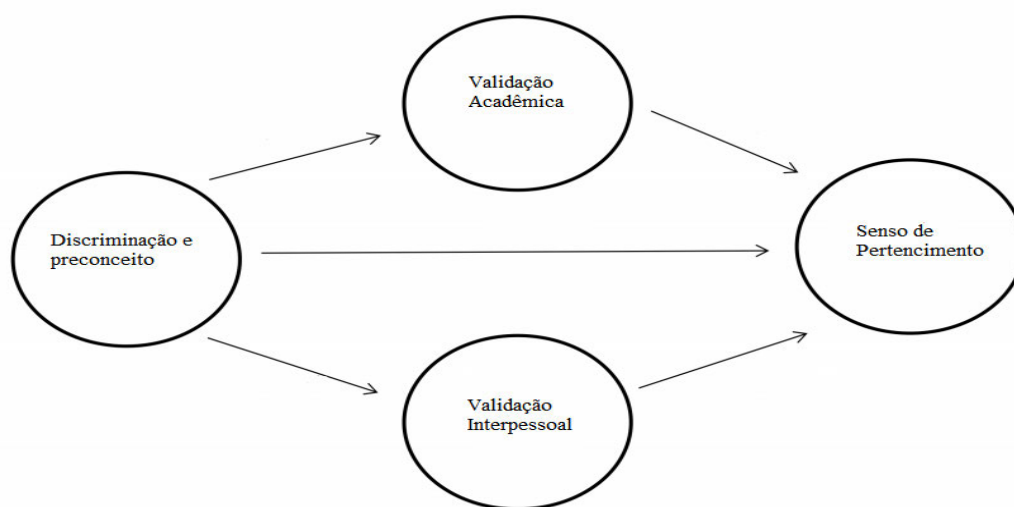
Figura 2 — Modelo revisado de apoio em sala de aula para motivação



Fonte: Adaptado de Zumbrunn *et al.* (2014, p. 671).

De acordo com Hurtado, Alvarado e Guillermo-Wann (2015), é possível que os estudantes estejam envolvidos em atividades acadêmicas mas não integrados de forma benéfica, ou seja, de forma que se sintam parte da comunidade do *campus*. Para eles, o senso de pertencimento é afetado por experiências de discriminação por funcionários, professores e outros alunos na forma de comentário insensíveis ou depreciativos, imagens ofensivas e exclusão; pela percepção de comportamentos docentes que promovem o desenvolvimento acadêmico, como incentivo à participação em discussões (a validação acadêmica); e pelo reconhecimento de que a equipe docente e de funcionários da instituição se interessa pelo desenvolvimento e sucesso dos alunos (validação interpessoal).

Figura 3 — Modelo de mediação entre Discriminação/Preconceito, Validação e Senso de Pertencimento



Fonte: Adaptado de Hurtado, Alvarado e Guillermo-Wann (2015, p. 71).

Hurtado, Alvarado e Guillermo-Wann (2015) constataram que quanto maior o nível de discriminação percebida pelos estudantes, conseqüentemente menor é o sentimento de pertencimento deles à comunidade universitária. Todavia, os resultados da pesquisa também sugerem que as ações que visam incluir os alunos e empoderá-los podem amenizar os efeitos das experiências discriminatórias e despertar um sentimento de pertencimento.

Baseando-se na compreensão de que estudantes de diferentes origens podem vivenciar experiências distintas com o ambiente universitário, Museus, Yi e Saelua (2017) buscaram entender como a cultura geral do *campus* molda o sentimento de pertencimento dos alunos na universidade. Os autores constataram que é de suma importância a compreensão dos elementos psicológicos e os comportamentos dos estudantes que derivam de sua conexão com a cultura do *campus* que estudam, uma vez que quanto mais envolvente é a cultura da instituição, maior o senso de pertencimento e, conseqüentemente, a probabilidade de sucesso acadêmico. Na figura 2 é possível entender melhor como esses elementos se relacionam.

Figura 4 — Modelo de sucesso da faculdade em ambientes de campus culturalmente envolventes (CECE).

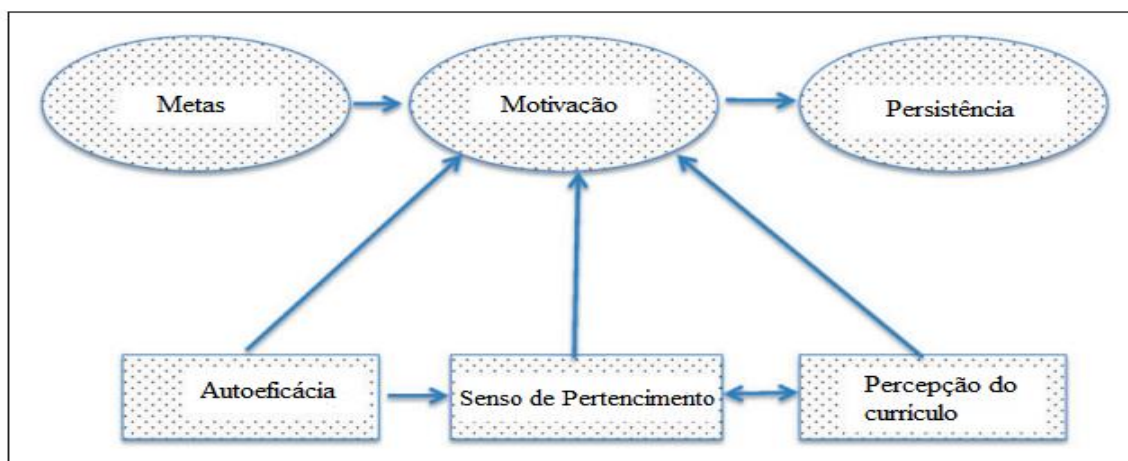


Fonte: Adaptado de Museus, Yi e Saelua (2017, p. 193).

Recentemente, Tinto (2017) reformulou seu modelo para a ótica do aluno, visto anteriormente sob a perspectiva institucional. Segundo ele, embora o senso de pertencimento possa refletir experiências anteriores ao ingresso no ensino superior e que levam os estudantes a se sentirem em desarmonia com a universidade, ele guia-se mais pelo clima geral do *campus*, ou seja, as expectativas da instituição em relação ao comportamento dos alunos, e pelas interações e as mensagens que essas interações transmitem sobre sua relação com outros estudantes, professores, funcionários e a própria administração.

Tinto (2017) argumenta que quando os estudantes ingressam no ensino superior eles possuem diferentes objetivos, que podem até não ser tão claros, mas que provocam diferentes experiências na universidade. Assim, quando os interesses dos estudantes não são apoiados pela instituição, sensações de desconexão acadêmica podem ocorrer, e conseqüentemente, uma falta de senso de pertencimento.

Figura 5 — Um modelo de motivação e persistência do aluno



Fonte: Adaptado de Tinto (2017, p. 256).

4 PROGRAMAS DE MENTORIA: UMA AÇÃO PARA AUMENTO DA EFICÁCIA DO SENSO DE PERTENCIMENTO

Segundo Metros e Yang (2006), a mentoria na forma como a concebemos atualmente assemelha-se à relação mestre-aprendiz na aquisição de conhecimentos sobre um ofício. Podemos encontrar registros ainda mais antigos sobre essa relação na forma de transmissão de valores sociais, pessoais e espirituais aos homens jovens na Grécia antiga. No entanto, foi entre os anos 1970-80, que a mentoria, tradicionalmente associada a profissões como Direito, Medicina e Negócios foi empregada como uma ferramenta a fim de desenvolver o capital humano nas organizações (METROS e YANG, 2006).

Na literatura acadêmica, o termo começou a aparecer no início dos anos 1980, na área de enfermagem (PETERSEN, 2011), e apesar do conceito ser relativamente novo no ensino superior os programas de mentoria foram amplamente adotados pelas IES como uma estratégia para promover a permanência dos seus estudantes. Esses programas são compostos de orientação, aconselhamento e assistência, os quais são voltados para alunos do primeiro ano de graduação, minorias, estudantes de primeira geração dentro do núcleo familiar e estudantes em risco de saída, visando melhorar sua experiência e ajudar na transição da escola para a universidade (HALL e JAUGIETIS, 2011).

Os mentores geralmente são definidos como indivíduos que ajudam seus mentorados alcançarem seus objetivos e a desenvolver habilidades necessárias aos desafios futuros, compartilhando dificuldades e obstáculos que eles mesmos enfrentaram, fornecendo, assim, não apenas recursos e oportunidades importantes, mas também apoio moral (Hillier *et al.*, 2018). Para Moschetti *et al.* (2018) os programas de mentoria se configuram como uma forma de capital social, uma vez que facilitam a integração social e acadêmica dos estudantes, contribuindo na diminuição da evasão e no aumento das taxas de conclusão da graduação.

É de relevante importância ressaltar que a mentoria e a tutoria são estratégias diferentes. Como argumentaram Albanaes, Soares e Bardagi (2015), a tutoria se refere a ação docente, enquanto a mentoria é realizada pelos próprios estudantes. Os autores ainda enfatizam que os mentores não precisam estar a um nível de autoridade ou status acima dos seus mentorados, mas apenas possuir experiência e conhecimentos suficientes para repassar aos seus pares.

4.1 Estilos de mentoria

Há uma grande variedade de programas de mentoria e suas estruturas, que podem divergir em termos de foco, metodologia e orientação teórica (HALL e JAUGIETIS, 2011; HILLIER *et al.*, 2018). O quadro abaixo demonstra em síntese as perspectivas existentes na estrutura de programas de mentoria entre os estudantes.

Quadro 01 — Estrutura e organização dos programas de mentoria entre pares

Atributos do Programa	Componentes do Programa	Variações
Estrutura do programa	Gestão	- Com base na universidade ou na escola; - Supervisão do comitê diretivo ou não; - Gerente de programa ou aluno escolhido
	Duração	- De uma reunião a um ano

	Interações mentor- mentorado	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas visitando; -Reuniões grupais; - Consultas individuais; - Comunicações por e-mail; - Apenas online
Participantes do programa	Características dos mentorados	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos iniciantes, independentemente do curso; - Alunos em escolas ou cursos específicos; - Estudantes em idade madura; - Alunos de determinados grupos étnicos; - Sexo feminino ou masculino; - Alunos de áreas geográficas remotas; - Estudantes internacionais
	Recrutamento de mentores	<ul style="list-style-type: none"> - Qualquer pessoa que seja voluntária; - Os que atendem aos critérios de seleção; - Com entrevista ou não
Organização do programa	Treinamento de mentores	<ul style="list-style-type: none"> - Qual treinamento os mentores são submetidos para a sua função? - Qual suporte contínuo os mentores recebem?
	Recompensas para mentores	<ul style="list-style-type: none"> - Os mentores são pagos ou não? - Qual outro reconhecimento é feito aos mentores por suas contribuições?
	Organização de encontros	<ul style="list-style-type: none"> - Mentores e mentorados são compatíveis de alguma forma, como conteúdo do curso ou sexo? - Local das reuniões; - Frequência de reuniões;
Conteúdo do programa	Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Mentores fornecem tutoria? -Mentores dão conselhos sobre habilidades de estudo, etc.?
	Social	<ul style="list-style-type: none"> - Quais eventos sociais são realizados?
	Outros	<ul style="list-style-type: none"> - Os mentores dão conselhos sobre: - Acesso aos serviços universitários? - Lidar com a administração da universidade? - Localizar as instalações do <i>campus</i>?

Fonte: Adaptado de Hall e Jaugietis (2011, p. 43)

As estratégias de mentoria utilizadas pelas universidades para promover a retenção dos seus estudantes podem envolver uma abordagem à orientação do aluno, como ocorre nos chamados cursos de Experiência do Primeiro Ano, os quais podem abordar conteúdos como questões de estresse e bem-estar, realização de testes e desenvolvimento de habilidades acadêmicas, ou mesmo tratar de uma temática específica (CAVOTE e KOPERA-FRYE, 2007). Como afirmou Hoffman *et al.* (2003), dada as inúmeras vivências que os alunos podem ter no ambiente acadêmico, tais cursos se diferenciam de instituição para instituição, a depender a natureza, finalidade, tamanho e quantidade de participantes.

Outro programa de orientação que vem ganhando popularidade são as Comunidades de Aprendizagem (HOFFMAN *et al.*, 2003), que podem ser entendidas como um programa dividido por blocos/temáticas, permitindo que alunos de diferentes cursos tenham aulas juntos em torno uma assunto/interesse em comum liderados por um mentor.

Dessa forma, conforme Hoffman *et al.* (2003) declaram, por meio do agrupamento de cursos relacionados, as Comunidades de Aprendizagem criam e desenvolvem comunidades menores dentro da grande comunidade, o *campus*, contribuindo para aumentar a interação e conexão entre os próprio alunos e entre alunos e corpo docente. Em alguns casos, os cursos de Experiência do Primeiro Ano podem ser parte dos cursos oferecidos dentro das Comunidades de Aprendizagem.

Além da estrutura formal, a qual constitui-se de ações institucionais e de controle de frequência e tempo, há também as mentorias desenvolvidas informalmente. Estas últimas surgem a partir de interações espontâneas mutuamente satisfatórias entre os estudantes, como o apadrinhamento, e não são gerenciadas e reconhecidas formalmente pela instituição de ensino, (ALBANES, SOARES E BARDAGI, 2015).

No Brasil, os programas de mentoria são recentes, encontrados na literatura em maior volume entre 2011 e 2012 (ALBANES, SOARES E BARDAGI, 2015) e foram aplicados, em sua maioria, em cursos na área da saúde como Medicina, Enfermagem e Psicologia, e em outros como Administração e Engenharia. No campo da Medicina por exemplo, a mentoria é feita ou por um aluno mais experiente que guiará o estudante recém-chegado ao curso, ou por um professor, comumente chamado de tutor. E assim como em outras áreas, ela pode ocorrer individualmente ou em grupos, e seu objetivo é aconselhar, guiar e facilitar a construção do conhecimento no âmbito profissional e pessoal.

Em alguns casos, a mentoria faz parte de um programa ainda maior, desenvolvido pela instituição de ensino em conjunto com profissionais da área da Psicologia e Pedagogia, como no chamado Programa de Educação Tutorial (PET), formado por um grupo de estudantes orientados por um tutor, com a finalidade de proporcionar vivências e experiências extracurriculares que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e profissional do estudante, integrando atividades de ensino, pesquisa e extensão.

4.2 Dilemas da mentoria

Apesar da literatura em geral apresentar a mentoria como uma excelente ferramenta em prol da integração e retenção dos estudantes, a mesma ressalta algumas questões que as instituições de ensino devem se atentar para que esse programa obtenha sucesso em seu objetivo. Como mencionaram Colvin e Ashman (2010), a própria natureza do relacionamento mentor-mentorado pode criar mal entendimentos, uma vez que fluindo em uma única direção, o auxílio vindo de outro

estudante tende a expressar certa ordem hierárquica, possibilitando o surgimento de resistências e desafios. No Brasil, no entanto, como demonstrou Albanaes, Soares e Bardagi (2015), são poucos os estudos realizados em universidades que não consideram a possibilidade da mentoria ser realizada por mentores que não possuem um grau hierárquico ou autoridade mais elevada.

Para Metros e Yang (2006), um passo crucial para um bom relacionamento entre mentor e mentorado é que ambos sejam sinceros e identifiquem, definam e associem suas motivações comuns e individuais e seus objetivos na mentoria. Albanaes, Soares e Bardagi (2015) ainda apontam alguns desafios que podem ser encontrados durante o programa, como dúvida em relação às funções e ações a serem realizadas pelos mentores, pouca adesão e participação dos mentorados nas reuniões, e tempo insuficiente para o bom desenvolvimento do relacionamento mentor-mentorado.

Em relação ao papel do mentor, Petersen (2011) esclarece que para que o programa se mantenha eficaz é importante que os futuros mentores passem por treinamentos iniciais e que as instituições de ensino ofereçam oportunidades para que eles interajam entre si e desenvolvam um relacionamento de apoio, contribuindo para que haja uma reflexão colaborativa e um aprendizado compartilhado acerca do processo de mentoria. Isso também permite que os mentores tenham uma visão mais clara sobre os benefícios atrelados ao programa, o que por sua vez influencia no desempenho e comprometimento, além da geração de novas ideias e melhorias.

A personalidade do mentor também influencia na dinâmica da relação com seus mentorados. Para Holt e Fifer (2016), mentores que são mais introvertidos, caracterizados pelo não envolvimento e falta de emocionalidade podem encontrar dificuldades em estabelecer um vínculo com seus mentorados, assim como aqueles que têm um desejo maior de proximidade e falta de confiança podem demonstrar atitudes invasivas ou controladoras. Este último, por exibir tendências dominadoras, pode cultivar um sentimento de dependência em seus mentorados, bem como sentir-se ameaçado quando os estudantes realizarem atividades sem necessidade de consultá-lo.

Ainda em relação ao contato mentor e mentorado, pesquisa realizada por Hu e Ma (2010) também demonstrou que, estudantes com pelo menos um dos pais com educação superior completa ou além têm mais probabilidades de encontrar com seus mentores mais vezes e buscar apoio do que aqueles classificados como estudantes universitários de primeira geração, que não possuem histórico de graduação em seu núcleo familiar. Esse dilema ocorre, pois, apesar dos programas serem destinados em sua maioria a atender esses alunos, os mesmos possivelmente não se sentem confortáveis e confiantes em reunir-se com os mentores e ter de reconhecer e discutir seus problemas com eles (HU e MA, 2010). Para os autores, a frequência com que os mentorados se encontram com seus mentores pode ser um importante fator para medir a qualidade do relacionamento entre eles, já que a iniciativa parte do aluno em interagir com seu mentor.

4.3 Exemplos de mentoria (sucessos e fracassos)

Pesquisas nacionais e internacionais que analisaram alguns programas de mentoria demonstraram sua eficácia na redução dos níveis de estresse e ansiedade durante a transição dos alunos do ensino médio para o ensino superior (LANE, 2018; HOFFMAN *et al.*, 2003), no aumento da integração e conexão com a universidade (MOSCHETTI *et al.*, 2018; HALL e JAUGIETIS, 2011), crescimento da taxa de retenção e graduação (NIEMI e JOHNSON, 2017), desenvolvimento de novos

relacionamentos dentro e fora de sala, e na percepção de apoio e pertencimento (HOFFMAN *et al.*, 2003; HALL e JAUGIETIS, 2011; RAMOS *et al.*, 2018), melhora no desempenho acadêmico (HOFFMAN *et al.*, 2003), aprimoramento de habilidade profissionais, pessoais, de comunicação, raciocínio, solidariedade, autoconfiança e compaixão, além de resiliência às diferentes necessidades (HALL e JAUGIETIS, 2011; HILLIER *et al.*, 2018; RAMOS *et al.*, 2018).

Apesar dos exemplos bem-sucedidos acima, muitos programas ainda trazem lacunas ou não conseguiram atingir seus objetivos. Como apontou Petersen (2011), esse resultado pode surgir de aspectos como origens, valores, atitudes e crenças diferentes entre mentor e mentorado, tempo insuficiente para o desenvolvimento de relacionamento entre os estudantes, e decepção em decorrência de expectativas irreais de resultados por parte do mentorado e/ou mentor. No entanto, o autor ainda destaca que é difícil classificar os programas como positivo e negativo, uma vez que podem ocorrer eventos contraproducentes em bons relacionamentos de mentoria, sendo necessário sistemas de medição para avaliar os resultados.

Ao analisar os cursos de Experiência do Primeiro ano realizados na Universidade da Carolina do Sul, Cavote e Kopera-Frye (2007) constataram que não houve, por exemplo, aumento da persistência dos alunos que frequentaram o curso, e aqueles considerados não tradicionais, que não possuem histórico familiar de faculdade, têm baixo suporte social e acadêmico, e compromissos como emprego, tiveram uma taxa ainda mais baixa em comparação com estudantes tradicionais. Para os autores pode ter acontecido devido à um formato convencional dos cursos, tornando-se importante a implementação de cursos personalizados, com metodologias colaborativas e mais envolventes para esses alunos.

O Grupo de Apoio ao Primeirista (GAP), desenvolvido para o curso de Medicina de uma instituição de ensino privada de São Paulo, também obteve falhas em seu primeiro ano de funcionamento. De acordo com Damiano *et al.* (2015), as desistências dos mentorados em frequentar as reuniões foi devido a pouca divulgação, horário inadequado para a participação dos estudantes, falta de organização prévia para os encontros e poucos assuntos discutidos em detrimento de outros que recebiam maior destaque, além do desconforto causado pela presença dos professores.

5 CONCLUSÃO

Pode-se considerar que as pesquisas sobre senso de pertencimento em muito contribuem na busca pela compreensão de como é a vivência universitária e suas implicações, uma vez que elas lançam luz para uma série de fatores que envolvem o ajustamento dos estudantes à Universidade, e que vão além de questões meramente acadêmicas, abrangendo aspectos mais sociais dessa nova experiência.

As pesquisas acima concordam que o senso de pertencimento surge da percepção dos alunos de que eles são valorizados e representados no ambiente acadêmico, resultado das mensagens que as interações sociais transmite para eles. E não se pode negar, como demonstrou a literatura, a capacidade da mentoria de estimular sentimentos de apoio e maior conexão com o *campus*, quando bem aplicada e monitorada.

No entanto, é importante destacar que embora exista uma associação positiva entre os resultados das ações de programas de mentoria e o desenvolvimento de sentimentos de pertencimento à Universidade, as conclusões encontradas nos estudos sobre o tema, em sua maioria, são baseadas em dados gerados para outras finalidades, como verificar se a mentoria de fato traz resultados positivos para as

instituições que a adotam, quais são esses resultados e quais metodologias foram utilizadas, sendo o senso de pertencimento apenas um indicador da qualidade da ferramenta adotada. Além disso, não foram encontrados trabalhos na literatura nacional que abordam a temática senso de pertencimento e mentorias, o que pode ser devido à pouca adoção desses programas nas IES brasileiras.

Assim, são necessárias mais pesquisas que investiguem o tema, abordando, por exemplo, quais são as variáveis possivelmente tratadas em um programa de mentoria que exercem influência no senso de pertencimento dos alunos. Outra limitação deste estudo é que ele não foi capaz de investigar se a mentoria, por si só, é suficiente para propiciar um senso de pertencimento sem que as instituições de ensino dediquem especial atenção em fatores como a cultura do *campus* e a qualidade do relacionamento entre corpo docente, funcionários e alunos.

REFERÊNCIAS

AHN, M. Y.; DAVIS, H. H. Four domains of students' sense of belonging to university. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 3, p. 622-634, 2020.

ALBANAES, P.; SOARES, F. M. S.; BARDAGI, M. P. Programas de tutoria y mentoria en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. **Revista de Psicología**, v. 33, n.1, p. 21-56, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18800/psico.201501.002>. Disponível em: <https://marcalyc.redalyc.org/articulo.oa?id=337838597002>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ARINO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. **Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n.3, p.44-52, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.24879/2018001200300544>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-12472018000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 02 jun. 2020.

CAVOTE, S.; KOPERA-FRYE, K. Non-traditional student persistence and first year experience courses. **Journal of College Student Retention**, v. 8, n. 4, p. 477-489, 2007.

CISLAGHI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. Orientador: Sílvio Serafim da Luz Filho. 2008. 273 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91544>. Acesso em: 08 jun. 2020.

COLVIN, J. W.; ASHMAN, M. Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 18, p. 121-134, 2010.

DAMIANO, R. F. *et al.* The first year of the freshman support group. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 2, p. 302-309, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n2e02272013>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000200302. Acesso em: 28 mai. 2020.

HAGERTY, B. M. K. *et al.* Sense of belonging: a vital mental health concept. **Archives of Psychiatric Nursing**, v. 6, n. 3, p. 172-177, jun. 1992.

HAKTANIR, A. *et al.* Resilience, academic self-concept, and college adjustment among first-year students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 0, n.0, p.1-18, 2018.

HALL, R.; JAUGIETIS, Z. Developing peer mentoring through evaluation. **Innovative Higher Education**, v. 36, n. 1, p. 41-52, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9156-6>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-010-9156-6>. Acesso em: 11 jun. 2020.

HILLIER, A. *et al.* Mentoring college students with disabilities: experiences of the mentors. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, v. 7, n.3, p. 202-218, 2018.

HOFFMAN, M. *et al.* Investigating “Sense of Belonging” in first-year college students. **J. College Student Retention**, v. 4, n. 3, p. 227-256, 2003.

HOLT, L. J.; FIFER, J. E. Peer mentor characteristics that predict supportive relationships with first-year students: Implications for peer mentor programming and first-year student Retention. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 20, n.1, p. 67-91, 2018.

HU, S.; MA, Y. Mentoring and student persistence in college: A study of the Washington State Achievers Program. **Innovative Higher Education**, v 35, p.329–341, 2010.

HURTADO, S.; ALVARADO, A. R.; GUILLERMO-WANN, C. Creating inclusive environments: the mediating effect of faculty and staff validation on the relationship of discrimination/bias to student’s Sense of Belonging. **Journal Committed to Social Change on Race and Ethnicity**, v. 1, n. 1, p. 60-80, 2015.

LANE, S. R. Addressing the stressful first year in college: could peer mentoring be a critical strategy?. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 0, n. 0, p.1-16, 2018.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. New York: Harper, 1954.

METROS, S. E.; YANG, C. The Importance of mentors. *In*: GOLDEN, C. **Cultivating Careers: Professional Development for Campus IT**. Washington: Educause, 2006. Disponível: <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/cultivating-careers-professional-development-campus-it/chapter-5-importance-mentors>. Acesso em: 26 mai. 2020.

MOSCHETTI, R. V. *et al.* Peer mentoring as social capital for latina/o college students at a hispanic-serving institution. **Journal of Hispanic Higher Education**, v. 17, n. 4, p. 375–392, 2018.

MUSEUS, S. D.; YI, V.; SAELUA, N. The impact of culturally engaging campus environments on Sense of Belonging. **The Review of Higher Education**, v. 40, n. 2, pp. 187-215, 2017.

NIEMI, A. D.; JOHNSON, J. Six years of freshman retention efforts: Where are we now?. **American Society for Engineering Education**, 2017.

PETERSEN, L. K. **Implementing a support mechanism through mentoring for teaching practice by academic teaching staff in the higher education context**. Orientador: Kathryn Dixon. 2011. 446 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Ciências Humanas, Curtin University of Technology, Perth, 2011. DOI: 10.13140/RG.2.2.25005.54249. Disponível em: https://catalogue.curtin.edu.au/primo-explore/fulldisplay/CUR_ALMA2199518080001951/CUR_ALMA. Acesso em: 10 jun. 2020.

RAMOS, F. P. *et al.* Intervenções psicológicas com universitários em serviços de apoio ao estudante. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 2, p. 221-232, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n2p221>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000200010. Acesso em: 10 jun. 2020.

TINTO, V. Reflections on student persistence. **Student Success**, v. 8, n. 2, p. 1-8, jul. 2017.

ZUMBRUNN, S. *et al.* Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: a mixed method study. **Instructional Science**, v. 42, n. 5, p. 661–684, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9310-0>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-014-9310-0>. Acesso em: 02 mai. 2020.